

N°

<p><b>UNIVERSITE PARIS XI</b> <b>UFR SCIENTIFIQUE D'ORSAY</b></p>
---

**THESE**

**Présentée**

**Pour obtenir**

**Le GRADE de DOCTEUR EN SCIENCES**

**DE L'UNIVERSITE PARIS XI ORSAY**

**PAR**

**Jean- Louis GOUJU**

**Sujet :        OBJECTIVATION DE L'ORGANISATION DE L'ACTION**  
**CONTRIBUTION A L' INTERVENTION DIDACTIQUE EN**  
**ATHLETISME**

**Soutenue le 10 juillet 2001**

**devant la commission d'examen**

**M Jean- Pierre FAMOSE, Professeur, Président**  
**M Marc LEVEQUE, Professeur, Rapporteur**  
**M Yvon LEZIARD, Professeur, Rapporteur**  
**M Daniel BOUTHIER , Professeur, Directeur**  
**M Pierre VERMERSCH, CNRS, Examineur**

*A Françoise,*

## **Mes remerciements**

A Daniel BOUTHIER, pour la qualité de sa direction, sa disponibilité et sa tolérance,

A Pierre VERMERSCH et au GREX, pour son accueil et les horizons découverts,

A Claudine MARTINEZ pour la formation dispensée et l'enthousiasme,

Aux collègues et amis du STAPS Créteil et du GEDIAPS, pour leurs encouragements  
et leur vigilance critique

# TABLE DES MATIERES

<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>15</b>
<b>I- Exposé des motifs</b>	<b>15</b>
<b>II- Construction d'un modèle de l'action sportive</b>	<b>16</b>
<b>III- Analyses en vue d'une intervention en athlétisme.</b>	<b>17</b>
Première partie.....	20
<b>MODELISATION PSYCHOLOGIQUE DE L' ACTION SPORTIVE.....</b>	<b>20</b>
<b>CHAPITRE 1    L'ACTION AU SEIN DE L' ACTIVITE.....</b>	<b>20</b>
<b>I- Repères méthodologiques et épistémologiques</b>	<b>20</b>
<b>II- Examen de travaux fondateurs</b>	<b>22</b>
A-L'approche de la psychologie soviétique .....	22
1- L'activité comme système structuré .....	23
2- L'action comme processus conscient .....	23
3- Les opérations comme moyens de l'action.....	24
4- Un système en deux parties .....	26
5- Signe, sens et signification .....	26
6- Réversibilité action/ activité .....	27
7- Choix provisoires .....	27
B- La théorie de l'action dirigée vers un but .....	29
1- Présentation des caractéristiques du système de l'action.....	30
2- Les régulations de la cognition.....	31
3- Modélisations de VON CRANACH.....	32
C- Synthèse provisoire .....	34
<b>III- Influences de ces travaux sur l'ergonomie cognitive</b>	<b>35</b>
A- L'apport de l'ergonomie cognitive.....	35
1- Remarques préliminaires .....	35
2- Vers la prise en compte du contexte dans la situation .....	37
a- L'habileté au sein de l'activité .....	37
b- La technique comme instance externe .....	38
c- Relations entre technique et habileté.....	39
d- Nécessité de prise en compte du contexte.....	40
3- De la tâche à l'identité .....	41
a- La tâche comme contexte.....	41
b- Compétences et interprétation ; vers la notion d'identité.....	42
4- Les modes opératoires de l'activité .....	43

5- Pour conclure sur les apports directs et indirects de l'ergonomie.....	44
<b>CHAPITRE 2 LA SITUATION COMME SYSTEME ET IMPLICATIONS .....</b>	<b>48</b>
<b>I- La notion de situation</b>	<b>48</b>
A- De la nécessité d'un changement de posture .....	48
B- La théorie de l'action située.....	50
1- Définition de la théorie.....	50
2- Les implications d'une telle théorie.....	51
C- Commentaires .....	52
<b>II- Quelques approches de la cognition humaine</b>	<b>53</b>
A- Le cognitivisme computationnel .....	53
B- Les théories éenactives.....	55
C- L'épistémologie génétique .....	58
D- L'approche psycho-phénoménologique .....	60
E- Nouvelle synthèse.....	64
<b>III- La sémiotique de l'action</b>	<b>67</b>
A- Introduction.....	67
B- La notion de signe et de sémiose .....	68
C- C. S. PEIRCE et le signe triadique .....	69
1- Représentamen et référence.....	70
2- L'objet .....	71
3- L'interprétant.....	72
5- Les catégories de signes .....	73
6- Synthèse .....	75
D- Illustration de l'usage du signe Peircéen; la théorie du cours de l'action.....	76
E- Caractère public du signe.....	78
1- Caractère public des interprétants.....	78
2- Caractère public du représentamen.....	79
3- Caractère public de l'objet.....	81
F- Signification, sens et sensibilité .....	81
1- La signification et le symbole.....	82
2- Le sens et l'indice.....	82
3- La sensibilité et le signal .....	83
G- Synthèse des apports de la sémiotique à notre modèle.....	84
<b>CHAPITRE 3 MODELISATION DE L'ACTIVITE.....</b>	<b>87</b>
<b>I- Modélisation de la partie privée de l'activité</b>	<b>87</b>
A- Représentamen, monde éenacté et référence.....	87
1- Vers le concept de référent .....	87
2- Référent et activité.....	89

a- Les représentations sociales .....	90
b- Le référent symbolique imaginaire .....	90
3- Référent et action.....	91
a- De l'interprétation des travaux antérieurs .....	91
b- Caractéristiques accordées aux représentations dans ces travaux .....	92
4- Commentaires.....	93
5- Référents et opérations .....	95
a- Vers le référent sensible .....	95
b- Caractéristiques .....	95
6- Synthèse du référent .....	96
B- Interprétant, connaissances et expérience.....	97
1- Les connaissances et les savoirs .....	97
a- Première hypothèse .....	98
b- Seconde hypothèse ; connaissances privées et savoirs publics .....	98
2- Vers la notion d'expérience.....	99
a- L'expérience partagée d'une collectivité .....	101
b- L'expérience conceptuelle .....	102
c- Construction de l'expérience conceptuelle .....	104
d- L'expérience corporelle ou sensible .....	105
C- Objet, engagement.....	106
1- L'objet de l'activité .....	107
2- L'objet des actions.....	108
3- L'objet des opérations .....	109
C- Modélisation de la partie privée de l'activité.....	109
<b>2- Modélisation de la partie publique de l'activité</b> .....	<b>111</b>
A- La partie publique des opérations.....	113
B- La partie publique des actions .....	113
C- La partie publique de l'activité .....	115
1- La partie publique de l'engagement .....	116
2- La partie publique de l'expérience partagée.....	117
3- La partie publique des référents.....	118
D- Synthèse de la partie publique de l'activité .....	118
<b>CHAPITRE 4 LE CONTEXTE ET L'IDENTITE DANS LA SITUATION.....</b>	<b>120</b>
<b>I- Le système contextuel</b> .....	<b>120</b>
A- Vers une définition sociale de l'activité .....	121
B- L'activité sociale comme système contextuel .....	122
C- Structure générale de ce système institutionnalisé.....	123
1- Le contexte de l'activité .....	124
a- La collectivité ou secteur social .....	124
b- Les rôles sociaux .....	125
c- Les valeurs .....	125
d- Conclusion.....	126
2- Le contexte individuel des actions.....	126
3- Le contexte local .....	127
a- La technique.....	128

b- Les objets techniques ou produits .....	129
c- Les outils .....	129
D- Synthèse du contexte .....	130
<b>II- Un exemple de contextualisation; les pratiques sportives</b>	<b>131</b>
A- Les pratiques sportives du point de vue de la situation sociale .....	131
1- Le secteur social .....	131
2- Fondements culturels d'une pratique.....	132
3- Les institutions d'un secteur social.....	134
4- Rôles sociaux , valeurs et pratiques sportives .....	134
B- Le contexte individuel des pratiques sportives .....	135
C- Les techniques sportives comme contexte.....	136
D- Synthèse du contexte.....	137
<b>III- Les identités du sujet</b>	<b>139</b>
A- L'identité; vers quelques définitions .....	139
B- Sept dimensions.....	141
C- Un système émergent qui fait signe.....	142
1- L'identité en tant qu'expérience.....	143
2- La dynamique identitaire .....	145
3- Le référent identitaire .....	146
D- Précision des éléments identitaires sur les trois composantes .....	146
1- La composante sociale de l'identité.....	147
a- L'expérience sociale de l'identité .....	147
b- Les dynamiques identitaires des groupes.....	148
2- Les composantes individuelles de l'identité .....	148
a- L'expérience individuelle de soi.....	149
b- La composante individuelle d'une dynamique .....	149
3- La composante identitaire locale .....	150
a- L'expérience locale de l'identité.....	150
b- La dynamique et la valeur.....	151
E- Conclusion .....	151
<b>4- Bilan de la modélisation</b>	<b>152</b>

Deuxième partie.....	158
<b>ANALYSES EN VUE DE LA CONTRIBUTION A UNE INTERVENTION DIDACTIQUE EN ATHLETISME .....</b>	<b>158</b>
<b>CHAPITRE 1 SPECIFICITES DE L'INTERVENTION DIDACTIQUE.....</b>	<b>160</b>
<b>I- Situation de notre analyse ; entre perspective didactique et technologique</b>	<b>160</b>
A- L'athlétisme en tant que métier d'athlète; pour une didactique professionnelle de l'athlétisme .....	161
B- Situation des perspectives technologiques et didactiques.....	163
<b>II- Caractéristiques essentielles de l'intervention didactique</b>	<b>167</b>
<b>III- Les contenus de l'intervention</b>	<b>168</b>
A- Contenus comme supports de l'intervention .....	169
B- Variété des contenus-supports d'une intervention didactique .....	171
1-La transposition didactique.....	172
a- La transposition d'un savoir savant .....	173
b- La référence aux pratiques sociales .....	174
2- L'authenticité de l'activité et de la situation.....	174
3-Les contenus d'intervention aux autres étapes de la transposition .....	176
4- De la pratique sociale et culturelle au contenu matière .....	176
5- D'un contenu matière à une intervention didactique directe .....	177
a- Objectivation de ce qui fait signe pour le pratiquant .....	178
b- Mise en scène de la rupture de l'inertie du signe .....	179
c- L'intervention comme médiation ; nécessité du recours à une théorie .....	180
d- L'étape de la réussite des actions.....	181
i- La zone prochaine de développement en terme d'expérience conceptuelle à construire .....	181
ii- Le prêt des référents fonctionnels.....	182
e- Prise de conscience de l'organisation de cette réussite .....	183
f- L'intervention en vue du développement. ....	184
C- Conclusion sur les contenus-supports de l'intervention .....	185
<b>IV- Les compétences</b>	<b>186</b>
A- Les deux grandes conceptions.....	187
1-L'option cognitiviste classique.....	187
2-L'option située.....	188
B- Compétence et activité .....	190
C- Caractéristiques sociales des compétences.....	191
D- Caractéristiques individuelles des compétences.....	193
E- Caractéristiques locales des compétences.....	193
F- Les composantes identitaires des compétences.....	195
G- Conclusion.....	196



<b>CHAPITRE 2 POUR LA CONTRIBUTION A UNE INTERVENTION.....</b>	<b>197</b>
<b>I- Les étapes de l'intervention et les outils nécessaires</b>	<b>197</b>
A- L'authenticité de la situation .....	197
B- L'objectivation du système initial .....	199
C- Le contexte problème .....	200
D- Résolution du décalage par la médiation.....	200
E- La construction des compétences ou le passage aux opérations .....	201
<b>II- La méthodologie d'objectivation</b>	<b>202</b>
A- Les aspects prioritaires de l'objectivation .....	202
1- L'entretien d'explicitation .....	206
a- Intérêt et buts de ces techniques.....	206
b- Les cadres théoriques de référence .....	207
c- Les techniques.....	208
i- La position de parole incarnée. ....	208
i1- Décrochage du regard .....	210
i2- Ralentissement du rythme de parole .....	210
i3- Congruence du verbal et du non verbal.....	211
i4- Les marqueurs linguistiques.....	211
ii- Conditions du guidage .....	212
iii- L'aide à la description par le sujet.....	213
d- Commentaires.....	213
B- Éléments d'analyse comparative .....	216
1- L'exercice d'analyse guidée .....	216
2- Rappel stimulé, objectivation clinique et réflexion partagée.....	217
a- Le rappel stimulé .....	217
b- L'objectivation clinique.....	218
c- La réflexion partagée .....	218
3- Auto-confrontation et cours de l'action.....	219
C- Conclusion.....	221
<b>CHAPITRE 3 DE L'ATHLETISME AUX COURSES DE HAIES; LE CONTEXTE ATHLETIQUE</b>	<b>222</b>
<b>1- De l'athlétisme aux courses de haies; le contexte athlétique</b>	<b>222</b>
A- Vers une anthropologie de l'athlétisme .....	222
B- Les origines sociales et culturelles de la pratique athlétique. ....	224
C- Les évolutions de l'athlétisme en tant que pratique culturelle.....	227
1- Les évolutions générales.....	227
2- Architecture culturelle de l'athlétisme.....	229
a- Du point de vue de l'épreuve .....	229
b- Du point de vue de la performance .....	231
c- Du point de vue de la compétition .....	231
d- Architecture culturelle actuelle .....	233
D- Architecture d'un secteur social de l'athlétisme.....	234
E- Analyse des actions athlétiques idéales en course de haies .....	237
1- Rappel des règlements de la spécialité .....	237
a- Les conditions matérielles et spatiales. ....	237
b- Règlement spécifiques au comportement .....	238

2- Les tâches et dynamique d'organisation des tâches.....	238
a- Conception chronologique .....	239
b- Conception morphostatique .....	240
c- Conception par facteurs .....	240
d- Conception par ressources .....	241
F- Analyse des techniques de course de haies .....	243
1- Techniques « historiques » .....	243
2- Les techniques vues par les différentes conceptions actuelles.....	245
a- Conception chronologique .....	245
b- Conceptions morphostatiques ou morphocinétiques.....	246
c- Les conceptions par facteurs .....	247
d- Les conceptions par ressources.....	248
3- Conclusion.....	249
<b>CHAPITRE 4 OBJECTIVATION DE L'ACTIVITE DE SIX PRATIQUANTS.....</b>	<b>251</b>
<b>I- Examen des aspects méthodologiques.....</b>	<b>251</b>
A- Les approches qualitatives.....	252
B- Objectivité, validité, fidélité et éthique.....	253
1- Objectivité, validité .....	253
2- Fidélité.....	254
a- Conventions de codage .....	254
b- Test de double codage .....	255
3- Éthique .....	256
C- Analyse et interprétation des données .....	256
1- Modes d'investigation des données.....	257
a- Les étapes de l'étude de cas .....	257
b- L'étude comparative de cas .....	259
2- Mode de condensation des données.....	259
3- Présentation des données.....	260
4- Interprétation des données.....	262
<b>II- Étude de cas numéro 1 .....</b>	<b>263</b>
A- Précisions au sujet du contexte.....	263
1- Le secteur social .....	263
2- L'analyse de la tâche .....	264
3- Le contexte au sein de l'entretien .....	265
B- Documentation des actions.....	265
1- Rappel des actions .....	265
2- Bilan des actions.....	266
a- Recherche d'une dynamique d'organisation des actions .....	266
b- Vers un scénario spécifique de ce pratiquant.....	266
3- Les moyens de la course.....	268
4- Les moyens du saut .....	269
5- Commentaires.....	270
6- Les autres actions .....	271
a- La procédure préalable au départ.....	271

b- Prise de conscience de la haie .....	272
7- Synthèse des procédures .....	272
C- Documentation de l'identité .....	274
D- Synthèse ; la situation.....	275
<b>III- Étude de cas numéro 2</b> .....	<b>278</b>
A- Documentation du contexte.....	278
1- Le secteur social .....	278
2- L'analyse de la tâche .....	278
3- Le contexte local .....	279
B- Documentation des actions.....	280
1- Rappel des actions .....	280
2- Bilan des actions.....	281
a- Recherche d'une organisation des actions .....	281
b- Recherche d'un scénario spécifique de ce pratiquant .....	281
3- Les moyens du saut .....	282
4- Commentaires.....	284
5- Les autres actions .....	284
a- Les procédures préalables au départ .....	285
b- Les incidents .....	285
c- La relance de course.....	286
5- Conclusions au sujet des actions et opérations .....	286
C - Documentation de l'identité .....	288
D- Synthèse de cette étude ; la situation.....	289
<b>IV- Étude du cas numéro 3</b> .....	<b>291</b>
A- Documentation du contexte.....	291
1- Le secteur social .....	291
2- L'analyse de la tâche .....	292
B- Documentation des actions.....	293
1- Rappel des actions .....	293
2- Bilan des procédures constatées .....	293
3- Les moyens du saut (franchissement)de l'obstacle.....	294
4- Les autres actions .....	296
5- Conclusions .....	296
C- Documentation de l'identité .....	298
D- Synthèse ; documentation de la situation .....	299
<b>V- Étude de cas numéro 4</b> .....	<b>302</b>
A- Documentation du contexte.....	302
1- Le secteur social .....	302
2- Le contexte individuel et l'analyse de la tâche .....	303
B- Documentation des actions.....	303
1- Rappel des actions .....	303
2- Recherche d'une organisation des actions .....	304

3- Les moyens de la vitesse .....	305
4- Les moyens de l'attaque .....	306
5- Autres actions .....	307
a- La concentration .....	307
b- La mise en tension .....	308
6- Synthèse de l'analyse des actions .....	309
C- Documentation de l'identité .....	311
D- Synthèse ; la situation .....	312
<b>VI- Étude de cas numéro 5</b> .....	<b>315</b>
A- Documentation du contexte .....	315
1- Le secteur social .....	315
2- L'analyse de la tâche .....	315
B- Documentation des actions .....	316
1- Rappel des actions .....	316
2- Recherche d'une organisation des actions .....	316
3- Les moyens de la vitesse maximum .....	317
4- Les moyens de la réception .....	318
5- Autres actions .....	320
6- Synthèse de l'analyse des procédures .....	321
C- Documentation de l'identité .....	324
D- Synthèse ; la situation .....	325
<b>VII- Étude de cas numéro 6</b> .....	<b>327</b>
A- Documentation du contexte .....	327
1- Le secteur social .....	327
2- Descriptif de la tâche .....	327
B- Documentation des actions .....	328
1- Rappel des actions .....	328
2- Bilan des actions .....	329
a- L'importance des incidents .....	329
b- Recherche d'une dynamique d'organisation .....	329
3- Les moyens de la vitesse .....	330
4- Les autres actions .....	332
a- Les procédures préalables au départ .....	332
b- L'incident du « trou » .....	333
5- Synthèse de l'analyse des actions et opérations .....	335
C- Documentation de l'identité .....	338
D- Synthèse ; la situation .....	339
<b>VIII- Conclusion des objectivations</b> .....	<b>342</b>

<b>CHAPITRE 5 IDENTIFICATION ET ANALYSE DES TRANSFORMATIONS DES ACTIONS .....</b>	<b>344</b>
<b>I- Identification des disparitions, créations et permanences d'actions</b>	<b>344</b>
A- Modalités d'extraction.....	344
B- Analyse de ce tableau .....	347
<b>II- Identification et analyse des disparitions</b>	<b>349</b>
A- L'action d'impulsion et/ ou de lancer de jambe .....	349
1- Rappel des éléments .....	349
2- Les opérations.....	350
B- L'action d'atterrissage .....	350
1- Rappel des éléments .....	351
2- Les opérations.....	351
C- Action de ré-enclenchement de la course derrière la première haie .....	352
1- Rappel des éléments .....	352
2- Analyse des opérations .....	353
D- Commentaire général sur les disparitions.....	353
<b>III- Identification des apparitions ou créations</b>	<b>354</b>
A- Action d'entrée en course.....	354
1- Rappel des composantes.....	355
2- Les opérations.....	355
B- Action d'engagement vers une position derrière la haie.....	356
1- Rappel des éléments .....	356
2- Analyse des opérations .....	357
C- Action de recherche de vitesse derrière la haie.....	358
1- Rappel des éléments .....	358
2- Analyse des opérations .....	359
D- Synthèse des actions qui apparaissent... ..	359
<b>IV- Les permanences</b>	<b>360</b>
A- Action de mise en place .....	360
1- Rappel des éléments .....	360
B- Action de concentration.....	361
1- Rappel des éléments .....	361
C- Synthèse.....	361
<b>V- Autres points caractéristiques de comparaison</b>	<b>362</b>
A- La recherche de distance de la première haie .....	362
1- Rappel des éléments .....	362
2- Analyse des opérations .....	363
B- Le renouvellement (ou répétition) .....	363
1- Rappel des éléments .....	364
2- Analyse des opérations .....	365
<b>VI- Les actions non analysées dans ce cadre comparatif</b>	<b>366</b>

A- Les incidents.....	366
B- Les actions isolées .....	367
<b>VII- Conclusions de ces comparaisons</b>	<b>367</b>
<b>VIII- Analyse et interprétations des différences entre les organisations</b>	<b>368</b>
A- Identification des points critiques de transformation.....	368
B- Analyses des actions caractéristiques .....	371
1- Les actions de course sur le plat .....	372
2- Les actions de saut.....	372
3- L'expérience conceptuelle du saut d'obstacles.....	373
4- L'expérience conceptuelle de la vitesse sur obstacles .....	374
5- L'attaque de la haie .....	375
6- La course à vitesse maximum.....	376
C- Modalités de transformations de ces actions .....	377
1- Vers un recul du point focal .....	377
2- Vers des hypothèses de modalités de transformation .....	378
D- Vers la proposition d'outils pour l'intervention .....	381
<b>CONCLUSION      PROPOSITIONS POUR L'INTERVENTION .....</b>	<b>383</b>
<b>DIDACTIQUE EN ATHLÉTISME .....</b>	<b>383</b>
<b>I- Outils d'aide à l'intervention en course de haies</b>	<b>383</b>
A- Définition d'un contexte à l'activité.....	383
B- Objectivation de l'organisation initiale des actions .....	385
C- Processus de transformation de ces organisations .....	387
D- Catégorisation des situations d'une action .....	388
E- Développement des compétences .....	390
1- Actions de course sur parcours d'obstacles .....	390
2- Les actions d'attaque de la haie.....	392
3- Actions de course à vitesse maxima .....	393
<b>II- Vers une intervention didactique en athlétisme</b>	<b>394</b>
A- Le contexte athlétique .....	394
B- Les éléments d'une contribution.....	395
<b>POUR CONCLURE</b>	<b>397</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>402</b>

# INTRODUCTION

## I- Exposé des motifs

La problématique et les hypothèses exposées ci-dessous se sont construites au cours d'une carrière professionnelle. Celle-ci s'est caractérisée, notamment, par de nombreuses interventions dans le domaine de la pratique sportive. L'athlétisme est une pratique sportive organisée institutionnellement au sein d'une fédération, qui sert également de référence aux enseignements scolaires de l'Éducation Physique et Sportive (EPS). R. DHELLEMMES (1995) définit ainsi cette pratique : « *L'athlétisme consiste à produire des trajectoires (du corps: de lui-même... ou d'engins), le but étant de réduire la durée (course) ou d'augmenter l'espace (sauts, lancers) verticalement ou horizontalement. La performance étant le produit de ce but, son résultat* »<sup>1</sup>. Ces performances s'exécutent dans des conditions très standardisées. C'est une pratique très médiatisée au moment des Jeux Olympiques.

Ces interventions furent successivement, celles d'un entraîneur de club sportif, d'un enseignant d'EPS ensuite, d'un responsable de section sport-études (regroupement de jeunes sportifs performants au sein d'un collège pour mettre en place des conditions de réussite sportives et scolaires), puis d'un responsable d'enseignements théoriques et pratiques au sein d'une filière universitaire STAPS (Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives). L'intervention est ici comprise comme une pratique visant à favoriser la construction de compétences chez des pratiquants. Nous entendons, provisoirement, le terme de compétence avec P. PERRENOUD (1998), comme : « *une capacité d'agir efficacement dans un type défini de situation, capacité qui s'appuie sur des connaissances mais qui ne s'y réduit pas.* »<sup>2</sup>. Ces compétences s'acquièrent par apprentissage, et c'est lors de ces phases d'apprentissage que certains pratiquants manifestent ce que l'on nomme des résistances. Concrètement, ils persistent dans la mise en œuvre de moyens inadaptés à la production d'une meilleure performance (par exemple une procédure particulière à un moment de l'acte sportif). Cette inadaptation est établie par rapport aux savoirs de référence définis par R.

---

<sup>1</sup> R.DHELLEMMES, 1995, page 24.

<sup>2</sup> P.PERRENOUD, 1998, page 7.

SAMURCAY et P. PASTRE (1995) comme « *l'ensemble des savoirs reconnus sur les objets du domaine et des savoirs en acte efficaces manifestés dans les pratiques* »<sup>3</sup>. Ces pratiquants ne sont alors pas considérés comme compétents, car il ne produisent pas un comportement jugé efficace, et sont considérés comme résistants, car cet état de fait persiste malgré diverses interventions.

Ce sont ces résistances, rencontrées dans tous les cadres d'intervention, qui nous ont conduits à engager une réflexion sur la complexité de l'organisation de l'action. Certains aspects prégnants de l'organisation ne sont probablement pas pris en compte par l'intervention lorsqu'il y a résistance. Ils relèvent d'influences culturelles ou sociales sur la cognition, mais peut être également propres au sujet, voire non conscientes. Cette réflexion était alors finalisée par la compréhension des modalités d'organisation et d'évolution des actions sportives afin de produire les outils nécessaires à la résolution de ces résistances. La construction de véritables compétences athlétiques chez tous les pratiquants est une visée essentielle. Ce constat et cette finalité sont les points de départ de ce travail. Deux grandes parties le constituent.

- La construction d'un modèle de l'action sportive qui prenne en compte les aspects envisagés.
- Des analyses essentiellement psychologiques en vue la contribution à une intervention didactique en athlétisme.

## **II- Construction d'un modèle de l'action sportive**

Cette première étape vise la construction d'un cadre conceptuel nous permettant de comprendre comment s'organisent les actions, notamment sportives. Il y a là un préalable à toute analyse de l'intervention sur cette organisation. L'ambition étant de construire un cadre conceptuel qui rende compte de la complexité rencontrée sur le terrain de l'intervention concrète. Nous nous référerons aux théories de l'action d'un point de vue essentiellement psychologique, pour tenter de construire un modèle finalisé par nos objectifs de recherche. Les travaux explorés sont ceux qui nous permettent potentiellement de répondre à notre questionnement. Nous débuterons par l'école soviétique de psychologie (VYGOTSKY,

---

<sup>3</sup>R.SAMURCAY P. PASTRE, 199, page 16



1934/1997, GALPERINE, 1966, LEONTIEV 1976, 1984), ainsi que certaines recherches ultérieures, cohérentes vis à vis de cette approche, telles que les théories de l'action dirigée vers un but (M. VON CRANACH, 1982). Ces travaux nous permettront d'envisager l'action au sein d'un système nommé « activité » possédant à la fois une partie privée, organisatrice, et une partie publique, manifeste.

Un certain nombre de pistes ouvertes par ces travaux, telles que l'usage du concept de situation ou bien le recours à une théorie de la signification, nous amèneront ensuite à pointer quelques évolutions possibles et les ruptures épistémologiques entraînées par ces évolutions. Nous le ferons au travers d'une revue des travaux de sémiotique de C. S. PEIRCE (1978), mais également ceux de U. ECO (1997), de L. SUCHMAN (1987), à propos de l'action située, et de P.VERMERSCH, 1997, pour une psycho-phénoménologie. Cela nous amènera à remettre en cause avec F.VARELA,1992, VARELA, THOMPSON, ROSCH, (1993), les modèles de la cognition qui reposent sur une indépendance du sujet et du monde, ainsi que sur une cognition préalable à l'action. Il n'existe plus de dialogue, au sens strict, entre un sujet et un monde indépendants, mais émergence d'une situation. Celle ci est co-déterminée à la fois par l'expérience du sujet dans toutes ses dimensions, son identité, le contexte de l'action et les actions elles mêmes.

Après avoir pointé et discuté les difficultés liées à la mobilisation de travaux relevant de positions épistémologiques pouvant apparaître contradictoires, nous proposerons une modélisation d'un système qui n'est plus l'activité du sujet, mais la situation au sein de laquelle co-émergent une activité, un contexte et une identité. Chacune de ces instances est formée de trois composantes. Une composante sociale, qui traduit le fait de notre appartenance permanente à une collectivité; une composante individuelle, qui définit le sujet en tant qu'entité unique, et une composante locale, qui implique l'originalité de chaque moment ou circonstance.

### **III- Analyses en vue d'une intervention en athlétisme.**

Nous examinerons ce modèle dans une perspective technologique et didactique (D.BOUTHIER, A. DUREY, 1994). Nous considérons cette spécificité comme la recherche de compréhension des processus de construction de compétences, à des fins d'optimisation

des procédures d'intervention sur cette construction. Notre approche, dans le cadre d'une perspective didactique technologique, approfondit une dimension spécifique qui est le point de vue du sujet. Ceci nous permet de traiter des dimensions subjectives et symboliques comme déterminantes dans l'analyse d'une situation et de la compétence d'un pratiquant. Nous proposerons deux grandes étapes. La première vise l'objectivation du système en vue de sa compréhension. Mettre à jour le système permet d'accéder à ce qui fait signe pour un sujet dans une situation. La seconde étape vise à repérer les processus et les modalités de transformation de ce système. Nous emprunterons pour cela aux travaux concernant la construction des compétences (J.LEPLAT, 1985, 1995, D.BOUTHIER, 1993, D.BOUTHIER et A.DUREY, 1995) et notamment leur relation aux travaux de VYGOTSKY (op cit) concernant les processus d'apprentissage et de développement. Il s'agit de mettre à jour les conditions de rupture de ce qui fait signe, ainsi que les modalités des transformations enclenchées par cette rupture. C'est en ce sens que notre contribution s'inscrit plus dans une démarche technologique (D.BOUTHIER, 1993), finalisée par des outils d'aide à l'intervention, que dans une perspective d'ingénierie didactique (M.ARTIGUE, 1990) visant à modifier et expérimenter une évolution des contenus enseignés et des procédures de transmission jugés peu satisfaisants.

L'hypothèse d'une telle contribution repose sur les capacités d'objectivation du système et de ses processus de transformation. Cette primauté de l'activité du sujet, de ses compétences et de ce qu'elles recèlent d'expérience propre au sujet, nous amène à une certaine proximité des problématiques de la didactique professionnelle (D.BOUTHIER, P.PASTRE, R SAMURCAY, 1995). Nous nous centrerons sur les aspects les plus sensibles et cruciaux dans l'optique d'une intervention, ce qui nous amènera à investiguer prioritairement l'activité, et plus précisément les caractéristiques individuelles et locales de celle-ci. La méthodologie retenue doit y compris permettre d'accéder à ce qui reste implicite au sujet lui-même dans son activité et qui fonde pour partie ses compétences. Objectiver ces aspects nécessite de se doter d'outils cohérents, pertinents et valides au regard des exigences retenues. Après examen de différentes propositions méthodologiques, nous retiendrons les techniques d'entretien d'explicitation, (P.VERMERSCH, 1994, P. VERMERSCH, M. MAUREL, 1997), pour objectiver les aspects reconnus comme prioritaires dans notre démarche. Ces techniques visent à accompagner le sujet dans l'évocation d'une situation spécifiée, de manière à ce qu'il verbalise les parties privées de son activité. Il s'agit de se « re-présentifier » cette situation, c'est à dire d'y redevenir présent le mieux possible, sensoriellement. L'idée majeure étant

celle de la mémoire concrète d'un vécu sensoriel (GUSDORF, 1951), dont l'entretien d'explicitation rend l'accès possible par réfléchissement de ce vécu dans la conscience.

Compte tenu d'une posture empruntant fortement à une didactique professionnelle, nous centrerons notre étude sur l'athlétisme du point de vue des compétences spécifiques générées par sa pratique. C'est, en quelque sorte, le métier d'athlète qui est le support de notre analyse, et plus précisément une spécialité de ce métier ; les courses de haies. Nous procéderons, dans un premier temps, à la mise en évidence des éléments contextuels généraux des courses de haies au sein d'une pratique sociale et culturelle. Dans un second temps, nous analyserons six cas distincts de situations athlétiques concrètes. Elles sont jugées distinctes et variées, du point de vue des identités des sujets, de leurs expériences des courses de haies et de l'athlétisme, ainsi que du niveau de performance atteint. Les données sont recueillies après formation aux techniques de l'entretien d'explicitation. Elles sont ensuite codées en fonction de leur capacité à renseigner et documenter le cadre conceptuel construit. Leur traitement fait l'objet de deux études correspondant aux deux grandes étapes de contribution. Une première étude procède au renseignement le plus complet possible des systèmes. Nous mettons en évidence la co-émergence de l'activité, du contexte et de l'identité pour les trois composantes de ce système. Cela nous permet de documenter les organisations des différents pratiquants que nous avons investigués, c'est à dire les contenus de ce qui pourra se transformer par l'intervention. Une seconde étude vise à discerner des modalités de transformation des systèmes, au fur et à mesure de l'accroissement l'expérience des sujets en courses de haies. Cette étude comparative met en évidence des distinctions importantes au sein de la partie privée de l'activité des pratiquants concernés. Ceci nous permettant alors d'envisager des éléments d'intelligibilité de la construction des compétences dans le domaine des courses de haies en fonction des expériences des pratiquants.

En conclusion, nous jetons les bases d'une analyse de l'athlétisme en forme d'outil technologique d'investigation de cette pratique au service de l'intervention. Nous discutons ensuite des hypothèses fondatrices de cette contribution en mettant en évidence leur portée nouvelle et surtout les liens interactifs avec la démarche d'intervention concrète des praticiens.

## MODELISATION PSYCHOLOGIQUE DE L' ACTION SPORTIVE

### CHAPITRE 1 L'ACTION AU SEIN DE L' ACTIVITE

#### I- Repères méthodologiques et épistémologiques

Le point de départ de beaucoup de travaux de recherche réside dans le caractère énigmatique des déterminants des actions. Il est alors fait mention d'une certaine complexité de l'analyse de ces déterminants très divers et épars. D. A.NORMAN (1988) affirme, par exemple, que « *les connaissances nécessaires à l'exécution d'une tâche ne sont pas seulement dans la tête du sujet, mais peuvent être distribuées partiellement dans la tête, partiellement dans le monde et partiellement dans les contraintes du monde* »<sup>4</sup> Mais le fait de cette complexité pourrait nous emmener vers l'écueil d'une attitude strictement descriptive alors que notre ambition consiste à éclairer les processus de l'action afin d'envisager leur transformation. Nous empruntons alors à R. BOUDON (1993) la posture épistémologique suivante. « *Un chercheur(...) se propose d'analyser un objet conçu comme un système , c'est à dire comme un ensemble d'éléments interdépendants, ne prenant sens que les uns par rapport aux autres, en un mot constituant une totalité; il imagine alors selon les cas, soit un ensemble de concepts, soit une théorie, soit un modèle permettant de rendre compte de cette interdépendance. La théorie, le système conceptuel ou le modèle sont alors interprétés comme la structure de l'objet considéré* »<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> D. A.NORMAN, 1988, page 54.

<sup>5</sup> R. BOUDON, 1993, 21, page 674.a.

Nous choisissons par conséquent de tenter de rendre compte de l'action en tant que système structuré. Il ne s'agit pas de cerner cet objet uniquement comme un ensemble d'éléments distincts, mais de travailler sur l'organisation de ces éléments, leurs relations, ainsi que sur la fonction que cette organisation assume. Cette notion de structure est cependant complexe et ambiguë, tant elle est utilisée dans divers champs de recherche. Quelques définitions sont donc nécessaires pour lever les ambiguïtés éventuelles. Il s'agit dans un premier temps d'éviter les confusions avec la notion de système. P.DELATTRE (1993) affirme « *Le concept de système peut être défini comme correspondant à un ensemble d'éléments qui interagissent entre eux et éventuellement avec le milieu extérieur. Quant à celui de structure, on constate(...) qu'il correspond à ce que l'on peut appeler le principe d'organisation de l'objet considéré* »<sup>6</sup>. Jean PIAGET (1968) assure à la notion de structure les trois grandes caractéristiques suivantes; la totalité, la transformation et l'autorégulation. Il écrit notamment : « *Lorsqu'on parvient à réduire un certain champ de connaissance à une structure autorégulatrice, on a l'impression d'entrer en possession du moteur intime du système* »<sup>7</sup>. Enfin, la transformation est un point déterminant. Cet auteur poursuit; « *Les structures les plus authentiques sont de nature opératoire. Le concept de transformation suggère celui de formation et celui d'autorégulation celui d'autoconstruction* »<sup>8</sup>.

Nous considérons provisoirement l'action comme un système structuré. Ceci nous permet d'envisager l'examen des interactions qui en déterminent l'existence, son organisation interne et ses principes de fonctionnement.

Nous choisissons de procéder à cet examen d'un point de vue critique et finalisé. Celui-ci consiste à examiner et discuter différents programmes de recherche, dans une perspective de modélisation du système de l'action. Mais nous ne nous situons pas seulement dans une perspective compréhensive. Nous empruntons à ces programmes en fonction de la pertinence de leurs apports respectifs à notre recherche. Ceci nous imposera une certaine vigilance épistémologique, pour que les différents apports, contradictoires sur certains aspects, puissent être discutés dans leur cohérence vis à vis de notre objet de recherche.

---

<sup>6</sup> P. DELATTRE, 1993, 21 page 677 b.

<sup>7</sup> J.PIAGET, 1968, page 14.

<sup>8</sup> ibidem. page 53.

Dans un souci d'intelligibilité, notre présentation se compose des différents états intermédiaires de la construction d'un modèle de l'action. Chaque état intermédiaire intègre des notions et concepts faisant l'objet de discussions et de modifications ultérieures. Le plan suivi respecte ces grandes étapes. Pour chacune d'entre elles, nous présenterons les travaux qui sont à l'origine de son élaboration ainsi que les différentes discussions qui génèrent la nécessité d'une étape ultérieure.

## **II- Examen de travaux fondateurs**

Le champs des Sciences et techniques des Activités physiques et sportives (STAPS) auquel nous appartenons utilise souvent la notion d'action pour décrire ce que fait concrètement l'acteur dans l'environnement et celle d'activité pour décrire le cadre culturel dans lequel il agit. L'activité renvoie alors communément à une pratique socialement instituée. Par exemple, l'athlétisme est une pratique socialement instituée qui rentre dans une catégorie extrêmement générale que sont les pratiques sportives. Nous allons donc tenter de distinguer au plan psychologique ce que le sens commun considère souvent comme synonyme. Dans un premier sens psychologique, l'action se rapproche de «comportement observable» et l'activité «d'activité mentale». Les deux étant dissociées. Nous tenterons de dépasser immédiatement cette distinction pour une approche moniste au sein de laquelle les concepts d'action et d'activité sont liés, enchâssés dans une même entité. Nous nous appuyons ici sur les travaux de l'école soviétique de psychologie.

### *A-L'approche de la psychologie soviétique*

Nous devons à VYGOTSKY (op cit) puis à LEONTIEV.(op cit) et GALPERINE (op cit) un certain nombre de distinctions que nous retiendrons pour notre élaboration. Notre objectif n'est pas de synthétiser les propositions de la psychologie soviétique au sens des travaux de A.SAVOYANT (1979) mais le repérer les aspects qui nous ont semblés indispensables à la construction de notre modèle. Notre exposé s'attachera néanmoins à restituer l'intelligibilité de ces travaux.

Fondée au début du vingtième siècle, cette théorie psychologique repose sur le reflet du monde dans la conscience. C'est donc une théorie interactionniste qui considère, à l'inverse de J. PIAGET (op cit), le monde comme point de départ des interactions, sans contradiction sur l'idée même de système structuré. Notre premier intérêt est l'analyse de l'action au sein d'un système, conformément à notre posture.

## 1- L'activité comme système structuré

Le concept de système tel que nous l'avons employé précédemment est utilisé par le courant de la psychologie soviétique pour décrire l'activité. Le point de départ de l'activité étant un besoin. Celui-ci est un motif qui stimule et oriente une activité. TALYZINA (1980) écrit «*L'activité du sujet répond toujours à un besoin; elle est dirigée vers un objet susceptible de la satisfaire* »<sup>9</sup>. Ce qui permet à A. SAVOYANT (op cit) de rappeler que «*L'activité humaine, en général, se réalise dans des activités spécifiques que l'on peut distinguer les unes des autres suivant leur motif* ».<sup>10</sup> F. TALYZINA (op cit) confirme l'usage du concept de système en écrivant : «*En tant que système, l'activité (...) comprend des éléments aussi bien objectifs qu'opérationnels* »<sup>11</sup>. Le motif d'agir, issu du monde, ne concerne donc pas les besoins physiologiques (faim soif etc...), mais les besoins dits supérieurs au sens d'un sujet social, appartenant à une collectivité.

## 2- L'action comme processus conscient

Un des processus organisationnels de ce système est l'action. «*L'activité a une structure intérieure déterminée. L'un des processus qui fait partie de la structure de l'activité est l'action. L'action est un processus orienté vers un but, impulsé non par le but en soi de l'action mais par le motif de l'ensemble de l'activité que cette action réalise* » écrit LEONTIEV (op cit)<sup>12</sup>. L'idée fondamentale est alors une activité qui ne se réalise qu'au

---

<sup>9</sup> TALYZINA, 1980, page 15.

<sup>10</sup> SAVOYANT, 1979, page 18.

<sup>11</sup> TALYZINA, op cit, page 14.

<sup>12</sup> LEONTIEV, op cit, page 276.

travers d'actions. « *L'activité est impossible sans action* »<sup>13</sup>. poursuit N.F. TALYZINA (op cit). Une action repose sur la conscience nécessaire et indispensable d'un but conçu comme représentation (reflet) du résultat à atteindre. Les auteurs de la psychologie soviétique sont d'accord sur la place qu'occupe l'action, et surtout sur la nécessité de la conscience d'un but immédiat. « *Seul est actualisé par la conscience le contenu qui apparaît au sujet en tant qu'objet vers lequel est directement orientée son action* »<sup>14</sup>. Il faut comprendre que l'action ne repose pas sur ce qui est conscient, mais sur ce qui est nécessairement conscient. Le recours à la conscience pour le guidage et l'orientation en est la marque forte. Cette problématique est centrale dans une telle conception. C'est bien autour d'elle que s'organise et se structure le système. Nous revenons pour cela aux propos de LEONTIEV (op cit) au sujet de la conscience : « *La conscience ne peut être induite de la pensée, car elle n'est pas déterminée par la pensée, mais par l'être, par la vie réelle de l'homme. Le concept de conscience n'est pas simplement plus large que le concept de pensée. La conscience, ce n'est pas la pensée plus la perception, plus la mémoire, plus les savoir faire, et ce n'est même pas tous ces processus pris ensemble plus les émotions. La conscience doit être découverte psychologiquement dans ce qui la caractérise en propre. Elle doit être entendue non pas seulement comme connaissance mais comme rapport, comme orientation* »<sup>15</sup>. Il y a, là, la marque du refus d'une conscience comme processus gouverné par l'homme indépendamment du monde, mais comme processus et produit de l'interaction homme-monde.

### 3- Les opérations comme moyens de l'action

Les opérations sont définies par LEONTIEV (op cit) comme « *les procédés d'exécution de l'action. Les opérations ne répondent pas aux motifs ou aux buts de l'action mais aux conditions dans lesquelles ce but est donné c'est à dire à une tâche (but donné dans des conditions déterminées(...)) La plupart des opérations dans l'activité humaine sont le résultat d'un apprentissage* »<sup>16</sup>. Les opérations sont totalement dépendantes des conditions locales de l'interaction homme-monde. Si ces conditions sont celles d'un contexte bien reconnu et intégré, la conscience n'est pas nécessaire à l'atteinte du but. Cela signifie que les

---

<sup>13</sup> TALYZINA, op cit, page 14.

<sup>14</sup> LEONTIEV, op cit, page 314.

<sup>15</sup> Ibidem, page 262.

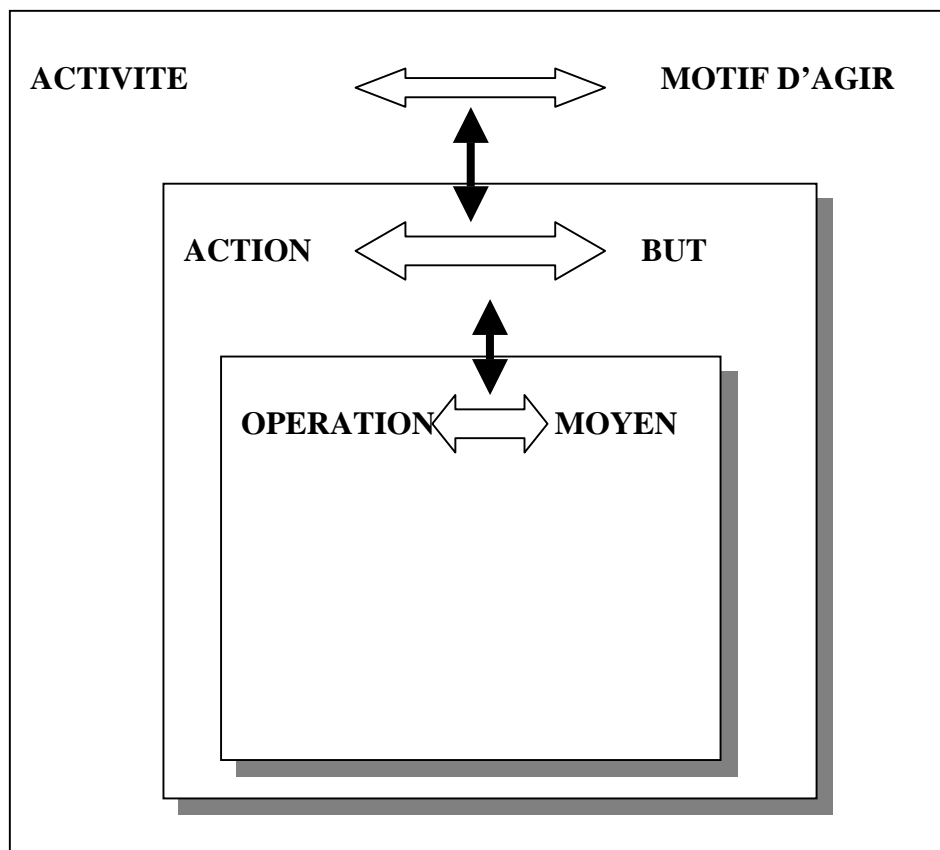
<sup>16</sup> Ibidem, page 297.



opérations sont ici éventuellement conscientes. Si ces conditions sont celles d'un contexte nouveau ou imprévu ou incertain, la conscience redevient nécessaire à l'exécution des opérations. Ceci permet à A.SAVOYANT (op cit) de comprendre les opérations comme des outils au service de l'action. Un même outil ne définit pas une action, « *il peut être utilisé dans différentes actions, et une même action peut être exécutée à l'aide d'outils différents* »<sup>17</sup>. Les opérations sont classées selon la fonction qu'elles remplissent dans l'exécution des actions. Trois grands sortes sont ainsi décrites.

- Les opérations d'orientation qui assurent l'analyse des conditions ainsi que l'organisation de l'exécution de l'action.
- Les opérations d'exécution qui assurent la dynamique concrète de l'action.
- Les opérations de contrôle qui assurent l'évaluation de l'exécution en cours et en fin d'action.

Nous pouvons résumer ceci à l'aide du schéma suivant



**Figure 1**

<sup>17</sup> A.SAVOYANT, op cit, page 19.

#### 4- Un système en deux parties

Lorsqu'ils traitent de l'action, les auteurs de la psychologie soviétique lui reconnaissent deux parties, une partie orientatrice et une partie exécutrice. « *La partie orientatrice est un mécanisme psychique de l'action tandis que la partie exécutrice représente le processus de réalisation de cette action* »<sup>18</sup>. Toujours selon l'idée d'un reflet du monde dans la conscience, GALPERINE (op cit) définit alors cette partie psychique de l'action en terme de base orientatrice. La base orientatrice de l'action est « *un système ramifié de représentations de l'action et de son produit, des propriétés du matériel de départ et de ses transformations successives plus toutes les indications dont se sert pratiquement le sujet pour exécuter l'action.* »<sup>19</sup>. Nous voyons apparaître ici le concept de représentation comme élément fondamental de cette partie psychique. L'action est alors le lieu d'une double distinction. D'une part, entre une partie latente ou psychique et une partie concrète et visible, d'autre part, entre une partie orientatrice et une partie exécutrice. Cette double distinction atteste en fait qu'il ne s'agit pas d'entités distinctes, mais d'une seule et même entité dont certaines parties restent latentes et d'autres non. Nous pouvons mobiliser ici la métaphore de l'iceberg. C'est à dire une seule et même entité, dont une partie reste émergée, l'autre non.

#### 5- Signe, sens et signification

VYGOTSKY (op cit) impose ce système comme fonction psychique. Il s'intéresse alors à ce qui permet au système de remplir cette fonction. Il écrit « *Toutes les fonctions psychiques supérieures sont unies par une caractéristique commune, celle d'être des processus médiatisés, c'est à dire d'inclure dans leur structure, en tant que partie centrale et essentielle du processus dans son ensemble, l'emploi du signe comme moyen fondamental d'orientation et de maîtrise des processus psychiques* »<sup>20</sup>. Il poursuit « *La structure significative (liée à l'emploi actif du signe) est une loi générale de construction des formes supérieures du comportement...* »<sup>21</sup>. Si le signe est le moyen d'orientation du système, les

---

<sup>18</sup> GALPERINE, op cit, page 169.

<sup>19</sup> Ibidem, page 170.

<sup>20</sup> VYGOTSKY, op cit, page 199.

<sup>21</sup> Ibidem, page 210.

relations internes au système sont réglées par le couple sens/ signification. TALYZINA ( op cit) écrit « *Le sens traduit le rapport du motif de l'activité au but immédiat de l'action* »<sup>22</sup> mais également « *Le sens d'une action change quand son motif change. Du point de vue de son contenu objectif, l'action peut rester pratiquement la même, mais si elle a acquis un nouveau motif, elle est déjà différente* »<sup>23</sup>. L'activité construit elle même des significations qui sont la « *forme sous laquelle un homme assimile l'expérience humaine* »<sup>24</sup> . L'activité véhicule des significations, donne du sens aux actions ....

## 6- Réversibilité action/ activité

L'action possède une certaine réversibilité avec l'activité. Ce point est notamment souligné par N. F. TALYZINA (op cit) lorsqu'elle écrit « *On sait que dans un processus d'apprentissage l'action peut se transformer en activité et vice et versa* »<sup>25</sup>. Cet auteur cite le cas d'apprentissages effectués pour faire plaisir , ce sont alors des actions d'une autre activité. Ils peuvent reprendre en d'autres moments le statut d'activité. Nous constatons, ici encore, que les buts immédiats peuvent s'intérioriser et devenir des motifs, de la même façon que les motifs peuvent devenir nécessairement conscients et prendre le statut de buts. Cette réversibilité assure l'efficience du système.

## 7- Choix provisoires

Nous serons amenés à revenir sur cette analyse lorsque nous traiterons de la construction des compétences. Pour l'heure, nous retenons l'idée de considérer l'activité d'un sujet comme un système structuré en trois niveaux intégrés, celui d'une activité comme composante sociale fondée sur un motif, d'une action comme composante individuelle fondée sur la conscience nécessaire d'un but, et celui d'opérations comme moyens d'exécution de l'action, selon des conditions locales. Nous avançons ensuite l'idée d'une structuration en deux parties, privée et publique, en cohérence avec la métaphore de l'iceberg. Nous retenons

---

<sup>22</sup> TALYZINA, op cit, page 311.

<sup>23</sup> ibidem, page 314.

<sup>24</sup> ibidem, page 307.

<sup>25</sup> Ibidem, page 15.

enfin l'idée d'un système dont la fonctionnalité est assurée par la notion de signe, de sens et de signification.

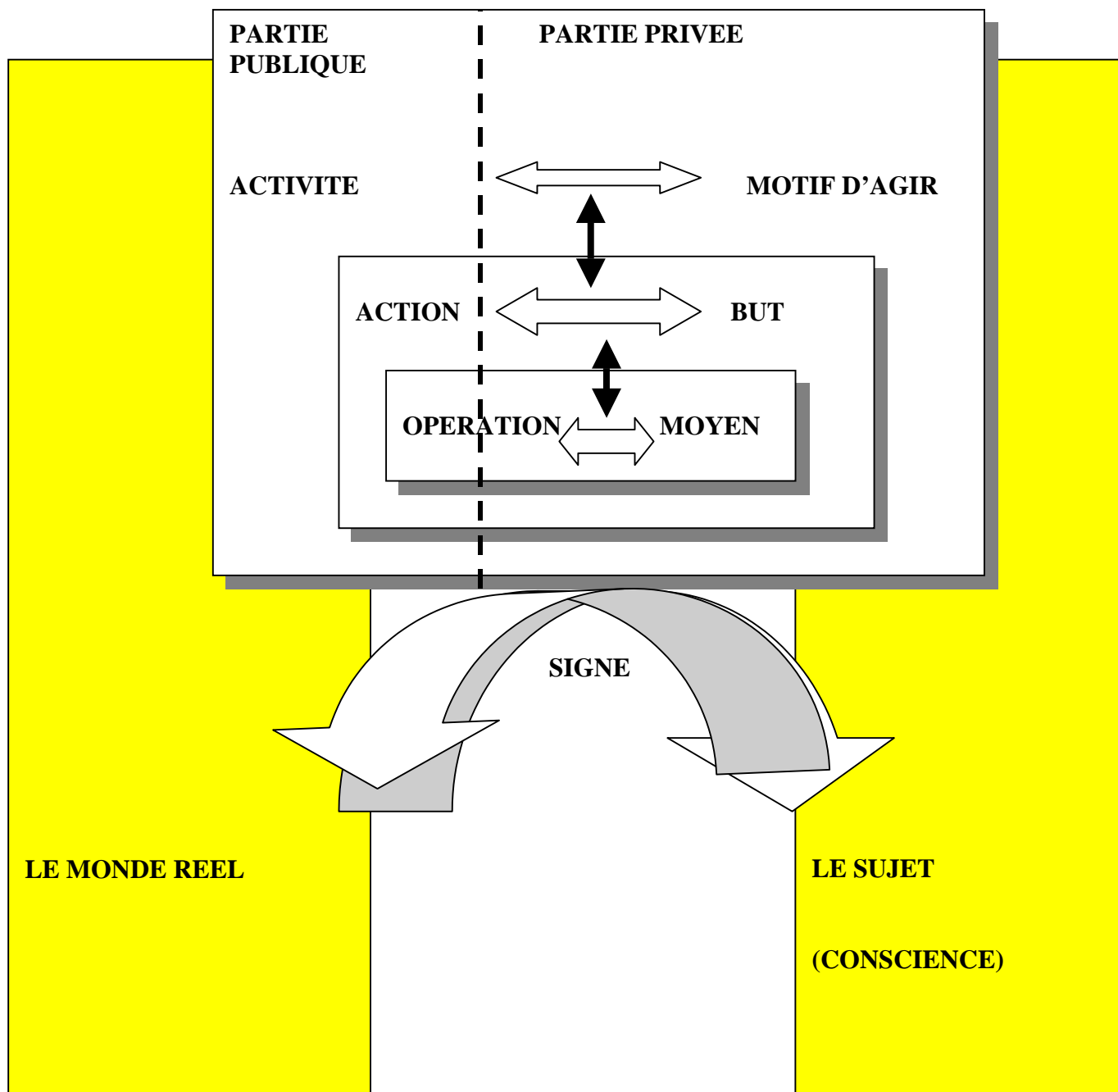


Figure 2

Nous pouvons constater sur ce schéma combien le système formé par l'activité est un processus de médiation entre le monde et le sujet. Ceci a déjà été exploité dans le domaine des STAPS, (D. BOUTHIER, SAVOYANT, 1985, S. REITCHESS, 1986, B. DAVID, 1993...).. Nous discuterons plus avant des fondements de cette psychologie en terme de reflet du monde dans la conscience, pour savoir si ces fondements sont indispensables, où si les concepts et distinctions que nous avons retenus sont compatibles avec d'autres théories psychologiques. L'un des éléments de cette discussion passe par la présentation d'une proposition convergente avec ces travaux.

### *B- La théorie de l'action dirigée vers un but*

Nous nous référons au programme de M. VON CRANACH (1980, 1982) pour plusieurs raisons. Tout d'abord pour les convergences avec les travaux de l'école soviétique de psychologie. Sans se référer aux auteurs que nous avons mobilisé précédemment, il relate ses lectures de S. L. RUBINSTEIN (1971) et de J. V. WERTSCH (1978) pour souligner ses convergences<sup>26, 27</sup>. La place des représentations, accordée par cet auteur dans le fonctionnement de l'action, en atteste. Ensuite et surtout, en raison de la profondeur des analyses proposées, allant jusqu'aux méthodologies de documentation des données.

Nous reprenons de la même façon l'examen de ces travaux, en respectant dans un premier temps la terminologie employée, avant de la discuter et d'opérer des choix. La première convergence concerne l'impossibilité d'analyser une action hors d'un but. La théorie de M.VON CRANACH (1982) part du constat qu'il n'existe pratiquement pas de comportement qui ne soit dirigé vers un but. Le but étant ce qui est escompté à l'issue de l'action, l'auteur considère que la cognition est bien à l'origine du comportement. La seconde convergence concerne l'établissement de plusieurs niveaux d'appréhension de l'action en permanence intégrés dans les actes<sup>28</sup>, même si ces niveaux sont nommés différemment chez cet auteur... La notion de système complexe est encore ici présente<sup>29</sup>. La troisième

---

<sup>26</sup> RUBINSTEIN S. N., 1971, cité par VON CRANACH M., 1982, page 62.

<sup>27</sup> WERTSCH J. V. 1978, cité par VON CRANACH, op cit, page 38.

<sup>28</sup> Ibidem, page 48.

<sup>29</sup> Ibidem, page 42.

convergence est celle d'une structure de l'action qui fonde le principe des relations entre la cognition et le comportement « *Le comportement est l'ensemble des activités manifestes du corps humain* »<sup>30</sup> ainsi qu'entre les différents niveaux d'appréhension de l'action. Cet auteur renforce ainsi l'idée d'une double structure de l'action, possédant une partie latente, cognitive, et une partie manifeste, comportementale<sup>31</sup>.

Dernier aspect très important, la place de la conscience du sujet dans l'analyse de l'action. L'auteur développe ainsi le concept d'action dirigée vers un but (goal-directed action). « *Cette action se réfère au comportement d'un sujet, dirigé vers un but, planifié, intentionnel et conscient. Ce comportement est socialement dirigé* »<sup>32</sup>. Puis « *Une action se compose d'actes caractérisés par leur appartenance à une situation sociale et par des buts qui peuvent leur être spécifiques* »<sup>33</sup>. L'importance et l'ampleur de ces convergences nous permettent ainsi de prendre en compte plus largement, à ce niveau de construction de notre modèle, les propositions de cet auteur.

## 1- Présentation des caractéristiques du système de l'action

Ce système relève d'une organisation bi-directionnelle. D'une part des séquences qui structurent temporellement les actions sous forme d'étapes, d'autre part, une organisation hiérarchique des niveaux d'appréhension de l'action. Trois grands niveaux sont repérés.

-Au niveau du but, nous avons des actes définis socialement comme « jouer », par exemple. La définition de ce niveau, donnée par M.VON CRANACH (op cit) correspond à celle d'activité chez LEONTIEV (op cit). Cette correspondance est renforcée par l'usage du terme de situation sociale et la référence aux travaux de MOSCIVICI ( 1976) concernant les représentations sociales. Cette caractéristique sociale est déterminante pour comprendre la signification de l'action. Là où il était déjà souligné qu'il n'existait pas de comportement sans but, la notion de situation sociale permet de comprendre qu'il n'existe pas d'action indépendante de tout contexte social. On ne peut alors envisager une situation en dehors des conditions d'une rencontre entre le sujet et l'environnement, que ce soit spatial, temporel ou

---

<sup>30</sup>Ibidem, page 46.

<sup>31</sup>Ibidem, page 43.

<sup>32</sup>Ibidem, page 36

<sup>33</sup>Ibidem, page 37

humain. Cette rencontre est sociale à ce niveau d'appréhension. M.VON CRANACH (op cit) fixe alors à ce système une double fonction adaptative. D'une part vis à vis des exigences extérieures, d'autre part vis à vis des exigences internes du sujet.

-Au niveau des étapes de l'action, M.VON CRANACH (op cit) décrit des stratégies fonctionnelles relevant de la cognition consciente et comportant à la fois des buts, des stratégies, des valeurs, des décisions et émotions...<sup>34</sup>. Ces stratégies ne sont pas forcément successives dans le temps, d'où l'intérêt d'une analyse qui ne soit pas que temporelle. Outre la convergence entre le concept d'étape et celui d'action, cet auteur place bien le problème de l'action comme celui d'une structure régie par la conscience. C'est notamment à ce niveau que prend toute la valeur de ce que M.VON CRANACH ( op cit) nomme une double structure. C'est à dire une structure cognitive qui existe essentiellement au centre de la hiérarchie du système et une structure comportementale qui existe essentiellement dans le temps et l'espace.

- Enfin, de la même manière que LEONTIEV (op cit) , M.VON CRANACH (op cit) décrit un troisième niveau dans l'action. Il le nomme « opérations structurelles ». Nous retrouvons, ici, la dépendance du temps et de l'espace, des positions du corps et des mouvements . De même, ce niveau , dans son aspect concret, pose le problème de la relation avec les autres niveaux d'appréhension de l'action.

Ce système permet ainsi de définir des unités d'action qui se distinguent du flux d'action en différentes sections ou séquences, mais également en hiérarchie par rapport à ce flux d'action.

## 2- Les régulations de la cognition

M.VON CRANACH (op cit) prend position en ce qui concerne les cognitions, ou les niveaux de cognition, nécessaires aux différents niveaux de l'action. S'il distingue différents types de cognition pour rendre l'action efficiente, il organise son système en référence à une cognition consciente, préalable à l'action elle-même, constituée des représentations

---

<sup>34</sup> VON CRANACH, op cit, page 46.

anticipatrices des caractéristiques de l'exécution<sup>35</sup>. Il insiste par ailleurs sur la nécessité d'une théorie de l'attention et de la prise de conscience pour comprendre ses propositions. Il cite ici les travaux de PIAGET<sup>36</sup>.

Ces différentes catégories sont présentes de façon distinctes selon les besoins spécifiques de l'action ( ce qui pose problème au sujet ), et selon le niveau d'organisation auquel on se réfère. Ce qui permet à l'auteur de situer la cognition, à la fois sur un registre fonctionnel et sur un registre temporel. Le registre fonctionnel se compose d'une cognition de guidage aux différents niveaux , d'une cognition de surveillance de l'action, et enfin d'une cognition d'évaluation. Ces différentes cognitions prennent plus ou moins d'importance selon le registre temporel, c'est à dire avant, pendant, ou après l'action. Nous retrouvons encore ici le rapport action /opération décrit par LEONTIEV (op cit), mais surtout les différents types d'opérations décrits par GALPERINE (op cit) avec une cognition subconsciente dans des actions routinières. Ce qui est intéressant, c'est de constater le changement de cognition en fonction de ce qui pose problème au sujet. M.VON CRANACH (op cit) peut ainsi décrire une action comme ayant un point de départ avec une cognition spécifique de ce moment, fortement basée sur la signification sociale du but. Le décours de l'action se décompose en étapes, au cours desquelles nous avons fonctionnellement et temporellement tous les types de cognition. Cela veut dire qu'entre chaque étape se situe un moment qui nécessite, à la fois une cognition préalable de l'étape suivante et une cognition d'évaluation de l'étape précédente. Nous rediscuterons cette notion de succession d'étapes, notamment dans les limites de son usage dans les pratiques sportives à très grande vitesse d'exécution...

### 3- Modélisations de VON CRANACH

Deux modélisations proposées ici sont intéressantes. La première concerne une relation permanente entre les trois niveaux décrits et les moyens de les documenter. Elle se présente sous forme d'un triangle dont un coté est constitué de l'action consciente, documentable par interview. Le second coté est constitué du niveau social, relevant

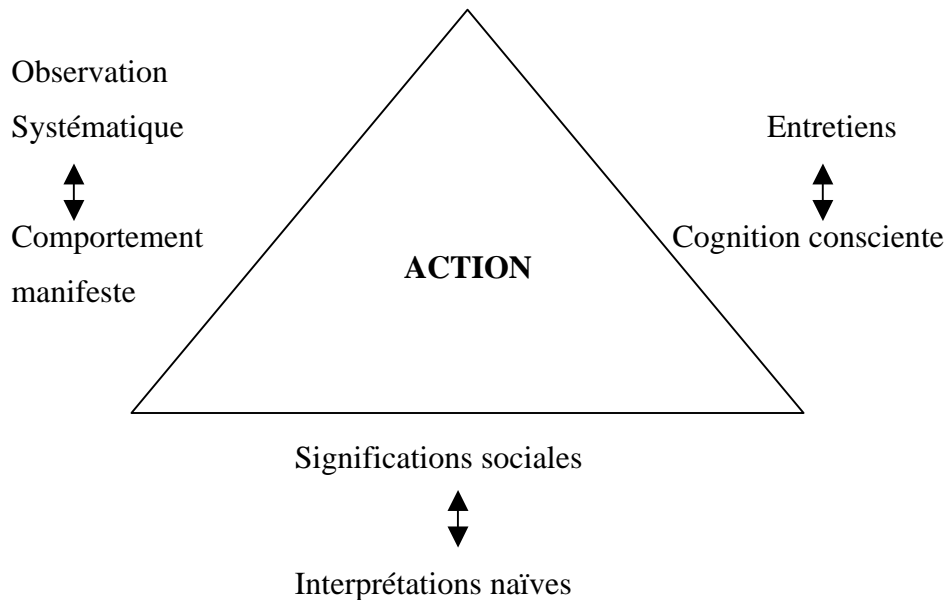
---

<sup>35</sup> VON CRANACH, op cit, page 40.

<sup>36</sup> PIAGET J., 1923, cité par VON CRANACH, op cit, page 63.



d'interprétations naïves. Le dernier coté est constitué du comportement manifeste, accessible par observation systématique. Ce que relate le schéma suivant



**Figure 3**

Le second modèle retient encore plus notre attention puisqu'il présente un modèle de l'action en trois niveaux intégrés. Le niveau supérieur est le niveau des buts sociaux. Il intègre le second niveau qui est celui des stratégies conscientes. Celui ci intègre le troisième qui est celui des opérations d'exécution. Ceci permet de décrire l'action, à la fois dans sa dynamique séquentielle (étapes), mais également dans sa dimension hiérarchique complexe, c'est à dire organisant les liens entre des éléments intégrés de nature cognitive distincte. Cette dernière modélisation correspond aux attentes descriptives d'une action complexe, telle que nous la souhaitons en introduction. Nous ne proposons pas ce modèle ici, car nous reprenons strictement cette forme pyramidale allant des opérations multiples aux actions puis à l'activité (figure)

### *C- Synthèse provisoire*

Les travaux présentés ici convergent fortement avec l'école soviétique de psychologie. Néanmoins les usages terminologiques sont différents et nous devons procéder à un choix encore provisoire, mais permettant une compréhension de nos propos ultérieurs.

Nous considérons **l'activité** comme étant le système. Celui-ci naît d'un motif issu d'une situation sociale, c'est à dire propre à une forme de collectivité humaine. Cela veut dire qu'elle est porteuse de significations partagées par un groupe, et par un sujet du fait de son appartenance à ce groupe. Une situation sociale n'est donc ni un lieu ni un moment défini en dehors de l'individu, mais une rencontre, une interaction.

Nous retenons **l'action** comme l'un des processus qui structure le système « activité » et qui peut faire évoluer ce dernier. Ce processus est guidé avant tout par un but immédiat et conscient. Cette conscience est une condition nécessaire à l'atteinte de but. La situation n'est donc plus seulement sociale mais totalement individuelle. Cette structuration est double.

-D'une part, une partie que nous nommons privée, qui organise la relation avec l'activité et avec les opérations, mais aussi le contrôle direct de certains moyens (par exemple en cours d'apprentissage).

-D'autre part, une partie concrète dans le temps et dans l'espace, que nous choisissons de nommer publique pour ses possibilités de constat externe, qui forme la partie exécutrice de l'action, et qui peut prendre plusieurs formes, mentales ou physiques...

Cette partie exécutrice est dépendante des conditions, et se structure par conséquent sur le rapport entre le type de situation localement rencontrée, et le vécu que le sujet en possède. Nous choisissons d'appeler la partie exécutrice de l'action « **opérations** » lorsqu'elle répond aux conditions d'intégration et donc de non -recours -imposé à la conscience.

La réversibilité existe à tous les niveaux de ce système. Elle est une condition également nécessaire à l'efficience de l'activité. Ainsi, des opérations peuvent se dérouler en dehors de la conscience et relever alors d'une organisation dépendante de la structure de l'action et des conditions. Mais elles peuvent revenir à la conscience, et reprendre le statut d'action si les conditions locales l'exigent. De même que l'action peut prendre le statut d'activité, en fonction de la situation sociale rencontrée (par exemple nouveauté d'un motif) et réciproquement.

Beaucoup de ces aspects ont été présentés dans le domaine des STAPS comme nous l'avons déjà signalé (J. F. STEIN In P. SIMONET, 1985, C. PIARD, 1989). Ils participent ici à un premier état provisoire d'une modélisation de l'action qui nous amène cependant à stabiliser quelques concepts au sein de notre travail. Nous utiliserons désormais le terme d'activité uniquement au sens du système considéré ici, c'est à dire rendant compte simultanément de trois niveaux intégrés. Cet usage se retrouve dans les travaux français de l'ergonomie cognitive. Ceci nous permettra d'analyser et de discuter l'usage que fait ce courant des distinctions que nous avons retenues, et surtout, de situer l'activité comme système intégré à une organisation plus vaste.

Nous retenons ensuite l'usage fait du concept de situation que nous comprenons provisoirement comme la délimitation et la caractérisation d'une interaction entre sujet et monde. C'est ainsi l'activité d'un sujet en situation que nous allons envisager.

### **III- Influences de ces travaux sur l'ergonomie cognitive**

#### *A- L'apport de l'ergonomie cognitive*

##### **1- Remarques préliminaires**

Si les apports directs de la psychologie soviétique font également partie explicitement du cadre théorique de la psychologie du travail, ancienne dénomination de l'ergonomie cognitive, les travaux issus de ce champ nous permettent d'envisager des pistes de développements importants, pour modéliser le système en ébauche dans ce travail. Nous ne passerons pas en revue les travaux d'ergonomie cognitive dans leur diversité, nous exposerons seulement les aspects permettant le développement de notre modélisation. Avant ces développements, qu'est ce que l'ergonomie cognitive?

P. FALZON (1989) écrit : « *L'ergonomie cognitive a pour domaine l'ensemble des activités mentales de sujets engagés dans la réalisation d'une tâche* »<sup>37</sup>. Cela revient à considérer l'activité d'un sujet comme le concept central de l'analyse du travail, puisque le travail lui-même est défini par J.LEPLAT (1992) comme « *l'activité mise en œuvre pour satisfaire aux contraintes d'une tâche* »<sup>38</sup>. Nous devons immédiatement souligner, cependant, que nos préoccupations ne sont pas ergonomiques, puisque se situer dans le cadre de l'ergonomie cognitive revient à considérer l'activité comme première, l'apprentissage comme un effet second. Ensuite, l'ergonomie traite de l'activité dans le travail, pratique très souvent contrainte, alors que nous traitons de l'activité dans le sport, pratique le plus souvent libre, sinon ludique. Ceci impose de ne pas mobiliser les résultats de ces travaux sans discuter de ces cadres de distinction. Cependant, muni de ces précautions indispensables, les études des ergonomes cognitivistes dans le domaine de l'activité du sujet en situation nous sont d'un apport incontestable pour la modélisation entreprise, ainsi que pour la documentation ultérieure d'un tel cadre conceptuel.

Ces apports sont déjà présents dans certaines travaux touchant au domaine éducatif. Nous pouvons constater que des concepts véhiculés essentiellement par l'ergonomie cognitive commencent à être pris en compte dans le domaine scolaire. La présence de concepts tels que « compétence » dans les textes officiels (notamment ceux qui régissent l'éducation physique et sportive (EPS) en atteste. Par ailleurs, le fait qu'un groupe de réflexion du CNRS intitulé « Didactique professionnelle » postule qu'en analyse de compétences, la référence n'est pas tant le savoir que l'activité (D.BOUTHIER, P.PASTRE, R.SAMURCAY, 1995) fournit quelques éléments forts de l'influence réciproque d'une didactique des disciplines et d'une didactique professionnelle, qui sera développée dans ce travail. Soulignons à ce propos le titre d'un article de G.VERGNAUD (1996) intitulé « *De la didactique professionnelle à la didactique des disciplines, il n'y a qu'un pas* » qui tend à renforcer les remarques ci-dessus, nous reviendrons plus avant (chapitre 2, point II). Enfin, rappelons que l'école soviétique de psychologie était très engagée dans les problèmes de formation et d'enseignement, ce qui peut renforcer l'idée que les démarcations entre les champs de la formation et de l'ergonomie ne sont pas des frontières infranchissables, et que ces deux approches peuvent largement s'enrichir mutuellement.

---

<sup>37</sup> P. FALZON, 1989, page 23.

Compte tenu de ces quelques remarques, nous allons envisager l'analyse de l'activité telle que nous l'avons provisoirement définie au travers des travaux du courant français de l'ergonomie cognitive. Non en tant que définition complémentaire de ce terme, mais en tant qu'exploitation donnant lieu à un certain nombre d'apports supplémentaires. Ce sont ces apports, issus essentiellement de l'ergonomie, qui nous permettront de faire évoluer notre modélisation.

## 2- Vers la prise en compte du contexte dans la situation

### a- L'habileté au sein de l'activité

Les travaux concernant les notions d'habileté et de technique sont un bon exemple de la démarche décrite précédemment. Ils attestent d'une cohérence, ce que nous soulignons dans un premier temps puis ouvrent des pistes nouvelles. Dès les travaux d'OMBREDANE et FAVERGE (1955), il fut souligné que la distinction entre une activité mentale et une activité physique nécessitait d'être revue. Dans cette optique, les travaux de J.LEPLAT et J.PAILHOUS (1976), appuyés sur les apports de WELFORD (1968), définissent une habileté sensori-motrice en la replaçant au sein d'un modèle à plusieurs niveaux, qui emprunte explicitement aux travaux soviétiques. Ils écrivent : « *Nous définirons une habileté comme une conduite présentant des caractères de rapidité et de stabilité (...) Les habiletés sensori-motrices apparaissent aussi comme des composantes d'activités professionnelles plus complexes* »<sup>39</sup>. Ces auteurs reviennent en 1981 sur cette définition, en précisant : « *L'habileté caractérise une activité ayant atteint un haut degré d'intériorisation, qui se marque notamment par une exécution rapide, précise et susceptible d'être menée en parallèle avec d'autres activités* »<sup>40</sup>. Cette distinction en différents niveaux est particulièrement pertinente pour analyser l'acquisition des habiletés. Ils écrivent « *L'élaboration de l'action motrice peut se faire à plusieurs niveaux qui auront un rôle variable au cours de l'apprentissage et selon le type de situation* »<sup>41</sup>. Nous remarquons les convergences, y compris sur l'importance du concept de situation pour définir les différents niveaux de l'activité. L'habileté est ainsi placée

---

<sup>38</sup> J.LEPLAT, 1992, page 12.

<sup>39</sup> J.LEPLAT et J.PAILHOUS, 1976, page 206.

<sup>40</sup> J.LEPLAT et J.PAILHOUS, 1981, page 276.

<sup>41</sup> J.LEPLAT J. PAILHOUS J., 1976, page 207.

par ces auteurs sur le niveau de ce que nous avons nommé les opérations. Nous retrouvons les caractéristiques de l'éventuelle conscience, mais également la notions de composante exécutoire de l'action. « *L'acquisition des habiletés se marque par l'importance de plus en plus grande prise par le mode de contrôle « par l'action ». Celui-ci implique une certaine régularité des situations (cas des travaux répétitifs par exemple) qui permet de résumer l'information relative à l'objet à des moments privilégiés et libère ainsi partiellement la conduite de la nécessité d'une référence extéroceptive* »<sup>42</sup>. Dernier aspect, les habiletés ne sont pas toute au même niveau d'intériorisation. « *L'habileté peut être réglée à des niveaux d'automatisation très variés* »<sup>43</sup> écrivent encore J.LEPLAT et J.PAILHOUS (1981). Nous verrons plus avant que le niveau d'intériorisation influencera la facilité ou difficulté de prise de conscience.

#### b- La technique comme instance externe

La notion d'habileté renvoie à une intériorisation très forte qui pose d'emblée la question « intériorisation de quoi? » On aboutit alors à l'idée d'une instance externe à cette habileté. D'où la proposition d'une habileté interne au sujet, et d'une technique en tant qu'instance externe, ou extériorisée. Ces auteurs montrent alors comment le concept de technique participe à une structuration par l'extérieur de certaines activités. Ils écrivent en 1976 : « *Ces techniques d'utilisation des instruments constituent tout comme les objets techniques , un capital de l'espèce humaine qui s'accumule et se transmet de génération en génération; donc , comme les objets techniques , les types de sensori - motricité aussi s'accumulent et se transforment au cours du temps* »<sup>44</sup>. D'où le recours à un certain nombre de travaux fondamentaux parmi lesquels les plus importants sont peut être ceux de A. LEROI GOURHAN (1964); « *Un des grands apports de LEROI GOURHAN est de montrer que ce ne sont pas seulement les formes d'outils qui sont extériorisées, mais aussi et surtout les procédures opératoires de leur utilisation* »<sup>45</sup>.

---

<sup>42</sup> Ibidem, page 207.

<sup>43</sup> LEPLAT J, PAILHOUS J., 1981, page 278.

<sup>44</sup> J.LEPLAT, J.PAILHOUS, 1976 page 210.

<sup>45</sup> Ibidem, page 209.

Cet apport du concept de technique comme extériorisé de l'habileté de sujets et participant au contexte de la construction d'habileté chez d'autres sujets, provoque une évolution importante de notre modèle. Celui ci doit prendre en compte la façon dont l'activité dépend d'un contexte conçu comme impact du monde sur la situation du sujet. Ce contexte est, en fait, constitué des éléments de l'activité d'autres sujets (éloignés éventuellement dans le temps et l'espace) devenus publics, formalisés et transmis. Ces éléments de l'activité d'un ou de plusieurs sujets sont ainsi passés du statut d'éléments privés, puis publics puis externes à leurs auteurs lorsqu'ils ont été diffusés ou transmis. On peut alors considérer que l'activité d'un sujet dépend de systèmes qui lui sont externes, qui ont produit quelque chose qu'il peut intérioriser. Ces distinctions ont donné lieu a des développements importants en ergonomie (P RABARDEL, 1995). Ils forment le contexte de l'activité. Nous pouvons ainsi comprendre l'activité d'un sujet au sein d'une double relation intériorisation/ extériorisation que nous allons développer succinctement à titre d'exemple.

### c -Relations entre technique et habileté

Cette relation est essentielle pour comprendre la façon dont se structurent les activités. *«L'intériorisation d'une technique constitue une habileté quand cette intériorisation est très poussée »*<sup>46</sup>, confirment J.LEPLAT et J.PAILHOUS (1976). Comme l'affirme D.BOUTHIER (1993), la relation inverse, l'extériorisation, dépend de la façon dont le sujet peut rendre publique son habileté. Cet auteur utilise alors le terme de formalisation. Les techniques peuvent se diffuser par l'oral, l'écrit ou l'image, sans que quiconque acquière une habileté. A l'inverse, elles ne peuvent se transmettre sans qu'un sujet construise une habileté. Enfin , J.LEPLAT et J.PAILHOUS ( op cit) mentionnent qu'une technique peut simplement être utilisée sans véritable compréhension : *«La technique ne nécessite pas que celui qui l'utilise comprenne ce qu'il fait : il s'agit seulement qu'il applique fidèlement »*<sup>47</sup>. Ces remarques nous semblent devoir largement être prises en compte dans les contributions didactiques, notamment sur les rapports entre le sujet et la technique. *« En observant le comportement correspondant à une habileté bien formée, on apprendra plus sur la technique*

---

<sup>46</sup> J.LEPLAT, J.PAILHOUS, 1981, page 276.

<sup>47</sup>J.LEPLAT, J.PAILHOUS, 1981, page 277.

*qu'il intériorise que sur les caractéristiques du sujet »*<sup>48</sup>. Cela nous amène à préciser le statut de ce qui a été rendu public, puis en quelque sorte extériorisé, du fait de sa diffusion et de son accession au statut de technique.

#### d- Nécessité de prise en compte du contexte

L'exemple de l'habileté et de la technique montre ici que l'analyse de l'activité du sujet ne peut s'opérer en dehors de toute relation avec ce « qui est construit en dehors de lui ». Cela revient à souligner la nécessité de définir le contexte de l'activité pour éclairer l'activité elle-même. Vis à vis de la relation entre l'habileté et la technique que nous venons d'évoquer, l'habileté relève bien de l'activité elle-même, alors que la technique relève du contexte. Elle ne le détermine pas complètement, nous y reviendrons, mais elle en est une part importante, celle qui intervient dans la tâche d'un sujet, de par l'impact de la société dans laquelle il vit. Cette distinction nous semble particulièrement importante, tant dans le domaine des activités sportives que dans celui de l'ergonomie. Dans le domaine des activités physiques, cela permet de montrer l'ancrage des habiletés dans la culture, ainsi que l'ont décrits très largement G VIGARELLO, 1984, mais également P. GOIRAND et J. METZLER, 1996.

Un autre point soulevé en ergonomie mérite d'être souligné ici. Cette influence du contexte a été tellement forte dans les premiers travaux d'ergonomie, qu'elle a parfois abouti au fait d'analyser l'activité du sujet uniquement à partir de ce contexte, c'est à dire de ce qui est construit en dehors de lui. Ce point de vue est ici considéré comme point de vue extrinsèque au sujet, il se traduit souvent par la primauté accordée à l'analyse de la tâche. Dès les années 1980, un point de vue opposé a été développé en ergonomie. Ce point de vue a cherché à comprendre l'activité, d'abord du point de vue de ce que fait concrètement le sujet, intrinsèquement. C'est notamment de cette position « en réaction » que L. PINSKY (1991) affirme « *le primat de l'intrinsèque* »<sup>49</sup> pour analyser l'activité.

Enfin, cette relation souligne l'importance de la technique dans les acquisitions de compétences élevées. Ce sont encore J.LEPLAT, J.PAILHOUS, op cit, qui écrivent : « *Les*

---

<sup>48</sup> Ibidem, page 277.

<sup>49</sup> L. PINSKY, 1991, page 127.



*conduites en situation de travail reposent pour l'essentiel sur l'acquisition de techniques transmises à différents niveaux de la collectivité. Il en va de même pour le domaine sportif où la place des techniques est toujours plus grande dans la mesure où il deviendra de plus en plus difficile à des sujets d'acquérir sans leur intermédiaire les habiletés susceptibles de les conduire aux niveaux élevés de performance visés »<sup>50</sup>.*

Nous reviendrons plus précisément sur ces aspects pour définir le contexte et comprendre l'activité. Nous verrons alors combien le contexte, en tant que construction en dehors du sujet, peut se définir en éléments physiques, mais également le lien anthropologique d'une activité avec une histoire et un patrimoine de l'activité humaine.

### 3- De la tâche à l'identité

#### a- La tâche comme contexte

L'analyse extrinsèque de l'activité, telle que la dénonce PINSKY (op cit) place souvent le concept de tâche au centre des débats. La conception de la tâche est empruntée à LEONTIEV (op cit), « *Un but à atteindre dans des conditions déterminées* »<sup>51</sup>. L'activité relève alors de la satisfaction des exigences d'une situation conçue comme la confrontation d'un sujet et d'un contexte. Cette distinction était déjà présente chez OMBREDANE et FAVERGE (op cit), dès 1955, qui définissaient le travail par « *la confrontation des exigences de la tâche et les attitudes et séquences opérationnelles par lesquelles les individus observés répondent réellement à ces exigences* »<sup>52</sup>. La notion de tâche, telle que nous l'avons décrite ici, renvoie au contexte. Lorsque ce contexte est une contrainte imposée au sujet, cela permet d'envisager la tâche en tant que prescription contextuelle. Et c'est particulièrement le cas dans l'analyse du travail (J.LEPLAT, 1992, 1993) avec l'idée de tâche prescrite (J. LEPLAT et J. M. HOC, 1983) . Mais il est constaté immédiatement que cette prescription ne peut que présupposer l'activité de la personne, elle ne peut la définir. Il faut alors envisager également une tâche du point de vue du sujet, qui révèle la redéfinition du contexte par ce sujet, c'est l'idée de tâche redéfinie comme étant ce que le sujet cherche à faire, (J. LEPLAT et J. M.

---

<sup>50</sup>Ibidem, page 281.

<sup>51</sup> LEONTIEV, 1976, page 280.

HOC, op cit). Cette distinction est reprise et développée par J. P. FAMOSE (1990) dans le domaine de l'analyse des activités physiques et sportives.

Le fait que le sujet puisse redéfinir le contexte nous impose de distinguer un contexte en situation, mais extrinsèque à l'activité du sujet, et un contexte intrinsèque à l'activité du sujet, puisqu'il définit ce contexte au travers de la tâche qu'il tente d'accomplir. Le rapport entre ces deux contextes a souvent servi de support à l'analyse de la compétence du sujet en ergonomie. Il place en effet la compétence en tant que capacité d'un sujet à répondre à des exigences déterminées en dehors de lui. Nous reviendrons sur l'usage de ce concept. Nous retenons surtout ici que cette capacité du sujet à définir ou redéfinir un contexte met en lumière l'importance de l'interprétation du sujet dans son activité et ainsi dans sa compétence, conçue comme adéquation à des contraintes externes.

#### b- Compétences et interprétation ; vers la notion d'identité

Le concept de compétence, tel que nous venons de l'évoquer, peut alors s'envisager provisoirement ( nous le développons en partie 2 Chapitre 1) de deux façons, exactement dans la ligne de ce que nous avons souligné au sujet de la tâche. D'un coté une compétence vue depuis le contexte extrinsèque (analyse de la tâche prescrite), de l'autre, une compétence vue depuis les moyens dont dispose le sujet pour interpréter le contexte et agir (tâche définie). C'est ainsi, par exemple, qu'un même contexte extrinsèque, par exemple une tâche prescrite, participe à une situation très exigeante et difficile pour un sujet, peu exigeante et donc facile pour un autre. Les moyens dont dispose le sujet participent ainsi fortement à la définition de la situation, et parmi ces moyens, l'interprétation qu'à le sujet du contexte est déterminante. Cela signifie que le fait de voir un sujet disposer de moyens pour agir, fussent ils cognitifs, n'est pas suffisant pour considérer son activité, voire sa compétence. Il y a ici irruption de l'interprétation du sujet, de son propre point de vue sur l'engagement de ses moyens, sur son activité. Un sujet peut ainsi disposer objectivement des moyens nécessaires à la réponse aux exigences d'une tâche, et ne pas en disposer de son propre point de vue. L'activité est alors dépendante de ce que le sujet interprète en situation, et pas seulement de ce dont le sujet disposerait objectivement en dehors de la situation considérée.

---

<sup>52</sup> OMBREDANE et FAVERGE, op cit, page 82.

Nous sommes renvoyés à l'idée qu'une situation se compose non seulement d'un contexte tel que le définit le sujet, de l'activité concrète de ce sujet en tant que mobilisation de ses moyens, mais également d'un point de vue qu'il porte sur lui-même en activité dans un tel contexte, (en quelque sorte sur sa propre compétence). Ce point de vue sur soi peut s'analyser en termes d'identité. Nous acceptons provisoirement la définition de l'identité donnée par P. TAP (1994) : « *L'identité, c'est ce par quoi je me reconnais et me définis* »<sup>53</sup> avant de procéder à une analyse plus fine (première partie, chapitre 4).

Force est de constater que la problématique identitaire n'est pas très ancienne, ni en ergonomie, ni en activités sportives. Cela s'explique en ergonomie par la prégnance de l'analyse objective de la tâche prescrite, et, dans l'activité sportive, par la facilité d'accès tant à des comportements observables qu'à une mesure des moyens mécaniques et physiologiques du sujet. La problématique identitaire était alors plus difficile à cerner. Elle est introduite essentiellement à partir des activités de formation et d'éducation qui sont plus sensibles aux aspects subjectifs de la définition du sujet.

#### 4- Les modes opératoires de l'activité

L'intérêt du recours aux travaux de l'ergonomie cognitive ne se limite pas à la nécessité de la prise en compte du contexte. Un certain nombre d'apports conséquents (RASMUSSEN, 1986, 1993, P. FALZON, 1989) concernent l'analyse des modes opératoires de l'activité humaine. Nous empruntons plus précisément aux travaux de RASMUSSEN (op cit), en raison des cohérences avec notre modèle en construction, notamment par l'usage des concepts de signal, de signe et de symbole. RASMUSSEN (op cit) propose effectivement un modèle opératoire qui n'est pas sans rappeler les trois plans que nous avons repéré dans notre modèle en construction. Ce modèle décompose l'activité en trois modes opératoires, mobilisés selon les types de comportements nécessaires à l'efficience de l'activité.

Il précise ainsi

- Un comportement sensori-moteur lorsque les actions sont effectuées sans recours à la conscience. Soit une habileté sensori-motrice. L'organisation de cette habileté dépend

---

<sup>53</sup> P. TAP, 1994, page 898.

d'un certain type d'informations que cet auteur nomme des signaux. Les signaux sont les données qui alimentent directement l'habileté du sujet.

- Un comportement caractérisé par l'utilisation de règles, de procédures conscientes. Ce comportement est verbalisable par les sujets alors que ce n'est pas le cas dans le cadre des habiletés sensori-motrices. L'utilisation de ces règles ou procédures nécessite l'exploitation de signes. Ce niveau correspond assez fidèlement à ce que nous avons nommé action. L'action serait donc fondée sur ce que cet auteur nomme des signes. Ce concept de signe déjà présent chez VYGOTSKY (op cit) nécessitera des développements ultérieurs.
- Un comportement fondé sur des connaissances dans le cas où le sujet ne dispose pas, par exemple, de procédures. Ce comportement nécessite le recours à des symboles.

Enfin, la notion de réversibilité développée plus haut est également soulignée par RASMUSSEN (op cit) puisque, selon cet auteur, la distinction entre signaux, signes et symboles ne provient pas de la forme des informations mais de l'utilisation qui en est faite. Le même dispositif peut être exploité dans le cadre de niveaux différents, et l'information qui y est présentée sera utilisée selon les cas comme un signal, comme un signe, ou comme un symbole.

Nous disposons ici non seulement d'éléments d'analyse de la relation au contexte dans l'activité, mais également d'indications nous permettant de préciser le mode opératoire de cette relation selon des niveaux qui sont extrêmement cohérents avec ceux que nous avons retenus. Il nous faudra, en conséquence, revenir sur ces concepts de signes, signaux et symboles, au moment de préciser finement les modes opératoires de l'activité.

## 5- Pour conclure sur les apports directs et indirects de l'ergonomie...

Nous retiendrons de cette revue quelques précisions importantes qui permettent de faire évoluer notre modèle.

- L'activité n'existe pas indépendamment d'un contexte extrinsèque, c'est à dire d'une certaine construction opérée en dehors du sujet lui-même, mais qui constitue néanmoins

directement la situation de ce sujet. La tâche prescrite et la technique forment ainsi deux types de contextes dont la définition reste indispensable à la compréhension de l'activité.

- Nous différencions ici ce qui relève du monde au sens générique du terme, c'est à dire considéré en dehors de toute activité ou situation d'un sujet, et du contexte que nous venons de définir.
- Cette dépendance du pratiquant à un contexte tel qu'un modèle technique marque l'importance de l'ancrage anthropologique de l'activité humaine.
- Mais on ne peut non plus se contenter de définir le contexte d'une situation (tâche prescrite ou technique) pour appréhender l'activité d'un sujet. Celle ci se caractérise par des phénomènes qui lui sont propres, comme le fait de se définir un contexte en fonction de l'expérience... On parle alors de la dimension intrinsèque de l'activité.
- Ces remarques concernant le contexte concernent également le rapport du sujet à lui-même en situation. Si le sujet peut s'appréhender en dehors de toute activité, il peut se définir lui-même en situation. D'où le recours à la problématique identitaire pour poser le problème du point de vue du sujet comme constitutif à part entière de la situation.
- Ces relations constitutives de la situation peuvent s'envisager sur les trois niveaux de notre modèle en construction ; un niveau social, un niveau individuel, un niveau local.
- Les modes opératoires de l'activité en situation répondent aux mêmes possibilités. Cela signifie que le sujet ne peut interpréter un contexte et donc vivre une situation, qu'à travers de signes, signaux et symboles. Un symbole est opératoire socialement, un signe individuellement et un signal localement.
- Les relations entre les travaux en ergonomie et notre objet de recherche ne sont pas univoques et nous avons dû les préciser aux différents moments de cette revue.

Lors de notre première modélisation intermédiaire, nous avons essentiellement retenu l'action au sein d'un système comprenant trois niveaux intégrés. A la suite de l'analyse de certains travaux de l'ergonomie cognitive, nous sommes amenés à élargir notre point de vue et à concevoir l'activité au sein d'un ensemble plus vaste, la mettant en relation avec un contexte et l'identité d'un sujet pour constituer et caractériser une situation. Ceci nous impose de revenir sur l'idée d'une activité comme système. Elle se présente désormais comme sous système d'un ensemble plus vaste qui est la situation. Le système est désormais la situation. Celle ci comportant trois instances en relation que sont le contexte, l'identité et l'activité.

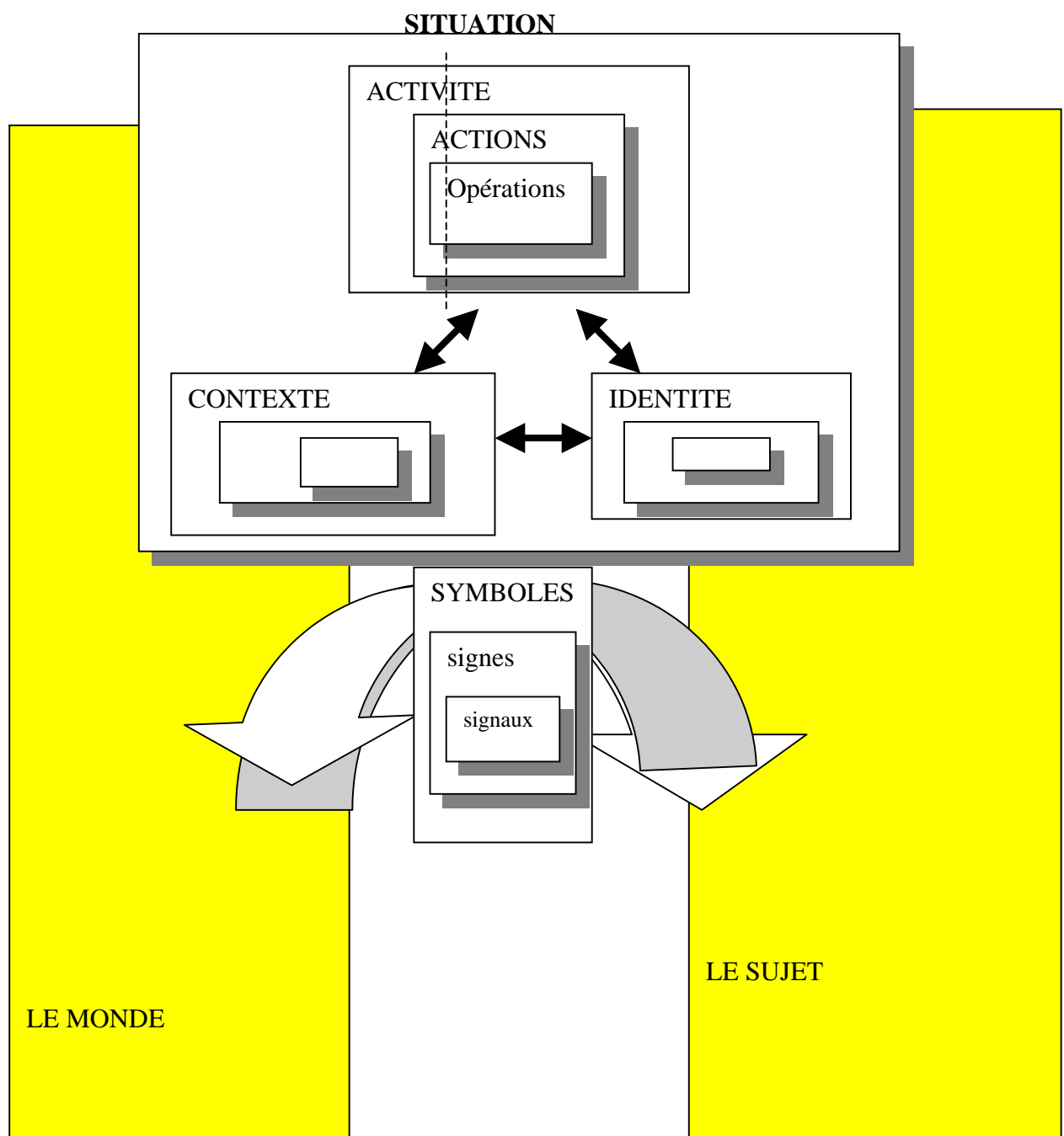
Cette même situation comportant trois niveaux intégrés, le niveau social, le niveau individuel et le niveau local.

L'intérêt de cette modélisation est l'ouverture qu'elle provoque. En effet, seuls certains aspects d'un tel modèle ont été évoqués, tels la technique, la tâche pour définir le contexte... Mais beaucoup d'autres sont immédiatement soulevés. L'identité se décline t elle sur les trois niveaux de ce modèle? Comment le contexte est il défini par le sujet ? Par quels moyens et sous quelle forme ? Quelle place ou quelle fonction occupent les concepts de signe, signal ou symboles ? On ne peut en effet évoquer l'interprétation du sujet à l'aide de signes sans mobiliser une théorie de la cognition qui soit cohérente avec ces aspects..

Nous nous proposons de répondre à ces questionnements en analysant d'abord plus finement le concept de situation, les modèles de la cognition, puis les apports de la sémiotique. Ceci dans une recherche de réponses aux questions soulevées en cohérence avec le modèle ébauché que nous présentons ici, comme extension des figures précédentes.

Nous y constatons notamment un certain nombre d'entités au sein desquelles ne figurent aucune appellation, ce qui préfigure des investigations nécessaires au complément et aux discussions d'un tel modèle.

**Figure 4**



## **CHAPITRE 2            LA SITUATION COMME SYSTEME ET IMPLICATIONS**

### **I- La notion de situation**

#### *A- De la nécessité d'un changement de posture*

Lors du chapitre précédent, nous avons été amenés à conclure sur le fait que le système étudié ne pouvait se ramener à l'activité. Il fallait l'élargir à la situation. Nous nous sommes appuyés en cela, à la fois sur les travaux de l'ergonomie, (J LEPLAT, J. M. HOC, op cit) et sur ceux de M. VON CRANACH, (1982). Mais il est nécessaire de préciser beaucoup plus finement notre définition d'un tel concept et les conséquences de son usage au sein de notre modélisation. En effet, l'usage en est assez large. Cela va de la didactique, par la notion de situation didactique (G. BROUSSEAU, 1986 ), ou de situation problème ( P MEIRIEU, 1987), à une appellation commune en Education Physique et Sportive, par la notion de situation pédagogique ou d'apprentissage. Nous devons, en conséquence, préciser la façon dont nous mobilisons ce terme.

La caractéristique essentielle en est, jusqu'ici, une rencontre, voire une confrontation, entre un sujet et un monde relativement indépendants. Cela nous permet de préciser le moment, le contexte physique ou humain d'une activité. Corollairement, cela se traduit en psychologie, par la distinction entre une activité concrète d'un sujet qui appartient à une situation, et une réalité externe à la situation, qu'elle soit celle d'un sujet ou celle d'un monde.

Cette conception nourrit bien des distinctions. Par exemple, la distinction entre une théorie, domaine de la validité scientifique, et une pratique, domaine du faire et de la validité pragmatique. Une autre distinction est faite entre les idées ou les intentions d'un sujet préalables à l'action, et leur mise en œuvre concrète. Ces deux distinctions se rejoignent pour asseoir une conception de l'activité selon laquelle le sujet élaborerait ses actions



préalablement à la situation, avec des connaissances théoriques, voire scientifiquement validées. Puis surviendrait l'action elle-même, rencontrant les aléas d'une situation concrète, avec ce que cela recèle d'original, d'aléatoire, d'imprévisible. L'activité en situation est alors souvent considérée comme moins pure, possédant quelque chose de « négatif », que l'on aurait abandonné devant les caractéristiques concrètement rencontrées.

Ceci entérine une tendance à juger de l'activité ou d'une situation à partir du rapport entre ce qui était prévu avant, en dehors..., ce qui constitue objectivement un contexte, et ce qui est constaté postérieurement à la situation, comme résultat. Il y a là une forme de refus, d'une analyse qui parte de la situation et de l'activité du sujet en tant que telle. Les raisons évoquées sont souvent celle de l'incapacité à appréhender la complexité et les relations entre l'ensemble des variables d'une situation. D'où le refus de partir de ce qui est trouble, incertain, mystérieux et donc insondable.

Cette position évolue néanmoins depuis deux dizaines d'années. Elle se traduit par plusieurs directions de recherche, et dans de multiples champs scientifiques. Elle se définit essentiellement par une recherche de compréhension de l'activité ou de la situation à partir de cette situation elle-même, et non en référence à ce qui lui est externe. Dans le domaine de la psychologie du travail et de l'ergonomie, nous avons déjà cité les positions de L. PINSKY (1991) puis de J. THEUREAU (1991, 1992) pour ce qu'ils ont nommé « le primat de l'intrinsèque ». Dans le domaine de la psychologie cognitive, G. VERGNAUD (1996) souligne l'importance des concepts et des théorèmes en actes, P. VERMERSCH (1996) propose une psychophénoménologie qui redonne toute sa place au point de vue du sujet en situation. Et enfin, les travaux d'ethnométhodologie, dans le domaine de la sociologie (GARFINKEL, 1967), envisagent l'analyse de la situation sociale du point de vue de ce qu'elle véhicule pour les acteurs.

Nous pensons qu'il s'agit là d'un nouveau regard qui n'exclut pas, de fait, les résultats obtenus avec les positions antérieures que nous avons décrites. Il s'agit surtout, dans le domaine de notre recherche, de tenter de comprendre la situation comme entité propre, ayant un certain degré d'autonomie, mais aussi peut être de mémoire. C'est en ce sens que nous pensons possible d'envisager la situation comme un système possédant ses propres structures et modes d'organisation. Cela nous impose une certaine recherche de cohérence dans l'usage des concepts mobilisés en psychologie cognitive notamment, mais cela nous permet de

revenir sur les résultats de travaux menés dans d'autres cadres épistémologiques. Les travaux de VYGOTSKY (op cit), notamment, contiennent en germe bien des évolutions que nous venons d'envisager. Nous allons le montrer en présentant la théorie dite de l'action située (L SUCHMAN, 1987) qui illustre bien le fait d'un changement de regard qui ne nie pas certains concepts tels que planification ou représentations, mais qui les positionne différemment. Cela nous permettra ensuite de poursuivre notre recherche sur l'analyse des modèles de la cognition cohérents avec cette position.

### *B- La théorie de l'action située*

Nous examinons cette théorie dans la mesure des intérêts que nous avons déclarés pour l'appréhension d'une activité à partir de la situation. Les postulats de départ sont ici conformes à ceux de M.VON CRANACH ( op cit). L. SUCHMAN (op cit) écrit « *La signification de l'action n'est pas réductible à des mouvements non interprétés* »<sup>54</sup>, puis : « *Nos actions sont toujours situées dans des circonstances particulières, sociales et physiques; la situation est donc cruciale pour l'interprétation de l'action* »<sup>55</sup>. Ses références sont celles de l'ethnométhodologie, qui propose un renversement vis à vis de la perspective cognitive de l'approche des phénomènes de l'action. La perspective cognitive critiquée est celle de connaissances préalables, qui sont instanciées dans une situation particulière. Le renversement consiste à établir « *la cohérence de l'action, non sur des prédispositions individuelles ou des règles conventionnelles, mais sur des interactions locales, dépendantes des circonstances particulières pour l'acteur* »<sup>56</sup>. Sa posture épistémologique est une critique du cognitivisme, mais s'appuie néanmoins sur l'idée de représentations mentales d'une réalité externe au sujet.

#### 1- Définition de la théorie

L SUCHMAN (op cit) donne la définition suivante « *Par action située, je veux simplement dire ; prise dans le contexte de circonstances particulières et concrètes* »<sup>57</sup>. La

---

<sup>54</sup> L.SUCHMAN, 1987, page 50.

<sup>55</sup> Ibidem, page 178.

<sup>56</sup> Ibidem, page 28

<sup>57</sup> L SUCHMAN, op cit, page 28.

compréhension, l'apprentissage ou la mémorisation sont des actions situées... Sa théorie s'organise autour de cinq propositions

- 1) Ce qui tient lieu de plan de l'action sont les représentations dans la situation.
- 2) Les représentations deviennent des plans- programmes lorsque l'action devient problématique.
- 3) L'action n'existe objectivement qu'a posteriori et non a priori.
- 4) La ressource centrale pour objectiver l'action reste le langage.
- 5) La compréhension partagée de l'action au moyen du langage n'existe qu'une fois cette action accomplie.

Nous voyons ici une forme de révolution consistant à émettre l'idée que le point de départ de l'activité est interne à la situation et non préalable ou externe. Par exemple, les représentations sont dépendantes de la situation et non préalables, et une objectivation de l'action n'existe qu'après la situation considérée...D'où le recours à des éléments de compréhension de la situation qui lui sont strictement propres, qui posent des avancées importantes, mais aussi des difficultés notables d'accès et de validité scientifique, ce que nous allons évoquer maintenant.

## 2- Les implications d'une telle théorie

Elles sont importantes et nécessiteraient de longs développements. Je les résumerai en quelques points déterminants. Nous pouvons objectiver d'une activité que ce auquel nous pouvons accéder. Et si ceci n'existe que dans une situation, nous sommes alors contraints à partir de cette situation là. L'interprétation de la situation par un sujet se fait en premier vis à vis de la situation elle même, avant la référence à d'autre situations... Cette primauté de l'interprétation en situation n'exclut pas des connaissances préalables, elle les place en arrière plan. Ceci se vérifie dans les travaux de GARFINKEL (op cit), GARFINKEL et SACHS (1970). Cela signifie notamment que c'est la situation qui organise prioritairement l'action, c'est elle qui « contient » en quelque sorte les connaissances premières nécessaires à l'activité. Ce qui se confirme, en disant que la situation révèle toujours plus au sujet que les « connaissances » qu'il en possède. C'est le pouvoir de l'indexicalité, des implicites ou des « allants de soi » décrits par H. DE LUZE (1997)<sup>58</sup>, qui appartiennent à une situation et non à

---

<sup>58</sup> H DE LUZE, 1997, page 40.

un sujet. Nous sommes ainsi renvoyés à l'idée d'une mémoire qui est celle de la situation et non celle du sujet. Une situation se compose ainsi d'un certain nombre d'éléments qui y sont enchâssés. On ne peut y accéder de l'extérieur, sans vivre cette situation. Ce pouvoir de la situation tient au fait qu'elle se compose de significations pour le sujet qui s'y trouve. Ce sont ces significations qui nous permettent de construire et de diriger nos actions par les symboles, signes et signaux qu'elle produit pour nous, que nous sommes en mesure d'interpréter. Les fondements de nos actions ne sont plus des planifications préalables instanciées au moment de la situation, mais comme l'écrit L. SUCHMAN (op cit) « *des interactions locales avec notre environnement plus ou moins référées à des représentations abstraites de la situation et de l'action* »<sup>59</sup>. Nous trouvons ici une forte cohérence avec nos apports antérieurs sur les modes opératoires de l'activité. Il s'agit bien de l'idée qu'une situation se compose intrinsèquement pour le sujet de signes, signaux et symboles.

La seconde implication de ces théories est le lien entre le langage et l'action. La verbalisation est un bon véhicule pour restituer l'action en raison des caractéristiques intrinsèques du langage, qui sont l'efficacité et surtout l'indexabilité. Ces deux propriétés renvoient notamment aux travaux de BARWISE et PERRY (1985), qui attribuent au langage des propriétés de véhicule de significations supérieures au contenu lui-même. Ceci étant dû au fait que le langage est lui-même une action située. Nous voyons ici, une raison particulière de mobiliser la verbalisation pour accéder à la partie privée de l'action, en ce qu'elle recèle d'implicite, d'allant de soi subjectifs symboliques, partagés ou non. Nous reviendrons sur les problèmes de la verbalisation de l'action faite a posteriori dans la partie méthodologique de notre travail.

### *C– Commentaires*

Nous constatons tout d'abord une possible convergence entre ces propositions et les apports précédents. Cela nous amènera notamment à préciser une composante sociale de situation, véhicule de symboles implicitement interprétés de la même façon par une collectivité, puis une composante individuelle, qui véhicule des signes que seul le sujet peut interpréter, et enfin une situation locale qui véhicule des signaux propres à cette circonstance

---

<sup>59</sup> L.SUCHMAN, op cit, page 188.

particulière. Mais il y a surtout là, une avancée très importante dans la recherche de la compréhension d'une activité en situation. Dire que ce qui est premier est la situation, et que celle-ci possède des caractéristiques qui lui sont propres, ouvre la voie de recherches qui ne sont pas des alternatives radicales aux positions épistémologiques antérieures, mais l'acceptation de la prééminence d'un certain nombre de données auxquelles beaucoup de recherches renonçaient en raison de leur caractère subjectif, implicite, voire non conscients au sujets...

Par rapport à notre modèle en construction, ces théories décrivent un signe (symboles, signaux) qui compose la situation et qui ne lui est pas externe. Les perspectives ouvertes ici sont majeures dans la compréhension de notre travail. Elles nécessitent préalablement à tout développement de mettre en évidence les cohérences nécessaires avec une théorie de la cognition humaine. Nous ne reprendrons pas l'ensemble des théories de la cognition, mais seulement les plus caractéristiques vis à vis de notre recherche. Tout d'abord l'approche dite computationnelle, puis les théories énaactives, les théories de l'épistémologie génétique et enfin les positions déjà évoquées d'une psycho-phénoménologie.

## **II- Quelques approches de la cognition humaine**

### *A- Le cognitivisme computationnel*

Ce terme employé notamment par H.PUTNAM (1990) et F. VARELA (1989) décrit un courant théorique qui a donné lieu au développement d'une psychologie dite « du traitement de l'information ». Les origines de ce courant sont celles de la cybernétique de WIENER (1948). La psychologie du traitement de l'information postule une certaine identité entre le fonctionnement du cerveau et un ordinateur. Cette psychologie prit un essor important depuis notamment les travaux de NEWELL et SIMON (1972). Plusieurs idées sont caractéristiques de ce courant.

Les psychologues du traitement de l'information, tels LACHMAN R, LACHMAN J.L., BUTTERFIELD E. C., 1979, définissent leur champ d'étude comme « *étant la manière dont l'être humain recueille, emmagasine, modifie et interprète l'information de l'environnement ou l'information accumulée à l'intérieur de l'individu. (...) comment une personne ajoute de l'information à sa connaissance permanente du monde, comment elle accède et comment elle utilise cette connaissance face aux différentes situations de la vie humaine.* »<sup>60</sup>. Deuxième point, H. PUTNAM (1990) distingue les ressources des mécanismes cognitifs de leur mise en œuvre en écrivant: « *On suppose souvent que l'ordinateur a un langage finalisé ,inné ,qu'il peut utiliser comme moyen de représentation et comme moyen de calcul (idée d'une lingua mentis)*»<sup>61</sup>. C'est l'hypothèse fonctionnaliste ou computationnelle. La cognition fonctionne ici avec des données de base avec lesquelles s'effectuent des traitements, en fonction de données transitoires et d'un but, et aboutissent à des décisions. Ce système peut fonctionner en boucle ouverte ou en boucle fermée avec des systèmes rétroactifs. Selon cette approche, l'action est décrite comme un programme. P.SIMONET (1985) définit ainsi un programme: « *Montage tout préparé permettant le déclenchement et le contrôle d'une suite d'opérations motrices définies et coordonnées en vue de l'obtention d'un résultat particulier* »<sup>62</sup>. Ce programme est effectué par un système à mémoire; « *dispositif qui présente la capacité de pouvoir coder l'information extraite de son expérience avec l'environnement, de la stocker dans un format approprié à ses possibilités de calcul puis de la récupérer et de l'utiliser dans les opérations qu'il effectue ou les actions qu'il mène sur le monde* »<sup>63</sup>. Les données de base sont des informations codées en mémoire à long terme. Ce sont les connaissances, mais, comme elles sont codées par le sujet, elles sont nommées « représentations ». Ces contenus de mémoire peuvent être validés, s'ils ne le sont pas, souligne J F.RICHARD (1990), on parle de croyance. « *Les activités mentales (. . . ) construisent des représentations et opèrent sur ces représentations. Les représentations sont essentiellement des interprétations qui consistent à attribuer une signification d'ensemble aux éléments provenant de la perception. Elles sont transitoires. Leur construction utilise des représentations plus stables, stockées en mémoire qui correspondent aux connaissances* »<sup>64</sup>.

---

<sup>60</sup> LACHMAN R, LACHMAN J.L., BUTTERFIELD E. C., 1979, page 07.

<sup>61</sup> H. PUTNAM, 1990, page 29.

<sup>62</sup> P.SIMONET, 1985, page 60.

<sup>63</sup> A. WEIL BARAIS, op cit, page 60.

<sup>64</sup> J. F.RICHARD, 1990, page 102.

En conclusion, nous sommes en face du cadre de référence le plus mobilisé actuellement pour rendre compte de la cognition d'un sujet. Plusieurs points nous semblent devoir être soulignés. En premier lieu, nous suivons A.WEIL BARAIS (op cit) lorsqu'elle écrit; « *Dans la pratique, les systèmes artificiels ainsi créés ne sont jamais aussi performants que les individus, hormis lorsqu'il s'agit de tâches répétitives ou de tâches dont la solution peut être trouvée par des algorithmes...* »<sup>65</sup>. Le second point est que les différents niveaux de conscience sont traités de la même façon, le cognitivisme computationnel ne fait pas de distinction, hormis des contenus gérés « en bloc », appelés « sous routines ». Le dernier point concerne l'usage des représentations comme contenus de mémoire nécessaire au guidage de l'action dans le monde, que nous discuterons en présentant les théories éenactives. Cet ensemble nous permet de considérer cette approche de la cognition comme non compatible avec l'idée d'une action située.

#### *B- Les théories éenactives*

Les propositions qui vont suivre sont essentiellement celles de F. VARELA,1989, F VARELA, E. THOMPSON, E. ROSCH,1993. Elles empruntent largement à la critique des théories reposant sur une cognition conçue comme système de traitement de l'information, et s'appuient sur l'approche phénoménologique de M.MERLEAU PONTY (1942), ainsi que sur l'autopoïèse des systèmes vivants. La posture de départ de cette théorie est le refus d'une position réaliste ou bien idéaliste du monde. F.VARELA (op cit) écrit: « *Nous proposons d'appeler notre orientation éenaction, dans la but de souligner la conviction selon laquelle la cognition, loin d'être la représentation d'un monde prédonné, est l'avènement conjoint d'un monde et d'un esprit à partir de l'histoire qu'accomplit un être dans le monde* »<sup>66</sup>. Nous sommes bien sur une voie moyenne assez difficile à concevoir en termes cartésiens. L'idée qu'une action puisse, en quelque sorte, faire émerger le monde et le sujet en fonction d'elle même, remet en cause bien des distinctions.

La cognition est proposée comme action incarnée ou éenaction, dépendante de l'activité et de l'expérience du sujet. F.VARELA (op cit ) écrit; « *Par le mot incarné, nous voulons*

---

<sup>65</sup> A.WEIL BARAIS, op cit, page 50.

<sup>66</sup> F VARELA, E. THOMPSON, E. ROSCH, 1993, page 35.

*souligner deux points; tout d'abord, la cognition dépend des types d'expérience qui découlent du fait d'avoir un corps doté de diverses capacités sensori-motrices, en second lieu, ces capacités sensori-motrices s'inscrivent elles-mêmes dans un contexte biologique, psychologique et culturel plus large »<sup>67</sup>. Notons ici que ce propos situe cette théorie sur une certaine forme d'intégration du biologique, du psychologique et du social, qui n'est pas sans rapports avec le modèle que nous construisons. Ce point de vue est d'ailleurs renforcé par le même auteur lorsqu'il écrit « Le point central de cette orientation non objectiviste est l'idée que la connaissance est le résultat d'une interprétation permanente qui émerge de nos capacités de compréhension, ces capacités s'enracinent dans les structures de notre corporéité biologique, mais elles sont vécues et éprouvées à l'intérieur d'un domaine d'action consensuelle et d'histoire culturelle »<sup>68</sup>.*

L'un des aspects majeurs de cette théorie est que nous agissons directement dans le monde de notre expérience. Il n'y a pas besoin d'une représentation du monde, puisque le sujet agit dans un monde qu'il a construit par son activité. C'est ainsi une remise en cause fondamentale, qui émancipe le sujet d'une représentation en tant que « renvoyant à un référent dans le monde externe ». Ici, le monde, l'activité et le sujet, émergent en même temps, si bien que ce qui se présente au sujet est énéacté, c'est directement le référent. F.VARELA (op cit) écrit, « La connaissance ne préexiste pas en un seul lieu ou en une forme singulière, elle est chaque fois énéactée dans des situations particulières »<sup>69</sup>. D'où l'idée de l'émergence d'une structure sensori-motrice, qui spécifie à la fois le monde et le sujet. « La référence n'est plus un monde prédonné, indépendant du sujet de la perception mais la structure sensori-motrice du sujet. C'est cette structure (la façon dont le sujet percevant est inscrit dans un corps) plutôt qu'un monde préétabli qui détermine comment le sujet peut agir et être modulé par les événements de l'environnement. »<sup>70</sup>.

Cette posture mérite quelques commentaires. Elle respecte, tout d'abord, l'idée d'une situation - première. Non seulement elle la respecte, mais on peut penser qu'elle en propose une version qui peut se comprendre d'une façon assez radicale. L'avantage est la rupture avec la forme de pensée très cartésienne que nous avons évoqué en analysant le concept de

---

<sup>67</sup> ibidem, page 234.

<sup>68</sup> F VARELA, E. THOMPSON, E. ROSCH, op cit, page 211.

<sup>69</sup> F. VARELA, op cit, page 243.

<sup>70</sup> F. VARELA, op cit, page 247.



situation. L'activité fait émerger la situation en même temps qu'elle émerge de cette dernière. Cette forme de circularité ne peut effectivement se décrire qu'en terme d'émergence. La situation est organisée à la fois par le contexte et son histoire, l'identité d'un sujet, et le fait qu'il soit engagé dans une activité. Mais en retour et en même temps, ce qui se présente au sujet en situation est le produit de tout cela. La situation est donc à la fois produit et source... ce qui crée la forme d'autonomie décrite par VARELA.

Nous pensons que cet apport s'inscrit bien dans la posture que nous avons adoptée pour éclairer la primauté de la situation. Il permet notamment de bien partir de la situation pour éclairer l'activité, mais sans considérer pour autant que la situation est source et cause de l'activité. Ainsi, dans la suite de notre exposé, l'usage des termes d'activité ou de situation effectué seul est uniquement une économie, il faudrait écrire systématiquement la situation-en -activité ou bien l'activité- en -situation.... Cela nous fait mieux comprendre pourquoi les descriptions extrinsèques des situations sont toujours insuffisantes. Cela nous renforce, enfin, dans l'idée qu'il existe bien un certain nombre de données qui sont spécifiques à la situation. Cela ne veut pas dire qu'il n'existe pas de données objectives et extrinsèques, cela signifie que les données essentielles de la situation ne se réfèrent, en premier, qu'à cette situation. C'est en ce sens que nous avons évoqué le concept de référent. Dire que ce qui se présente au sujet, (ce à quoi il est présent) dans une situation est son référent, consiste à dire que c'est ce qui existe pour lui dans cette situation. Il n'y a donc pas exclusion d'une forme de cognition, mais prééminence d'une cognition située. Ces données ne sont pas contradictoires avec celle de la psychologie soviétique, mais issues d'une autre posture. Cette posture part de « ce qui est » pour le sujet dans une situation, sans forcément caractériser ceci comme reflet ou comme intermédiaire entre le monde et le sujet. Ceci nous semble déterminant pour affirmer une situation non comme reflet du monde mais comme monde à part entière, sans affirmer l'inexistence d'autres mondes, dans d'autres situations.

Ce qui émerge ici en situation est alors un monde construit par l'expérience sociale, au sens de partagée, individuelle ou bien locale, mais aussi par un contexte, une identité que le sujet se reconnaît et enfin l'activité qu'il mène. Ces théories nous amènent alors à proposer une évolution de notre modèle, qui revient au primat de la situation, sans référence à un monde externe et intangible... La focalisation s'opère sur la situation.

### C- L'épistémologie génétique

Élaborée au XXe siècle par Jean PIAGET, l'épistémologie génétique s'appuie sur une hypothèse structuraliste, pour décrire les évolutions et transformations de la structure cognitive. Ces transformations reposent sur un mécanisme interactionniste qui permet à une structure cognitive de passer d'un équilibre à un autre, dans ses relations au monde, par son fonctionnement propre. Une structure se traduit par un type de relation au monde, comportant des invariances opératoires qui permettent ainsi un certain équilibre. Cette structure d'équilibre se nomme un schème. Le schème est défini par J.PIAGET (1968) comme « *ce qui, dans une situation, est ainsi transposable généralisable ou différentiable d'une situation à l'autre* »<sup>71</sup>. Passer d'un schème à un autre plus évolué nécessite une adaptation. Ce mécanisme passe par l'assimilation, qui traduit le caractère opératoire d'un schème sur le monde, et par l'accommodation, qui se traduit par l'action en retour du monde, qui transforme ce schème en un autre. Jean PIAGET (op cit) peut décrire ainsi un certain nombre de stades de l'évolution des structures cognitives, depuis le stade sensori-moteur jusqu'au stade hypothético- déductif. Nous sommes en face d'une position interactionniste apparemment proche de nos hypothèses. L'évolution des structures interprétatives du sujet est ici très largement prise en compte. De nombreux travaux sont menés à l'aide de cette théorie sur des problématiques relativement proche de la nôtre. Citons G VERGNAUD ( 1990, 1992, 1994, 1996) P.PERRENOUD (1997) ou M .RECOPE (1997) et P.PASTRE (1997).

G.VERGNAUD (1996) reprend ce concept de schème et le définit comme « *l'organisation de la conduite pour une classe de situations données, et comme une totalité dynamique fonctionnelle comprenant quatre catégories fondamentales d'éléments:*

*-des buts, sous buts et anticipations*

*-Des règles d'action de prise d'information et de contrôle*

*-des invariants opératoires, c'est à dire des concepts en acte et des théorèmes en acte.*

*-Des possibilités d'inférence en situation »*<sup>72</sup>

Nous retrouvons dans cette définition un certain nombre d'aspects que nous avons décrits dans la structure de l'activité, y compris les possibilités d'inférence que nous n'avons pas traité en tant que telles. Mais cette définition intègre ce que nous avons placé au niveau des opérations, ce que confirme M.RECOPE (op cit) lorsqu'il explicite les invariants opératoires

---

<sup>71</sup> J.PIAGET, 1968, page 16.

en ces termes « *en tant que systèmes catégoriels largement implicites qui alimentent et règlent l'action; ils spécifient l'environnement pour le sujet, par la prise en considération de certains éléments ou relations stables ou tenues pour vraies* »<sup>73</sup>. Nous reconnaissons ici une terminologie très similaire aux travaux de U.ECO (op cit). La partie invariante du schème serait, en conséquence, les opérations en ce qu'elles ont d'implicites et de disponibles, sans forcément recourir à la conscience. Cette remarque permet également de renforcer ce que nous avons dit de la construction de nouvelles expériences conceptuelles dans des situations inédites, en ayant recours aux concepts déjà en place. C'est encore M.RECOPE (op cit) qui écrit à ce sujet; « *C'est parce que le schème est l'organisation invariante de l'action pour une classe de situations que le sujet adopte initialement des conduites qui sont fonction de la parenté qu'il voit entre sa situation actuelle et une situation qui lui est familière, bien que cette parenté soit parfois partielle ou illusoire...référence à l'activation du schème familial et de l'attribution d'une signification initiale évoquée par BODER. Le sens est relation; l'activation sélective d'un schème ou d'un sous ensemble de schèmes parmi ceux qui constituent la mémoire du sujet, assure le sens de la situation pour le sujet* »<sup>74</sup>.

L'analyse de ces travaux marque, en conséquence, beaucoup d'intérêts pour notre problématique. Les principaux accords concernent l'organisation de l'action en différents niveaux de structure ayant une pertinence du point de vue de l'acte lui-même, et non en dehors de celui-ci. L'emploi du concept de schème, par contre, semble englober ce que nous distinguons en termes d'actions et d'opérations. Ce que souligne P.PASTRE (op cit) lorsqu'il évoque les coordinations agies: « *qui renvoient au schème sensori-moteur avec notamment ses deux caractéristiques*

- *c'est une organisation stable de la conduite, mais qui sait s'adapter aux variations de l'environnement,*
- *cette organisation de la conduite constitue comme celle-ci un tout, le principe de cette unité étant à rechercher du côté du but de l'action, mais également dans la coordination entre les prises d'information et les gestes effectués* »<sup>75</sup>

P.PERRENOUD (op cit) le réaffirme en écrivant « *Un schème est une totalité constituée qui sous- tend une action et une opération d'un seul tenant* »<sup>76</sup> puis « *Les schèmes complexes*

---

<sup>72</sup> G.VERGNAUD, 1996, page 43.

<sup>73</sup> M.RECOPE, 1997, page 84.

<sup>74</sup> Ibidem, page 84.

<sup>75</sup> P.PASTRE, op cit, page 93.

*peuvent être des assemblages de schèmes plus simples, et ainsi de suite, dans un système de poupées russes »*<sup>77</sup>. Nous estimons alors que le concept de schème ne rend pas compte totalement des distinctions de nature, que nous opérons entre les actions et les opérations. L'idée de la poupée gigogne est celle d'un emboîtement d'entités de même nature, alors que notre modélisation propose des liens et des distinctions fortes. Ajoutons à cela que notre partie privée repose sur l'idée d'une partie publique, alors qu'il n'existe pas formellement « d'apparaître public » du schème. Ce dernier étant une construction théorique. Enfin, ces hypothèses n'accordent pas la primauté à la situation, mais à la structure du sujet. Il préexiste toujours un certain niveau de développement d'une pensée formelle, c'est à dire abstraite, indépendante de la situation. Ce qui nous semble incompatible avec notre accord vis à vis des théories de l'action située.

Nous retenons ainsi la possibilité d'un débat fructueux avec les travaux qui mobilisent ce cadre théorique en raison de certaines proximités conceptuelles ou problématiques.

#### *D- L'approche psycho-phénoménologique*

L'approche psycho-phénoménologique ne se propose pas comme une théorie psychologique distincte, mais comme le rappel des aspects négligés par la psychologie classique depuis un siècle. Ces aspects sont essentiellement la prise en compte de la subjectivité du sujet. Ce n'est donc pas une psychologie de la subjectivité, mais le rappel de l'impossibilité d'une psychologie complète sans la prise en compte du point de vue du sujet.

La psychophénoménologie se sert de la phénoménologie, même si, comme le note P. VERMERSCH (2000), « *Se servir de la phénoménologie pour élaborer une psychologie empirique, serait elle une psychophénoménologie, est aller contre la volonté expresse de HUSSERL* »<sup>78</sup>. Celui ci dépasse cet obstacle en imposant « *une nouvelle ligne de réflexion pour donner une place plus claire au point de vue privé, qu'on le nomme phénoménologie parce que c'est la prise en compte de ce qui apparaît au sujet lui-même, psycho*

---

<sup>76</sup> P. PERRENOUD, 1998, page 30.

<sup>77</sup> Ibidem, page 31.

<sup>78</sup> P. VERMERSCH, 2000, page 22.

*phénoménologie pour différencier cette discipline empirique de la discipline philosophique, ou bien encore point de vue en première personne, pour manifester que c'est le point de vue du sujet relativement à sa propre expérience »<sup>79</sup>.*

Nous constatons ici la présence d'une posture à laquelle nous avons déjà emprunté pour considérer la situation comme point de départ de notre analyse de l'activité. Si la situation individuelle relève d'interprétations propres au sujet, la position psychophénoménologique est alors cohérente. Mais au delà de cette première convergence, l'un des intérêts majeurs de cette approche réside dans les conséquences tirées de ces premières remarques.

Si nous acceptons l'idée d'une situation première, et avec elle d'une cognition située, nous posons le problème de l'accès à cette cognition, et donc à l'organisation de l'activité d'un sujet en situation. Comment accéder à quelque chose de cognitif qui n'existe que dans une situation, puisque ceci n'est valable que pour un sujet chargé d'une histoire et d'une expérience qui lui sont propres, et dans les conditions mêmes de cette situation ? Nous sommes en face de quelque chose de privé et subjectif qui n'existe que dans une situation irreproductible puisque propre au sujet. Il y a là une impossibilité au regard des critères habituels de l'objectivité et de la rationalité. La seule façon de résoudre le problème serait de considérer que la pensée humaine est logique et rationnelle, elle serait alors un instrument universel nous permettant de nier la singularité et de considérer objectivement l'organisation de la cognition d'un sujet en situation. Même si cette solution reste bien souvent le fondement de beaucoup d'interprétations de comportements, (on les appelle communément des comportements caractéristiques de...) elle ne peut se voir retenue ici. Nous sommes ainsi placés devant une conséquence claire et une position forte de la psychophénoménologie, qui indique que le sujet lui-même est le seul qui puisse accéder à l'organisation de ses actes, à son expérience. Il y a, là, le refus d'une science naturaliste qui puisse décrire l'expérience de quelqu'un comme un objet, de l'extérieur. Mais alors se posent les questions de la validité de cet accès. Peut-on accéder à quelque chose de privé, et éventuellement subjectif, en s'appuyant sur le sujet lui-même. Le débat fut en apparence clos il y a un siècle avec la critique de l'introspection (P. VERMERSCH, 1998).

---

<sup>79</sup> Ibidem, page 19.

Le programme d'une psychophénoménologie tient dans la capacité de réponse à cette question. Le postulat essentiel est que cet accès est possible, non de façon empirique et immédiate, mais de façon rigoureuse et contrôlable, médiée par un tiers. L'accès et la verbalisation du sujet de sa propre expérience requièrent ainsi une méthode d'entretien qui permette cet accès. La solution proposée par P VERMERSCH consiste ainsi à ramener un sujet à une situation, à le rendre de nouveau présent à une situation passée, d'où le concept de re-présentification. Le programme de la psycho-phénoménologie repose sur la mise au point des techniques d'accès à cette expérience, et des techniques d'accompagnement par un tiers de sa verbalisation. Il y a ici un point majeur qui est l'analyse de l'acte par lequel un sujet peut accéder son expérience subjective. C'est la validité d'un tel acte qui permet de considérer que ce qui est verbalisé est bien l'expérience vécue du sujet et non une rationalisation a posteriori. Nous reviendrons sur ces aspects de validité au cours de notre partie méthodologique.

Cette position nous permet de revenir sur les remarques faites au sujet des représentations. Dans ces formes classiques, la représentation repose, comme le soulignent V.HAVELANGE, C.LENAY et J.STEWART (à paraître) « *sur la métaphore de la diplomatie ( ...) La représentation est un dédoublement tendanciellement fidèle d'un référent prédonné, auquel elle peut donc servir de tenant lieu.* »<sup>80</sup>. Ici, la représentation correspond à un acte, celui de rendre présent. Rendre présent n'est pas accéder à une représentation, c'est se rendre présent au monde (d'une situation ! !). La cohérence avec les théories de l'énaction est forte. Ce sont encore V.HAVELANGE, C.LENAY et J.STEWART (op cit) qui soulignent : « *VARELA propose une modélisation neurophénoménologique fidèle au caractère génétique de l'intentionnalité Husserlienne. Dans cette perspective, la représentation n'apparaît plus comme un état mental doté d'un contenu linguistique qui tiendrait lieu d'un objet prétendument originaire, mais comme une activité relationnelle, où le sujet et l'objet d'une visée intentionnelle co-adviennent* »<sup>81</sup>.

Une autre conséquence est le positionnement de la psychophénoménologie vis à vis de la définition de la conscience du sujet. Lors de notre exposé des apports de la psychologie soviétique, nous avons décrit le but comme représentation d'un résultat, et la conscience de ce but comme nécessaire à son atteinte. En cohérence avec les remarques précédentes, nous

---

<sup>80</sup> HAVELANGE, LENAY et STEWART (à paraître)

pensons que le but ne peut se concevoir seulement comme une représentation. Plus largement, il s'agit d'accepter une forme d'intentionnalité qui crée les conditions de présence du sujet au monde (conscience) et de présence du monde au sujet.

Cette visée intentionnelle est décrite en terme de mouvement de la conscience. Ces mouvements se caractérisent notamment par des focalisations de l'attention. P.VERMERSCH (op cit) écrit : « *Ce type d'attention focalisée, implique un rétrécissement du champ de conscience à ce qui est spécifique du moment* »<sup>82</sup>. Ce champ de conscience ne doit pas cependant nous ramener aux postures que nous avons dénoncées. La conscience est ici une conscience en acte et en situation, et ne se limite pas à la capacité de verbaliser quelque chose ou de se le verbaliser à soi. P VERMERSCH (2001) souligne le fait que le terme de conscience est souvent ramené à cette définition. Il écrit : « *Le critère de verbalisation n'est pas seulement un indicateur de la conscience, mais plus précisément d'une conscience au second degré* »<sup>83</sup>. D'où la distinction faite entre conscience en acte et conscience réfléchie. La conscience contenue dans la focalisation de l'attention intègre ces deux aspects et nous amène au constat qu'elle ne passe peut être pas par des mots... Ces propos peuvent se mettre en rapport avec nos préoccupations d'analyse de l'action. La démarcation entre la conscience nécessaire à la focalisation de l'attention (actions) et la conscience non nécessaire mais présente (opérations) n'est pas univoque. Ceci confirme l'extrême labilité et réversibilité des statuts des unes et des autres, que constataient déjà les auteurs de la psychologie soviétique.

Nous re-développons ces propositions au travers de la présentation de la méthodologie construite par P VERMERSCH (1994) pour accéder à ces données. Néanmoins, au regard de ces quelques apports, la psychophénoménologie renforce considérablement la place que nous accordons à la situation et à l'importance du point de vue du sujet dans la situation. Le point de vue du sujet est ainsi déclaré « point de vue en première personne » pour bien souligner qu'il ne s'agit pas d'un du point de vue de quelqu'un d'autre sur l'activité du sujet. Ces conclusions ressortent encore actuellement plus comme des défis que comme des éléments stabilisés et universellement reconnus. Le fait que l'acteur soit le seul à ré accéder à l'organisation de son activité, mais par la médiation d'un tiers, qui se compose lui aussi de subjectivité, impose le recours à une validité de cet accès qui n'est pas classique dans la

---

<sup>81</sup> HAVELANGE, LENAY et STEWART (op cit)

<sup>82</sup> P. VERMERSCH, 2000, 33, page 4.

<sup>83</sup> P. VERMERSCH, 2001, page13.

recherche actuelle. Pour toutes ces raisons, nous retenons ces positions comme étant les plus conformes à nos objectifs de recherche. Elles nous permettent de prétendre accéder à la partie privée de l'activité par un acte validé du sujet lui-même, et non par une inférence de chercheur. Elles nous permettent ensuite de considérer, décrire, et analyser la part de subjectivité que comporte l'activité d'un sujet, et qui forme, pour partie, sa compétence.

### *E- Nouvelle synthèse*

Nous retiendrons l'accord avec les théories de l'action située, de l'énaction et de la psycho-phénoménologie. Ils mettent en avant l'idée d'un accès à la situation par la situation elle-même et non de l'extérieur, préalablement ou à postériori. Même si l'accès en psychophénoménologie est postérieur à la situation, son intérêt repose sur la capacité de redevenir présent à une situation. Cela nous a permis de vérifier qu'il s'agissait de partir du point de vue du sujet lui-même en situation. Cette posture nous impose de considérer la situation comme relativement autonome, c'est à dire possédant une organisation qui lui est propre. Cela n'excluant pas des regards différents ou complémentaires sur ces phénomènes.

Nous avons ensuite mis en évidence les conséquences d'un tel positionnement en réaffirmant les difficultés d'accès à une situation ainsi définie et abordée. Son émergence à la fois sociale, individuelle et locale, à partir de ce que le sujet a construit subjectivement en tant que contexte, en tant qu'identité, et qu'il mène en tant qu'activité, nous amène à la conclusion que le sujet lui-même est le seul à pouvoir accéder à cette partie subjective et ainsi fondamentale de son organisation. Les moyens d'accès reposent alors sur les méthodologies développées à partir d'une posture psychophénoménologique. Ces moyens sont en cours de perfectionnement.

Si nous reprenons les apports de notre synthèse précédente, nous constatons qu'un certain nombre d'apports ne sont pas remis en cause. Le système considéré est la situation.

Cette situation possède trois niveaux intégrés en permanence. Le terme de niveaux pouvant indiquer des délimitations strictes, nous lui préférons désormais celui de

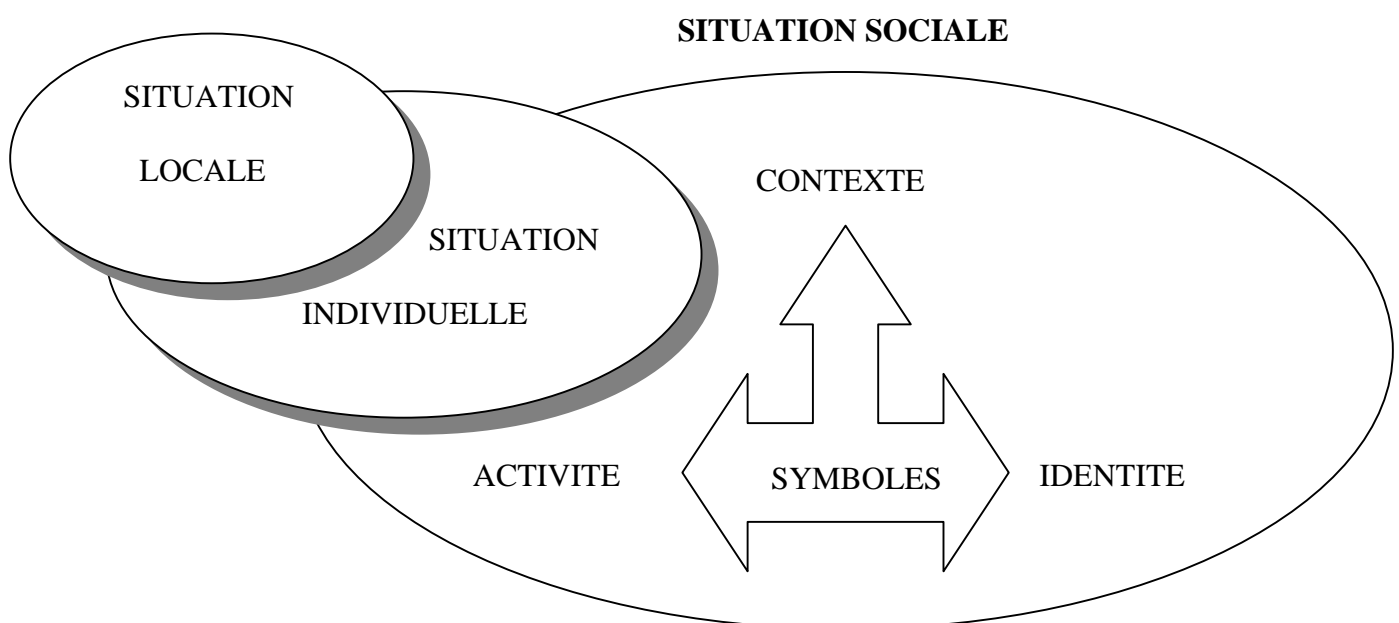


composantes. La situation possède ainsi une composante sociale, au sens de partagée par une collectivité, une composante individuelle, au sens de l'expérience personnelle d'un sujet, et une composante locale au sens d'une circonstance précise, bien expérimentée par le sujet.

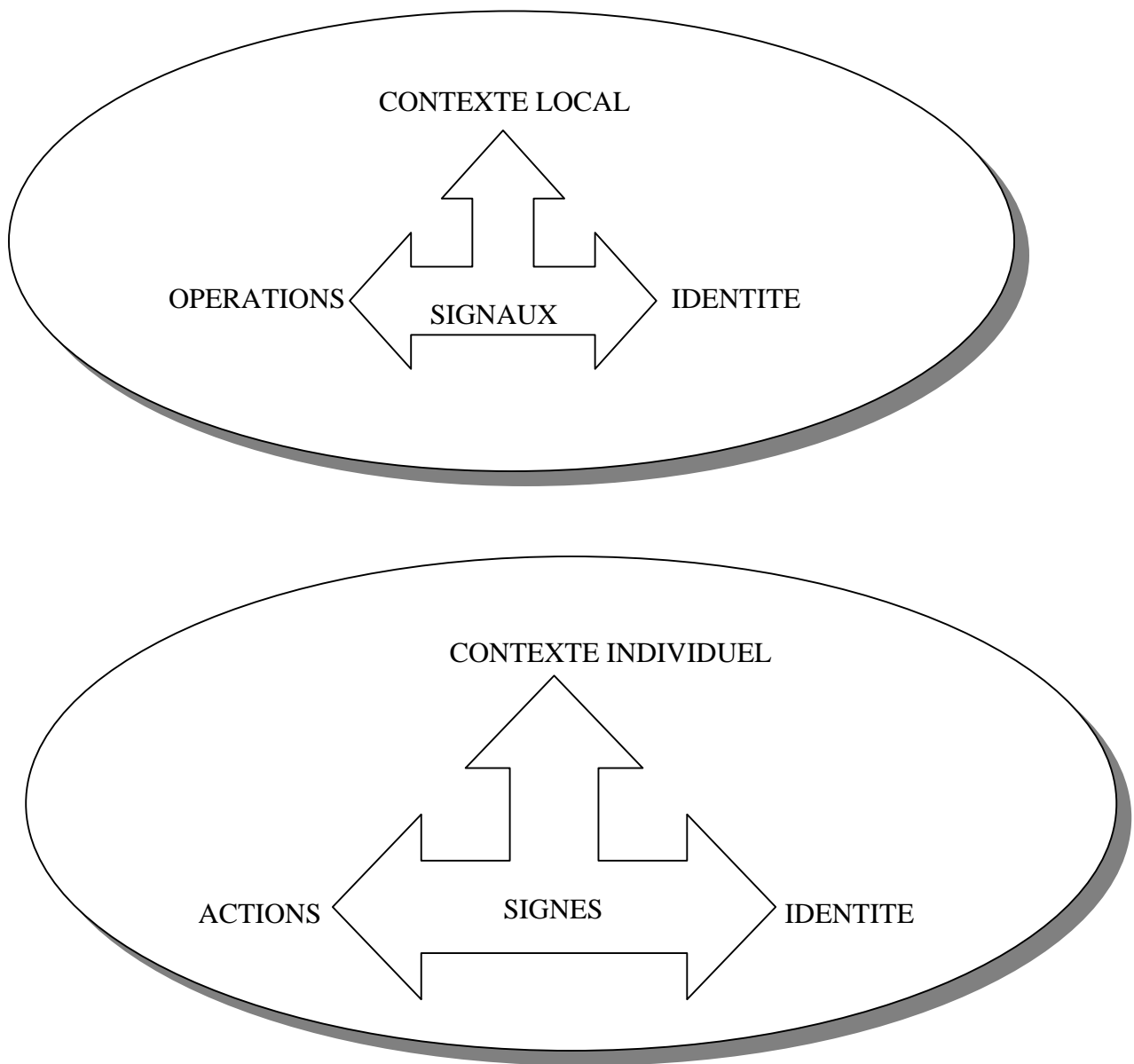
Au sein de cette situation, co- émergentes avec elle, figurent trois instances. L'activité du sujet, qui se concrétise en actions et opérations ; le contexte, au sens d'une construction extrinsèque à l'activité du sujet et partie intégrante de la situation ; et enfin l'identité, en tant que point de vue du sujet sur lui-même en situation. Cette situation existe enfin subjectivement et fonctionnellement pour le sujet par l'intermédiaire de symboles pour la composante sociale, de signes pour la composante individuelle et de signaux pour la composante locale.

Par contre, nous avons précisé que le recours à une situation comme point de départ de l'analyse nous imposait une discussion des concepts de représentation (discussion sur laquelle nous revenons en chapitre trois de cette partie) et de but. Les concepts d'intentionnalité et de focalisation de l'attention consciente nous permettant de définir les actions au sein de l'activité. Nous avons enfin souligné les appuis nécessaires et les problèmes soulevés par le recours à une théorie de la conscience au sein d'un tel modèle. Nous pouvons modéliser ainsi notre système en construction.

**Figure 5**



Cette figure se précise ainsi du point de vue de la situation individuelle et locale



**Figure 6**

Le fait de placer le signe et ses déclinaisons comme relation fondamentale au sein de la situation exige l'éclaircissement de ce concept. De la même façon que pour les théories de la situation ou de la cognition humaine, nous procédons à une présentation des travaux susceptibles d'enrichir et de préciser notre cadre conceptuel.

### III- La sémiotique de l'action

#### A- Introduction

Le terme de sémiotique correspond littéralement à une science des signes. Ce terme de *sémiotics* a été initié par LOCKE et repris ensuite par PEIRCE (1839/1914). Ferdinand DE SAUSSURE (1847/1913) lui, a nommé cette science *sémiologie*. Il est suivi en cela par HJELMSLEV (1968). L'usage du terme de sémiologie fut majoritairement remplacé par sémiotique dans les congrès depuis le travail de R.BARTHES.(1964). Nous retrouvons ici cependant un certain nombre de distinctions de nature épistémologique. Dans la tradition Peircéenne, la discipline fondatrice est la logique philosophique alors que c'est véritablement la linguistique pour la tradition Saussurienne. F.RASTIER (1999), à qui nous devons ces quelques remarques, distingue en conséquence quatre grandes conceptions actuelles de la sémiotique.

La première restreint le champ d'investigation de la sémiotique aux systèmes de signes non linguistiques (signaux routiers, blasons, uniformes) (MOUNIN,1974, PRIETO, 1966). La seconde définit le langage comme l'ensemble des principes communs aux langues et aux systèmes de signes non linguistiques (HJELMSLEV,1968, GREIMAS, 1979). La troisième étend la sémiotique au delà des systèmes de signes et la définit comme l'étude de la manière dont le monde, signes compris, fait sens.(PEIRCE, 1978, U.ECO, 1975, 1992, 1997). La dernière étend la sémiotique au delà du monde humain pour une forme renouvelée de la philosophie de la nature (SEBEOK, cité par F.RASTIER, op cit).

Nous nous situons dans le cadre de la troisième conception et nous nous intéressons aux développements qui ont pour perspective l'étude concrète des systèmes signifiants opérants dans le champ social, études permises par les analogies existant entre ces systèmes et le système du langage. J.KRISTEVA (1992) revient sur ce dernier aspect en écrivant « *La sémiotique se donne des objets parmi les pratiques sociales, les envisage comme des systèmes signifiants et cherche les règles concrètes de la construction des effets de sens dans ces divers systèmes* »<sup>84</sup>. PEIRCE ( op cit) revendique alors « *La nécessité d'une science traitant des*

---

<sup>84</sup> KRISTEVA, 1992, page 885.

*significations, de leur convertibilité intersystémique et de leur relation à l'ordre matériel(...) La sémiotique n'est alors qu'un autre terme pour désigner la logique dans un sens élargi, c'est à dire comme la théorie quasi nécessaire ou formelle des signes »<sup>85</sup>*

### *B- La notion de signe et de sémiose*

Conformément à la classification opérée ci-dessus, nous nous référerons essentiellement aux approches de PEIRCE (op cit) et de U.ECO (1997). Les travaux de PEIRCE (op cit) et leurs interprétations font l'objet de nombreux débats dans la mesure où ils sont parfois contradictoires entre eux. Nous retiendrons ici les interprétations faites par DELEDALLE (op cit), et par U.ECO (op cit). Pour PEIRCE (op cit), un signe « *ou représentamen est quelque chose qui tient lieu pour quelqu'un de quelque chose sous quelque rapport ou à quelque titre. Il s'adresse à quelqu'un, c'est à dire crée dans l'esprit de cette personne un signe équivalent ou peut être un signe plus développé.* »<sup>86</sup>. Cette expression de « tenir lieu de pour quelqu'un » implique l'existence d'une sémiose.

Dans une analyse des travaux de PEIRCE, U.ECO (op cit) souligne le fait que « *N'importe quel phénomène, pour pouvoir être entendu comme signe de quelque chose, doit avant tout être perçu* »<sup>87</sup>. Pour qu'il y ait un signe, il faut donc que le phénomène concret soit perçu et qu'il donne lieu à une inférence. Le signe suppose la sémiose dont la caractéristique de base est l'inférence. Cette sémiose perceptive est un postulat de la sémiotique. Mais si nous considérons la perception comme antérieure à l'inférence, nous sommes renvoyés vers une forme de traitement de l'information par un système qui lui est externe. C'est pour cette raison que nous estimons la position de U.ECO (op cit) compatible avec nos propos, lorsqu'il décrit « *l'inférence perceptive comme un processus de sémiose primaire* » c'est à dire que toute perception contient une inférence. Alors, comme l'ajoute U.ECO (op cit), « *Il devient fort embarrassant de faire une différence entre perception et signification.* »<sup>88</sup>. Ce fait nous semble capital pour la suite du travail dans la mesure où l'acte de percevoir ne précède alors plus l'interprétation mais la compose indissolublement. Le signe peut alors se considérer

---

<sup>85</sup> PEIRCE, 1978, page 120.

<sup>86</sup> PEIRCE (op cit) 2228 page 215

<sup>87</sup> U.ECO, 1997, page 129

<sup>88</sup> F. VARELA, op cit, page 127.

comme émergeant au sein d'un système. Ce n'est plus seulement la situation qui fait signe, c'est l'activité du sujet lui-même que l'on doit comprendre comme organisée par le signe et en-signe. Un signe est l'élément clé de l'émergence, le lien entre l'ensemble des instances du système.

### C- C. S. PEIRCE et le signe triadique

La référence aux travaux de C. S. PEIRCE est toujours problématique, même si, comme l'affirme B. MORAND (1997) : « *Un essai de caractérisation scientifique des phénomènes sémiotiques ne peut faire l'économie de l'étude de l'œuvre de C. S. PEIRCE* »<sup>89</sup>. Mathématicien, logicien, pragmatique, cet auteur laisse une œuvre foisonnante, non exempte de contradictions internes, qui font que les interprétations de la pensée de cet auteur sont elles mêmes contradictoires (DELEDALLE, 1978, C. S. PEIRCE, 1984, 1995, J. THEUREAU, 1992, U. ECO, op cit, B. MORAND, op cit..). Nous choisissons, par conséquent, de reprendre les aspects les moins contestés des analyses de la sémiotique de cet auteur.

Parmi ces éléments figurent le concept de signe triadique. Là où DE SAUSSURE (op cit) mettait en relation un signifiant avec un signifié, PEIRCE ( 1978) décrit le signe comme « *Un véhicule(...). Ce pourquoi il est mis est appelé son objet ; ce qu'il communique sa signification, et l'idée à laquelle il donne naissance, son interprétant* »<sup>90</sup>. « *La relation sémiotique est bien une relation triadique* »<sup>91</sup>. Cette relation triadique nous intéresse de par son caractère indissoluble et parce qu'elle nous donne des indications sur ce qu'elle fait émerger. Nous émettons ainsi l'hypothèse que le signe fait émerger ce que nous avons appelé la partie privée de l'activité. Nous disposons d'une structure " coté privé" composée d'une relation indissoluble entre un représentamen, un objet et un interprétant. Il nous appartient désormais de pousser beaucoup plus loin l'analyse de ces trois notions et de vérifier la cohérence et la pertinence de leur usage.

---

<sup>89</sup> B. MORAND, 1997, page 231.

<sup>90</sup> PEIRCE, op cit, 1139 page 222.

<sup>91</sup> DELEDALLE, 1978, page 228.

## 1- Représentamen et référence

Un certain nombre de définitions pourraient laisser penser (telle la définition du signe que nous avons citée) que le représentamen et le signe sont des synonymes. Mais, comme l'a souligné DELEDALLE (op cit), « *PEIRCE n'emploie pas indifféremment le mot signe et le mot représentamen. Le signe est tout ce qui communique une notion définie d'un objet, le représentamen est tout ce à quoi l'analyse s'applique quand on veut découvrir ce qu'est essentiellement le signe* »<sup>92</sup>. Pour notre part, nous considérons que « *ce à quoi l'analyse s'applique* » est tout ce qui se présente à la sémiose. Nous retrouvons ici l'idée que le monde, tel qu'il est présent à la sémiose, est un représentamen. Celui ci fait signe au sujet, car il n'existe que dans une relation indissoluble à l'objet et à l'interprétant. Ce que PEIRCE (op cit) confirme « *Un représentamen est le sujet d'une relation triadique avec un second, appelé son objet, pour un troisième, appelé son interprétant* »<sup>93</sup> (1541). Le monde est ici un monde énéacté, c'est à dire que la sémiose et le monde se co- déterminent dans la situation. Nous verrons plus avant que ce représentamen se compose comme un tableau d'indices, de symboles ou d'icônes. Cela nous rapproche fortement de l'attitude phénoménologique. MERLEAU PONTY (1945) écrivait notamment « *Ce n'est pas la chose que j'appréhende, mais mon expérience orientée de la chose, ma façon de vivre la chose* »<sup>94</sup>.

Enfin, la notion de représentamen nous amène à la problématique de la relation au référent. Le triangle sémiotique classique attribue une relation entre une référence dans le monde et une représentation du sujet... Le représentamen est il le référent? Répondre à cette question nécessite le rappel d'une position forte que nous avons présentée. Tout en soulignant la complexité de cette notion, nous pensons qu'il existe un accord suffisant sur le fait que le référent soit « *la chose ici et maintenant* », c'est à dire que le référent renvoie au monde tel qu'il existe pour le sujet dans une situation donnée, sans que le monde se limite à l'ordre des éléments, physiques ou humains qui entourent le sujet. Nous postulons que le référent se confond avec le représentamen dans une conception énéactive. Le référent fait partie du signe. C'est à partir de là que nous entrons en rupture avec certains schémas réalistes, et que nous répondons à notre question par l'affirmative. C'est ainsi une position très pragmatique qui

---

<sup>92</sup> DELEDALLE, op cit, page 216.

<sup>93</sup> PEIRCE, op cit, ligne 1541.

<sup>94</sup> MERLEAU- PONTY, 1945, page 2.

nous amène à affirmer que le référent dans l'action existe bel et bien (tel qu'il s'offre à la sémiose) pour le sujet "à titre privé". Lors de notre synthèse, nous poserons la question du référent au sein des différentes composantes de notre système en construction..

## 2- L'objet

La notion d'objet pose un certain nombre de difficultés sur le passage de la linguistique à une sémiotique de l'action. Si nous commençons par une proposition minimale, nous affirmerons que l'objet est ce que le sens commun nomme « l'objet de l'action, sa raison d'être ». L'objet d'une action, compris comme tel, regroupe à la fois le but poursuivi, les motivations de l'auteur et les différentes façons de nommer cette action. Par exemple, aller au restaurant serait alors un objet. Si nous tentons de mettre en relation ces premières remarques avec les analyses de PEIRCE, nous pouvons constater certaines cohérences. Ainsi, dans son analyse des travaux de cet auteur, DELEDALLE (op cit) souligne « *L'objet existe bel et bien et le signe en tient lieu, mais il est en deçà de la relation interprétative. On en pourra parler savamment sans en avoir l'expérience.* »<sup>95</sup>. PEIRCE ( op cit) écrit encore : « *Tout ce qui communique une information au sujet d'un objet est un signe, encore faut il que cet objet soit connu par ailleurs , car il n'appartient pas au signe de faire connaître, ni reconnaître l'objet* »<sup>96</sup>. Derrière ces deux citations, nous estimons une certaine convergence avec l'idée d'un objet qui soit effectivement abstrait, immatériel comme peut l'être la dynamique d'une relation au monde. L'intentionnalité évoquée en psychophénoménologie rend bien compte de des aspects délicats de la définition de l'objet du signe.

Si nous reprenons l'exemple d'aller au restaurant, ceci peut être générique. C'est à dire que la mention d'un restaurant concret n'est pas obligatoire. C'est le domaine de l'activité, d'un objet imaginaire, d'une culture, de symboles... Mais ce peut être aussi, et en même temps, un but immédiat et actuel. Il s'agit de se rendre concrètement à un restaurant précis, avec ce que cela impose d'engagement, d'attention au monde, d'action. Ce peut être, enfin, un restaurant très habituellement fréquenté, avec ce que cela comporte de moyens de l'atteindre, pas forcément conscients au sens d'une conscience réfléchie. Nous voyons alors que l'objet peut se comprendre sur divers niveaux d'engagement ou de dynamique. Nous

---

<sup>95</sup> DELEDALLE ,op cit, page 228.

conservons l'idée première d'un objet en tant que dynamique, d'intentionnalité. Il reste alors ce qui crée la mise en mouvement, l'entrée en relation au monde, et c'est cette dynamique qui se co détermine avec le représentamen et l'interprétant. L'objet reste premier comme dynamique de « l' être au monde », et peut se lire dans l'intentionnalité, telle qu'elle se définit en phénoménologie chez BRENTANO, tel que le rapporte P.VERMERSCH (2001); « *se rapporter à* »<sup>97</sup>.

### 3- L'interprétant

Si nous avons souligné l'importance de la sémiologie, la notion d'interprétant nous amène aux conditions qui la rendent possible. PEIRCE (op cit) souligne « *Tout ce qui communique une information au sujet d'un objet est un signe; encore faut-il que cet objet soit connu par ailleurs, car il n'appartient pas au signe de faire connaître ni reconnaître l'objet* »<sup>98</sup>. U. ECO (op cit) propose alors un lien entre interprétant et concept. « *PEIRCE cherche au fond à expliquer comment nos concepts servent à unifier le multiple (le divers) des impressions sensibles. Il montre que les premières impressions sur nos sens ne sont pas des représentations de certaines choses inconnues elles-mêmes, mais que ces premières impressions sont et restent elles-mêmes inconnues tant que l'esprit ne parvient pas à les couvrir de prédicats. PEIRCE dira par la suite que ce processus de conceptualisation ne procède que par inférences hypothétiques* »<sup>99</sup>. Le concept est ainsi nécessaire à la sémiologie, le concept n'est pas le sensible, mais il rend la sémiologie possible . Nous voyons ici que de telles remarques nous imposent la question des différentes composantes de notre système. « *Nous dirons aujourd'hui que, pour obtenir un concept empirique, nous devons être en mesure de produire un jugement perceptif. Mais nous entendons par perception un acte complexe, une interprétation des données sensibles ou la mémoire et la culture et qui s'achève dans la compréhension de l'objet* »<sup>100</sup> écrit U.ECO (op cit). Cette remarque implique une possibilité d'une sémiologie qui puisse intégrer plusieurs niveaux et nous choisissons d'emprunter cette

---

<sup>96</sup> PEIRCE, op cit, 2231.

<sup>97</sup> P. VERMERSCH, 2001, page 13.

<sup>98</sup> PEIRCE, op cit, 2231 page 216

<sup>99</sup> U.ECO, op cit, page 65.

<sup>100</sup> Ibidem, page 80.



voie, c'est à dire celle d'un interprétant comme conceptualisation du sujet lui permettant d'interpréter quelque chose, que cette chose soit de l'ordre du symbole, du signe ou du signal.

Les interprétations en actes posent le problème de leur appartenance unique à un sujet qui les a construits, par ses rencontres avec le monde. Par distinction avec d'autres formes de conceptualisations, des auteurs tels G. VERGNAUD (op cit), P. PASTRE (op cit) ou encore U. ECO (op cit) utilisent ici la notion de « concepts empiriques » en soulignant qu'ils appartiennent "en privé" au sujet. Il s'agit de l'interprétation propre du sujet qui va constituer, et construire empiriquement, ce que U.ECO (op cit) nomme des types cognitifs. Un type cognitif est constitué de ce qui est nécessaire à l'interprétation du perçu. U.ECO (op cit) écrit « *Le concept préside à la reconnaissance perceptive, il s'identifie au type cognitif* »<sup>101</sup> puis : « *Nous pouvons ainsi reconnaître ou identifier non seulement des objets naturels ou artificiels, mais également des occurrences d'entités géométriques, telles que le triangle, et surtout des actions et des situations( de marcher à aller au restaurant)* »<sup>102</sup>.

P.VERMERSCH (2000) évoque, au sein du même débat, la notion de remplissement conceptuel interne. Nous sommes en accord avec cette idée d'une dynamique conceptuelle propre au sujet, qui nous fait envisager l'expérience, non seulement d'un point de vue sensible, mais également d'un point de vue conceptuel. Cette construction conceptuelle est nécessaire pour catégoriser le monde et ainsi agir. L'interprétant sera alors analysé sur les différentes composantes de l'activité pour que nous puissions préciser l'usage que nous faisons d'un tel terme.

## 5- Les catégories de signes

Lors des paragraphes précédents, nous avons souligné la possibilité de considérer le signe sur différentes composantes. PEIRCE ( op cit) détermine trois variétés de signes qui déterminent, au niveau premier, des icônes, au niveau second, des indices, au niveau troisième, des symboles. Une icône est « *un signe qui posséderait le caractère qui le rend*

---

<sup>101</sup> U.ECO, op cit, page 145.

*signifiant, même si son objet n'existait pas (...)*Cette icône renvoie à l'objet en vertu de caractères qui lui sont propres et qu'il possède, que l'objet existe ou n'existe pas »<sup>103</sup>.

Derrière cette notion de caractères propres, nous retrouvons l'idée d'une forme de similarité entre l'objet et le signe. Cela veut dire que ce type de signe renvoie assez directement à l'interprétant, sans que ce renvoi puisse être interprété, modulé, par une distinction d'objet. Nous retrouvons ici la notion de signal développée par RASMUSSEN (op cit). Nous ajouterons qu'en tant que tel, le signal ne nécessite pas le recours à la conscience. Il nous semble alors pouvoir fonctionner comme le lien entre la situation et les opérations au sein de notre système.

Un indice « *est un signe qui perdrait immédiatement son caractère de signe si son objet venait à disparaître* »<sup>104</sup>. L'indice, au contraire, renvoie à la singularité de l'action qui est menée. Le signe est totalement affecté par l'objet. Que l'objet de l'action vienne à changer et les indices changent. Dans la classification de RASMUSSEN (op cit), nous pouvons penser que l'indice est un signe, il nécessite une certaine interprétation (consciente). Il se situe sur le plan des actions.

PEIRCE (op cit) écrit enfin : « *Un symbole est un signe qui perdrait son caractère s'il n'y avait pas d'interprétant* »<sup>105</sup>. Le symbole se retrouve notamment dans la signalisation routière. Il nécessite un certain nombre d'interprétants comme, par exemple, la connaissance d'un code. On peut donc parler de la signification du symbole, en ce sens que cette signification reste accessible aux détenteurs du code. Nous ne sommes plus là sur le registre de l'interprétation individuelle, mais sur celui de la signification partagée. Par exemple, le symbole d'une tenue vestimentaire n'existe que pour ceux qui partagent l'interprétant. RASMUSSEN (op cit) utilise également la notion de symbole dans un sens similaire.

Le rapport avec le modèle de RASMUSSEN (op cit) laisse ici penser que la caractérisation du signe sur les trois composantes de notre modèle en construction est possible. PEIRCE (op cit) donne cet exemple « *Prenons la proposition « Il pleut » L'icône est l'image composite de tous les jours pluvieux que le sujet a vécu. L'indice est tout ce par quoi*

---

<sup>102</sup> U. ECO, op cit, page 61.

<sup>103</sup> PEIRCE, op cit, page 231.

<sup>104</sup> PEIRCE, op cit, page 231.

<sup>105</sup> ibidem, page 231.

*il distingue ce jour là à sa place dans son expérience. Le symbole est l'acte mental par lequel il qualifie ce jour là de pluvieux »<sup>106</sup>. Ces précisions sont importantes pour caractériser les différents véhicules que forment les signes. Il est à souligner cependant que le rapport entre ces trois catégories de signes peut être qualifié d'intégratif, c'est à dire que icônes, signes et symboles cohabitent et se déterminent au sein de la même activité. JAKOBSON ( 1966) affirme notamment « L'un des traits les plus importants de la classification sémiotique de PEIRCE réside dans la perspicacité avec laquelle il a reconnu que la différence entre les trois classes fondamentales de signes n'était qu'une différence de place au sein d'une hiérarchie toute relative »<sup>107</sup>.*

## 6- Synthèse

La théorie du signe triadique, appuyée sur les propositions de PEIRCE, est un grand apport pour notre travail. Elle nous permet d'envisager la partie privée de l'activité comme une même structure sur chacune des trois composantes de la situation. Cette structure émerge au moyen d'une catégorie spécifique de signe. Chaque catégorie se compose indissolublement d'un représentamen, d'un objet et d'un interprétant. La composante spécifique de l'activité possède pour véhicule des symboles, celle des actions passe par des indices, celui des opérations par des icônes. La fonctionnalité est ainsi assurée par la nature distincte des signes selon les composantes. Le signe étant à la fois ce qui émerge et ce qui fait émerger....

L'intérêt majeur des travaux de PEIRCE (op cit) est celui d'une théorie avec laquelle nos propositions sont cohérentes. ECO ( op cit) souligne ce fait lorsqu'il écrit « *Il me semble possible d'expliquer le processus d'icônisme primaire sans recourir à des événements ou représentations mentales, sans trahir l'esprit de PEIRCE* »<sup>108</sup>. Si bien que ces propositions s'intègrent dans une conception de la cognition humaine lorsqu'il écrit : « *L'homme pense par signes (...) La pensée doit nécessairement exister dans les signes* »<sup>109</sup>, « *être signe* »<sup>110</sup>. Si nous sommes en mesure de préciser encore notre modèle au regard de ces apports, nous pouvons cependant constater que de nombreuses questions subsistent. Comment préciser la

---

<sup>106</sup> ibidem, 2438 page 234

<sup>107</sup> JAKOBSON, 1966 , page 26.

<sup>108</sup> U.ECO, op cit, page 107.

<sup>109</sup> PEIRCE, 5231, page 246.

triade au sein des différentes composantes du système? Ces travaux nous donnent ils des indications sur le coté public de l'activité? L'usage et les impacts de la sémiotique peuvent alors faire l'objet de développements. Il nous semble nécessaire alors d'envisager la façon dont ces travaux ont été appréhendés dans le cadre de l'analyse de l'action. Pour cela, nous présentons très succinctement les travaux de L.PINSKY et J.THEUREAU (1987) puis de J. THEUREAU (1992) au sujet de l'analyse du cours de l'action, avant de poser la question des impacts de la sémiotique sur la partie publique de l'activité.

#### *D- Illustration de l'usage du signe Peircéen; la théorie du cours de l'action*

Nous avons déjà souligné un certain nombre de convergences avec les positions prises par L PINSKY (1991) et J. THEUREAU (1991) au sujet du primat de l'intrinsèque pour envisager les phénomènes de l'action. Nous exposons quelques aspects de ces travaux pour ces convergences , mais également en raison de l'utilisation qui en est faite dans le domaine du sport et de l'éducation physique, (DURAND M. 1998 a, b, c, SAURY J., 1998, GAL-PETITFAUX N., 2000, SÈVE, C., 2000). J. THEUREAU a procédé depuis 1991 à de nombreux développements par l'intermédiaire d'une analyse sémio-logique de l'action et d'une sémiotique empirique définie comme « *la description symbolique admissible de la dynamique du couplage structurel de tout système autonome avec sa situation* »<sup>111</sup>.

Il s'agit ici de décrire et d'analyser l'action du point de vue de ce qui est intrinsèque, c'est à dire de ce qui est significatif pour l'acteur. La cohérence vis à vis de notre travail est importante dans le caractère situé, référé à des phénomènes cognitifs et surtout basé sur la signification. Ces auteurs apportent la dynamique, la continuité et la temporalité, qui permettent de travailler sur un concept de « cours d'action » compris comme « *l'activité d'un acteur déterminé, engagé dans un environnement social et physique déterminé, activité qui est significative pour ce dernier, c'est à dire montrable, racontable et commentable par lui à tout instant de son déroulement à un observateur interlocuteur* »<sup>112</sup>. L'action peut ainsi s'observer, se décrire ,se commenter ou s'expliquer. Elle est

---

<sup>110</sup> Ibidem, 5253, page 246

<sup>111</sup> J. THEUREAU, 1999, page 123.

<sup>112</sup> THEUREAU J. JEFFROY F., 1994, page 19.

- significative pour l'opérateur, racontable et commentable par lui.
- située
- une création continue
- une totalité dynamique.

Le cours de l'action se traduit par la notion de structures significatives de l'action. J.THEUREAU (op cit) souligne que l'action est engendrée à partir des processus interprétatifs et se traduit par un enchaînement et un enchâssement d'unités significatives élémentaires. Chaque unité significative repose sur un signe triadique et donc sur la relation indissoluble entre un objet, un représentamen et un interprétant. Les signes forment ainsi des enchaînements qui forment des séquences, que l'on peut identifier de façon occurrentes dans l'analyse de l'activité d'un acteur.

Il n'est pas dans notre propos de développer plus avant ces travaux, puisque notre objectif était de présenter les impacts de la théorie du signe triadique, et que les avancées de ce programme de recherche amènent à l'abandon du signe triadique au profit du signe hexadique. Un signe hexadique ayant les contenus suivants : « *Un engagement dans la situation (...), Une actualité potentielle (...), un référentiel (...), un représentamen, une unité élémentaire de cours d'action, un objet et un interprétant* ». <sup>113</sup> Nous notons cependant que les distinctions qui permettent de fonder les enchaînements et les enchâssements ne sont pas fondés sur une théorie de la conscience du sujet en situation. Ensuite, l'objectif de ce programme ne vise pas à créer précisément les conditions d'une re-présentification de la situation par le sujet lui-même. Les méthodologies de recueil de données s'en trouvent assez distinctes de ce que nous avons évoqué avec la psychophénoménologie. Ces méthodologies permettent néanmoins des avancées très importantes dans l'analyse de phénomènes d'action temporellement importants, là où l'exigence de profondeur et de précision du retour à la situation rend l'approche psychophénoménologique plus délicate.

Nous revenons sur ces distinctions dans le chapitre méthodologique de cette thèse.

---

<sup>113</sup> J. THEUREAU, 1999, page 130.

## *E- Caractère public du signe*

En tant que science des modes de communication entre individus ou collectivités, la sémiotique s'intéresse aussi aux signes, dans ce qu'ils ont de concret, de public. Une action se perçoit, le langage s'entend, s'écrit et se lit... Nous avons surtout porté notre attention jusqu'ici aux signes du côté « privé » de l'activité. Mais lorsque nous revenons sur les descriptions que fait PEIRCE (op cit), nous retrouvons certaines caractéristiques très intéressantes. Nous nous proposons, par conséquent, de reprendre les différents termes de la triade, pour en vérifier l'éventuel caractère public.

### 1- Caractère public des interprétants

Lors de notre premier exposé des interprétants, nous avons donné l'exemple des conceptualisations empiriques de ECO (op cit). Si nous reprenons celui ci, nous retrouvons l'idée qu'une conceptualisation est bien privée au sens de personnelle, mais qu'on peut néanmoins en parler ou communiquer par écrit à son sujet. U.ECO (op cit) écrit : « *Nous aurions alors une série contrôlable d'interprétants (...) Nous appellerons contenu nucléaire cet ensemble d'interprétants* »<sup>114</sup>. Ce qui donne un appui à notre proposition. Le même auteur insiste d'ailleurs plusieurs fois sur la dichotomie privé/ public. « *Je voudrais souligner encore une fois que le type cognitif est privé tandis que le contenu nucléaire est public* »<sup>115</sup>. La relation entre ces deux cotés, est alors très intéressante. « *Nous postulons le type cognitif en tant que disposition à produire des contenus nucléaires, et nous considérons les contenus nucléaires en tant que preuve de l'existence d'un type cognitif quelque part.* »<sup>116</sup> puis « *Le concept préside à la reconnaissance perceptive, il s'identifie alors au type cognitif et est exprimé par le contenu nucléaire* »<sup>117</sup>.

Ces contenus nucléaires se distinguent ils sur les différentes composantes que nous repérons? Cette question renvoie à un interprétant qui serait celui d'une activité, avec ce que cela indique de partage et d'appartenance commune à un groupe. Celui ci peut ainsi

---

<sup>114</sup> U.ECO, op cit, page 140.

<sup>115</sup> Ibidem, page 141.

<sup>116</sup> Ibidem, page 142.

<sup>117</sup> Ibidem, page 145.

communiquer. Mais cette question est également celle d'un interprétant au niveau des opérations.

U.ECO ( op cit) indique que nous pouvons disposer non seulement de contenu nucléaire, mais aussi d'une connaissance élargie qu'il nomme « *un contenu molaire* »<sup>118</sup>. Le contenu nucléaire correspond à ce que l'on peut exprimer du concept empirique nécessaire à l'action, alors que le contenu molaire correspondrait à l'ensemble des interprétants possibles de l'activité (tout ce que l'on peut dire ou exprimer autour de l'action). U.ECO ( op cit) poursuit en écrivant « *Disons alors que la somme des contenus molaires s'identifie à l'Encyclopédie en tant qu'idée régulatrice et en tant que postulat sémiotique* »<sup>119</sup>. Ce que U.ECO (op cit) nomme contenu molaire nous semble cohérent avec l'idée d'un interprétant public de l'activité au sein de notre système. Pour cela, il faut accepter que l'Encyclopédie soit celle d'un groupe ou d'une collectivité... Quant au niveau des opérations, nous revenons à PEIRCE avec la notion d'un interprétant dynamique qui serait le comportement. Il appartient au niveau des opérations dans la mesure où il reste le signe ultime qui n'a plus d'autre interprétant. PEIRCE situe d'ailleurs ce type d'interprétant au niveau de l'habitude. Et, comme nous l'avons repéré en première partie, les gestes et comportements habituels sont de bons exemples d'opérations.

## 2- Caractère public du représentamen

La question du représentamen " côté public" est probablement centrale, car elle nécessite une position épistémologique nette. Comme nous l'avons souligné lors de l'analyse du caractère privé de ce représentamen, il peut se comprendre comme le référent. Dans une position réaliste, le référent préexiste, et par conséquent fait partie d'un monde qui existe indépendamment du sujet. Dans la position que nous défendons ici, le sujet et le monde se co-déterminent dans une situation. Notre position est donc celle de cet auteur lorsqu'il affirme qu' « *il n'est pas possible de parler d'une référence indépendante des intentions et des connaissances du sujet* »<sup>120</sup>. Ce qui est public , au travers du langage ou de l'image, n'est pas, et ne peut pas être directement le référent. Tout au plus, cela peut comprendre des instructions

---

<sup>118</sup>U. ECO,op cit, page 144.

<sup>119</sup> Ibidem, page 145.

<sup>120</sup> U.ECO, op cit, page 317.

qui guident la reconnaissance ou la construction du référent. U.ECO (op cit) écrit : « *Nous pouvons associer un contenu nucléaire à un terme, ce contenu nucléaire ( auquel devrait correspondre un type cognitif) contient des instructions pour la reconnaissance du référent, mais les instructions pour la reconnaissance du référent et la reconnaissance elle-même n'ont rien à voir dans l'immédiat avec l'acte de se référer à quelque chose* »<sup>121</sup>. Lorsque deux individus communiquent, le fait qu'ils possèdent le même référent reste du domaine de l'hypothétique, ils partagent les instructions comme une chaîne d'interprétants intersubjectivement contrôlables.

U.ECO (op cit) place le débat sur le caractère ontologique de ce type de référence « *En considérant comme certain le fait que le monde existe indépendamment de la connaissance que nous en avons, et qu'il existe comme une population d'essences réciproquement réglées par des lois, il n'y a qu'un Esprit connaissant le monde exactement tel qu'il est ( et tel qu'il l'a fait) et acceptant avec indulgence que l'on puisse se référer à une même essence dans des langues différentes, qui puisse fixer la référence de façon stable* ». <sup>122</sup>Un exemple des impacts de cette conclusion, est l'utilisation du nom donné (par exemple, une pratique sociale) dont on pourrait penser, au premier abord, qu'il constitue une référence publique permettant la reconnaissance et le dialogue. En fait, le nom n'est qu'une instruction permettant aux individus, selon les circonstances, de partager leur référent privé. Le fait de la communication et du dialogue, est celui d'un contrat commun établi par un ensemble d'instructions entre les sujets confrontés à ce nom. Le référent ne se donne donc pas à voir directement. Le représentamen, en tant que référent, peut alors devenir public si des verbalisations de ce que le sujet vit, perçoit, peuvent se recueillir de façon valide. Nous voyons qu'il existe ici la mention d'une limite au caractère public de toute verbalisation. Cette limite étant le partage présumé de l'interprétation de ce qui est dit. Ceci renforce la position ethnométhodologique qui souligne que le chercheur ne peut accéder aux données implicites véhiculées par le langage, s'il ne partage pas lui-même ces implicites.

Ceci prend une importance toute particulière du point de vue des recueil de verbalisations. Verbaliser un référent passe par la capacité d'un chercheur à interpréter cette verbalisation. Les interprétants du chercheur ne peuvent alors s'exclure de la démarche de recherche.

---

<sup>121</sup> U. ECO, op cit, page 290.



### 3- Caractère public de l'objet

Si la question du représentamen dans sa version publique était épineuse, celle du caractère public de l'objet ne l'est pas moins. L'objet se donne-t-il à voir? La difficulté consiste à se demander si un comportement révèle l'objet lui-même comme partie publique, ou s'il ne fait que fournir des interprétants pour reconstituer l'objet. Les conséquences de cette position sont que l'objet ne se donne pas aisément, ou directement, à voir. La verbalisation, considérée comme comportement public, permet alors, sous conditions, d'accéder à cet objet. Ces conditions étant la capacité d'un sujet à accéder à son expérience. Ces différents points forment l'une des bases de la psycho- phénoménologie, mais sont également pris en compte à d'autres endroits. DELEDALLE (op cit), dans son commentaire, revient sur cet aspect. « *L'homme pense par signes; Si la pensée ne se manifestait pas par signes, elle serait inconnaissable, même si elle existait.* »<sup>123</sup>. Si bien que la pensée se manifeste en actes, en comportements verbaux ou non. PEIRCE (op ci) ajoute : « *Il est erroné de dire simplement qu'un bon langage est important pour bien penser, car il est l'essence même de la pensée* »<sup>124</sup>. Nous voyons en quoi ici, nous rejoignons les appuis sur les travaux de VYGOTSKY( op cit), qui postule l'indissociabilité du langage et de la pensée. L'objet peut ainsi faire l'objet de verbalisations, sous les conditions que nous avons édictées en évoquant le représentamen.

#### *F- Signification, sens et sensibilité*

Dernière difficulté d'un système émergeant, nous avons décrit le signe comme ce qui est créé par la situation chez un sujet, mais également comme ce qui fait exister la situation pour celui-ci.. Nous considérons alors que le signe se présente en double face, un peu comme le recto et le verso d'une même feuille. Le fait qu'une situation fasse signe au sujet implique qu'en même temps, le sujet dispose de quoi interpréter, c'est à dire composer ce signe. Lors de l'exposé des travaux de RASMUSSEN (op cit), nous avons catégorisé le signe en symboles, indices et signaux. Ceci rend compte essentiellement de la façon dont la situation

---

<sup>122</sup> Ibidem, page 304.

<sup>123</sup> DELEDALLE, op cit, page 247.

<sup>124</sup> PEIRCE, 2220, page 247.

existe pour le sujet. Nous envisageons ici l'autre face de cette relation, en nous penchant sur les moyens interprétatifs du sujet pour que la situation existe.

## 1- La signification et le symbole

Dès l'analyse des travaux de la psychologie soviétique, nous avons relevé qu'une des caractéristiques essentielles de l'activité était l'ancrage des significations. Elles sont construites et partagées au niveau d'un groupe et d'une collectivité. Nous pouvons alors souligner que toute signification est véhiculée par des symboles. PEIRCE (op cit) écrit « *Le symbole est un signe conventionnel, une loi d'ordinaire établie par les hommes. (...) Parce que l'homme joue un rôle actif dans la communication, l'artificialité du symbole n'est pas cependant totale. Le symbole dépend à la fois d'une convention, d'une habitude ou d'une disposition naturelle de son interprétant* »<sup>125</sup>. Nous rapportons ainsi l'existence de la loi ou convention au niveau de l'activité. Découvrir les symboles d'un groupe, c'est approcher les significations construites et partagées. C'est ainsi que les linguistes parlent de la signification du mot par distinction du sens de la phrase. Nous allons, en conséquence, définir ce que nous entendons par sens.

Appréhender une situation dans sa composante sociale, c'est rechercher ce qu'elle présente de symboles pour un sujet qui la vit au sein d'un groupe, c'est en même temps appréhender ces symboles en terme de significations construites par ce groupe.

## 2- Le sens et l'indice

Soulignons tout d'abord que les termes de sens et de significations sont utilisés l'un pour l'autre dans le sens commun. La notion de sens est, pour nous, la même relation inverse entre la situation et le sujet que la signification, mais sur le plan des actions. Nous voulons dire que, là où la signification nécessite une forme de contrat social ou culturel permettant des accords d'inférence entre les sujets, le sens nécessite, lui, une forme de validité interne à l'action d'un sujet. Ainsi, la notion de signification est étendue à tout le système sémiotique, alors que le

---

<sup>125</sup> PEIRCE, op cit, 2246, page 236.

sens n'est valide que sur une action. C'est ainsi que les sémioticiens du langage distinguent le mot de l'énoncé ou de la phrase. U.ECO (op cit) écrit : « *La notion de signification est intérieure à un système sémiotique : on doit admettre, dans un système sémiotique donné, l'existence d'une signification attribuée à un terme. La notion de sens , en revanche, est intérieure aux énoncés, ou mieux, aux textes. Je crois qu'il existe une signification suffisamment stable du mot chien, et que ce même mot peut prendre des sens différents à l'intérieur d'énoncés différents( songeons aux métaphores)* »<sup>126</sup> . Si nous replaçons ces remarques dans le contexte du travail de PEIRCE (op cit), nous ne sommes plus ici sur un symbole en tant que légisigne, mais sur des indices . Les indices sont attachés à l'objet de l'action. Ils composent le référent.

Appréhender une situation dans sa composante individuelle, c'est rechercher ce qu'elle présente d'indices pour un sujet qui la vit, c'est en même temps appréhender ces indices en terme de sens construit par ce sujet.

### 3- La sensibilité et le signal

Après avoir traité des symboles et des indices, nous avons décrit certains référents en termes d'icônes, et nous avons placé ces icônes comme véhicules du signe sur le plan des opérations. La particularité de l'icône est qu'elle n'est pas mise pour un objet auquel elle renvoie, elle est elle même l'objet. « *Il en est le signe, parce qu'il lui ressemble* »<sup>127</sup> écrit PEIRCE (op cit). L'icône est toujours authentique, elle ne donne pas lieu à une inférence importante car elle ne renvoie à aucune autre instance que ce pourquoi elle est là. Certains affirment que l'icône est un renvoi direct. PEIRCE (op cit) détermine trois sous classes d'icônes qu'il nomme hypoicônes. Les images, au sens propre de simple qualité, les diagrammes, comme relations directes entre deux choses, et les métaphores, comme parallélisme entre deux choses.

Nous avons, par ailleurs, souligné que ces icônes étaient en correspondance avec la notion de signal (voir RASMUSSEN, op cit). Ces caractéristiques nous permettent d'affirmer que les icônes sont appropriés pour décrire ce qui se passe sur les opérations, c'est à dire

---

<sup>126</sup> U.ECO, op cit, page 277.

lorsqu'un sujet est compétent, et qu'il n'a pas forcément besoin de la conscience pour organiser un acte. On ne peut pas dire que les opérations renvoient à un sens ou à une signification. Nous pensons que toute opération renvoie à une forme de sensibilité à la situation. Nous utilisons le terme de sensibilité, comme le fait d'éprouver une sensation, une impression par l'un des cinq sens. Nous pourrions parler ici plus précisément de récepteurs sensoriels, et d'une sensibilité comme l'ensemble des impressions sur les récepteurs sensoriels.

La sensibilité suppose également une coordination des sens, dont l'analyse est du ressort de la psychophysiologie qui n'est pas notre souci ici, même si la particularité des activités sportives est l'importance de cette coordination! Nous retenons seulement que la sensibilité permet de recomposer la situation par les icônes. Nous proposons ainsi la relation suivante, qui prend en compte la préférence du terme de signal en lieu et place d'icône pour des raisons d'actualité. Ce terme ayant d'autres significations actuelles relativement précises et éloignées de notre propos.

Appréhender une situation dans sa composante locale, c'est rechercher ce qu'elle présente de signaux pour un sujet qui la vit, c'est en même temps appréhender ces signaux en terme de sensibilité construite par ce sujet en intégrant cette situation.

#### *G- Synthèse des apports de la sémiotique à notre modèle*

Lors de notre dernière synthèse intermédiaire, nous avons mis en évidence la co-détermination de la situation par le signe. Nous avons repris cette relation en analysant ses différentes déclinaisons sur les trois composantes de notre modèle. Ainsi une situation à trois composantes; sociale ou culturelle à la base, qui fait signe par des symboles conventionnels et qui co-détermine une activité ; individuelle, qui co-détermine des actions par des indices ; enfin locale- type qui, de par ses conditions d'antériorité, véhicule des signaux et co-détermine des opérations.

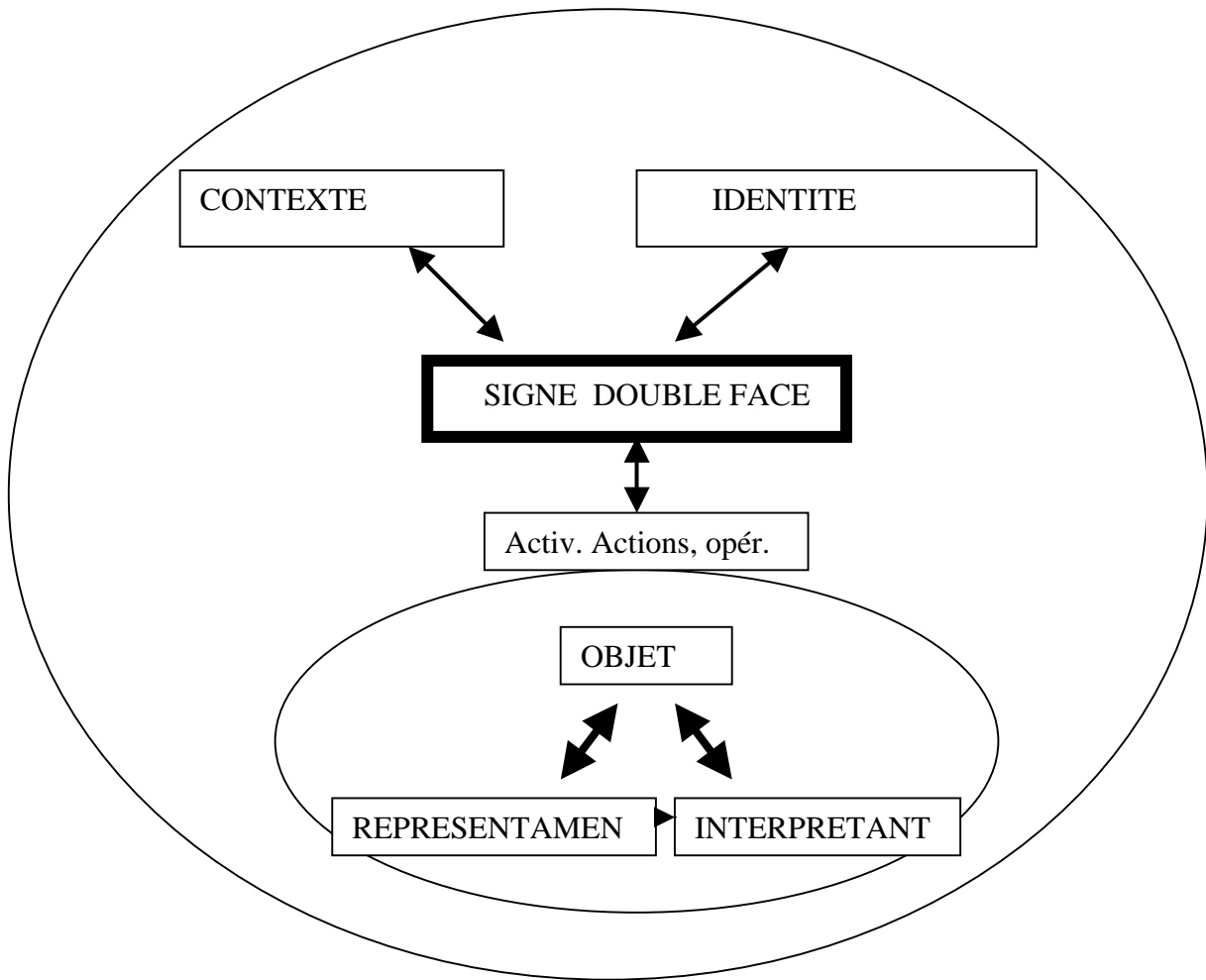
---

<sup>127</sup> PEIRCE, op cit, page 233.

Ceci nous permet d'envisager l'activité comme intégrant trois types de signes, constitués, pour chacune des composantes, d'une triade indissoluble entre un représentamen, un objet et un interprétant. Nous n'avons apporté que très peu de précisions sur ces trois triades constitutives, et cela nécessite un développement, non plus du signe, mais de l'usage que l'on propose de ce signe au sein de notre modèle. Nous nous sommes également posés la question du caractère éventuellement public du signe. Cette analyse a montré que la partie publique n'était composée que d'interprétants, comme du comportement verbal ou non. Le représentamen et l'objet étant par essence privés dans l'activité d'un sujet. On ne peut les rendre publics que sous conditions, c'est à dire par des comportements verbaux rendant compte de cet activité sous condition de partage des interprétants.

Un autre apport de la sémiotique est enfin fondamental. Il s'agit de comprendre que le signe se co- détermine avec l'ensemble des instances de notre modèle. Ainsi, l'identité intervient dans la situation, et fait signe dans l'organisation de l'activité. Le contexte fait signe également et permet la survenue d'un représentamen. Il nous revient alors de préciser les éléments constitutifs de chacune des instances que sont l'activité, le contexte et l'identité. Nous procéderons dans cet ordre, à savoir la partie privée de l'activité, la partie publique, le contexte, et enfin l'identité. Ce qui nous permettra de préciser et définir les termes du schéma ci dessous pour chacune des composantes de la situation.

## ASPECT GÉNÉRIQUE DE LA SITUATION



**Figure 7**

## CHAPITRE 3      MODELISATION DE L'ACTIVITE

### I- Modélisation de la partie privée de l'activité

Nous présentons ici l'analyse de la partie privée de l'activité. Pour cela, nous proposons d'envisager successivement les concepts de représentamen, d'interprétant et d'objet, pour définir la façon peuvent enrichir et préciser les différentes composantes de notre modèle et, en même temps, attester du maintien de la cohérence avec les propos antérieurs.

#### *A-Representamen, monde énéacté et référence*

##### 1- Vers le concept de référent

La première remarque consiste à rappeler le rapprochement que nous avons opéré entre représentamen et référent. Rappelons que ce rapprochement a été tenté en raison de la cohérence avec les théories de l'énaction. Les travaux d'ergonomie cognitive se sont penchés sur ce concept de « référent pour l'action », à une époque où les cadres théoriques étaient majoritairement ceux de la psychologie cognitive classique, ou bien la psychologie soviétique. Le terme n'est alors pas celui de référent mais de représentation pour l'action. Nous retrouvons un aspect que nous avons déjà évoqué, qui stipule que le concept de représentation « désigne » en quelque sorte la présence d'un référent. Prendre la situation comme point de vue premier et point de départ de l'analyse, permet de considérer et discuter les travaux effectués au nom d'une représentation, dans un cadre où ils ne sont pas référés au réel, mais eux mêmes référents pour l'action. Par exemple, dès 1970, J.PAILHOUS ( 1970, 1971,1972) a analysé l'expertise des chauffeurs de taxi parisiens. Ses conclusions sont celles de déformations du monde perçu au fil des différentes expériences. Lorsqu'il fait dessiner aux experts une carte géographique des trajets empruntés, ceux ci s'éloignent des dessins produits

par des chauffeurs débutants qui sont relativement conformes à une carte de type I.G.N. (Institut géographique national). Tout se passe comme si cette déformation était le fait de l'action. Ils ont construit une représentation de Paris, dite fonctionnelle, qui assure le guidage, la simplification des décisions et, par conséquent, l'atteinte du but. Ce qui devient premier pour eux, n'est pas l'environnement réel et indépendant, mais la représentation qu'ils se sont construite. La notion de représentation est ici mobilisée avec l'idée qu'il existe un référent différent de la représentation, dans le monde réel.

Nous pouvons remarquer que ces travaux prennent comme postulat l'existence d'une réalité hors de l'activité, puisque les termes sont ceux d'une « déformation fonctionnelle ». Notre interprétation est ici différente, puisque nous postulons qu'il n'existe pas une réalité indépendante pour toutes les actions, mais des mondes énoncés différents selon les actions, les acteurs et leurs objets. La représentation devient alors « présentification » du référent. Ainsi, le référent du chauffeur de taxi n'est pas le référent du cartographe de l'Institut Géographique National, ni celui du chauffeur débutant... Aucun des deux n'est en contact avec une réalité externe et intangible, mais tous agissent dans un monde énoncé, avec des référents distincts. Cela ne signifie pas que notre position nie l'existence d'une réalité du monde, mais propose que cette réalité ne soit pas nécessaire à référer pour décrire et comprendre les actions... Une conclusion intéressante consisterait à constater, après ces remarques, qu'un débutant et un expert, dans une pratique, quelle qu'elle soit, n'agissent pas dans un même monde.

Nous touchons là au cœur de la problématique, puisque ce concept nous permet d'envisager les actions du point de vue d'une organisation qui n'appartient qu'à l'individu, qui lui est propre, car construite au cours de ses actions avec des outils qui ne sont pas seulement la connaissance mais aussi l'expérience, la subjectivité, les croyances etc. C.TEIGER (1993) reprend cet argument au sujet des représentations pour l'action. Elle souligne « *Les représentations (...) ne renvoyant pas à des critères de vérité mais de cohérence et d'efficacité dans l'action, ne peuvent être contestées ni augmentées quantitativement mais modifiées par l'acquisition de connaissances nouvelles dans la mesure où il ne s'agit pas de mémorisation passive d'éléments épars mais de leur structuration, utilisable dans une action* »<sup>128</sup>. Les raisons pour lesquelles nous avons effectué le choix d'un référent pour l'action en tant que représentamen, doivent elles nous priver des apports des

---

<sup>128</sup> C.TEIGER, 1993, page 324.



travaux concernant les représentations? Nous ne le pensons pas et nous allons en exposer les raisons.

Le concept de représentation, au sens où nous l'avons rapporté à celui de référent, est traité en ergonomie cognitive en termes de représentations fonctionnelles par J.LEPLAT(1985), de représentations pour l'action, A.WEIL FASSINA (1993), après le concept d'image opérative d'OCHANINE (1981). A.SAVOYANT (1981), par exemple, évoque la notion « *d'image opérative référence* »<sup>129</sup>. Nous avons donc un ensemble de travaux qui soulignent tous que les représentations servent de base à l'action, en relation avec (déformation de) une réalité objective ou universelle. Ceci laisse place à une lecture que nous pourrions qualifier d'auto référée, c'est à dire mobilisant le référent comme l'une des bases de l'action, mais pas en tant que modèle interne importé ou construit, mais plutôt en tant que monde incarné, au sens d'une appartenance structurelle à la situation du sujet. Le référent surgit de la situation avec tout ce que cela implique de construction du monde par l'expérience de ce sujet, d'interprétations qu'il fait de ce qui se présente à lui et d'objet de cette activité..

En conséquence, nous pensons qu'il est possible de mobiliser les résultats des travaux de l'ergonomie cognitive, mais également ceux de la psychologie sociale, concernant les représentations, pour préciser une interprétation différente au regard de la notion de référents de l'activité. Nous les mobilisons en précisant cette notion sur les différents plans de notre modèle en construction.

## 2- Référent et activité

Comme nous l'avons affirmé, cette composante tient beaucoup des interactions sociales, de ce qui est communiqué par un groupe, de ce qui est transmis... Le terme de culture est également employé. Ce qu'un groupe peut construire comme référent a ainsi été décrit au travers du concept de représentations sociales. Nous allons l'examiner de façon critique.

---

<sup>129</sup> A.SAVOYANT, 1981, page 85.

#### a- Les représentations sociales

Nous avons vu jusqu'ici le caractère « construit » des représentations . J. C. ABRIC (1985) démontre que cette construction n'est pas que cognitive. Le social interagit avec le psychologique et l'idéologique. Nous avons ici le lien entre l'individuel et le collectif, entre le cognitif et l'action. Nous repartons de la définition donnée par S.MOSCOVICI (1976) des représentations comme « *système de valeurs de notions de pratiques, ayant une double vocation: d'instaurer un ordre qui donne aux individus la possibilité de s'orienter dans l'environnement social ,matériel et de la dominer; d'assurer la communication entre les membres d'une communauté en leur proposant un code pour nommer et classer de manière univoque les parties du monde, de leur histoire individuelle et collective* <sup>130</sup> » . Ces représentations sont donc au cœur de la relation entre un individu et les autres, de ce qu'ils partagent. On parle également de la construction de l'altérité. Ces représentations sont à la fois des vecteurs d'action et des cadres de référence de ces actions . DURKHEIM (1968) traite des rapports entre un singulier labile de perception et d'images, et un pluriel permanent d'idées et de pensées. S.MOSCOVICI (1992) actualise ce dualisme en spécifiant les représentations sociales vis à vis des mythes, des stéréotypes, opinions, attitudes et images. D.JODELET(1989) traduit cela dans le rapport entre figure (image) et sens (signifiant) qui exprime la spécificité des représentations sociales. B.DAVID (1993) peut qualifier ces représentations sociales selon la nature de leur objet, et leurs contraintes de communication . Nous sommes en face d'un modèle interne qui n'appartient pas à l'individu mais au groupe au sens large du terme. Nous serions ainsi en accord. Mais il s'agit d'un modèle interne d'une réalité externe... En conséquence, et compte tenu des remarques faites, nous envisageons les représentations, non comme modèle, mais comme référent de l'activité tel qu'il se présente à un groupe.

#### b- Le référent symbolique imaginaire

Le référent de l'activité doit probablement intégrer les aspects culturels, mais également symboliques et imaginaires. C. ALIN (2000) propose « *le concept de référent symbolique imaginaire comme élément central organisateur d'un perçu, d'un penser, d'un*

*agir et d'un vivre de nos actes professionnels dans une histoire individuelle et collective, donnée et située. Les référents symboliques de l'imaginaire sont loin de se réduire à un mode de représentation particulier(...) ils sont dans un contexte historique donné, pour un groupe ou un individu, une modalité existentielle centrale d'organisation et d'opérationnalisation de son vécu, de son perçu et de son agir »<sup>131</sup>. Et il poursuit par cette définition « Un référent symbolique imaginaire est la résultante d'un magma hétérogène de réel, de rationnel et d'irrationnel, non visible et non caché, qui tend à organiser, à un moment donné de notre histoire et dans un contexte donné, notre rapport au monde »<sup>132</sup>. Nous sommes en accord avec la volonté d'extension du concept de cet auteur. En effet, si nous considérons les interactions qui font émerger le système, nous admettons qu'elles ne soient pas que sociales. L'altérité prend des formes culturelles larges, au sens de la sédimentation des vécus collectifs, mais également corporels et charnels. D'où la prise en compte de l'imaginaire du corps, décrit par G.DURAND (1964). D'où également l'appréhension de cette dimension, au sens diachronique (LEPETIT, 1995, RIOUX et SIRINELLI, 1997).*

### 3- Référent et action

#### a- De l'interprétation des travaux antérieurs

Le niveau de l'action est probablement le niveau le plus délicat dans l'analyse du référent. Nous sommes en effet sur une composante où la conscience est nécessaire, et où, par conséquent, les modèles cognitifs classiques sont très facilement convocables. Nous sommes ensuite sur une composante où nous reprenons un certain nombre de travaux pour en reprendre les aspects strictement cohérents avec notre approche. Le risque est alors d'en perdre la validité. Comme nous l'avons signalé, nous présenterons les travaux alors concernant les représentations avec le parti pris de les réinterpréter. L'exemple essentiel de cette démarche réside dans l'utilisation que nous faisons des travaux de R.SAMURCAY et P.PASTRE (1995) au sujet des représentations. Ils en donnent la définition suivante « *La représentation est ce qu'un opérateur retient de la situation de travail comme pertinent par*

---

<sup>130</sup> MOSCOVICI, 1976, page 69.

<sup>131</sup> C.ALIN, 2000, page 202.

<sup>132</sup> Ibidem, page 203.

*rapport au but assigné »*<sup>133</sup> et citent G.VERGNAUD (1985) « *La fonction principale de la représentation, c'est de conceptualiser le réel pour agir efficacement »*<sup>134</sup>. Cette conception semble conforme à nos propos, principalement sur le fait que le point de départ est la situation, mais les cadres de référence ne sont pas identiques aux nôtres. Nous en retirons néanmoins quelques idées fortes pour la suite de notre recherche.

#### b- Caractéristiques accordées aux représentations dans ces travaux

Nous citerons seulement quelques caractéristiques et leurs implications pour mieux comprendre en quoi ces travaux s'inscrivent dans le cadre de nos préoccupations. OCHANINE (1972), par exemple, propose le concept d'image opérative pour caractériser une image mentale vouée à l'action. Sa caractéristique essentielle est, écrit il, « *l'accentuation des points les plus importants en fonction de la tâche visée »*<sup>135</sup>. Avec cette caractéristique, figurent :

- L'intentionnalité d'une action spécifique.
- La sélectivité et le laconisme .
- La déformation fonctionnelle.
- Le dynamisme.

J. LEPLAT ( 1985) désigne, lui, cinq caractères aux représentations fonctionnelles qui marquent une parfaite cohérence avec les idées ci-dessus. Elles sont

- finalisées (orientées vers un but escompté)
- sélectives (ne portent que sur certains aspects de l'action)
- déformées (accentuations des points les plus informatifs )
- instables
- non scientifiques (cohérence strictement individuelle et donc subjective )

---

<sup>133</sup> P.PASTRE, R. SAMURCAY, 1995, page 14.

<sup>134</sup> G.VERGNAUD, cité par P.PASTRE R.SAMURCAY , op cit, page 14.

#### 4- Commentaires

Derrière ces variations, il nous semble que trois caractéristiques sont à retenir prioritairement en terme de référent.

##### - La finalisation

Comme nous l'avons largement évoqué, le référent est en relation avec l'action immédiate. Il change si cette action change. Le référent est totalement dépendant des autres aspects de l'action. Le premier d'entre eux étant la dynamique du sujet, sa visée intentionnelle qui le met en rapport avec ce référent....

##### - L'instabilité

Le système émerge mais également se transforme avec l'expérience. Ceci signifie que le référent se transforme avec l'action qu'il permet et organise. C'est ce que VARELA (1989) nomme la clôture opérationnelle. Cette instabilité est l'un des fondements essentiels de notre contribution à l'intervention en athlétisme.

##### - Le caractère non scientifique

La construction expérientielle de ce référent y apporte toute la subjectivité du sujet, tout l'imaginaire de la corporéité. Il n'est donc pas objectif, au sens d'une validité scientifique ni d'un quelconque critère de vérité. Le niveau de la connaissance scientifique, au sens classique du terme (A. F. CHALMERS, 1987), n'est pas le niveau de l'expérience du sujet...

Les autres caractéristiques relevées dans les travaux précédents nous semblent moins pertinentes et plus discutables au regard de nos options théoriques. Par exemple, l'idée de déformation implique de facto une référence dans le réel. Notre option module cet avis en indiquant qu'il existe surtout une référence pour une situation et une action. Il n'existe pas un seul monde, mais des mondes qui construisent des validités et des pertinences qui leurs sont propres. Ainsi, rechercher le point de vue de l'acteur au travers de ses références n'est pas rechercher ce point de vue comme une déformation vis à vis d'un autre point de vue considéré comme vrai et objectif, mais comme une construction possédant sa propre logique et histoire. Ceci n'empêche pas de comparer le point de vue de différents acteurs, et de porter un jugement sur ce qu'il permet ou ne permet pas. Pour les mêmes raisons, l'idée d'une sélection d'aspects pertinents signifie que la référence est plus large, qu'elle existe objectivement, extérieurement au sujet... Nous proposons de considérer cette référence en tant

---

<sup>135</sup> OCHANINE, 1972, traduit, 1981, page 252.

que telle, même si le sentiment que cela crée chez un chercheur ou un observateur ressemble à de l'incomplétude. Cette analyse nous amène à distinguer les deux parties de l'expression « représentation fonctionnelle ». Les commentaires ci-dessus renforcent l'accord avec le caractère fonctionnel alors que nous avons souligné notre préférence pour le terme de référent. Pour cela, **nous proposons le terme de référent fonctionnel**. A ces caractéristiques, nous souhaitons ajouter quelques remarques qui en sont des conséquences, et qui seront utiles dans l'exploitation de ce concept.

La première caractéristique est l'individualité. Cette caractéristique indique que le référent fonctionnel n'est pas construit directement au niveau des interactions sociales ou culturelles, mais dans des interactions directes et personnelles avec un contexte. Ils relèvent de l'expérience personnelle du sujet. Chacun possède un degré d'expérience propre qui le construit comme individu unique et original, en relation, nous l'avons signalé ci dessus avec une expérience qui est celle de la collectivité à laquelle on appartient. Le référent fonctionnel est ainsi intégré au référent symbolique, culturel et imaginaire, comme l'action est intégrée à l'activité.

La seconde caractéristique est la validité pour une classe de situations. Parmi les caractéristiques invoquées par OCHANINE (op cit) et J. LEPLAT (1985), figure la sélectivité ou le laconisme. Tout se passe, en effet, comme si ce référent ramenait le monde à des indices suffisamment simples et restreints pour que l'interprétation ( la sémiose) soit possible en même temps que la perception. Ce référent est suffisamment schématique, prototypique pour fonctionner non pas dans un seul cas extrêmement précis, mais dans un certain nombre de contextes. Ces derniers font émerger des signes suffisamment semblables pour que la sémiose soit la même. Rappelons que PEIRCE, affirme U.ECO (op cit), « *cherche au fond à expliquer comment nos concepts servent à unifier le multiple et le divers des impressions sensibles* »<sup>136</sup>. Tout se passe alors comme si une certaine expérience permettait l'interprétation, non d'un indice, ou d'un tableau d'indices, mais d'une catégorie d'indices. Ainsi, plusieurs contextes suffisamment proches font émerger une même expérience conceptuelle.

La dernière caractéristique est celle de la conscience. Ce référent fonctionnel s'inscrit dans la partie privée de l'action. La conséquence en est l'usage conscient. Non pas d'une

---

<sup>136</sup> U.ECO, op cit, page 65.

conscience forcément réfléchiée et verbalisée, mais d'une forme de conscience comme présence obligatoire au monde, comme focalisation de l'attention. Nous pourrions parler avec VERMERSCH (2001) d'une « fenêtre de conscience » qu'impose une visée intentionnelle. Le référent appartient et organise cette conscience, sans forcément passer par des mots que se dit le sujet en action.

## 5- Référents et opérations

### a- Vers le référent sensible

La recherche d'un référent spécifique des opérations pose la question des signaux interprétés en dehors de la forme de conscience évoquée ci dessus. C'est à dire dans des contextes locaux bien intégrés ou routiniers, qui permettent de focaliser l'attention sur d'autres aspects, sans pour cela nuire à l'efficacité du sujet. L'idée d'un référent sensible figure dans un certain nombre de travaux de psychophysiologie. Cela correspond à une coordination des différents espaces des sens à des fins de cohérence et de stabilité du monde. Ces travaux reprennent bien souvent (J.PAILLARD, 1984, A.BERTHOZ, 1997) le concept de représentation du monde physique, comme espace unifié. Nous pensons que la référence sensible est un monde construit par l'expérience sensible, c'est à dire par l'exercice d'une relation concrète à ce monde, qui le transforme peu à peu, qui le coordonne, et surtout qui le rend totalement conforme, en tant que signal, aux nécessités de l'action du sujet. La fonction adaptative de ce référent assure la possibilité de toute opération quelle qu'elle soit.

### b- Caractéristiques

Le référent sensible possède deux grandes caractéristiques. La première est celle de rendre le monde cohérent en dehors de la conscience du sujet. C'est à ce prix que le monde possède à la fois la stabilité dans le temps et l'espace, mais également la cohérence entre les interprétations opérées par les différents sens.

La seconde est d'opérer le lien entre les actions et les opérations. La structure interprétative de l'action préfigure le choix des opérations. Tout se passe comme si les opérations étaient déjà prêtes au moment de la survenue du signe, elles font partie intégrante de la structure interprétative. Nous rejoignons, là, le concept d'accepteur d'action d'ANOKHIN (1974) qui se comprend, dans notre propos, comme un accepteur d'opérations. Cet auteur est reparti de l'idée d'arc réflexe de PAVLOV pour constater qu'à la fin de l'arc réflexe, il y a un acte réflexe. Par acte, il entend des opérations de tout l'organisme. Il imagine que l'acte réflexe est mis en place par un accepteur d'action, c'est à dire un complexe d'excitation conçu comme un appareil de contrôle afférent. Ce système de contrôle est un système cortical spécialisé dans les afférences. A.BERTHOZ (1997) explicite cette notion en empruntant l'exemple suivant à ANOCKIN (op cit). *« Si une personne qui est assise dans le salon décide pour une raison ou une autre d'aller dans la salle à manger, à ce moment, l'ensemble de tous les signes qu'elle a reçus dans la salle à manger dans le passé (qui forment l'accepteur d'action) est reproduit dans le cortex. Si, après son entrée dans la salle à manger, les signaux coïncident parfaitement avec ce que l'accepteur d'action avait prédit; la personne passe alors au prochain élément du comportement qu'elle a planifié. Mais si l'accepteur d'actions détecte une erreur, une discongruence par rapport à sa prédiction, le cerveau produit alors une réaction d'orientation au sens de la littérature soviétique »*<sup>137</sup>. Nous faisons nôtre cette proposition en considérant qu'un tel accepteur d'opérations, (selon notre terminologie) fonctionne bien comme un référent sensible qui permet d'organiser des opérations lorsque la situation reste type ou nominale, et qu'en cas de discongruence, nous « repassons » sur le registre des actions conscientes.

## 6- Synthèse du référent

Le concept de référent se décline sur les trois composantes de notre modèle provisoire, sous des formes différentes, mais avec une certaine identité de fonction. Le référent permet d'interpréter les situations et, du fait de son caractère incarné, intégré à la structure, prédispose à un certain déroulement du fonctionnement du système. Ce rôle est celui d'une interface construite par l'expérience, qu'elle soit celle de l'appartenance à un groupe, celle des actions passées ou de l'expérience sensible. En ce sens, il se caractérise par un mode de

---

<sup>137</sup> A.BERTHOZ, 1997, page 19.



construction qui est prioritairement celui de l'action, et celui du partage des expériences sur le niveau de l'activité. Ceci réaffirme le caractère non scientifique, subjectif, et surtout entièrement destiné à l'adaptation du système aux différents contextes.

### *B- Interprétant, connaissances et expérience*

Le référent est inscrit au sein d'une triade indissociable. Cela pose la question de l'interprétant de ce référent. Nous avons, jusqu'ici, décrit l'interprétant comme ce qui permettait au sujet d'accéder au signe. Les termes de connaissances ou de savoir opératoire reviennent très souvent sous la plume des auteurs qui traitent de cette notion en lui proposant un contenu. Ainsi, J.SAURY (1997) écrit- il « *L'interprétant du signe assure la médiation entre l'objet et le représentamen (...) Il traduit donc la mise en œuvre de connaissances permettant à l'acteur d'interpréter la situation présente et d'agir en prenant en compte les expériences passées* »<sup>138</sup>. Nous proposons de discuter de ces concepts pour mieux définir ce que nous entendons par interprétant et quel contenu nous lui assignons. Nous commençons par le terme de connaissance, en raison de la nécessité de le caractériser en cohérence avec nos options théoriques. Nous poursuivrons par la notion d'expérience pour mieux analyser l'interprétant.

#### 1- Les connaissances et les savoirs

Il n'est pas dans notre propos de nous livrer ici à une analyse exhaustive des concepts de connaissance et de savoir. Il existe une philosophie, une sociologie de la connaissance etc... Il faudrait, en conséquence, pratiquer une analyse épistémologique qui pourrait nous amener très loin de notre propos. Nous nous limiterons à quelques traits généraux nous permettant de les distinguer, de les définir en tant qu'interprétant au sein d'une structure, et surtout de mesurer les limites du recours à ces notions.

---

<sup>138</sup> J.SAURY, 1997, page 6.

Ces deux termes sont assez souvent confondus, ou traités avec une certaine synonymie. On leur accole souvent les mêmes adjectifs, scientifiques, théoriques, ou encore pratiques. Étant donné l'importance de leur mobilisation dans le cadre des travaux en didactique des disciplines, (LEZIART, 1997), il nous faut les distinguer le plus clairement possible. De fait, nous devons revenir aux différentes propositions concernant la cognition. Nous choisissons pour cette distinction de nous restreindre aux relations à l'action.

#### a- Première hypothèse

Les propositions les plus utilisées sont celles de la psychologie cognitive. Les états mentaux impliqués dans les actions s'expriment en termes propositionnels. J. M. BESNIER écrit à ce sujet, « *Le sens d'un comportement, dont l'origine est localisée dans le cerveau, se donne dans une attitude qui s'exprime dans le langage ordinaire (...) Toute connaissance est interprétable en termes d'attitudes cognitives intentionnelles et est susceptible d'avoir des effets sur le comportement* »<sup>139</sup>. On considère ici la connaissance comme étant en dehors de l'action concrète. Le savoir désigne en contrepoint « ce qui a trait à l'action concrète ». Cette distinction a été mobilisée en Éducation physique et sportive chez C.PINEAU (1990) « *Alors que la connaissance est l'appropriation des rapports qui lient le sujet et l'objet et, d'une manière générale, les phénomènes entre eux, le savoir est une construction individuelle qui fait intervenir l'expérience* »<sup>140</sup>. Le comportement est alors une forme de savoir.. et pas une connaissance... Nous ne sommes pas en accord avec cette proposition qui place le savoir près des opérations concrètes, et les connaissances en dehors de l'action. Cette distinction externalise la connaissance de l'action, la positionne préalablement ou postérieurement, ce qui n'est pas conforme avec la posture défendue dans ce travail.

#### b- Seconde hypothèse ; connaissances privées et savoirs publics

Nous nous appuyerons sur les propositions de J.LEGROUX, (1981) qui distinguent des informations qui sont externes au sujet, des savoirs qui sont la formalisation des

---

<sup>139</sup> J. M.BESNIER , 1996, page 73.

connaissances d'un sujet, et des connaissances qui sont du domaine strictement privé. Cette distinction, au contraire de la précédente nous semble très opérante. Elle nous permet notamment de saisir la notion de connaissance non comme un rapport à l'action mais comme un rapport à la partie privée de la cognition d'un sujet. Le fait que la connaissance soit de l'ordre de la partie privée de l'activité implique que cette même connaissance, étant exprimée publiquement par la voie de l'oral, de l'écrit ou de l'image, change de statut. Elle n'est plus une connaissance mais un savoir. En ce sens, et si l'on arrêta notre discussion ici, nous serions en accord avec l'idée d'un interprétant en tant que « connaissances du sujet mises à l'œuvre dans une situation ». Mais cela ne répond que partiellement à la question de l'interprétant. En effet, la complexité de l'interprétation, son immédiateté au sein de la sémiose primaire, posent problème. Il existe notamment de nombreux types de connaissances dont on a du mal à comprendre l'organisation et la coordination nécessaire à l'interprétation en cours d'activité (d'actions ou d'opérations). De nombreux travaux ont été menés sur cette problématique (C. GEORGES, 1985, P. PERRUCHET, 1988). Rappelons enfin la position de D. A. NORMAN( op cit) postulant que les connaissances nécessaires à l'exécution d'une tâche sont distribuées partiellement dans la tête du sujet, dans le monde et dans les contraintes du monde... Nous ne reprendrons pas le débat en ces termes, dans la mesure où les propositions reposent sur une posture que nous avons nommé computationnelle et que nous n'avons pas retenue. Nous proposons, pour notre part, de considérer ce problème à partir d'un concept que nous avons déjà mobilisé dans ce travail qui est celui d'expérience.

## 2- Vers la notion d'expérience

Nous avons mobilisé jusqu'ici le concept d'expérience dans l'idée d'une construction opérée par un groupe ou un sujet. Cette définition a été utilisée lors de l'analyse du concept de référent. Elle se traduisait par l'émergence, pour et dans une situation, d'un référent. Nous reprenons ici cette idée dans le cadre de la construction de ce qui permet à la fois de faire émerger et d'interpréter ce référent. Notre ambition est d'analyser cette construction en cohérence avec nos hypothèses, c'est à dire une construction qui soit, tout d'abord, comprise depuis la situation dans laquelle elle est investiguée. Nous n'envisageons donc pas l'expérience comme un ensemble de connaissances préalables à l'action, ni comme une

---

<sup>140</sup>C.PINEAU, 1990, page 20.

instance déterminée par des facteurs externes. Ceci nous amène, par exemple, à réfuter le positionnement écologique ou dynamique qui attribue la responsabilité de l'activité plutôt aux contraintes du monde. Ce courant est illustré par les travaux de GIBSON, 1979, et dans le domaines des activités physiques et sportives, par J.J. TEMPRADO, M. LAURENT, 1996, et D. DELIGNIERES, 1998, qui écrivent :« *Le comportement moteur, dans la cadre des théories dynamiques, est conçu comme un phénomène émergeant d'un réseau de contraintes liées, soit à la tâche, soit à l'organisme, soit à l'environnement* »<sup>141</sup>.

Nous concevons l'expérience comme l'ensemble des éléments qui participent, du point de vue du sujet, à la construction sociale individuelle et locale d'une situation. Si nous reprenons nos apports précédents, ceux ci nous amènent à l'idée que l'expérience compose des significations, du sens et de la sensibilité qui permettent l'émergence dans une situation, des symboles, indices et signaux.

Aucune de ces instances n'existe ex-nihilo dans la tête d'un sujet ou dans un monde indépendant, ce qui atteste d'une cohérence avec notre posture. Mais l'intérêt majeur est le fait que les significations, le sens et la sensibilité ne se limitent pas à des constructions cognitives, y compris subjectives. Elles sont également affectives, émotionnelles, motrices ou charnelles. La notion d'expérience est alors et avant tout marquée par la caractère intégré de l'ensemble de ces éléments dans une situation. Paradoxalement, l'expérience d'une situation ne se concrétise que dans une autre situation, c'est ce qui permet de la faire émerger. Si nous posons le problème du vécu en ces termes, nous constatons que **l'expérience ne se limite pas au fait d'avoir été dans une situation, mais caractérise la façon dont ce vécu participe à l'émergence et l'interprétation d'une autre situation**. Ce qui signifie que l'expérience peut se composer de vécus de plusieurs situations, par exemple.

La conséquence essentielle revient à affirmer que si l'expérience co-émerge avec la situation, la description de ce qui compose une situation pour un sujet, revient, pour une part, à accéder à ce qui compose l'expérience d'un sujet. Décrire ce qui fait signe, c'est décrire ce qui fonde l'émergence et l'interprétation d'un tel signe. Cette caractéristique est l'une des bases de l'accès aux données telle que nous le mobilisons dans ce travail. Nous proposons désormais d'examiner l'expérience sur les trois composantes intégrées de notre modèle. Il

---

<sup>141</sup> D. DELIGNIERES, 1998, page 62.

s'agit de mettre en évidence que l'expérience n'est pas morcelée selon les composantes, mais que chaque composante traduit une facette de l'expérience. Distinguer l'expérience, c'est un peu déplier, décompacter ce qui la constitue.

#### a- L'expérience partagée d'une collectivité

Comment envisager la façon dont un groupe et une collectivité possède une expérience ? Si nous reprenons les caractéristiques adoptées ci-dessus, nous ne pouvons définir cette expérience sans définir ce qui est spécifique de la situation de ce groupe.

Nous définirons ultérieurement (analyse du contexte) ce que nous entendons par une collectivité. Nous notons provisoirement que tout sujet en situation est engagé dans une pratique socialement significative. C'est à dire qui véhicule des significations qui donnent du sens aux actions concrètes effectuées dans cette pratique. Ces significations sont constituées de valeurs et de normes qui sont propres à la situation, c'est à dire à cette collectivité engagée dans une pratique sociale. Ce peut être une association de quartier qui pratique le foot-ball, des étudiants dans un club universitaire, une certaine catégorie d'automobilistes..... Ces normes et ces valeurs sont instituées par des comportements, des savoirs diffusés, des attitudes. Elles se partagent, dans la mesure où un même contexte est interprété avec quelque chose de commun et partagé par tous les membres de ce groupe. Ces contenus d'interprétation se traduisent par une identité de symboles dans un même contexte. Le partage de cette expérience est indispensable à la communication dans la collectivité et au fait de l'existence même de la pratique sociale pour ce groupe. Par exemple, le code de la route se compose d'un certain nombre de symboles dont l'interprétation doit être identique et partagée par tous pour des raisons évidentes de sécurité. Pour toutes ces raisons, nous proposons le terme d'expérience partagée pour qualifier l'ensemble des éléments qui permettent aux sujets d'un même groupe ou collectivité de vivre une même situation.

L'un des aspects les plus caractéristiques de cette expérience partagée est son caractère implicite. L'ethnométhodologie fonde un certain nombre de ces travaux sur ce caractère implicite. Celle ci constitue ce que L.BOLTANSKY (1993) nomme une culture somatique qui

« *n'est pas réductible à un ensemble de règles prescriptives, à un code comparable aux codes moraux ou juridiques* »<sup>142</sup>. L'expérience partagée est alors inscrite, intériorisée... bien au delà des savoirs explicites et formalisés sous forme écrite, par exemple.. Cela pose immédiatement le problème de la construction d'une telle expérience.

Nous sommes dans le cas de la constitution d'une expérience, sans que le sujet lui-même ait partagé le vécu concret d'une situation. L'expérience est véhiculée et transmise par le groupe, sans forcément de formalisation explicite. Cela pose le problème de certains aspects de la socialisation ou de l'éducation qui ne passent pas par la diffusion explicite du livre ou bien par la construction de connaissances répertoriées par des savoirs. La place est alors faite à l'incorporation de composants non rationnels, à l'irruption du symbolique et de l'imaginaire, du mythe partagé par une société, comme le montre P. CITATI, (1999). M..MEAD, 1973, propose la notion d'incorporation de la culture du corps, pour désigner des modes de transmission allant au delà des apprentissages. P.BOURDIEU (1942) reprend cet aspect en termes d'habitus. Nous reviendrons sur ces formes au moment de l'analyse des rapports entre les systèmes sociaux et l'activité d'un sujet.

#### b- L'expérience conceptuelle

Nous considérons ici ce qui compose l'unicité de l'expérience d'un sujet. C'est à dire la partie d'une situation qu'il ne peut partager parce qu'elle dépend d'une construction qui lui est propre. Il s'agit de mettre en lumière ce qui compose cette caractéristique spécifiquement individuelle. R.SAMURCAY et P..PASTRE (1995) définissent, en référence à ce problème, ce qu'ils nomment un concept pragmatique qui «*organise l'action efficace(...)en mettant l'accent sur les relations essentielles existant entre les variables de la situation* »<sup>143</sup>. Nous pouvons également mettre en rapport ceci avec les concepts empiriques de U.ECO (op cit), en affirmant qu'ils sont des constructions privées du sujet au travers de son expérience. P. VERMERSCH (2000) évoque ici la notion de remplissement conceptuel interne, par opposition à un remplissement conceptuel externe qui vient de l'extérieur du sujet (expérience

---

<sup>142</sup> BOLTANSKY, 1993,6, page 607.

<sup>143</sup> PASTRE SAMURCAY, 1995, page 16.

partagée). Ce remplissage interne est issu « *d'une élaboration thématitante, voire formalisante, accomplie à partir du remplissage expérientiel* »<sup>144</sup>.

Nous proposons ainsi de considérer avec ces auteurs, que l'expérience individuelle se traduit, au travers de situations vécues concrètement, par la construction d'un certain nombre de catégories, voire de concepts, qui permettent d'interpréter une situation. Nous pourrions parler de conceptualisation ou catégorisation expérientielle. La notion d'expérience conceptuelle répond à l'idée de la co- émergence d'une situation et d'une expérience nécessaire à son interprétation. Ces catégorisations permettent la conscience (en tant que rapport à ...) et donc l'action. Mais elles ne passent pas forcément par un nom donné à une situation. Ainsi, une situation est catégorisée de fait par l'expérience du sujet lorsqu'elle survient. Il n'est pas forcément possible de catégoriser une situation avant qu'elle ne survienne. Si bien que, lorsque la situation est très rapide, par exemple, les courses de haies que nous étudierons, il devient impossible de distinguer une perception qui soit suivie d'un jugement puis d'une action. Perception et sens attribué sont co-émergeants. Nous pouvons constater ici les convergences avec la sémiotique de l'action. Si nous reprenons ici la terminologie de U.ECO (op cit), cette forme de catégorisation est le type cognitif.

Que se passe t il lorsque le sujet est confronté à quelque chose d'inédit, quelque chose dont il ne possède aucune expérience, et qui échappe de ce fait à toute catégorisation du sujet, à tout type cognitif? Puisque le phénomène « nouveau » est là, fait irruption pour le sujet, quelle est la partie co -émergente qui permet cette rencontre? On peut penser que la situation co émerge d'une catégorisation existante, en une forme d'analogie intuitive et immédiate. Les sémioticiens rejoignent les ethnologues pour décrire ce qui se passe en cas de découverte d'un objet inconnu... Il est noté que le point de départ de la conceptualisation reste l'analogie avec des types cognitifs voisins qui permet d'engager l'action. Toute situation fait ainsi partie d'une certaine catégorie, de par l'expérience personnelle du sujet.

Nous pensons que cela implique de quitter une vision réaliste des catégorisations pour une vision relative. Elle n'existe pas forcément en dehors du sujet et de l'action, par contre, il existe souvent une construction à posteriori pour communiquer et donner de la signification à

---

<sup>144</sup> VERMERSCH, 2000, page 2.

nos actions ou bien à celles que l'on observe. C'est pour ces raisons que nous pensons que la notion d'expérience conceptuelle est plus fonctionnelle que celle de concept.

Cette caractéristique rend parfois difficile l'accès à l'expérience conceptuelle d'un sujet. L'observateur est, en effet, toujours prisonnier de sa propre expérience qui le conduit à proposer des noms ou des interprétations... P. PASTRE remarquait récemment (2001, à paraître) que le concept pragmatique, dans le cadre de ses recherches est toujours une proposition du chercheur... Cette position nous permet surtout d'envisager combien l'expérience conceptuelle comporte d'expérience charnellement inscrite, sensible, enchâssée, intégrée dans ce qu'il convient de nommer le corps...

### c- Construction de l'expérience conceptuelle

Si la construction de l'expérience partagée ne nécessite pas l'action, la construction de l'expérience conceptuelle la rend nécessaire. Quelles hypothèses formuler pour envisager la création d'une nouvelle expérience conceptuelle?

Lorsque la situation appartient à l'expérience conceptuelle du sujet, le phénomène qui apparaît dans l'action renvoie à une catégorisation familière. Lorsque la situation est suffisamment inédite, le sujet ne peut plus l'interpréter sans recourir à des inférences, des analogies, des hypothèses. Il est en fait condamné à agir avec une expérience conceptuelle « déjà là ». Cela peut l'amener à l'échec. Cela peut aussi servir de point de départ à l'apprentissage. Si nous reprenons brièvement l'idée de la zone prochaine de développement sur laquelle nous reviendrons amplement dans la deuxième partie, elle correspond, en quelque sorte, aux limites de la possibilité d'une médiation. La médiation est ici comprise comme le prêt, par un intervenant, de moyens nécessaires à la réussite d'actions, alors que le sujet ne dispose pas de l'expérience conceptuelle nécessaire.

Si il n'y a pas de médiation, il y aura tâtonnements et reproduction des moyens éventuellement conçus comme efficaces. Le sujet peut reproduire cette situation, mais il devra respecter au plus près les conditions rencontrées lors de cette réussite. Il disposera d'un vécu mais il n'aura pas acquis d'expérience conceptuelle nouvelle. Imaginons, par exemple, la



recherche d'un lieu dans un quartier inconnu. Le tâtonnement peut nous permettre d'atteindre le lieu souhaité, et l'on peut prendre l'habitude de reproduire ce trajet, sans construire une expérience conceptuelle plus large qui nous permettrait, par exemple, de reconnaître le quartier. Mais nous pouvons également prendre conscience des moyens employés et construire une nouvelle expérience conceptuelle. P.PASTRE (1997) écrit « *Il y a une expérience qui enferme le sujet dans une automatisation de sa conduite : et il y a une expérience qui ouvre, même de façon limitée, sur des perspectives qui dépassent le simple vécu* ». <sup>145</sup> Cette construction pose des perspectives tout à fait intéressantes que nous exploiterons dans notre contribution à une intervention.

#### d- L'expérience corporelle ou sensible

Si le domaine de l'action reste celui de la conscience, nous avons également mis en évidence que les opérations pouvaient « éventuellement » être conscientes. Ce qui permet l'interprétation, reste alors souvent implicite. C.TEIGER (op cit) écrit : « *Ainsi certains avancent l'idée que le sujet peut fonctionner à des niveaux de régulation de son action et même porter des jugements sur la situation sans en être conscient*(PEW,1974, BAINBRIDGE, 1977)» <sup>146</sup>. Il existe alors des éléments mobilisés pour les opérations qui ne sont pas toujours accessibles à la conscience. Nous retrouvons là les concepts en acte, les théorèmes en acte (G.VERGNAUD, 1991), ou les concepts inconscients (VYGOTSKY,op cit). Si l'expérience conceptuelle permet à un sujet de catégoriser intuitivement une situation, de construire sur cette catégorisation une forme de conscience, cela n'est rendu possible que par l'inscription corporelle de celle ci. Nous voulons dire par là que dans toute expérience figure une part importante de moyens fortement intégrés.

La faculté d'interprétation de cette composante de situation appartient, de ce fait, à l'expérience sensible du sujet, une expérience ancienne, qui se traduit par un couplage perception- opérations. L'interprétant, au niveau des opérations, peut s'envisager comme une certaine configuration de la structure sensori-motrice, avec ce que cela contient de cohérence et de coordination entre les différents référents sensibles. Nous retrouvons ici la notion de

---

<sup>145</sup> P. PASTRE, 1997, page 90.

<sup>146</sup> TEIGER, 1993, page 320.

coordination agie développée par P.PASTRE (op cit), et sur laquelle nous reviendrons en seconde partie. Les opérations étant multiples, elles sont cordonnées au sein d'habiletés, comme nous l'avons souligné en nous référant à J.LEPLAT ET J.PAILHOUS (1976). Cette expérience n'est pas stockée au sens computationnel du terme, elle émerge d'interactions locales, c'est à dire sur une action et des conditions contextuelles prototypiques. Si ces conditions persistent, une séquence d'opérations se déroule. Si, par contre, une perturbation est interprétée, c'est un signe (signal), et la séquence s'interrompt et nécessite le retour à l'action (une réorientation). Ce qui signifie que les actions comportent une part d'expérience conceptuelle, et une part d'expérience corporelle, charnelle. L'une n'est surtout pas exclusive de l'autre, puisque c'est la régulation entre les deux qui assure l'efficacité du sujet. Ainsi, le caractère local et complexe de toute situation exprime t il le rapport entre ce que cette situation possède d'intégré, et donc de prototypique, et ce qu'elle possède d'unique au sein d'une variation au sein d'une catégorie conceptuelle existante pour l'appréhender (deux situations locales sont théoriquement irréproductibles, puisque l'expérience transforme la situation...).

### *C- Objet, engagement...*

Après avoir spécifié les référents et les équipements interprétatifs des sujets sur les trois composantes de l'activité, il est souhaitable de revenir sur le troisième élément de la triade, qui est l'objet dans la terminologie Peircéenne. Là encore, nous rencontrons souvent des conceptions très distinctes entre l'objet, le motif d'agir, le but ou l'intention. Rappelons que le motif d'agir, dans la psychologie soviétique, procède de la réponse à un besoin supérieur, matérialisé par un mobile. Le but est une représentation mentale du résultat à atteindre. Nous avons, par conséquent, une distinction entre un point de visée, et cette visée dynamique. Cette distinction se retrouve dans le cognitivisme computationnel. V.HAVELANGE, C.LENAY et J. STEWART (op cit) proposent une explication sur cette conception cognitiviste de l'objet. Ils écrivent « *Alors que BRENTANO et HUSSERL définissent l'intentionnalité comme une visée, (...) les cognitivistes y voient, au contraire, un état mental qui n'acquiert un contenu qu'en raison de sa correspondance avec un réel*

*supposé objectif et indépendant* »<sup>147</sup>. L'objet défini ainsi serait, selon ces auteurs, une méprise de traduction.

Nous restons attachés aux options d'une psycho- phénoménologie. C'est à dire un engagement du sujet en tant que dynamique qui fait surgir un monde parmi d'autres. Elle rend le sujet « présent à ce monde » et ce monde « présent au sujet ». Ce qui est visé n'est plus une représentation, mais un monde qui surgit de l'intentionnalité. Conformément au plan adopté jusqu'à là, nous envisagerons cette problématique sur les trois composantes du modèle.

### 1- L'objet de l'activité

La visée intentionnelle est, ici, celle d'un groupe qui la partage. Elle n'existe pas en propre à un sujet. Elle émerge ainsi avec les autres éléments de la composante sociale. La visée surgit avec des référents symboliques, sociaux, culturels et imaginaires. Elle surgit également de l'expérience partagée du groupe, qui lui permet d'interpréter ces référents là. C'est, par conséquent, la signification de la situation qui fait co-émerger et qui caractérise l'engagement d'un groupe. Nous retrouvons cette aspects dans les travaux de JOANISSE (1991).

Les caractéristiques de cette visée sont, comme pour les autres éléments de cette composante, le fait que les sujets n'en sont pas forcément conscients. Pour ne pas confondre avec la notion de préconscience, nous reprendrons le concept d'un engagement infra conscient qui, de par cette qualité, détermine la situation particulière du sujet vis à vis de telle ou telle situation sociale. Nous entrons ici dans le domaine de la psychologie de la motivation, dans ses composantes psycho-sociales (D. JODELET, 1989). A la suite de M MAUSS, nous acceptons l'hypothèse d'un engagement social total. A.MUCHIELLI (1981) rappelle la paternité de GURVICH (1968) sur cette option en ces termes « *La conduite, bien sûr, a une forme concrète extérieure directement observable mais cette forme externe se rattache, d'une part, à tous les éléments du contexte social dans lequel elle prend un sens (...) et, d'autre part à des éléments intra- subjectifs, aux empreintes affectives laissées dans le psychisme de*

---

<sup>147</sup> V. HAVELANGE, C.LENAY et J. STEWART, à paraître.

*l'individu (lesquelles se rattachent aux situations éducatives) aux attitudes profondes de l'individu comme à ses opinions »<sup>148</sup>. L'engagement social total doit être situé, émergeant d'une situation particulière, qui lui confère sa signification.*

L'engagement du sujet est considéré comme un engagement total émergeant d'une situation socialement significative. Il relève de... et détermine l'ensemble des composantes de l'activité, c'est à dire culturelles, symboliques, affectives, informationnelles ou énergétiques.... Cet engagement est infra conscient à un certain degré. Ce degré d'infra conscience détermine le style et le niveau d'engagement du sujet.

## 2- L'objet des actions

La grande caractéristique de l'engagement au niveau de l'action est la nécessité de la conscience de l'immédiat, la focalisation de l'attention. Nous sommes alors sur un niveau beaucoup moins diffus, en apparence, que pour l'engagement de l'activité. Mais ceci n'est qu'apparence, car le terme de conscience recouvre plus celui d'orientation de l'action que celui d'une action volontaire dont on peut parler. Nous avons évoqué cet aspects avec la psychophénoménologie.

Nous avons vu avec P.VERMERSCH (2000) que cet engagement dans l'immédiat relevait d'une attention focalisée, et implique un rétrécissement du champ de conscience à ce qui est spécifique du moment. Nous pouvons, en conséquence, retenir les caractéristiques d'un engagement concret, d'une dynamique de l'immédiat, qui s'accompagne d'une conscience privilégiée. Nous proposons alors de définir le but comme constat que l'on peut faire de cette visée « depuis l'extérieur de la situation ». C'est, par exemple, la visée immédiate que l'on prescrit à quelqu'un, ou bien le point de visée déclarée par l'acteur après la situation. Nous réservons les termes de visée intentionnelle pour ce qui est interne à la situation, c'est à dire l'objet. Deux exemples peuvent être cités. Celui d'une situation assez inédite pour le sujet, qui nécessite pour lui une focalisation de l'attention. Le second exemple est celui d'une incongruence, dans une situation qui se déroule, qui nécessite la réorientation de l'attention.

---

<sup>148</sup> MUCHIELLI, 1981, page 34.

Nous sommes en face d'une véritable composante adaptative sous forme de triade. Les trois éléments de la triade Peircéenne se co déterminent en permanence, afin de préserver l'efficacité du sujet. Cela détermine également le caractère individuel et subjectif de la visée. Elle ne repose que sur le sens accordé à la situation par un sujet. Cela explique les différences constatées et les redéfinitions de tâches soulignées par J.LEPLAT (1998) et J. P. FAMOSE (op cit), qui précisent que le but n'est pas définissable seulement par le contexte, mais par le sens que le sujet accorde au contexte. Nous considérons l'objet de l'action comme visée intentionnelle immédiate.

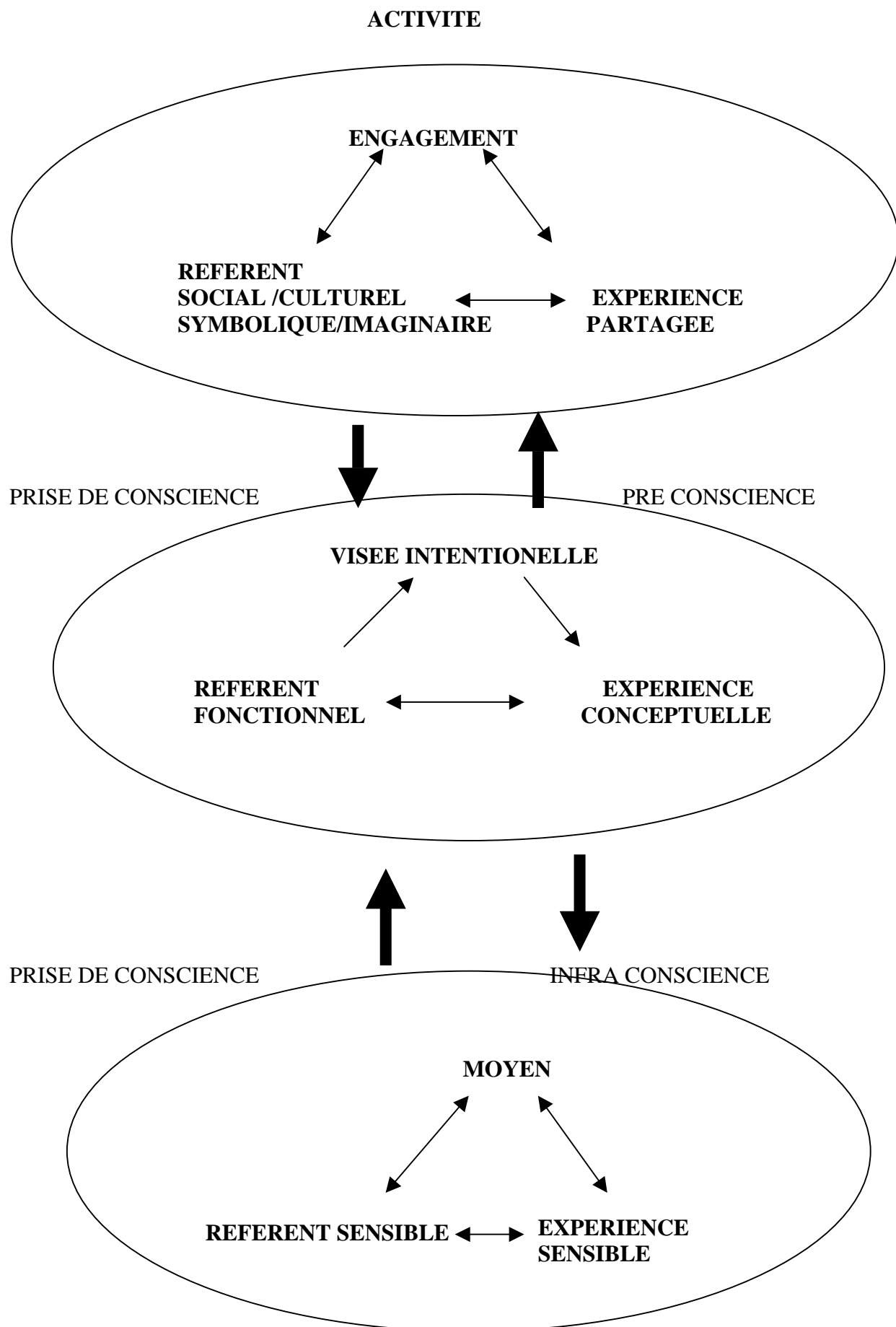
### 3- L'objet des opérations

Les opérations étant définies comme les moyens d'exécution de l'action, ces derniers composent les outils de l'action pour le sujet. Mais ces moyens ne s'engagent qu' en cas de forte congruence entre ce qui fait signe localement, et ce qui fait signe normalement dans cette situation. Tout se déroule alors dans des conditions typiques, c'est à dire conformes à l'expérience du sujet. Cette typicité permet le recours quasi exclusif aux opérations et ne requière pas nécessairement la conscience. La conscience immédiate peut donc s'orienter vers d'autres visées. Si un événement incongru ou inattendu survient, le sujet se réoriente et revient sur le niveau des actions. Les moyens employés sont bien dépendants des interprétations que fait le sujet d'une situation locale. Le terme de moyens intégrés nous semble convenir à la description de l'objet des opérations.

### *C- Modélisation de la partie privée de l'activité*

Nous proposons la modélisation de l'activité en trois composantes. Opérations, actions, activité.

Figure 8



Cette modélisation montre comment ces trois composantes sont intégrées. Toute activité se définit ainsi par l'exercice de ces trois composantes qui ne sont isolées ici schématiquement que pour les besoins de leur compréhension. Cela signifie que toute activité se caractérise potentiellement par de multiples actions concrètes, et chaque action concrète se caractérise par un très grand nombre d'opérations plus ou moins intégrées.

Les conséquences d'une telle modélisation renvoient à la complexité. Nous verrons notamment dans la partie méthodologique la nécessité de sélectionner un certain nombre de données les plus pertinentes par rapport à l'objet de recherche. Par exemple, nous exposerons en quoi la démarche menée par Y. CLOT (1979) porte majoritairement sur les données de l'activité et leur développement, là où nous privilégierons l'approche des données de l'action et des opérations dans une perspective technologique et didactique.

La seconde conséquence est la façon dont on peut accéder à ces données en respectant la situation, conformément à la posture adoptée. L'idée reste celle d'un accès, non par inférence d'une analyse comportementale ou bien de la tâche, mais par ce qu'elles possèdent de capacité d'apparaître en tant que telles. Cela nous impose de vérifier d'une certaine façon leur capacité d'apparaître, c'est à dire d'être ou de devenir publiques. C'est cette problématique que nous allons envisager maintenant.

## **2- Modélisation de la partie publique de l'activité**

L'activité se compose d'une partie privée et d'une partie publique. L'idée fondamentale étant que l'activité est « une », mais que certaines parties apparaissent ou peuvent apparaître, selon la métaphore de l'iceberg. La partie privée restant intime alors que la partie publique apparaît. Au cours de notre revue des différents travaux, nous avons décrit cette distinction à plusieurs moments. Tout d'abord avec le recours aux travaux de GALPERINE (op cit), puis avec les travaux de U.ECO (op cit) qui insiste, par exemple, sur le fait que le type cognitif est privé alors que le contenu nucléaire est public. Lorsque nous avons passé en revue les apports de la sémiotique à notre modèle, nous avons discuté les

caractères exclusivement privés ou bien publics-et-privés des éléments du signe triadique. Nos conclusions débouchaient sur quelques aspects très problématiques. S'il est incontestable que le comportement est public, que les savoirs écrits sont publics, cette caractéristique ne suffit pas à les appréhender. Devenir public, cela n'est pas seulement apparaître, c'est participer à ce qui fait signe pour quelqu'un. Ce quelqu'un peut être un observateur, un interviewer, ou un partenaire de pratique sportive. Il y a alors une forme de circularité particulièrement bien décrite par PEIRCE (1978), qui décrit que l'interprétant public d'un signe est en fait le représentamen d'un signe second, chez une autre personne ou bien chez le sujet lui-même. Cette caractéristique forme une base incontournable des analyses menées à partir de l'objet théorique du cours de l'action, (J. THEUREAU, op cit, M. DURAND, op cit).

Au delà de cette caractéristique essentielle, se pose néanmoins le problème de ce qui est ou peut devenir public d'un signe, selon les composantes identifiées de notre cadre conceptuel. Lors du chapitre 2, (3, E), nous avons précisé que le représentamen est avant tout privé, mais qu'il peut faire l'objet de verbalisations qui sont autant d'instructions pour établir une forme de partage avec un interlocuteur. Quant à l'objet, il possède les mêmes caractéristiques. Ceci nous amène sur deux grandes questions, qui sont celles de la verbalisation de ce qui n'est pas conscient dans l'acte, et sur la validité des verbalisations. Cette validité étant la garantie que ce qui est dit ou montré est bien la partie publique de l'activité ou de l'action concernée et non la verbalisation d'une autre action ou activité.

Un troisième problème important est posé ici. Il s'agit de la capacité de distinguer les composantes à partir de leur partie publique. Il nous est par exemple impossible de distinguer entre des actions et des opérations, uniquement au simple constat du comportement. L'analyse pose alors le problème de sa limite, et nécessite de proposer les moyens de rendre publiques des distinctions. Nous postulons que les verbalisations sont un moyen de rendre compte de ces distinctions. C'est une voie fondamentale que nous choisirons, en faisant appel aux techniques de l'entretien d'explicitation (P.VERMERSCH, 1994) et qui nous distingue des méthodologies employées dans le cadre de la documentation du cours de l'action, J. THEUREAU, 1999, M. DURAND, op cit, J. SAURY, op cit.



### *A- La partie publique des opérations*

Si nous considérons que le comportement du sujet au niveau des opérations reste un interprétant ultime, il nous faudrait admettre paradoxalement que l'on ne peut rien en dire. Ce que l'on dit d'une opération, nécessite une prise de conscience préalable qui va peut être en transformer le contenu. Cette difficulté a été traitée par P.VERMERSCH (op cit). Cet auteur énonce un certain nombre de conditions que nous reverrons dans la partie méthodologique, permettant de vérifier qu'il existe un minimum d'altération du compte rendu procédural vis à vis des procédures menées à bien. C'est un acte de réfléchissement ( au sens de renvoi par un miroir) du vécu dans la conscience, qui rend celui ci public. Mais nous devons admettre une limite à la verbalisation des opérations. C'est le niveau extrême d'intégration de ces procédures qui les éloigne, par trop, de la possible conscience et donc de la verbalisation. Que pouvons nous verbaliser de ces opérations?

Pour répondre à cette question, nous avons une voie très intéressante qui est celle du sensible. L'ancrage corporel et sensible des opérations nous fait privilégier cette voie d'accès. Ce peut être une odeur, un son, une couleur.. Ces verbalisations relèvent alors d'un compte rendu public qui nous permettra d'accéder au monde sensible des opérations et ainsi d'en prendre connaissance. Enfin, la dernière référence est celle du moyen. L'aspect conatif peut être retrouvé au travers des hypothèses faites sur le nom accordé à une procédure. Mais nous sommes probablement là sur un cas particulier de procédure répertoriée par le sujet ( parfois sur le registre imaginaire). La majorité des opérations ne relèvent pas de techniques bien répertoriées (du point de vue de l'attribution d'un nom).. Seules, celles qui font l'objet d'apprentissages intentionnels sont ainsi nommées.

### *B- La partie publique des actions*

La partie publique des actions pose des difficultés d'appréhension, au moins aussi importantes que celle des opérations. La première difficulté, comme nous l'avons déjà souligné, reste celle de la confusion possible avec les opérations, en raison de la réversibilité et d'une distinction qui repose sur des aspects privés. Pour opérer des distinctions, il nous faudra le renfort de la verbalisation. Celle ci pose moins de problèmes, puisque le niveau des actions est celui de la conscience. L'une des clés de cette verbalisation en tant que partie

publique de l'action, nous est fournie par les travaux de M.VON CRANACH ( op cit) lorsqu'il écrit « *La cognition de l'action devient consciente si cela est requis par l'organisation de l'action. L'attention est alors dirigée vers les étapes de l'action et les niveaux d'organisation qui posent des difficultés spécifiques* »<sup>149</sup>. Nous pouvons ainsi affirmer que la verbalisation de l'action sera la verbalisation de la visée intentionnelle au moment du comportement. Ce qui signifie corollairement que la partie publique des actions n'existe potentiellement qu'en verbalisations. Nous avons alors certains points d'appuis qui nous renvoient au référent fonctionnel, à la visée intentionnelle ou à l'expérience conceptuelle.

La notion d'étape consciente de l'action semble le premier point de référence à l'objet. L'étape est ainsi décrite comme un moment pendant lequel l'attention est requise sur un objet particulier. Elle renvoie à une structuration très personnelle et située de l'action. Cet interprétant peut renvoyer à un objet qui peut , comme le souligne M.VON CRANACH (op cit) ci dessus, être une difficulté spécifique pour ce sujet, difficulté rencontrée au moment du déroulement de l'acte, ou difficulté anticipée au regard des expériences antérieures. Nous retrouvons parfois dans les verbalisations le concept de but. Le comportement est ainsi découpé par le sujet du point de vue d'un niveau suffisamment problématique pour nécessiter la focalisation immédiate de l'attention. Cette problématique est un interprétant qui renvoie à l'objet de l'action.

Le référent fonctionnel est l'ensemble des indices conscients verbalisés de cette problématique. Les verbalisations de ces indices nous amènent à caractériser ce référent, c'est à dire les caractéristiques du monde de cette action. Une distinction doit s'opérer ici pour mieux cerner les verbalisations de l'action. Ce qui est verbalisé, devenant public, constitue alors ce que LEGROUX (1981) nomme un savoir. Cette verbalisation étant un savoir, il peut alors se fondre au milieu de tous les autres savoirs se rapportant à l'action, en ce qu'elle possède de génériquement reconnu par un groupe. La verbalisation doit alors rester celle de l'action, et non « à propos de l'action », comme nous l'avons signalé ci dessus. La capacité de déterminer l'action à partir d'une partie publique et non d'inférences, repose uniquement sur des verbalisations particulières. Celles de l'action. Elles renvoient à ce qui relève directement

---

<sup>149</sup> M.VON CRANACH, op cit, page 63.

de l'attention consciente. Ce sont, notamment, l'expression de séquences déterminées dans le temps et l'espace, l'objet problématique déclaré, ainsi que les indices vécus dans cette action.

Nous portons un grand intérêt à la capacité de distinguer les actions dans les verbalisations des sujets, puisque c'est à partir de cette dernière que nous pouvons identifier les éléments organisateurs de cette action. Une perspective d'intervention sur les actions peut ainsi considérablement s'enrichir de l'accès à ces actions.

### *C- La partie publique de l'activité*

Cette partie de l'activité pose des problèmes d'appréhension assez particuliers. En effet, en tant que système, l'activité ne se réduit pas à une composante sociale, mais intègre les deux autres composantes. La seconde difficulté est la largeur de cette étude. Là où une action reste facilement localisable dans le temps et l'espace, l'activité reste diffuse. Enfin, et encore plus, il nous est difficile de distinguer entre ce qui relève de la partie publique et ce qui relève d'une formalisation contextuelle. Rappelons que nous avons opéré la distinction entre un référent qui est interne à l'activité, et un contexte qui est interne à la situation, mais qui ne relève pas de l'activité du sujet. C'est un domaine peu habituel de l'analyse psychologique. J.BRUNER (op cit) revient longuement sur cette nouvelle ambition d'intégration de ce qui est pour lui la culture. Il écrit : *« Si la psychologie est à ce point immergée dans la culture, elle doit consacrer ses efforts aux processus de fabrication et d'utilisation de la signification qui lient l'homme à la culture. (...) Du fait même qu'elle appartient à la culture, la signification est publique et partagée. La manière dont nous vivons qui est culturellement adaptée dépend entièrement de significations et de concepts qui nous sont communs, tout comme elle dépend des modes de discours que nous partageons et qui nous permettent de négocier les différences qui peuvent apparaître dans les significations et les interprétations »*.<sup>150</sup> De la même façon que pour les opérations et les actions, nous allons analyser la partie publique de l'activité en ce qu'elle possède de propre mais aussi en ce qu'elle permet d'accès à l'expérience partagée, aux référents et à l'engagement.

---

<sup>150</sup>J. BRUNER, op cit, page 28.

## 1- La partie publique de l'engagement

Rappelons que nous avons retenu l'engagement du sujet dans la situation sociale, comme dynamique collective. Cette dynamique se traduit dans les actions concrètes mais également en dehors et au delà des actions. Nous voulons dire par cette expression que le sujet est visible dans ses gestes, mais également dans ce qu'il offre publiquement de lui-même comme, par exemple, un style vestimentaire. Ceci est valable pour les verbalisations qui comportent un fond sur lequel nous reviendrons, mais également une forme et un style. De nombreux concepts nous sont disponibles pour analyser les propositions faites ci dessus. STROOBANTS (1994) parle ici de savoir-être comme formalisation. Mais le concept le plus usité est celui d'attitude tel qu'il a été développé en psychologie sociale. Nous allons préciser pour éviter toute confusion.

L'attitude a été définie en psychologie sociale comme un construct hypothétique. ALLPORT (1935) cité par J F RICHARD et R GHIGLIONE (1992) écrit « *C'est un état mental de préparation à l'action organisé à travers l'expérience, exerçant une influence directive et dynamique sur le comportement* »<sup>151</sup>. L'attitude est ce qui est sous jacent au comportement au sens très générique, c'est à dire englobant. L'attitude se traduit publiquement par un certain nombre de manifestations verbales ou non. Ces auteurs écrivent : « *Ainsi l'opinion est l'expression verbale de l'attitude, mais elle n'en est pas la seule. La possession d'une carte de membre d'un parti, la participation à des réunions, le port d'un uniforme, la signature d'un manifeste etc. sont autant de manifestations de l'attitude, et donc autant d'indicateurs de l'attitude* »<sup>152</sup>. D'où l'émergence d'une théorie tri - componentielle de l'attitude, qui est intéressante pour notre travail. L'attitude possède trois composantes.

-Une composante affective qui se traduit en réponses physiologiques et en verbalisations de l'affect.

-Une composante cognitive qui se traduit en réponses perceptives, verbalisation des croyances et savoirs.

-Une composante conative qui se traduit par des comportements manifestes, et par des verbalisations concernant des comportements.

Cette théorie a été développée par ROSENBERG ET HOVLAND (1960). Nous y voyons une certaine catégorisation de la partie publique de l'activité. Notamment par

---

<sup>151</sup> ALLPORT, 1935, page 215

- des verbalisations d'attentes ,des expectations et des engagements
- des manifestations associées au comportement verbal ou non, telles que des modes langagiers, des modes vestimentaires, mais également des indices physiologiques (sudation...)
- des traces matérielles, telles des cartes de membres d'association ou autre...

Nous sommes ici sur le plan de ce que nous avons nommé infra conscience, ce qui veut dire que les verbalisations ou les comportements en eux-mêmes ne délivrent pas directement (aux autres ou au sujet lui-même) le caractère public de l'engagement, du référent ou de l'expérience partagée.

## 2-La partie publique de l'expérience partagée

Si nous revenons aux apports de la sémiotique, il faut rappeler la notion de contenu molaire, proposée par U.ECO (op cit). Cet auteur définit le contenu molaire comme élargissement du contenu nucléaire, sur des aspects qui ne sont pas strictement indispensables à l'action. Chaque activité marque le partage par un certain groupe de sujets de significations, de savoirs. La spécificité de ces savoirs marque la possibilité pour eux d'appartenir au groupe et de communiquer. Ces savoirs ne sont pas spécifiques d'une action ou d'un concept mais regroupent tout ce qu'un sujet peut affirmer au sujet d'une activité. Y. CLOT (op cit) parle ici de réel, en opposition au réalisé des actions. Nous ne retenons pas cette distinction en ces termes en raison des problèmes posés par le terme de réel lorsque l'on emprunte aux postures énelles. Cette totalité des expériences partagées constitue, pour U. ECO (op cit) un contenu molaire. Ces remarques sont cohérentes avec le caractère diffus et l'étendue des savoirs d'un sujet sur une activité. Les classifications différentes des savoirs les nomment savoirs généraux ou savoirs théoriques, voire conceptuels. Pour notre part, nous retenons l'idée de savoirs généraux, pour bien marquer le fait qu'ils concernent l'activité. Si bien que ces savoirs sont des interprétants qui ne sont pas ceux des actions ni des opérations, et qui appartiennent cependant au domaine de l'activité considérée. Ces savoirs généraux n'ont aucun caractère d'objectivité, ils rassemblent ainsi des mythes diffusés, des rumeurs, des croyances publiques... Ils sont bien de l'expérience partagée, puisqu'ils permettent, pour certains de

---

<sup>152</sup> J F RICHARD R.GHIGLIONE, 1992, page 216.

construire des référents, de porter des jugements, d'adopter tel ou tel style de comportement. Ils sont les véhicules publics de l'interprétation des situations sociales.

### 3- La partie publique des référents

Les interprétants publics des référents symboliques, imaginaires culturels et sociaux nous semblent très difficilement dissociables des savoirs généraux. En effet, nous rappellerons avec C. ALIN (op cit) « *que les référents symboliques et imaginaires ne sont pas définissables, ni réductibles à des actes concrets, ni à des discours formels, ni à des symboles* »<sup>153</sup>. Nous sommes ici sur une modalité qui ne se résume pas à du concret, à du public. Il faudrait des travaux de recoupement et d'interprétation pour reconstituer, à partir de la verbalisation ou des comportements, ce qui renvoie au référent. Par conséquent, il faudrait rechercher le fond commun de l'imaginaire, ce que nous retrouvons chez certains travaux déjà cités (P.CITATI op cit, G DURAND, op cit) en anthropologie. Nous sommes ici en dehors du cadre privilégié de notre travail, et nous ne développerons donc pas ces aspects.

#### *D- Synthèse de la partie publique de l'activité*

La caractérisation de la partie publique de l'activité nous a amené à revenir sur un certain nombre d'aspects évoqués lors de la définition d'une situation -première. Nous avons montré qu'un certain nombre d'éléments de l'activité d'un sujet étaient publics. Cela va de l'attitude aux comportements procéduraux en passant par les verbalisations.

Nous avons souligné combien les verbalisations ne pouvaient se considérer comme des parties publiques qu'à partir du moment où elles concernaient bien l'activité, les actions ou les opérations, ce qui revient à poser la question de leur validité interne. Les verbalisations comme les comportements, posent ensuite la question de l'interprétation de l'observateur, puisqu'elles ne sont que des interprétants ouvrant des référents pour le signe de cet observateur.

---

<sup>153</sup> C.ALIN, op cit, page 4.

C'est à ce titre qu'elle prennent toute leur importance. Elles permettent notamment de renvoyer à des éléments distincts de ce qui fait signe. Elles permettent de distinguer finement les actions des opérations, ce que ne peut proposer une analyse strictement comportementale. Les verbalisations valides peuvent alors offrir l'accès à des données impossibles à recueillir autrement. Nous verrons notamment dans notre partie empirique combien la verbalisation peut renseigner des éléments imperceptibles au constat visuel ou auditif du mouvement.

Cette faculté de rendre compte de la partie privée, sa validité ainsi que sa finesse, constituent les enjeux majeurs de la partie méthodologique.

## CHAPITRE 4 LE CONTEXTE ET L'IDENTITE DANS LA SITUATION

### I- Le système contextuel

Suite à l'exposé des repères théoriques nécessaires, nous avons retenu l'idée d'une situation qui co-émerge de la triple relation entre une activité, une identité et un contexte. Le contexte est interne à la situation, mais ne relève pas de l'activité du sujet, il la contextualise au sein de la situation. Cela repose bien l'idée que des éléments forts d'une situation individuelle peuvent ne pas être déterminés par le sujet lui-même, mais par le groupe (tâche prescrite par exemple), l'histoire de ce groupe ou bien l'histoire des relations entre le groupe concerné et la pratique concernée. G. ROCHER (1968) prend position ainsi ; « *Ne nous arrêtons pas à nous demander où se situe la frontière entre ce qui est personnel à chacun par opposition à ce qui est social, le problème est insoluble parce que faux, car, de l'individuel au social, il n'y a pas une opposition mais une continuité. Ce qui importe plutôt, c'est de souligner que c'est par sa référence à une structure de règles et de normes collectives que toute conduite humaine est significative et cohérente aux yeux du sujet lui-même aussi bien qu'aux yeux des autres avec qui ou au milieu de qui le sujet agit* »<sup>154</sup>. Cet ensemble contextuel prend ainsi la forme d'une formalisation sociale que le sujet vit « *qui n'est ni exclusivement interne aux sujets qui la vivent, ni exclusivement extérieure à eux ; elle est vécue en perspective, en situation, par des personnes concernées, auxquelles des contraintes et des limitations s'imposent en même temps de l'extérieur* »<sup>155</sup> ajoute cet auteur. L'analyse de cette formalisation nous impose de définir le terme de social en relation avec notre travail, avant de la considérer éventuellement en terme de système, et de nous poser la question des trois composantes de modélisation. Nous poursuivrons en mettant en évidence les particularités contextuelles dans le cadre des activités physiques et sportives.

---

<sup>154</sup> G.ROCHER, 1968, page 43.



#### A- Vers une définition sociale de l'activité

Un contexte social peut s'envisager comme une forme de vie, prise au niveau d'une collectivité et non d'un sujet. Comme l'affirme G.ROCHER (op cit) « *La multiplicité des interactions de sujets humains qui compose le tissu fondamental et élémentaire de la société, lui conférant à la fois existence et vie. (...) L'action humaine sociale est de ce point de vue, une réalité totale, globale, qui engage et influence la personnalité individuelle et qui forme en même temps le tissu du milieu social* »<sup>156</sup>. Nous comprenons le terme d'action employé par cet auteur dans le sens plus large d'activité. Nous signifions par là, qu'il existe une relation forte, homomorphique entre l'activité du sujet telle que nous l'avons définie, et l'activité d'un groupe ou d'une société. Ce n'est pas un simple glissement, mais une prise de position importante sur la définition et la délimitation d'une telle notion. Cela veut notamment dire que plusieurs conceptions de l'action (activité sociale) sont nées exactement sur les mêmes principes que l'analyse de l'action en psychologie. Citons pour mémoire la conception subjectiviste de WEBER (1947, traduit 1964,) pour qui « *l'action est sociale dans la mesure où, du fait de la signification subjective que l'individu ou les individus qui agissent y attachent, elle tient compte du comportement des autres et en est affectée dans son cours* »<sup>157</sup>. Une conception opposée, c'est à dire objectiviste; était celle de E. DURKHEIM (1904) qui proposait « *l'action sociale comme des manières d'agir, de penser et de sentir, extérieures à l'individu, et qui sont douées d'un pouvoir de coercition en vertu duquel elles s'imposent à lui* ». <sup>158</sup> Cet auteur décrit ainsi une conscience individuelle contrainte par une conscience collective, construite par une société. La troisième conception est celle du matérialisme dialectique qui définit l'homme par les besoins. La satisfaction de ceux ci engage l'homme dans une lutte avec la nature, l'obligeant à développer des techniques et à élaborer des modes d'organisation. C'est ici une praxis qui est première de l'action sociale , qui développe à la fois l'homme et l'organisation sociale. L'activité sociale se caractérise alors par un ensemble de pratiques qui véhiculent des modes d'organisation, des techniques etc.... L'individu est en confrontation permanente à ces demandes, ou impositions sociales. Nous retrouvons ceci dans la définition des pratiques de J.LEPLAT (1998) «*La finalité d'une pratique, c'est de*

---

<sup>155</sup> Ibidem, page 33.

<sup>156</sup> Ibidem, page 24.

<sup>157</sup> WEBER, 1964, page 88.

<sup>158</sup> E.DURKHEIM, 1904, page 8.

*transformer une situation en vue de réaliser des buts fixés par ceux qui demandent ou auront à évaluer la transformation »*<sup>159</sup>. Notre posture épistémologique, appuyée sur les théories éenactives et sur une forme de psycho-phénoménologie, nous amène alors à prendre en compte un contexte social qui « surgit avec le sujet », porteur de toute son histoire et de tout son patrimoine objectif et subjectif. Mais ce contexte n'est que celui de l'activité d'un groupe social, et d'un sujet dans ce groupe social. Cette position nous amène ainsi vers des positions proches d'une ethnométhodologie qui considère l'acteur social dans toute sa connaissance et sa richesse de relation au groupe. L'acteur social n'est pas « l'idiot culturel » dont H.GARFINKEL (op cit) reproche la description aux sociologues classiques, mais source lui-même de significations. Il n'est donc ni inféodé à une instance externe, ni en conflit, il définit en permanence cette instance, en même temps que lui-même, avec des compétences et des capacités d'adaptation. L'ethnométhodologie adopte la perspective située, qui consiste à ne pas considérer l'acteur ou la société en dehors d'une situation précise.

#### *B- L'activité sociale comme système contextuel*

Compte tenu des remarques ci dessus, le contexte peut s'analyser sous forme d'un système complexe, avec les mêmes définitions du concept de système que celles que nous avons retenues en début de thèse. Cela signifie qu'il existe une structure, un principe d'organisation, une dynamique propre.... Les premiers ethnométhodologues ont emprunté cette notion de système pour décrire ce qu'ils ont appelé une action sociale. Nous emprunterons notamment aux travaux de Talcott PARSONS (1902-1979) sous la direction duquel H. GARFINKEL a fait ses études à Harvard. H. DE LUZE (1997) cite sa définition du système social « *constitué par l'interaction des individus, chacun de ses membres est à la fois un acteur (ayant ses buts, ses idées, ses attitudes) et un objet d'orientation à la fois pour les autres acteurs et pour lui-même. Le système d'interaction est alors l'aspect analytique pouvant être abstrait du processus total de ses participants* »<sup>160</sup>. T.PARSONS (1961) définit le système de l'action en quatre sous systèmes que sont

- Le système biologique
- Le système psychique

---

<sup>159</sup>J.LEPLAT, 1998, page 46.

- Le système social
- Le système culturel

Ces quatre sous systèmes sont en interaction au sein d'un système plus général. Ceci nous amène à mieux intégrer notre souci de répondre à la complexité de l'action humaine. Les deux sous systèmes qui nous intéressent plus précisément ici sont le sous système social et le sous système culturel. Le système culturel comprend les valeurs, les connaissances, les idéologies, c'est à dire, d'une manière plus générale l'ensemble de l'appareil symbolique. Le système social porte, affirme T PARSONS (op cit), « *sur les conditions impliquées dans l'interaction d'individus humains réels qui forment des collectivités concrètes composées de membres déterminées* ». <sup>161</sup> Il nous semble alors cohérent de reprendre ces résultats pour décrire le contexte de l'activité d'un sujet.

### C- Structure générale de ce système institutionnalisé

Le système social et le système culturel ne co-existent pas comme deux entités distinctes en interaction. Ils se fondent dans un processus d'institutionnalisation conçue, écrit G.ROCHER (op cit) « *comme plaque tournante entre les deux sous systèmes , social et culturel* » <sup>162</sup>. « *C'est à dire qu'elle est composée des éléments de la culture transcrits dans des modèles d'action sociale* » <sup>163</sup>. Nous pouvons prendre comme base l'analyse de T. PARSONS des différentes composantes de la structure de ce que nous appellerons un système institutionnalisé. Ce système est considéré comme contexte. T.PARSONS (op cit ) dénombre quatre éléments structuraux.

- Les rôles qui définissent les modes de participation des sujets.
- Les collectivités qui instituent certaines valeurs, idées ainsi que leurs modalités d'application.
- Les normes qui servent de standard d'orientation, de pattern ou de modèles culturels aux actions des sujets. Ces normes intègrent les connaissances, croyances et idéologies.

---

<sup>160</sup> PARSONS, 1973, cité par DE LUZE, 1997, page 16.

<sup>161</sup> T.PARSONS, 1961, page 34.

<sup>162</sup> G. ROCHER, op cit, 2, page 211.

<sup>163</sup> Ibidem, page 211.

- Les valeurs qui précisent les orientations désirables pour le système tout entier.

Cette structure instituée nous semble suffisamment cohérente avec nos options premières. Elle nous permet d'aborder les pratiques en tant que phénomènes situés émergeant d'interactions complexes entre les sujets, mais également entre le domaine social et le domaine culturel.

Nous devons alors nous poser la question des impacts d'un tel système institutionnalisé sur notre analyse de la situation en trois composantes. Cette structure est-elle spécifique de la composante sociale, ou bien contextualise-t-elle également les actions et les opérations ? S'agit-il d'une structure que nous sommes susceptibles de décliner sur les autres composantes, comme nous avons décliné la triade Peircéenne ? Répondre à ces questions passe par une analyse plus approfondie, en émettant l'hypothèse préalable de l'existence des éléments sur les différentes composantes, hypothèse dont nous vérifions ici la validité.

## 1- Le contexte de l'activité

### a- La collectivité ou secteur social

Nous débuterons par la collectivité car elle fixe pour nous la base de toute définition ultérieure. Il n'y a pas confusion entre la collectivité et la pratique sociale. Bien au contraire, la collectivité est une entité concrète qui regroupe des acteurs autour d'une spécification de tous les éléments de la pratique sociale. D.BOUTHIER (1993) utilise la notion de secteur social pour définir cette entité et s'en servir pour spécifier des usages, des normes et des valeurs. Ce qui est donc institutionnalisé est une pratique au sein d'un secteur social ou d'une certaine collectivité. D. BOUTHIER (1993) précise : « *Chaque secteur donne aux pratiques une ou des significations et fonctions sociales différentes* »<sup>164</sup>. A l'intérieur de ce secteur social, sont institués des moyens de stabilité de cette collectivité. Il s'agit ici d'une forme de contrôle social proposé par G.ROCHER (op cit) comme « *L'ensemble des sanctions positives ou négatives auxquelles une société recourt pour assurer la conformité des conduites aux modèles établis* »<sup>165</sup>. Il faut entendre le terme de sanction dans son sens le plus

---

<sup>164</sup> D. BOUTHIER, 1993, page 78.

<sup>165</sup> G.ROCHER, op cit, page 55.

large, pour éventuellement poser la question des normes instituées de sanctions positives ou négatives. Cette sanction traduit bien la nécessité de la pérennité d'une pratique par une collectivité.

#### b- Les rôles sociaux

Les rôles sociaux se composent d'un « *certain nombre de normes qui sont autant de modèles spécifiques à une fonction ou à une position dans une collectivité* »<sup>166</sup>. Les rôles reposent alors sur des pattern, sur des modèles de conduite. Ces rôles influent directement sur les composantes individuelles de notre modèle. Les normes institutionnalisent, en quelque sorte, une fonction idéale au sein de la collectivité au travers de rôles dans la pratique. Le sujet ne construit individuellement une action qu'au sein d'un rôle. Ce dernier contextualise ainsi fortement l'action.

#### c- Les valeurs

G.ROCHER (op cit) les définit en tant que « *manière d'être ou d'agir qu'une personne ou une collectivité reconnaissent comme idéale et qui rend désirables ou estimables les êtres ou les conduites auxquels elle est attribuée* »<sup>167</sup>. Elles imprègnent l'ensemble du système. Ce sont vraiment des idéaux qui ne sont pas toujours exprimés, qui restent en conséquent relatifs et diffus. Elles permettent de qualifier tous les éléments. Le contexte possède ainsi une valeur, en même temps que l'identité ou l'activité. Cela implique un signe possédant une valeur pour l'individu, et donc un système fortement basé sur le symbolique.

---

<sup>166</sup> Ibidem, page 46.

#### d- Conclusion

Le contexte se comprend ici comme spécifique de la situation d'un secteur social et des sujets qui composent cette situation. Il institue bien la pratique d'une certaine collectivité. Cette pratique est guidée par certaines valeurs qui vont assurer la dynamique du groupe constitué, mais également par l'institution de rôles qui fixent idéalement certaines fonctions permettant la dynamique du groupe ainsi que sa pérennité dans cette pratique. Nous avons ici un arrière fond permanent qui émerge plus ou moins dans l'activité. Le contexte de l'activité humaine évolue ainsi par l'activité elle même, en même temps qu'il participe à sa survenue.

#### 2- Le contexte individuel des actions

Définir un contexte individuel revient à poser la question d'un contexte spécifique, celui d'une action concrète. Si nous reprenons les apports du contexte de l'activité, nous ne pouvons décrire un contexte individuel qu'au sein d'un rôle, c'est à dire d'une fonction au sein d'une pratique. Ces fonctions portent en elles une dimension culturelle, qui est celle d'un patrimoine de ce rôle social, avec des valeurs et des normes. Un rôle n'existe qu'au travers de certains actes formalisés par et pour le groupe. Ces actes existent au sein de tâches instituées par le rôle.

Si nous reprenons une terminologie de LEONTIEV (op cit), il s'agit ici de buts à atteindre dans des conditions déterminées. Ces tâches sont en quelque sorte prescrites idéalement par le rôle social. Elles sont prescrites, dans la mesure où elles sont instituées par les normes qui gouvernent le rôle. Nous pouvons ainsi procéder à une certaine forme d'analyse des actions idéales au sein d'un rôle. Ces actions répondent à un certain cahier des charges qui les hiérarchise, qui peut même les ordonner dans le temps et l'espace. Nous pouvons ainsi rencontrer des modélisations de conduites possibles. R. AMALBERTI et J M. HOC (1998) citent notamment<sup>168</sup>, des modèles mathématiques de décomposition des tâches issus de la théorie des tâches de TEICHNER ET COMPANION, 1977. Ces modélisations donnent lieu à des simulations, telles que les programmes fondés sur les analyses de tâches préconstruites (BACHER, EVERT, et ROLEK 1983).

---

<sup>167</sup> G. ROCHER, op cit, page 72.

Outre ces tâches qui définissent concrètement et idéalement le rôle du sujet, nous devons remarquer leur mode d'organisation. Cette organisation obéit à une certaine logique définie par le secteur social pour un rôle. Tout se passe comme si le rôle n'était pas un ordonnancement simple de tâches, mais au contraire un ordonnancement dans le temps et dans l'espace, une certaine heuristique ou bien un algorithme. Cette logique définit une forme d'idéalité guidée par les valeurs de la collectivité. Les actions idéales instituent une déclinaison du rôle social en tâches organisées. Elles sont également sous la dépendance de normes, qui sont autant de savoirs collectifs partagés au sein de ce secteur social sous des formes diverses. Nous retrouvons ici la notion déjà évoquée de savoirs de référence, comme savoirs reconnus comme efficaces dans un cadre très précis<sup>169</sup>.

Évoquer un contexte individuel revient alors à analyser un rôle social qui est une organisation et des tâches conçues idéalement par le groupe en fonction des normes et des valeurs, c'est à dire d'une certaine logique des actions déterminée par la collectivité et non immuable. Ceci est utilisé assez largement comme référence à l'évaluation sociale des compétences d'un sujet.

### 3- Le contexte local

Le contexte local est ce qui contextualise l'instant, dans des circonstances précisément définies. Cela revient à se poser la question de l'existence d'une formalisation par un groupe d'un contexte, avec lequel interagisse chaque individu dans l'instant, au sein de tâches qu'il mène à bien. Des formalisations sociales peuvent elles contextualiser des actes très précisément situés? Notre réponse est positive au travers de la notion de technique, telle que nous l'avons décrite.

---

<sup>168</sup> R.AMALBERTI, J. M. HOC, 1988, page 211.

<sup>169</sup> R.SAMURCAY P.PASTRE , op cit, page 16.

## a- La technique

La technique rassemble les moyens qu'un sujet met concrètement en œuvre pour atteindre un but, et qui ont été institutionnalisés au sein d'une pratique sociale, de par leur efficacité. Elle existe au travers d'une certaine institutionnalisation. J.LEPLAT J.PAILHOUS (op cit) citent à ce sujet « *Le procédé original utilisé par l'ouvrier retoucheur Pi, dont nous parle LINHART (1978) et qui lui permet de rectifier à l'allure souhaitée les portières des automobiles à partir d'un établi bricolé par lui, ne prendrait le statut de technique que le jour où, cessant d'être la propriété ou le secret de cet ouvrier, il ferait l'objet d'une transmission à d'autres. Il y a dans le mot de technique la référence à un groupe d'utilisateurs sinon à une institution* »<sup>170</sup>. L'habileté de cet ouvrier possède bien une partie visible, mais cette dernière ne possède pas le statut de technique, car elle n'est pas passée du registre individuel au registre social. La technique ne se présente alors que sous une certaine formalisation qui la fait entrer dans le patrimoine culturel d'une certaine collectivité. Cette formalisation peut prendre la forme orale, première sur le plan historique, mais ensuite écrite, nous parlerons alors de la littérature technique. En tant que formalisation, la technique est alors conservée, diffusée et transmise par les membres de cette collectivité. Si une habileté n'est pas formalisée sur le plan technique, nous pouvons penser qu'elle disparaît avec le sujet qui en est son auteur, et par conséquent son seul véritable propriétaire.

La technique est investie de valeurs véhiculées par la pratique d'une collectivité. J.LEPLAT J.PAILHOUS (op cit) écrivent à ce sujet « *Toute technique est sociale par nature, et elle contribue à donner aux objets auxquels elle s'applique une certaine valeur sociale* »<sup>171</sup>. Nous sommes là sur une certaine extension de la notion de valeur, cependant, les principes de désirabilité restent vrais. Nous emprunterons alors en conclusion la définition que donne M.COMBARNOUS (1984) de la technique, et qui rassemble les différentes remarques faites ici. « *La technique est l'ensemble des procédés qui se lèguent de génération en génération, se diffuse par la transmission orale, par l'apprentissage, par l'enseignement, et dont l'utilisation assure l'efficacité de l'action* »<sup>172</sup>.

---

<sup>170</sup> J LEPLAT JPAILHOUS, 1981, page 276.

<sup>171</sup> Ibidem, page 282.

<sup>172</sup> COMBARNOUS, 1984, page 31.



## b- Les objets techniques ou produits

La caractéristique d'une technique est sa finalisation en un produit. Ce procédé socialement transmis aboutit à une forme d'objet social. Ce produit présente des caractéristiques concrètes. Il peut se transformer en marchandise, et être vendu ou acheté. La caractéristique concrète n'est pas forcément matérielle. Elle est concrète au sens du produit d'un rôle social. Nous parlerons ainsi de produits sociaux qui n'existent qu'à partir d'enregistrements, de livres... En tant que tel, ils portent les caractéristiques de l'environnement social de la production. Le produit n'existe que dans un certain milieu ou contexte social qui lui confère son utilité. Cette contextualisation de la production reste l'un des aspects forts de la notion d'objet technique. Un produit technique reste alors l'agent et le symbole d'une société ou, au niveau inférieur, de la pratique d'une collectivité. Comme l'indique FABRE (1972), la technique ne se réduit pas aux seules procédures, elle se développe dans un certain contexte, avec des motifs et des raisons d'être.

## c- Les outils

La technique ne peut s'envisager sans la notion d'outil. Quelques précisions sont nécessaires dans la mesure où la technique se confond dans bien des cas avec l'outil lui-même. Ainsi LEROI-GOURHAN (1964) affirmait il « *L'outil n'est réellement que dans le geste qui le rend efficace* ». <sup>173</sup> L'outil, en tant que moyen grâce auquel l'homme peut transformer la nature, est lié à la procédure de son emploi. Un outil est transmis avec la série des gestes ou de procédures qu'il suppose. L'outil est bien alors de l'ordre de la culture. Un outil, en tant qu'objet matériel et culturel, est distinct du savoir technique de son emploi. Mais cette distinction peut prendre des formes plus diffuses, nous le verrons notamment lors de l'analyse des techniques corporelles, où le corps est à la fois l'outil et le produit. Si ce corps se transmet par hérédité, le corps en tant qu'outil ne se transmet que culturellement... M.MAUSS (1935/1973) écrivait « *J'ai fait pendant plusieurs années, l'erreur fondamentale de ne considérer qu'il y a technique que quand il y a instrument. Il fallait revenir à des notions plus anciennes(...). Dans ces conditions, il faut dire tout simplement : nous avons affaire à des techniques du corps. Le corps est le premier et le plus naturel instrument de*

*l'homme. Ou plus exactement, sans parler d'instrument, le premier et le plus naturel objet technique et en même temps moyen technique de l'homme; c'est son corps »<sup>174</sup>*. La technique prend la forme d'une relation entre des procédures transmissibles, des outils et des produits qui caractérisent et finalisent la procédure. Cet ensemble s'inscrit dans la détermination par les rôles sociaux et les valeurs véhiculées par les pratiques.

#### *D- Synthèse du contexte*

Après avoir caractérisé le contexte comme un système social et culturel institutionnalisé, après avoir rappelé notre accord avec la posture ethnométhodologique, nous avons analysé un tel système sur ses trois composantes.

Pour décrire la composante collective du contexte, nous analysons une relation entre un modèle de collectivité doté de moyens de stabilité, des rôles sociaux et des valeurs qui sont partagées dans la pratique. Sur la composante individuelle de ce contexte, nous constatons la spécification des rôles sociaux au travers de tâches concrètes et de leur organisation. Cette spécification prend une forme idéale, c'est à dire qu'elle précise la structure du rôle telle qu'elle ressort d'analyses et de propositions dépendantes des valeurs de la collectivité. Cela institue une certaine logique des actions qui n'est pas immuable, mais dépendante du secteur social. Enfin, nous avons précisé combien le concept de technique contextualisait les moyens locaux d'exécution de ces tâches. La notion de technique met en relation des procédés efficaces culturellement diffusés et transmis, des outils participant à l'efficacité des procédés et des produits ou objets techniques qui finalisent toute technique.

---

<sup>173</sup> LEROI- GOURHAN, 1964 , page 27.

## II- Un exemple de contextualisation; les pratiques sportives

Travailler sur les pratiques sportives en tant que pratiques sociales et culturelles, suppose que l'on considère les pratiques sportives comme telles. Cette position se retrouve dans les travaux de sociologie du sport, et notamment ceux qui s'appuient sur les travaux de P.BOURDIEU (1978). Citons, par exemple, une phrase caractéristique de cette position chez C.LOUVEAU (1979) « *Les pratiques sportives ne peuvent être théoriquement isolées de l'ensemble des pratiques sociales et culturelles auxquelles elles sont associées (...) Elles seront indéniablement assimilées à des pratiques culturelles* »<sup>175</sup>. Nous ne développerons pas cet aspect, sinon pour rappeler que les pratiques sportives seront considérées comme les pratiques d'un secteur social.

Nous présenterons alors les aspects qui nous semblent les plus exemplaires de l'objectivation d'un contexte de pratique sportive.

### *A- Les pratiques sportives du point de vue de la situation sociale*

#### 1- Le secteur social

Les pratiques sportives sont liées aux collectivités qui les mettent en œuvre. Un secteur social, du point de vue des pratiques sportives, peut prendre la forme

- d'une fédération sportive (Fédération française de...., ou bien d'autres fédérations multisports, confessionnelles ou laïques...) et l'on parle de secteur fédéral...
- d'une institution scolaire ou universitaire... et l'on parle de secteur éducatif.
- d'une institution à vocation marchande, telles qu'il en existe de nombreuses dans le secteur du loisir... et l'on parle de secteur marchand.

---

<sup>174</sup> MAUSS, 1935/1973, page 368.

<sup>175</sup> C.LOUVEAU, 1979, page 97.

Cette remarque permet à D. BOUTHIER (1993) de préciser certains usages communs des Activités physiques et sportives (APS) par les différents secteurs sociaux. Ces APS, écrit il : « renvoient notamment selon son utilisateur à

- la variété des pratiques sociales (disciplines sportives, activités physiques d'expression etc.)
- l'ensemble des activités scolaires proposées en EPS aux élèves.
- L'éventail des activités motrices élémentaires ou complexes, artificielles ou réelles que les chercheurs en STAPS utilisent comme support pour leurs travaux »<sup>176</sup>.

Le secteur social sera un élément déterminant dans notre proposition de contenus et d'intervention. Il s'agira notamment de comprendre combien ce secteur influence les logiques d'actions, les modèles techniques et donc les interventions visant à l'acquisition de compétences.

## 2- Fondements culturels d'une pratique

Nous avons souligné combien le secteur social institutionnalise à la fois une forme d'organisation sociale, mais également un certain système culturel. Ceci correspond à ce que nous pourrions appeler avec T.PARSONS (op cit), l'appareil symbolique de la pratique. Il s'agit de comprendre ce qui organise les savoirs, les valeurs et les idéologies. Il y a là ce que nous pourrions nommer une architecture au sens de porteur du présent et de l'histoire. Cette architecture renseigne alors à la fois le pôle diachronique, qui permet de comprendre les aspects patrimoniaux, et le pôle synchronique, qui permet de situer cette pratique vis à vis des autres (POCIELLO, 1981). En adoptant une métaphore architecturale, nous pouvons affirmer la nécessité d'un fondement, d'un noyau primitif, qui forme à la fois le socle et le principe dynamique de cette architecture. Ce socle et cette dynamique forment l'architecture diachronique. BOURDIEU (op cit) déclare ainsi au sujet des pratiques sportives; « *comment s'est constitué cet espace de jeu ayant sa logique propre, ce lieu de pratiques sociales tout à fait particulières, qui se sont définies au cours d'une histoire propre et qui ne peuvent se comprendre qu'à partir de cette histoire* »<sup>177</sup>. Si nous affirmons cette diachronie, son objectivation est ardue, car pleine des écueils du sens commun. Par exemple, les liens

---

<sup>176</sup> D.BOUTHIER, 1993, page 76.

anthropologiques avec les mythes sont souvent mis en avant, notamment dans les récits journalistiques. Nous pourrions dire ainsi que certains mythes sont fondateurs des pratiques (CITATI P., op cit, JEU B., 1979). Mais ce lien n'est pas aisé comme le soulignent J.J.BARREAU et J. J.MORNE (1984) « *Que nos jeux du stade évoquent les jeux d'Olympie, cela n'est pas contestable! Que le foot-ball soit rapproché de la soule, pourquoi pas? Il reste que l'on ne se tourne pas ainsi innocemment vers la Grèce antique plutôt que vers Rome et ses jeux du cirque.* »<sup>178</sup>.

Ceci pose le problème d'une logique culturelle des pratiques sportives qui ne soit pas indépendante du secteur social. Nous pouvons retrouver les fondements de cette logique qui président aux différentes normes et significations construites. Cette logique est ancrée du point de vue des significations dans les pratiques et guide ainsi le sens donné aux actions, mais également les évolutions des différentes règles qui régissent les pratiques sportives dans les différents secteurs sociaux. Cette recherche implique que ce fondement guide l'évolution dynamique, sans être remis en cause. Dans la présentation de sa systématique du rugby, R. DELEPLACE (1983) situe bien ce problème en écrivant « *La première exigence est la mise à jour de l'élément qui engendre, dans la globalité de l'action considérée, la dynamique organisable caractéristique de cette activité précise* »<sup>179</sup>. Il utilise le terme systématique pour bien indiquer que le noyau primitif de la pratique n'est pas remis en cause. Dans la cadre du rugby, il écrit « *On peut alors poser pour tout sport collectif Noyau vivant primitif = effets d'opposition et symboliser le dynamisme logique fondamentale* »<sup>180</sup>. Cette architecture ne peut évoluer que par l'existence d'une règle qui en assure la pérennité. R.DELEPLACE ( op cit) écrit « *La règle a pour fonction de faire se reproduire le jeu* »<sup>181</sup>. Mais c'est une dialectique entre l'existence de la règle et l'activité des pratiquants, qui assure l'évolution de l'ensemble. R.DELEPLACE (op cit) peut conclure ainsi « *Cette réalité vivante, de la relation de réciprocité du jeu à la règle et de la règle au jeu, se présente selon une logique de constitution, c'est à dire une structure avec*

- *d'une part un noyau central, stable définissant quelques grands principes, poutres maîtresses du règlement, donnant au jeu sa physionomie particulière caractéristique*

---

<sup>177</sup> P. BOURDIEU, 1978, page 24.

<sup>178</sup> J. J. BARREAU, J. J. MORNE, 1984, page 52.

<sup>179</sup> DELEPLACE, page 4.

<sup>180</sup> Ibidem, page 5.

<sup>181</sup> Ibidem, page 7.

- d'autre part, un nombre plus ou moins importants de règles complémentaires, assurant l'ajustement détaillé des principes du noyau central à l'état actuel de l'habileté et de la combinatoire d'actions »<sup>182</sup>. Cet aspect est confirmé par certains auteurs qui utilisent notamment la notion de logique interne dans une acception qui, pour notre travail, est bien une logique interne aux significations, normes, et valeurs qui guident un secteur social. P.PARLEBAS (1981) rend compte de cette cohérence en soulignant la contrainte qu'elle exerce sur le comportement. « *La logique interne rend compte de la manière dont les règles de l'activité contraignent le comportement* »<sup>183</sup>. Cette logique participe alors au contexte culturel de l'activité des pratiquants.

### 3- Les institutions d'un secteur social

La collectivité sportive est extrêmement précisée sur le pôle institutionnel. Nous y reviendrons lors de notre analyse de l'athlétisme. Notons cependant que les pratiques sportives font l'objet d'une organisation instituée très pyramidale. La base est le club sportif qui existe sous la forme d'association à but non lucratif, ou bien de société anonyme à objet sportif. Ces clubs se fédèrent sur le plan national en ligues et en fédérations. Chaque échelon de cette pyramide est doté de règlements qui ont pour objectif d'assurer la pérennité de l'institution. Ceci s'étend au niveau international avec une même organisation et règlements au sein de fédérations internationales. Une pratique sportive est ainsi extrêmement contextualisée du point de vue du système institué socialement et culturellement.

### 4- Rôles sociaux , valeurs et pratiques sportives

Les rôles sociaux sont bien précisés. Au niveau social, ils se distinguent en pratiquants, dirigeants, juges et arbitres, par exemple. La liste de ces rôles et de leurs précisions serait fastidieuse, puisqu'ils existent sur chacun des échelons du système social que nous avons présenté. Précisons que ce travail porte sur l'analyse de l'activité de pratiquants.

---

<sup>182</sup> DELAPLACE, op cit, page 7.

<sup>183</sup> P. PARLEBAS, 1981, page 131.

Les valeurs véhiculées par les pratiques sportives évoluent avec les valeurs générales d'une société. Elles ne forment un lien entre les acteurs que sur le plan synchronique. Par exemple, les valeurs véhiculées par les champions sont analysées par D. DELIGNIERES et P.DURET(1990) qui indiquent, un certain nombre d'évolutions de ce qu'ils nomment le champ notionnel du champion. Ainsi, par exemple, une évolution du champion solidaire vers le champion individualiste<sup>184</sup>. Nous considérons les valeurs comme l'un des aspects unificateurs d'une pratique sur le plan synchronique. Les normes des pratiques sportives relèvent alors à la fois des attitudes, des savoirs véhiculés et diffusés, des types de discours etc... C'est le secteur social qui fixe la norme de la pratique sportive. Nous parlerons de norme d'usage. Une pratique sportive ne possède pas les mêmes normes d'usage selon les groupes sociaux qui s'en emparent. Cette norme sert de modalité de différenciation dans certains cas. S'appuyant sur les thèses de P. BOURDIEU (op cit), L BOLTANSKI (1971) met en évidence notamment la façon dont le rapport au corps est normé par l'appartenance à un groupe social. Nous sommes bien ici sur un contexte émergeant des pratiques et non permanent. Ceci implique, par exemple, le refus d'une éthique sportive atemporelle et universelle.

#### *B- Le contexte individuel des pratiques sportives*

C'est la définition du rôle au sein des pratiques. Ces rôles sont définis comme autant de tâches idéales, organisées en fonction de standards diffusés au sein du secteur ou du groupe. La notion de préconstruction des tâches que nous avons souligné, correspond à cet aspect idéal. Nous utilisons également le terme idéal pour bien marquer la distance entre ces tâches et leur organisation, et ce que les sujets interprètent dans ce contexte. R.AMALBERTI et J. M.HOC (1998) reviennent sur cette distance en écrivant;« *La relative facilité des méthodes pour décomposer l'activité, comparée à leur difficulté chronique à recomposer cette activité sous forme de modèle pertinent de l'opérateur et prédictible pour le domaine d'application.(...) Aucune méthode, aucune analyse ne peut intervenir dans une bulle théorique vide, elle sous tend toujours dans ses fondements l'acceptation d'un certain nombre de principes et de cadres théoriques sur l'objet à analyser, leur décomposition attendue, leur*

---

<sup>184</sup> D.DELIGNIERES, 1990, page 188.

*dynamique* »<sup>185</sup> Cette phrase ne concerne pas la pratique sportive chez ces auteurs, pourtant elle nous semble d'une profonde acuité dans ce domaine.

Si nous restreignons notre analyse aux rôles des pratiquants, le contexte individuel est souvent considéré et nommé « actions ». Les dynamiques rencontrées sont alors spatiales et temporelles. Elles organisent les actions sur le mode de successions, ou algorithmes, et selon une règle opératoire qui permet d'atteindre le but. Ces distinctions relèvent bien souvent des méthodologies choisies pour construire l'organisation idéale des actions. R.AMALBERTI et J. M. HOC (op cit) écrivent : « *L'analyse procède par recueil et synchronisation des valeurs observées de natures différentes. (...) Les données sont recueillies naturellement, parfois par l'intermédiaire d'appareillages ( EEG ECG). Le comportement verbal fait partie de ces données naturelles, l'analyse est descriptive. Dans cette approche, un phénomène complexe, comportement ou autre est d'abord conceptuellement réduit à un nombre de comportements de base, mesurables et observables* »<sup>186</sup>. Nous voyons ici que la méthodologie fixe les limites des modèles construits du fait des conceptions sous jacentes. Nous définirons quelques unes de ces constructions idéales en athlétisme, pour bien marquer que l'analyse de la tâche dans une pratique sportive est bien dépendantes des conceptions, des normes et des valeurs du secteur social de pratique.

### *C- Les techniques sportives comme contexte*

Quelles sont les caractéristiques spécifiques des techniques sportives au regard de l'exposé général? Le principal terme est celui de corps, dont M.MAUSS (op cit) affirme la primauté d'outil technique. Le corps est alors le sujet et l'objet, l'outil et le produit. Les procédés efficaces et transmis sont des techniques corporelles dont la caractéristique est la non production d'objet concret et matériel. La spécificité des techniques corporelles et sportives réside alors essentiellement dans le produit. Nous allons analyser les caractéristiques de ce produit en termes de performance ou de résultat. Il nous faut distinguer le concept de résultat de celui de performance dans la mesure de leur polysémie respective et surtout de l'usage du sens commun qui inverse bien souvent les définitions qui ont cours dans le domaine de la psychologie. Notons, à ce sujet, les remarques de P.SIMONET (1985) : « *La*

---

<sup>185</sup> R. AMALBERTI J M. HOC,1998, page 210.



*notion de performance désigne tout aussi bien l'effection d'une réponse motrice que le résultat obtenu, c'est à dire le mouvement actuel et le résultat actuel (ce qui est réalisé, par opposition à ce qui est virtuel, potentiel) ».*<sup>187</sup> En conséquence, nous considérons la performance comme le produit ultime de l'activité. Cette performance est formalisée car elle est avant tout sociale, c'est à dire contextualisée par une pratique sociale, définie dans un secteur social, lui-même défini. Nous oublions trop souvent la complexité de l'analyse du contexte de la performance pour ne retenir que le produit de l'usage d'un procédé technique, et non comme l'aboutissement de ce qui mobilise tout un système.

Sociale par essence, la performance disparaît immédiatement si le contexte est flou, mal déterminé, ou tout simplement absent. Cela signifie que produire un résultat corporel est le lieu commun de toute activité humaine. Qui parcourt une distance en courant, produit un résultat en terme de comportement. Mais ceci devient une performance au regard de la pratique sociale permettant l'interprétation d'un tel résultat. Cette pratique passe par des règles et des normes pour que cette distance parcourue puisse être interprétée en termes de performance. Si les règles ne sont pas dictées, on ne pourra parler de performance. Dans le sens où nous adoptons la notion de performance, elle devient un pur produit de la formalisation contextuelle de la pratique sportive.

#### *D- Synthèse du contexte*

G. ROCHER (op cit) indique la relation d'un sujet au contexte en terme de socialisation. Il écrit : « *Les modèles culturels, tout en étant dans la société, sont aussi dans les personnes membres de la société; tout en étant extérieurs aux personnes, ils sont aussi intériorisés par chaque personne* »<sup>188</sup>. La socialisation est « *le processus par lequel la personne humaine apprend et intériorise tout au cours de sa vie les éléments socio- culturels de son milieu, les intègre à la structure de sa personnalité sous l'influence d'expériences et d'agents sociaux significatifs et par là s'adapte à l'environnement social ou elle doit vivre.* »<sup>189</sup>. Le contexte n'est donc pas seulement quelque chose qui contraint ou qui surgit,

---

<sup>186</sup> R. AMALBERTI J. M. HOC, op cit, page 215.

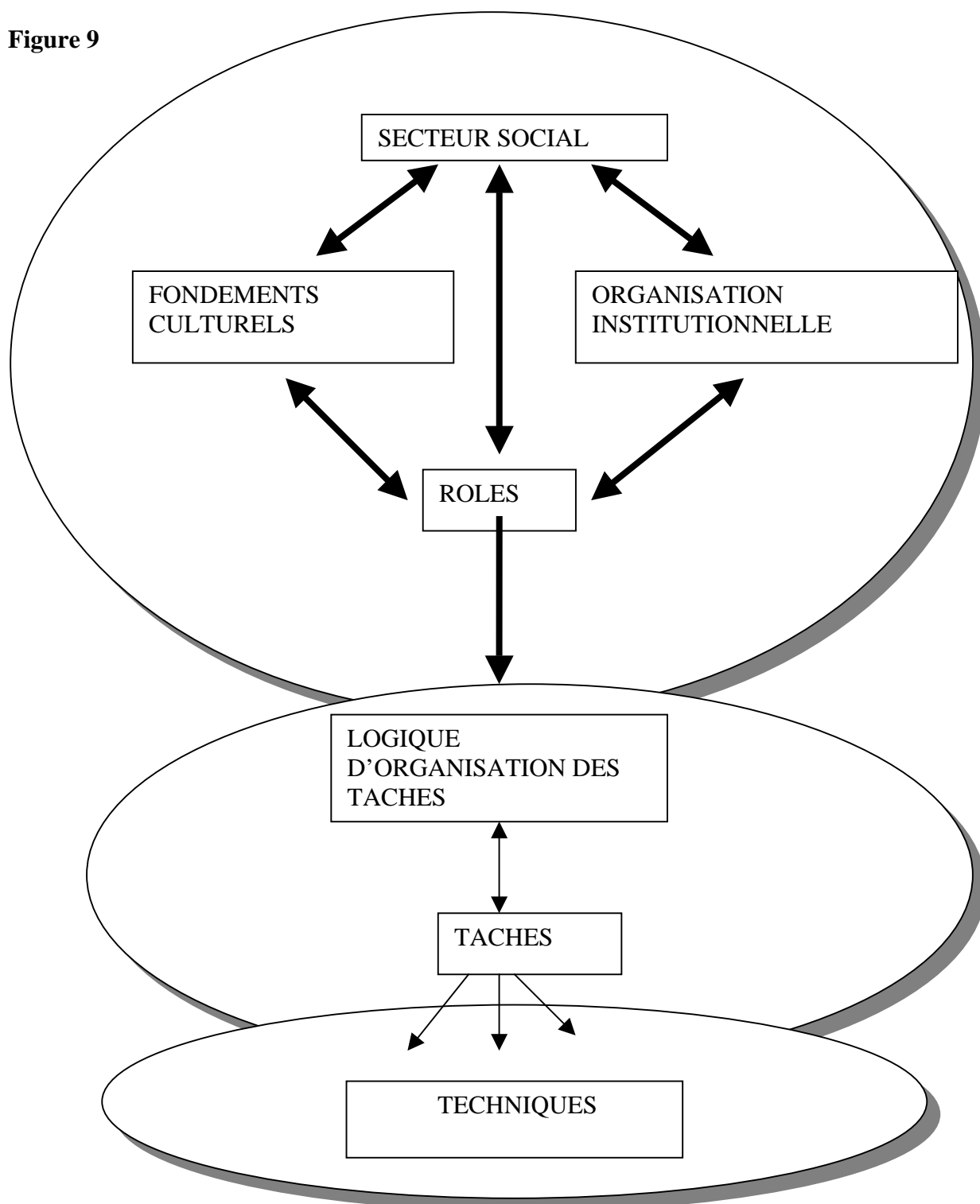
<sup>187</sup> P. SIMONET, 1985, page 15.

<sup>188</sup> G. ROCHER, op cit, 1, page 56.

<sup>189</sup> G. ROCHER, op cit, 1, page 132.

c'est un des moyens de définir les liens qui unissent un individu à une collectivité. La pratique sportive n'échappe pas aux processus de socialisation au travers de l'intériorisation de ce qui contextualise la situation. Les relations entre l'activité et le contexte sont ainsi dynamiques. Accéder à cette distinction devient important pour un intervenant dans le secteur éducatif. Nous proposons ainsi de modéliser le contexte des situations dites sportives de la façon suivante.

**Figure 9**



### III- Les identités du sujet

Lors de la présentation des caractéristiques essentielles du système organisé que nous modélisons, nous avons évoqué le concept d'identité comme instance co-émergente avec le contexte et l'activité au sein d'une situation. Nous avons marqué par là, qu'une description des phénomènes d'émergence ne prenant en compte que les contextes et l'activité, nous privait de la relation que le sujet entretient à lui même dans une certaine situation, ce qui participe fortement à l'organisation de son activité. Le concept d'identité souligne que la définition par le sujet de sa compétence, au delà de la parole ou du regard des autres, est souvent organisatrice d'un certain nombre de procédures. Nous verrons, par exemple, comment l'identité de débutant, que se reconnaît un sujet, participe à l'organisation concrète de certaines actions sportives. La définition de lui-même par le sujet est ainsi nommée provisoirement identité. Nous allons envisager la façon dont les phénomènes d'identité participent à la situation émergente, et se structurent sur les trois composantes du système.

#### *A- L'identité; vers quelques définitions*

L'identité est un concept que nous retrouvons au sein de différents champs tels que la philosophie, la psychologie ou l'anthropologie. Nous traitons ici uniquement du sens psychologique. C'est E. H. ERIKSON ( 1972) qui, le premier, formalise ce concept dans le champ de la psychologie. L'identité possède un certain nombre de caractéristiques qui en rendent l'analyse complexe, voire paradoxale. Le premier paradoxe est que l'identité n'est pas une entité, un objet de connaissance que l'on peut isoler et caractériser. JM BARBIER (1996) écrit à ce sujet :« *Ce sont bien les situations, les positions, les histoires, les actes, les phénomènes représentationnels et affectifs touchant les acteurs qui sont les données de départ à interpréter, et la problématique identitaire est un moyen d'interprétation de ces données*

*qu'il convient de ne pas naturaliser »*<sup>190</sup>. Nous ne traiterons pas de l'identité comme objet, mais comme élément identitaire de quelque chose, d'une activité par exemple. Nous rejoignons encore cet auteur, lorsqu'il insiste sur la prise en compte des phénomènes d'identité comme « *une voie quasi obligée pour rendre compte de multiples phénomènes constatables dans l'espace, tant de la formation, du travail, que de la vie sociale »*<sup>191</sup>. Un certain nombre d'ancrages utiles à sa compréhension figurent déjà dans ce travail, lorsque nous considérons l'identité comme émergente de la situation. Le fait d'appuyer les définitions de l'identité sur cette conception de la cognition, nous permet d'envisager directement la place de l'identité dans les conceptions éactives. Nous ne reprendrons pas, en conséquence, toutes les étapes d'analyse des autres instances étudiées, pour aller plus rapidement vers l'analyse des convergences et des fonctionnalités au sein de l'organisation que nous modélisons.

Les caractéristiques les plus notables du concept d'identité sont l'impossibilité de le décrire comme un état singulier. L'identité est plus un processus d'équilibre passager qu'un état, cet équilibre ayant pourtant paradoxalement une fonction d'invariance, d'introduction d'une perception de continuité chez le sujet. L'identité marque la distinction entre le soi et les autres, entre l'avant et l'après, entre la ressemblance et la dissemblance... Nous pourrions suivre P. TAP (1994) lorsqu'il décrit l'identité comme le sentiment de soi, le sujet se perçoit le même. « *L'identité, c'est ce par quoi je me reconnais et me définis, ce par quoi je me sens reconnu comme tel et accepté par autrui »*<sup>192</sup>. C'est donc à la fois ce que je suis et ce que je ne suis pas, c'est à la fois être soi et être différent des autres. J. M. BARBIER (op. cit) parle ici « *de construction mentale et discursive que les acteurs sociaux opèrent autour d'eux mêmes ou autour d'êtres sociaux avec lesquels ils sont en contact dans une situation »*<sup>193</sup>.

---

<sup>190</sup> J.M. BARBIER, 1996, page 20.

<sup>191</sup> Ibidem, page 18.

<sup>192</sup> P.TAP, 1994, page 898.

<sup>193</sup> J.M. BARBIER, 1996, page 12.

## *B- Sept dimensions*

Un ensemble d'auteurs considère les dimensions de l'identité. Nous retenons sept dimensions avec P.TAP (op cit).

- La continuité. L'identité permet au sujet de se situer dans le temps et l'espace, avec une forme de permanence. Sans l'idée de continuité, le sentiment d'identité n'existerait pas et le sujet ne se distinguerait jamais du flux d'événements et de phénomènes que constitue le monde.
- L'intégration. C'est l'idée d'une certaine cohérence du moi qui fait que l'identité en tant que style d'une personne (une personnalité), permet à celle ci de se ressembler sur plusieurs types d'événements...
- La séparation. L'identité n'est pas un état posé. C'est un processus permanent d'opposition affective, de différenciation cognitive, d'autonomisation, qui fait que le sujet ne se dilue pas.
- Le dédoublement. Il n'existe pas une seule identité. Le sujet possède de multiples identités, personnelles ou sociales, qui font que l'identité se recompose en permanence pour un même sujet. Tout se passe comme si nous étions plusieurs personnages en une même personne.
- L'unicité. C'est l'idée que le soi est une perception d'unicité et d'originalité, qui permet ainsi de se différencier en permanence.
- L'action. L'identité ne s'enracine que dans l'action. *« Elle ne se confond pas avec les pratiques, mais les oriente. Inversement, l'action (...) favorise l'affirmation, la consolidation et la transformation de l'identité »*<sup>194</sup> écrit encore P. TAP (op cit).
- La positivité. L'identité s'instaure par des valeurs et comme valeur pour le sujet.

Nous constatons, à l'exposé de ces dimensions, que cette complexité de l'identité prend toute sa place dans l'organisation que nous analysons. L'identité est ainsi enracinée dans la situation d'un sujet. Elle n'existe jamais à priori, et, de ce fait, participe pleinement à l'organisation du système. Elle se situe comme troisième instance entre l'activité (privée et publique) et le contexte, elle est le moyen d'existence, le moyen de ne pas se dissoudre dans les événements. Elle est donc ce processus nécessaire au sentiment de tout sujet d'exister au monde. P TAP (op cit) écrit à ce sujet : *« Je me sens exister aussi bien en mes personnages*

---

<sup>194</sup> P. TAP, 1994, page 898.

(propriétés, fonctions et rôles sociaux) qu'en mes actes (significations, valeurs, orientations) »<sup>195</sup>. Nous retrouvons là les deux instances étudiées dans notre modèle en terme de contexte et en terme d'activité.

### C- Un système émergent qui fait signe...

Le terme de système est souvent employé pour définir la complexité de l'identité. Par exemple, en tant que système de sentiments de soi par lequel le sujet se singularise. N. FAINGOLD (1998) parle ici de « *constellations d'identités plurielles* »<sup>196</sup>. L'exposé des différentes dimensions de l'identité engendre la nécessité d'analyser un tel système, pour en comprendre la structuration et les éventuelles transformations, même si ce système n'est qu'une interface.

Nous allons directement nous poser la question de l'existence d'une instance en trois composantes pour envisager la compatibilité à notre modèle. Potentiellement, cette instance comporterait une composante sociale, c'est à dire au sein d'une collectivité, une composante individuelle ou personnelle qui permettrait au sujet de se distinguer du flux d'événements locaux, et enfin une composante locale qui permet au sujet de se reconnaître dans des circonstances précises. Nous analyserons ces composantes en rappelant que cette distinction n'est qu'analytique, et que les trois sont intégrées en permanence. Nous reprenons en cela la courte phrase de C. CAMILLERI (1998) « *Il n'est rien de plus collectif que l'identité personnelle* »<sup>197</sup>. Nous allons même plus loin en ne considérant l'identité que comme interface, « *interface entre le psychologique et le social* »<sup>198</sup> écrit F. GIUST-DESPRAIRIES (1996).

Nous avons enfin pu constater que certaines définitions du concept d'identité renvoient au concept de représentation et, par conséquent, à une certaine conception de la cognition. Si nous reprenons les choix d'une conception éactive et d'une référence psychophénoménologique, nous nous interrogeons sur une identité émergente. Cette émergence

---

<sup>195</sup> P. TAP, op cit, page 898.

<sup>196</sup> N. FAINGOLD, 1998, page 19.

<sup>197</sup> C. CAMILLERI, 1998, page 254.

<sup>198</sup> F. GIUST-DESPRAIRIES, 1996, page 64.

stipule que ce que le sujet vit est éné. Nous avons une identité qui considère un sujet « qui se vit lui-même ». Il ne se vit pas lui-même en représentation symbolique, il se vit lui-même comme un sujet- monde éné. Si nous prenons un exemple concret, nous pouvons indiquer qu'un sujet se reconnaît fatigué non par représentation, mais qu'il se vit fatigué au travers de signaux et d'indices. L'hypothèse de l'identité au travers de l'éne est alors envisageable. Ce qui nous amène à une définition de l'identité comme « ce que le sujet vit de lui-même pour et dans une situation ». L'identité se présente en tant que signe, exactement comme l'activité. Ce qui signifie que nous pouvons comprendre l'identité comme étant « ce qui fait signe de soi-même ». Cela nécessite alors un certain référent qui est ce qui se présente de nous pour nous, une « expérience de soi » qui permet d'interpréter ce référent, et un objet, qui manifeste l'idée que l'identité n'existe que dans une situation, c'est à dire qu'elle ne se forme qu'au sein d'une dynamique.

Une relecture attentive des dimensions décrites par P. TAP (op cit) permet d'y repérer les composantes du signe, et surtout le fait que l'identité compose un signe distinct, selon qu'on l'envisage sur les composantes sociales, individuelles ou locales.

-La première idée est alors l'intégration des identités dans la situation. Une situation se co-détermine avec une identité sociale, une identité individuelle et une identité locale.

-La seconde idée consiste à remarquer que l'identité ne s'exerce que dans un usage finalisé, nous reviendrons sur cet aspect.

-La troisième idée est celle d'une expérience de soi au sein d'un secteur social par exemple, mais également en tant qu'acteur d'un rôle ou bien expérience locale de soi qui permet de se reconnaître dans des états différents (fatigue stress...)

Nous pouvons en conséquence mieux définir l'identité en tant qu'expérience que dynamique, et en tant que référent.

### 1- L'identité en tant qu'expérience

Si nous rappelons que l'expérience est ce qui permet d'interpréter une situation, nous revenons vers quelques remarques importantes pour définir cet aspect du point de vue

identitaire. « *Les identités sont d'abord des noms servant à désigner des choses ou des personnes* »<sup>199</sup> écrit C. DUBAR (1998). L'identité se révèle ici d'emblée comme l'interface entre une appellation qui est reconnue par le groupe et une appellation au travers de laquelle on s'accepte. La multiplicité des identités impose de sérier les différents niveaux d'appellation. Si nous reprenons les trois composantes de notre modèle, nous reconnaissons un objet qui caractérise une identité du point de vue de la pratique sociale, par exemple, une pratique sportive. « Je suis un footballeur » exprime ainsi l'identité sociale qu'un sujet se reconnaît vis à vis d'une pratique sportive, le football. Nous pouvons constater combien cette identité recèle d'engagements, de dynamique et de négociations internes. Si nous poursuivons sur cet exemple, nous pouvons largement décrire une identité seulement subjective, et qui ne possède pas le caractère objectif que constitue, par exemple, la possession d'une licence dans un club de football. L'identité sociale revêt alors un équilibre entre un contexte, par exemple une pratique sportive ainsi nommée, et une expérience qui fait qu'un sujet s'attribue et se reconnaît dans ce nom.

Comme nous l'avons signalé dans l'exemple, la catégorisation opérée au travers d'un objet relève d'une expérience. Celle-ci n'est pas neutre, elle possède une valeur pour le sujet. Comme l'écrit C. DUBAR (op cit) « *Les identités ne sont pas seulement des catégories, ce sont aussi des propriétés, des valeurs produites par des jugements* »<sup>200</sup>. L'objet football possède une valeur, pour un sujet, suffisante pour qu'il se vive comme tel. La valeur correspond à la caractéristique subjective de cette attribution. L'équilibre entre une forme d'objectivité contextuelle telle que la possession d'une licence et l'activité d'un sujet dépend de cette valeur. La négociation interne de l'identité poussera certainement le sujet vers des auto-attributions identitaires d'autant plus fortes que la valeur de cette catégorie sera importante pour lui. Notons que cette valeur n'est pas uniquement positive, l'identité consiste également à définir ce que l'on n'est pas, en fonction des valeurs accordées à telle ou telle catégorie. La force du reniement d'une catégorie sera ainsi proportionnelle à sa valeur négative.

---

<sup>199</sup> C. DUBAR, 1998, page 135.



## 2- La dynamique identitaire

La catégorisation ne suffit pas pour comprendre et analyser les phénomènes identitaires. Ceux ci se composent d'un que C CAMILLERI (op cit), nomme stratégie identitaire. Cet auteur situe l'identité comme « *une incessante série d'opérations pour maintenir et corriger un moi où l'on accepte de se situer et que l'on valorise* »<sup>201</sup>. Ces opérations d'acceptation et de valorisation s'inscrivent ainsi dans une stratégie identitaire ou des stratégies identitaires « *par lesquelles chacun vise à restaurer l'image d'un monde et d'un moi qu'il accepte à l'intérieur de ce monde* »<sup>202</sup>. Les stratégies identitaires sont le seul moyen d'inscrire un sujet comme porteur d'identités multiples et potentiellement contradictoires, du point de vue des valeurs comme des objets. L'exemple de la phrase « Je suis un footballeur » ne peut s'analyser et prendre du sens qu'à partir d'une dynamique, d'une stratégie que nous pourrions envisager sur chacune des composantes de notre modèle. Cette interrogation posera notamment le problème identitaire sur le plan des actions conscientes, mais également sur des stratégies qui n'existent qu'au sein des actes et qui, comme les opérations pour les actions, ne s'inscrivent qu'en tant que moyen. « Je suis footballeur » s'inscrit par exemple dans une stratégie d'appropriation d'une valeur sociale positive, nous parlerons ici peut être de partage de prestige social. J. M. BARBIER (op.cit) propose un certain nombre de catégories de dynamiques identitaires dans le cadre des formations.

- Des dynamiques de différenciation identitaires. Il s'agit de sujets qui souhaitent se différencier positivement par des actes.
- Des dynamiques de confirmation identitaires. Une activité destinée à confirmer un sentiment d'identité.
- Des dynamiques d'affirmation identitaires individuelles et collectives. Il s'agit là d'une activité destinée à l'acquisition d'une identité.
- Des dynamiques de préservation identitaires. Activité de défense.
- Des dynamiques d'acquisition identitaires. Une identité est reconnue, et il y a volonté d'en acquérir une « autre ».
- Des dynamiques de restauration identitaires.

Nous percevons au travers de ces composantes combien il s'agit d'affirmer la composante de quelque chose et non de distinguer et caractériser un objet discret. Il s'agit davantage

---

<sup>200</sup> C.DUBAR, 1998, page 135.

<sup>201</sup> C. CAMILLERI, 1998, page 253.

<sup>202</sup> C CAMILLERI, op cit, page 254.

d'interroger l'instance identitaire des situations que de décrire et caractériser l'identité en tant que telle.

### 3- Le référent identitaire

Nous touchons là à une spécificité de l'identité qui n'existe pas en tant qu'entité distincte mais comme élément de quelque chose, en l'occurrence d'un système au sein duquel l'identité n'est qu'interface.

Le référent que nous avons décrit comme « ce qui se présente à nous de nous... » n'existe pas en tant que tel en dehors de l'activité et du contexte. Un sujet ne peut accéder à son identité en dehors de ce qu'il vit de son activité, ou bien de ce que le contexte lui renvoie de lui-même. C'est là une construction très particulière qui donne lieu, par exemple, à l'effet PYMALION nommé ainsi par R. A. ROSENTHAL (1971). Le contexte et l'activité du sujet se présentent au sujet et participent ainsi à la construction identitaire qui influe, en retour et en même temps, l'organisation de la situation. En d'autres termes, accéder à l'identité ne peut s'opérer qu'avec un accès au contexte et à l'activité. Une seconde conséquence de cette position concerne l'accès spécifique à cette interface après avoir objectivé les autres instances. La définition donnée par JM BARBIER ( op cit) d'une construction mentale et discursive, nous permet d'envisager une identité qui se donne à voir au travers des parties publiques de la situation et de l'activité. Les verbalisations des actions révèlent ainsi potentiellement les référents identitaires des sujets. N. FAINGOLD ( op cit) propose l'idée de « messages structurants » au sein des verbalisations qui permettent de reconstituer les éléments de l'identité. Ils correspondent à la question « Qui je suis quand je fais cela ? » Nous exploiterons cette caractéristique pour poser le problème identitaire dans notre partie méthodologique

#### *D- Précision des éléments identitaires sur les trois composantes*

La question posée ici est identique au traitement des deux autres grandes instances de notre système. Il s'agit de savoir comment les dynamiques et l'expérience sont précisées sur

chacune des composantes de notre système. Le référent étant déjà exposé, de fait, dans les descriptions de l'activité et du contexte.

## 1- La composante sociale de l'identité

Nous allons surtout montrer comment l'expérience identitaire et la dynamique sont intimement liées au référent. La composante sociale de l'identité semble une donnée incontournable. C.DUBAR ( op cit) souligne : « *Dans les sciences humaines et sociales, l'usage du terme « identité » désigne généralement, non pas la nature profonde d'un individu singulier ou d'un collectif en soi, mais la relation entre des appartenances collectives et des personnalités individuelles* »<sup>203</sup>. Il y a donc nécessité de définir la catégorisation sociale pour définir l'individuation. Cette dernière ne peut se définir que par rapport au contexte. Mais, cette relation nous permet néanmoins d'accéder à l'expérience identitaire.

### a- L'expérience sociale de l'identité

Une catégorisation sociale est un nom qui, paradoxalement peut s'inscrire « en creux » du point de vue identitaire. Le nom des catégories « refusées », c'est en quelque sorte ce que je ne suis pas. Dans un ouvrage sur les formateurs d'adultes J. ALLOUCHE-BENAYOUN et M. PARIAT (1993) écrivent « *les formateurs se revendiquent comme non enseignants, puis, dans le désordre, non animateurs, non-éducateurs, non assistants sociaux* »<sup>204</sup>. La catégorisation sociale passe par une catégorie nominative qui sert de distinction au sein de catégorisations sociales. Cette distinction fait évoluer certains sociologues vers la notion de formes identitaires, (DEMAZIERE et DUBAR, 1997) pour désigner un système de signification typique qui permet de se repérer dans un dialogue. Dans le contexte des pratiques sportives, les catégories sociales sont souvent les pratiques elles – mêmes avec certaines formes identitaires plus fines qui restent à étudier selon les cas.

---

<sup>203</sup> C.DUBAR, 1996, page 38.

<sup>204</sup> J. ALLOUCHE-BENAYOUN, M. PARIAT, 1993, page 115.

Les valeurs de ces catégories sont inséparables des formes identitaires à partir du moment où nous les considérons comme signifiantes. Dans l'exemple des formateurs d'adultes cité précédemment, la valeur est nécessaire à la compréhension de la catégorisation reconnue entre des catégories possibles et surtout proches. Mais elle ne semble pas suffisamment uniforme pour pouvoir se traiter à l'échelon d'un groupe ou d'une collectivité. L'individu vient ici rappeler qu'il s'agit d'une interface entre l'individuel et le collectif.

#### b- Les dynamiques identitaires des groupes

Les stratégies identitaires ont fait l'objet de nombreuses études dans le champ des pratiques sportives (POCIELLO, 1996), montrant la place des stratégies des groupes dans l'investissement ou l'abandon de certaines pratiques sportives. Nous y reconnaissons bien évidemment les différentes dynamiques décrites plus haut par J.M. BARBIER (op cit). Comprendre l'investissement de certains secteurs sociaux, de certaines pratiques par des collectivités permet ainsi de mieux envisager la dynamique identitaire de ce groupe, en termes de distinction, d'intégration ou tout autre stratégie que nous n'exposons pas ici dans la mesure où ces aspects ne sont pas premiers dans notre objet de recherche.

En résumé, la composante sociale identitaire se caractérise par une forme de catégorisation sociale reconnue et acceptée par les sujets, en tant que telle, avec les valeurs que ce groupe accorde à cette catégorie, en fonction d'une stratégie des sujets de ce groupe.

#### 2- Les composantes individuelles de l'identité

Au même titre que les composantes sociales, les composantes individuelles de l'identité n'existent qu'en rapport avec ce qui fonde la composante individuelle de la situation. C'est ainsi que les tâches, dites idéales, qui composent les rôles sociaux, sont indispensables à la définition d'une identité « individuelle ». Le référent identitaire individuel dépend ainsi du rôle, des tâches et de la façon dont elles sont exécutées.

#### a- L'expérience individuelle de soi

Nous disposons ici d'une donnée très importante du caractère opératif des compétences. Cela signifie que la compétence nécessite le plus souvent la reconnaissance de sa propre compétence par le sujet. C'est ici que le discours utilise des concepts pour décrire et préciser la dimension individuelle du rapport entre un sujet et une tâche, ou plus généralement un rôle social. Le terme de compétence est véhiculé pour décrire cet élément identitaire. Etre compétent, c'est satisfaire individuellement à des exigences idéalement conçues par une société comme tâche ou rôle. Ce terme est abondamment employé, par exemple, en terme de « débutant » dans les pratiques sportives, comme synonyme de non- compétent. Cet aspect a été largement développé dans les travaux de psychologie de la motivation. Se sentir compétent est une attribution causale très favorable à la poursuite de l'activité entreprise (WEINER 1974), mais c'est également une donnée importante du lancement de l'activité. Nous avons évoqué précédemment la façon dont un sujet se reconnaît dans l'appellation de débutant. Nous verrons dans la partie empirique que cette expérience identitaire se traduit pas une perte de compétences pourtant reconnues précédemment. Un débutant n'est donc pas seulement quelqu'un qui ne sait pas faire ce qu'on lui demande de nouveau, c'est souvent quelqu'un qui perd aussi un peu ce qu'il savait déjà faire. Cette situation individuelle permet au sujet de définir une identité dans plusieurs directions. Tout d'abord, une identité pour autrui, qui est la façon dont on se définit par rapport à autrui. Cette définition du « soi pour autrui », est très fortement marquée par une dynamique identitaire en direction des groupes ou des membres du groupe. Ensuite, un soi de référence, qui se construit en direction du contexte, c'est à dire des tâches idéales qui composent le rôle social. C'est enfin l'identité pour soi qui est essentiellement tournée directement vers l'organisation de l'activité . C'est le regard d'autrui qui permet de déterminer une identité pour soi, et d'orienter cette activité. C'est, par exemple, l'influence d'un entraîneur qui attribue à un compétiteur une non-compétence qui sert pourtant à ce dernier de « sentiment de soi pour agir ».

#### b- La composante individuelle d'une dynamique

Déclarer une compétence ou non compétence renvoie également à une dynamique identitaire. Certaines auto proclamations de compétence relèvent plus d'une subjectivité et

d'une stratégie, que d'un constat objectif. Nous concevons ici combien l'attribution d'un nom au sein d'une catégorie recèle de valeur, et combien la stratégie du locuteur est présente dans cette déclaration. Ce regard ouvre des perspectives sur le concept de compétence, sur lesquelles nous revenons dans la partie didactique de notre travail.

### 3- La composante identitaire locale

Le niveau local de notre système se présente dans l'instant, avec une certaine forme d'originalité permanente. Du point de vue identitaire, nous avons là un lieu de débat. En effet, définir le niveau local comme constamment original, reviendrait à une forme de constat d'HERACLITE pour qui « on ne se baigne jamais deux fois dans le même fleuve ». L'identité n'existerait alors pas sur ce que nous avons appelé le plan local.... Nous avons soulevé ce problème avec les avancées de la psychologie soviétique, en décrivant le niveau local comme un rapport entre une situation type, c'est à dire bien reconnue comme identique, et donc bien intégrée, et une situation qui comporte parfois suffisamment d'originalité pour requérir une attention consciente du sujet. Munis de ces avancées, il existe alors une véritable composante locale de l'identité, qui sert d'interface entre ces deux situations. C'est, par exemple, la capacité d'un sujet à se reconnaître fatigué, ou à se reconnaître « dynamique » dans un contexte bien précis. Nous avons, dans cet exemple, le rapport entre le facteur d'originalité et le facteur de permanence. C'est précisément ce rapport qui permet au sujet, à la fois de se reconnaître le même, et de se reconnaître différent dans un certain contexte local.

#### a- L'expérience locale de l'identité

Cette catégorisation devient ici plus souvent adjectif qualificatif que nom. C'est d'autant plus marqué quand il s'agit de descriptions procédurales. Le problème soulevé ici est plutôt que cette interface ne relève pas de la conscience immédiate dans l'action. Nous avons souligné qu'il s'agissait là de signaux qui ne requéraient pas la conscience. La qualification ou le nom, deviennent alors postérieurs à l'action concrète. On ne peut, à ce stade de notre travail, qu'émettre l'hypothèse de notre capacité à objectiver valablement cette interface dans

un discours post- opératoire, alors que cette qualification n'est pas consciente dans l'action.... Nous retenons cependant que les remarques précédentes attestent bien d'une influence concrète des éléments identitaires au cœur même des actions. Il devient impératif de prendre en compte cette instance si l'on veut éclairer la complexité du système. Ceci nous permet notamment de bien considérer la labilité de l'identité qui, évolue en cours d'action sur le plan local.

#### b- La dynamique et la valeur

Nous retrouvons ici les caractéristiques essentielles d'une composante locale sur laquelle se jouent davantage les moyens de l'activité que les orientations. En ce sens, la valeur d'une identité locale fonctionne comme un signal affecté à un état, dans lequel on se reconnaît. Se reconnaître dans tel ou tel état, relève bien de l'identité, et également de la valeur subjective que cet état véhicule. La valeur fortement positive ou négative d'un état local, permet probablement de générer de nouvelles orientations des actions. Ce qui signifie bien la très grande profondeur et finesse de la reconnaissance de soi dans les plus petites opérations.

#### *E- Conclusion*

Nous avons marqué en permanence le fait d'une identité impossible à appréhender en dehors de l'activité et du contexte. Cette caractéristique amène une certaine brièveté du propos, puisque l'on constate l'influence d'éléments déjà présentés. Mais ce statut d'interface ne lui confère absolument pas un statut mineur. C'est au contraire à cet endroit que l'on peut prétendre approcher le sujet dans une certaine continuité, avec une certaine épaisseur psychologique. Même situé et émergeant, le sujet existe dans son identité, dans ce qu'il s'accorde, là où il se reconnaît. Nous pensons, en conséquence, que nous ne pouvons traiter de la compétence d'un sujet, par exemple, sans aborder l'instance identitaire.

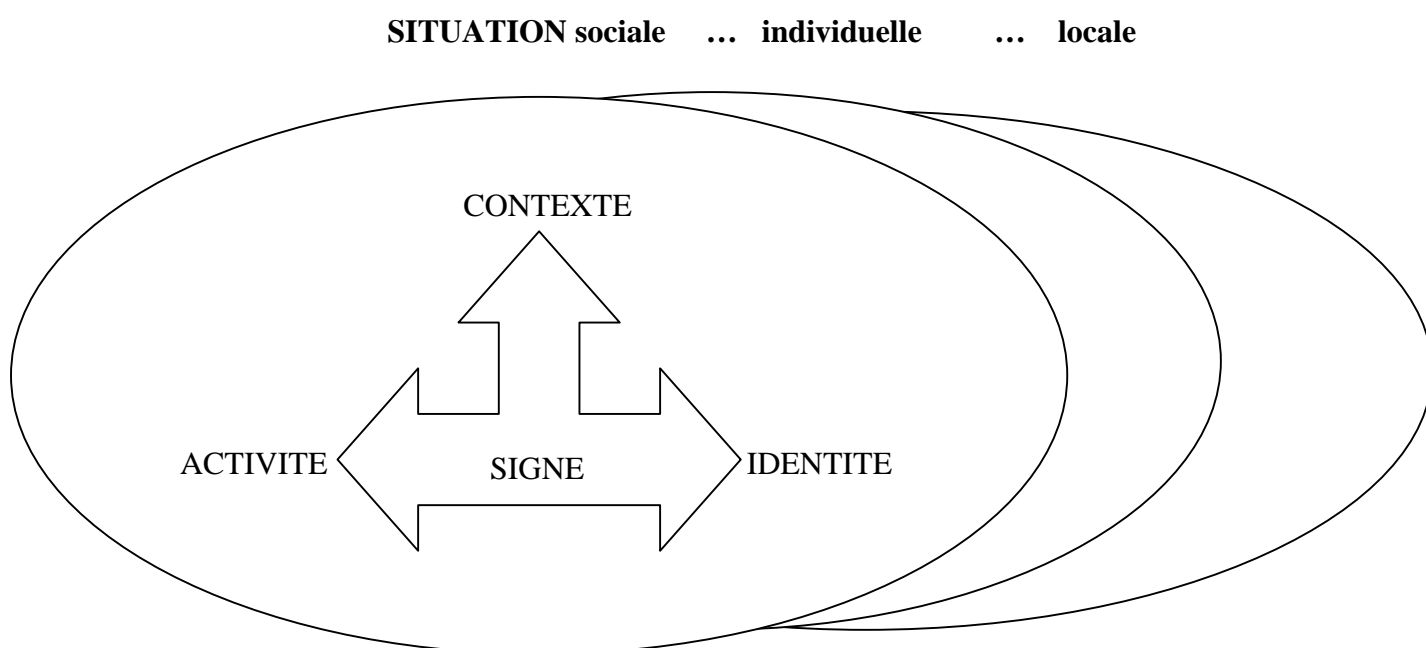
L'identité se marque sur les trois composantes de notre système. Elle permet en quelque sorte de valider l'hypothèse d'un système en trois instances (sous systèmes), activité,

contexte et identité, et en trois composantes ; sociales, individuelles et locales. Son investigation est délicate et fait l'objet de travaux menés en psychologie de la motivation qui pourraient ainsi se voir complémentaires au sein de cette approche. Elle pose enfin des problèmes d'appréhension à posteriori de l'activité, ou tout du moins des actes concrets. Il est difficile de la considérer en partie publique et en partie privée, comme l'activité. Néanmoins, nous pourrions dire que l'identité relève d'une certaine forme privée de l'organisation d'un sujet, que ce soit du point de vue social, individuel ou local. Elle fonctionne comme signe au sein de notre système, et doit s'investiguer avec la plus grande prudence, en évitant les inférences trop hasardeuses. Nous sommes ainsi renforcés dans la modélisation qui place le signe au centre de la situation, à la fois comme mode d'émergence et de fonctionnement de la dite situation.

#### 4- Bilan de la modélisation

Pour des raisons de clarté, nous ne rassemblons pas la modélisation en un seul schéma, mais en schémas successifs qui correspondent à l'examen des trois composantes d'une même situation; sociale, puis individuelle, puis locale.

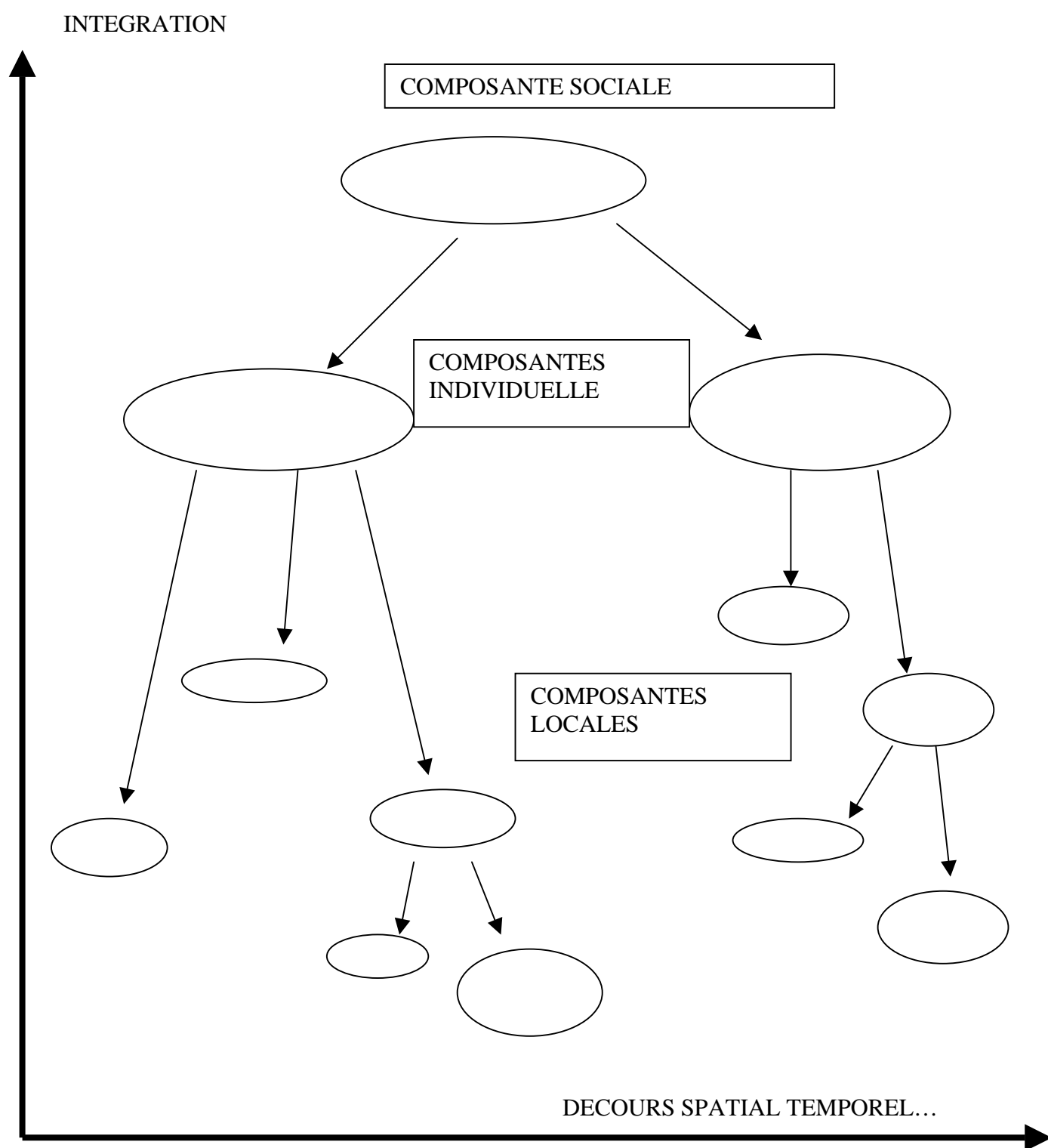
**Figure 10**





Ce schéma illustre le principe fondamental de notre cadre conceptuel. C'est à dire l'appréhension d'une situation en tant que système complexe. Ce système intègre en permanence trois composantes, ce qui nécessite de les décompacter, en quelque sorte, pour mieux les analyser. Ce schéma distingue ces trois composantes, sans pour autant que l'on puisse les isoler fonctionnellement les unes des autres pour rendre compte de la complexité d'une situation.

Il illustre ensuite l'homomorphisme des trois composantes qui co déterminent un signe. Le lien décrit ici entre le contexte, l'activité, et l'identité se décline de la même façon sur les trois composantes, mais en des termes spécifiques, que nous avons passé en revue dans cette partie. Le positionnement central du signe en tant que relation entre les trois instances stipule bien que la situation d'un sujet, dépend à la fois de ce qui surgit pour lui en termes de symboles, d'indices et de signaux et de ce que ce qu'il a construit, collectivement ou non, de significations, de sens et de sensibilité. Il n'illustre pas, par contre, le fait que ces trois composantes de situations ne sont pas uniques. Une situation sociale intègre potentiellement plusieurs situations individuelles qui intègre elle même plusieurs situations locales. Décrire la complexité, c'est alors décrire les relations existantes entre ces différentes composantes. Certains éléments publics nous permettent d'établir des relations temporelles et spatiales, d'autres, privés, nous permettent de mieux comprendre des relations d'intégration. Ce que nous présentons dans le schéma ci dessous.

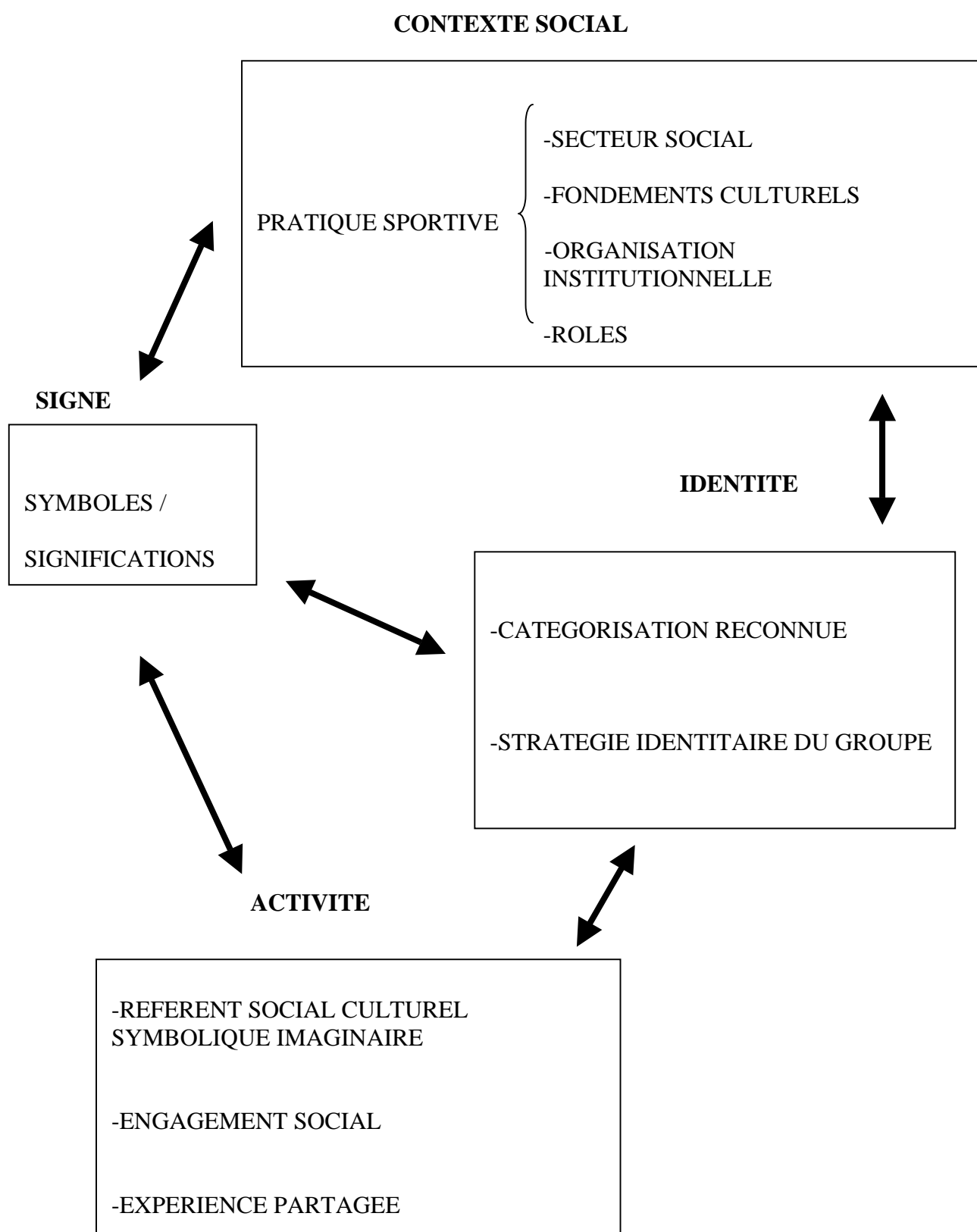


**Figure 11**

Nous pouvons synthétiser les contenus des différentes composantes de la  
façons suivante.

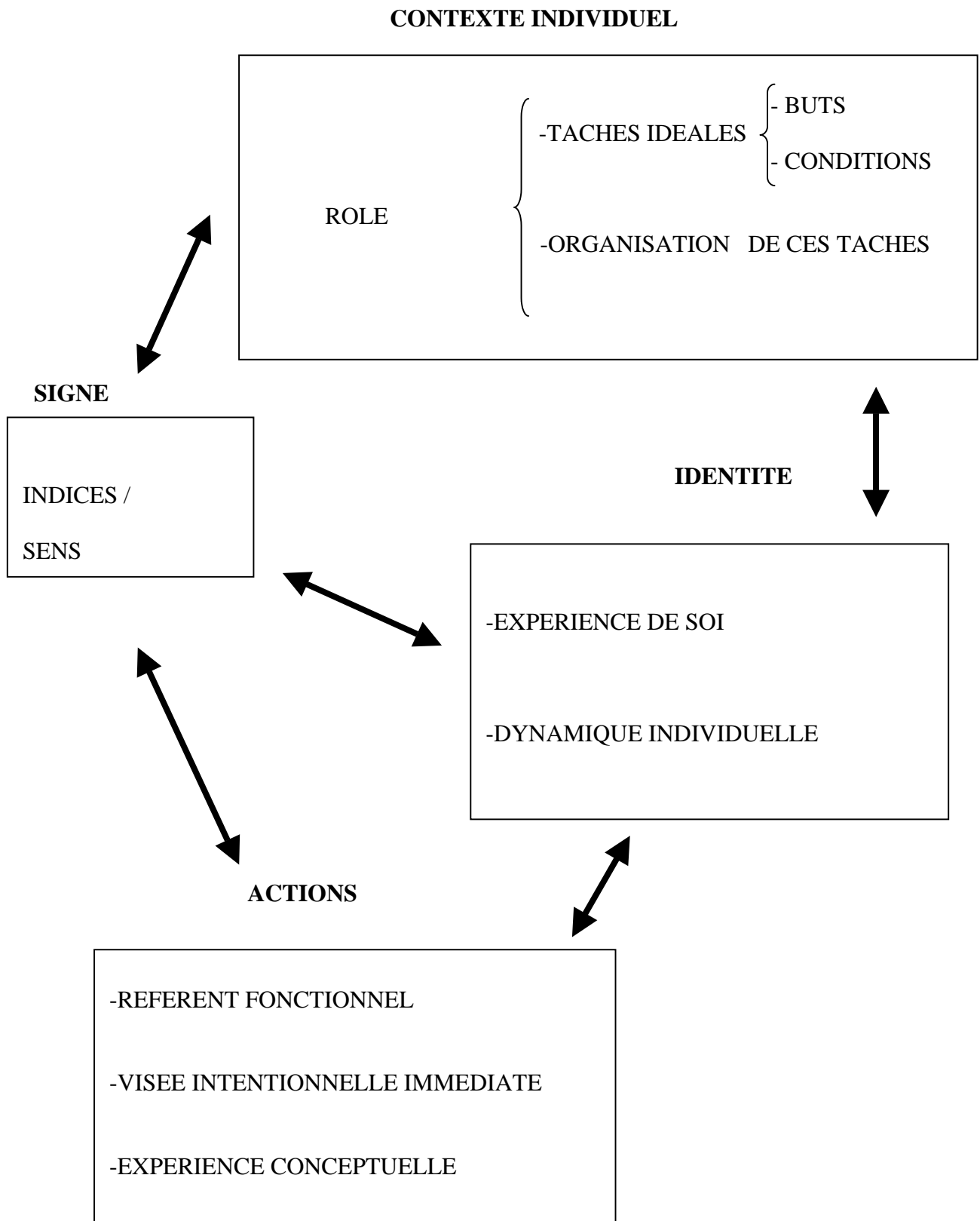
Figure 12

**COMPOSANTE SOCIALE DE LA SITUATION**



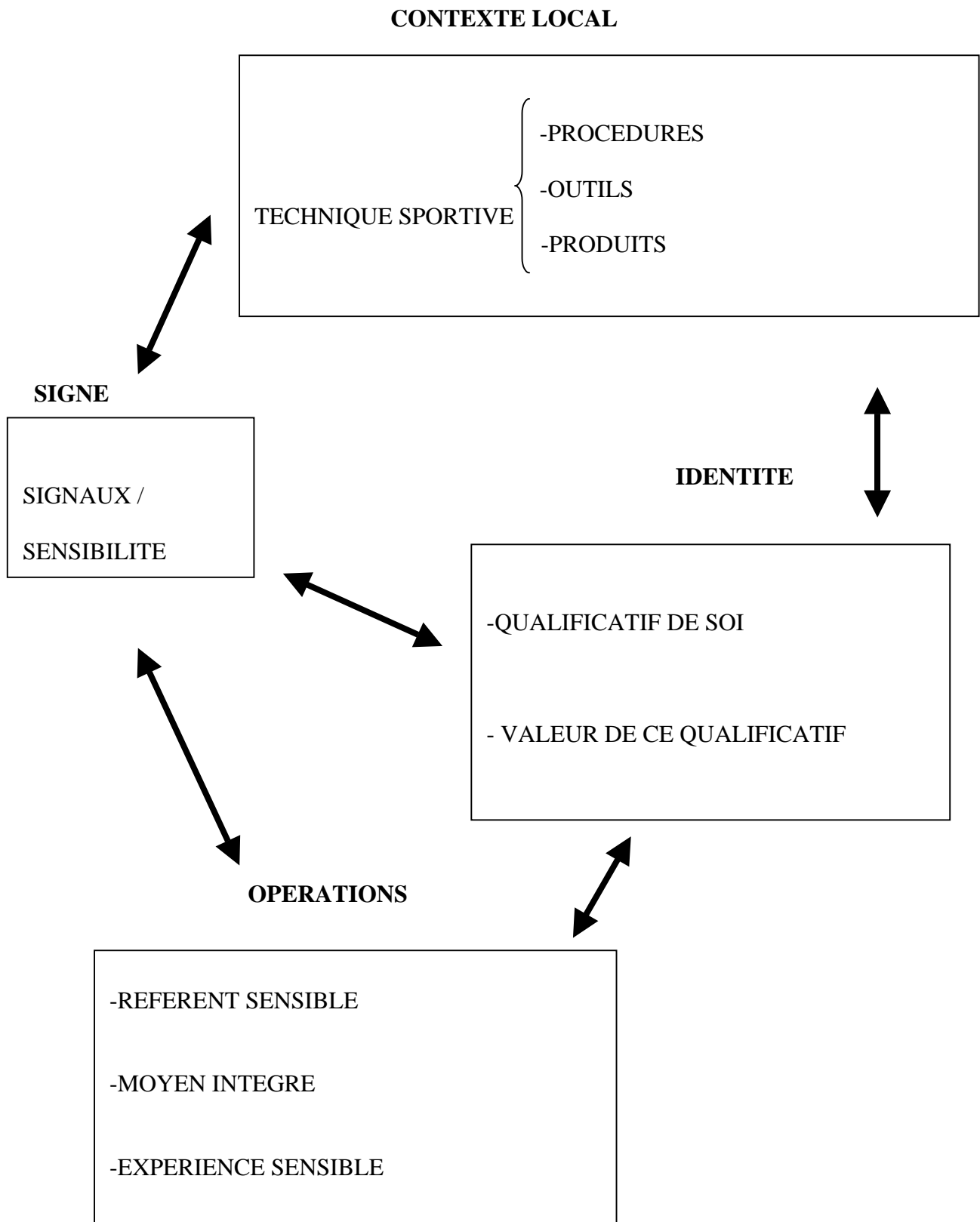
**Figure 13**

**COMPOSANTE INDIVIDUELLE DE LA SITUATION**



**Figure 14**

**COMPOSANTE LOCALE DE LA SITUATION**



## **ANALYSES EN VUE DE LA CONTRIBUTION A UNE INTERVENTION DIDACTIQUE EN ATHLETISME**

La production d'un tel modèle est finalisée par la l'intervention dans le domaine de l'athlétisme. Rappelons que nous avons provisoirement défini l'intervention comme une pratique visant à favoriser la construction de compétences chez des pratiquants. Il s'agissait alors de proposer une formalisation de l'organisation de l'activité d'un sujet pour déterminer ensuite, à la fois ce qui se transforme de cette organisation quand ce pratiquant acquiert de l'expérience, et surtout les processus de cette transformation. Notre postulat est que l'accès à ces données peut permettre d'optimiser la pratique d'intervention d'un entraîneur ou d'un enseignant, c'est à dire lui permettre de favoriser ces transformations, de les catalyser en vue de l'acquisition par le sujet d'un certain nombre de compétences.

Nous nous plaçons ainsi dans une double perspective, technologique et didactique que nous devons définir. C'est dans le cadre de cette double perspective que nous proposons une contribution à l'intervention didactique, appuyée sur un cadre conceptuel de l'activité située. Nous sommes bien en accord avec L. CORNU et A.VERGNIOUX (1992) lorsqu'ils écrivent « *Toute proposition didactique(...) suppose une prise en compte implicite de la question « comment apprend-on ? » qui met en jeu une idée de l'humain, de sa nature et de son rapport à la culture; en amont de la didactique, il y a donc au moins un modèle psychologique* »<sup>205</sup>.

Nous suivons pour cela la démarche suivante. Dans un premier temps, nous envisageons de définir l'inscription didactique de l'intervention. L'intervention didactique stipule en effet, à la fois un certain type de pratique contextualisée et finalisée, et un certain

---

<sup>205</sup> CORNU L., VERGNIOUX A., 1992, pages 117-118.

enjeu qui sera défini comme la transformation de l'activité d'un sujet. Ceci nous permettra d'envisager la façon dont notre modèle peut se voir investigué dans une telle perspective.

Dans un second temps, nous poserons la question d'une perspective technologique visant la production d'outils d'aide à l'intervention. Cela passera par la capacité d'objectiver les éléments du système retenus comme pertinents dans ce type d'intervention, puis l'identification des processus de transformation de la compétence athlétique, avant l'établissement des liens possibles et privilégiés avec un certain type de contribution.

Dans un troisième temps, nous mettrons concrètement en œuvre une démarche de ce type, dans la spécialité des courses de haies. Cette démarche passant par la capacité d'objectiver les aspects jugés pertinents de la situation, de repérer les processus de transformation de ces aspects, avant de se livrer à l'élaboration de certains outils. La validité de ces outils technologiques étant soumise au dialogue avec les professionnels de ce type d'intervention, enseignants d'Education physique ou entraîneurs d'athlétisme.

## **CHAPITRE 1 SPECIFICITES DE L'INTERVENTION DIDACTIQUE**

Evoquer la spécificité d'une intervention didactique dans une perspective technologique nécessite de se situer, à la fois vis à vis d'autres types d'intervention et sur une définition de ce que l'on entend par didactique. Du point de vue de l'intervention, nous devons préciser les visées, les contenus et les méthodes de cette pratique. Ceci nous permettra de vérifier la portée ainsi que les limites de nos propositions. Du point de vue de la didactique, nous devons préciser la façon dont nous mobilisons ce concept encore récent, présent dans le monde de l'éducation en terme de didactique des disciplines, mais également dans le monde du travail en terme de didactique professionnelle.

### **I- Situation de notre analyse ; entre perspective didactique et technologique**

Afin de mieux situer notre travail, il nous est nécessaire de distinguer les différentes perspectives possibles pour envisager un objet. La problématique de notre recherche est à la rencontre de deux pratiques. Celle de l'intervenant dans le domaine des activités physiques et sportives et celle du pratiquant dans le même domaine. La première visant la transformation de la seconde. La relation entre les deux étant médiée par un enjeu d'acquisition, c'est à dire une transformation visée par l'intervenant chez le pratiquant. Nous avons rappelé en première partie que toute pratique était inscrite dans un certain secteur social. Il nous faut alors préciser la façon dont nous définissons la pratique athlétique au centre de l'enjeu d'intervention.



*A- L'athlétisme en tant que métier d'athlète; pour une didactique  
professionnelle de l'athlétisme*

Nous avons décrit en introduction le fait que la pratique de l'athlétisme était celle d'un certain secteur social, que nous appelons fédéral en référence à la fédération française qui la régit et l'organise. Mais c'est également une pratique qui existe en d'autres secteurs sociaux, principalement le secteur scolaire et universitaire. L'athlétisme est alors le support d'une éducation physique et sportive, discipline d'enseignement répondant aux finalités du système éducatif français.

Ces deux secteurs véhiculent des interventions forts distinctes, qui sont celles de l'enseignant d'une part, et de l'entraîneur, d'autre part. Si les finalités de ces interventions sont bien distinctes, elles se traduisent néanmoins par un certain nombre d'aspects que nous considérons comme communs, qui sont notamment la construction de compétences athlétiques, au sens provisoire que nous avons définies en introduction.

Ce qui nous intéresse ici est alors l'activité athlétique du pratiquant, porteuse de compétences, mais également transformable pour l'acquisition de nouvelles compétences athlétiques. Nous sommes alors proches des points de vue d'une didactique professionnelle basée sur: *« l'idée que la transmission et l'acquisition des compétences au travail relèvent d'une démarche d'analyse spécifique, la didactique professionnelle, qu'il convient de distinguer de la didactique des disciplines. (...) En didactique professionnelle, la référence n'est pas tant le savoir que l'activité »*<sup>206</sup>, écrivent D.BOUTHIER, P.PASTRE, R.SAMURCAY, (1995).

Cela signifie que nous adoptons prioritairement l'idée d'une pratique de l'athlétisme du point de vue du « métier d'athlète », c'est à dire d'une pratique porteuse de compétences spécifiques. Certes, l'athlétisme n'est encore un métier que pour une infime proportion de pratiquants, mais l'idée de l'athlétisme ici est plus celle de la spécificité des compétences et des activités que celle d'un travail comme pratique professionnelle contrainte. C'est à ce

---

<sup>206</sup> D.BOUTHIER, P.PASTRE, R. SAMURCAY, 1995, page 7.

domaine que viennent puiser les autres secteurs sociaux, notamment scolaires, pour en transposer des aspects en fonctions de leurs finalités propres.

Les différences entre une didactique des disciplines définie par G. VERGNAUD (1985), comme étant : « *l'étude, au sein d'une discipline, des processus de transmission et d'acquisition relatifs au domaine spécifique de cette discipline* »<sup>207</sup> et une didactique professionnelle, sont: « *moins nombreuses et moins importantes que ne le croient les spécialistes des disciplines de leur côté, les spécialistes des professions du leur* »<sup>208</sup>, écrit ce même auteur en 1996. Nous passerons alors en revue quelques aspects qui éclairent la suite de notre démarche.

Le premier est la définition de l'enjeu central. Nous prenons pour objet d'intervention les transformations de l'activité plus que l'appropriation d'un savoir. Cela ne signifie pas qu'il n'y a pas appropriation de savoirs, mais que nous ne les considérons qu'au sein d'une activité, dans la place qu'elle occupe au sein d'un système organisé, la situation. Ceci nous amènera néanmoins à mobiliser des concepts issus de la didactique des disciplines tels que la transposition ou la médiation qui, écrit encore G. VERGNAUD, op cit, : « *trouvent un écho dans la didactique professionnelle* »<sup>209</sup>. Nous verrons par exemple une transposition de l'activité du sujet depuis les situations compétitives jusqu'aux situations de constructions de compétences athlétiques.

Le second est justement la définition du cadre de cette activité. Le cadre considéré comme spécifique n'est pas une discipline au sens scientifique ou scolaire du terme, mais un domaine rassemblant un certain nombre de pratiques distinctes, que nous nommerons spécialités athlétiques lorsque nous les définirons très précisément. Ces sous ensembles font appel à des compétence distinctes, à plusieurs technologies qui font leur complexité et leur intrications au sein du domaine athlétique.

Enfin, la spécificité du domaine athlétique, considérée en tant que telle, nous permet de donner toute leur place aux conceptualisations propres aux athlètes, c'est à dire une

---

<sup>207</sup> G.VERGNAUD, 1985, page

<sup>208</sup> G. VERGNAUD, 1996, page 44.

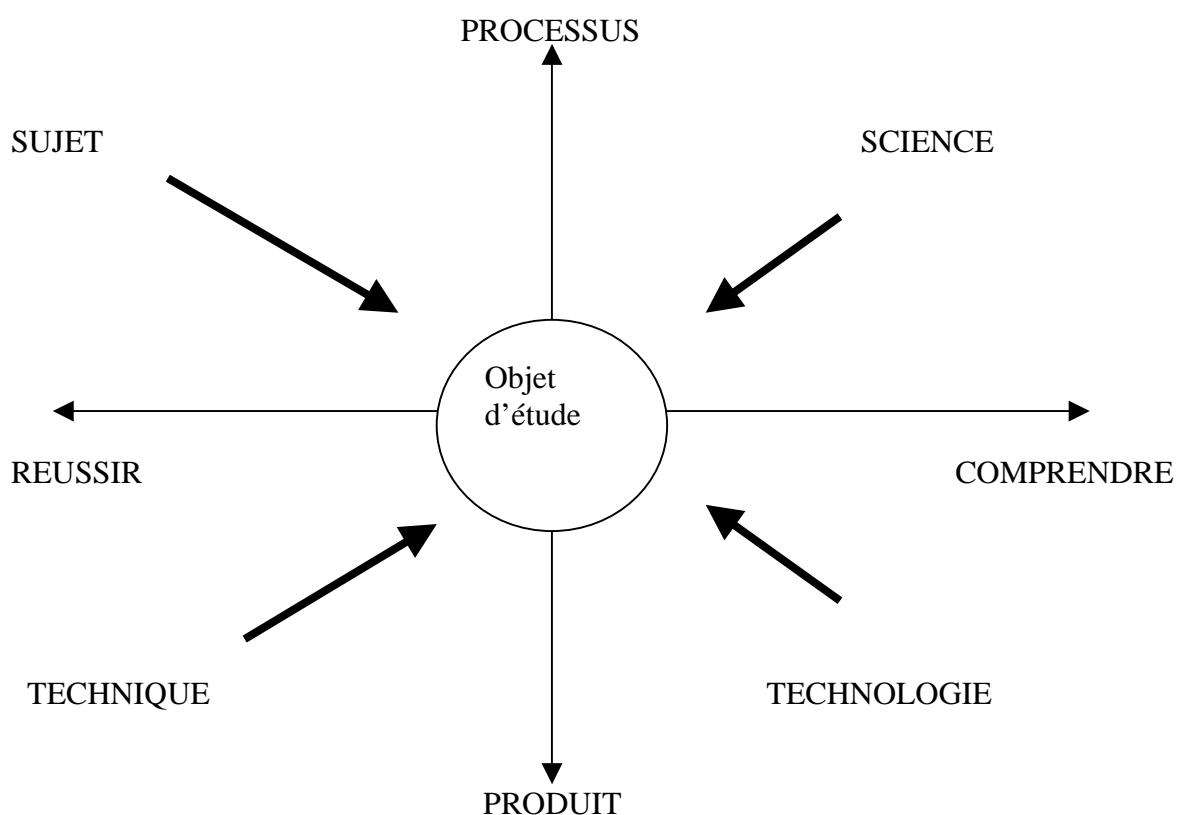
<sup>209</sup> Ibidem, page 43.

expérience partagée qui permet l'implicite dans la communication et le partage de référents symboliques. Nous verrons dans la partie empirique combien l'accès à ces implicites est nécessaire aux recherches visant à objectiver l'activité athlétique.

Le point de vue d'une didactique professionnelle sera précisé au long de ce travail. Nous considérons qu'il n'est pas antinomique avec le positionnement de la didactique des disciplines. Nous tentons plutôt de considérer l'enrichissement mutuel de ces deux points de vue.

### *B- Situation des perspectives technologiques et didactiques*

Si nous avons précisé le point de vue de la didactique professionnelle, nous devons envisager la façon dont ce point de vue s'articule avec une perspective technologique au sein de notre travail. Pour cela, nous proposons le schéma suivant.



**Figure 15**

Nous pouvons lire ce schéma avec trois objets en interrelation. D'une part, l'activité du pratiquant. Le pratiquant étant ici celui qui transforme son activité. D'autre part, l'activité de l'intervenant, dont la mission est de favoriser cette transformation et qui manifeste lui aussi une certaine activité. Et enfin, le contenu de l'intervention en tant que telle, c'est à dire en tant que médiation. Si nous reprenons ce schéma de façon distincte pour les trois objets d'étude, nous pouvons caractériser les perspectives d'analyse de la façon suivante.

-La perspective scientifique se caractérise par une compréhension validée d'un objet ou phénomène (CHALMERS, op cit)

-La perspective technologique se constitue en deux possibles, d'une part une science des techniques qui vise à en proposer une compréhension permettant, par exemple, leur comparaison, d'autre part, écrit J. GUILLERME (1993) : « en une science du projet opérant sur des effets symboliques de production »<sup>210</sup>. Cette seconde possibilité se traduit par la nécessité de la réduction d'un phénomène étudié aux variables significatives pour l'appréhender dans une perspective finalisée. L'approche technologique se caractérise en trois phases (D.BOUTHIER , 1993, D. BOUTHIER et A. DUREY, 1995)

- Une première phase d'élaboration d'un projet sur le réel, qui se caractérise par une forme d'analyse et de modélisation d'un système. Cette phase précise notamment en quoi ce dernier reste complexe, contextualisé, socialement situé...
- Une deuxième phase de mise en œuvre du projet qui consiste à préciser les conditions d'exercice et à en évaluer les aspects problématiques.
- Une troisième phase qui consiste à évaluer la portée d'un tel projet et à en formaliser les conditions de diffusion.

-La perspective technique a été déjà présentée dans ce travail.

-La perspective du sujet prend en considération l'ensemble des processus mis en œuvre par un sujet dans une activité finalisée, sans que ceux ci soient forcément rationnels ou accessibles au sujet lui-même. Le recours à une psycho phénoménologie a été rendu nécessaire par le vœu de prendre en compte le point de vue du sujet.

Si nous reprenons ce schéma en fonction des trois objets distincts, nous pouvons relever

---

<sup>210</sup> J. GUILLERME, 1993, page 821.

#### Du point de vue de l'activité du pratiquant

- La perspective technique est celle de l'adoption de moyens observables, transmissibles et efficaces dans l'atteinte d'un résultat, c'est à dire de l'étude des techniques corporelles ou sportives.
- La perspective scientifique est celle d'une compréhension des processus de l'action. Nous parlerons, par exemple, de connaissances psychologiques ou physiologiques de l'action.
- La perspective technologique vise à proposer une formalisation de l'action efficace, c'est la perspective que nous avons adoptée en première partie par l'intermédiaire d'une modélisation.
- Enfin, la perspective du sujet, ou point de vue du sujet, rassemble les processus que le sujet met en œuvre pour réussir, y compris sans compréhension (J.PIAGET, 1974 a), ou sans accès du sujet lui-même à ces procédures (P. VERMERSCH, 1994). Nous nous situons ici parmi ce que J. STAUDENMAIER (1985) nomme les données incertaines. C'est ce point de vue du sujet que nous avons réintégré à la perspective technologique, au prix d'un élargissement de l'objet d'étude à la situation.

#### Du point de vue de l'activité de l'intervenant

- La perspective technique est celle des techniques d'intervention définies comme procédés efficaces.
- La perspective scientifique est celle de la compréhension validée scientifiquement des processus d'intervention. Plusieurs approches sont faites de ce secteur, que l'on retrouve sous l'appellation pionnière de « sciences de l'intervention ». Nous retrouvons également, pour partie, cette approche dans le domaine de l'ingénierie didactique (ARTIGUE, 1990). La démarche de l'ingénierie didactique est issue essentiellement de la didactique des mathématiques. Elle a été formalisée comme la tentative d'intervenir sur un point du système didactique jugé peu satisfaisant. Elle s'articule en quatre phases
  - Une phase d'analyses préalables du système, mettant en évidence les aspects problématiques, les erreurs ou les dysfonctionnements.
  - Une phase de conception à priori du projet, qui passe par l'élaboration de nouvelles conditions de fonctionnement du système.
  - Une phase d'expérimentation, qui mobilise les outils classiques de la recherche scientifique.

- Une phase d'analyse à postériori, qui révèle les interprétations et la capacité à proposer un nouveau fonctionnement du système didactique.
- La perspective technologique vise à formaliser l'activité d'intervention efficace, et c'est encore cette perspective que nous présenterons pour proposer des outils d'aide à l'intervention.
- Le point de vue de l'intervenant sera envisagé comme moyen de discussion et de validité externe de nos propositions. Ce sont en effet les intervenants qui pourront discuter le profit de notre travail.

#### Du point de vue des contenus d'intervention

Nous entrons ici dans ce que les didacticiens considèrent comme spécifiques de l'approche didactique, c'est à dire envisager les processus d'acquisition du point de vue des contenus (G. VERGNAUD, 1985, J. L. MARTINAND, 1996).

- La perspective technique sur ces contenus d'intervention est essentiellement celle d'un découpage permettant de structurer l'action efficace à des fins de transmission d'une technique corporelle.
- La perspective scientifique est un domaine très composite et paradoxal. Il est paradoxal dans la mesure où les sciences de l'éducation se trouvent ici sur un domaine qui leur est d'apparence réservé, mais qu'elles n'investissent pas puisque leur objet d'étude n'est pas un contenu spécifique mais l'acte éducatif générique. Il est ensuite composite, car les données à caractère scientifiques sur les contenus sont à la fois d'ordre épistémologiques, sociologiques, historiques, voire anthropologiques.
- La perspective technologique rassemble beaucoup des recherches menées sous couvert de didactique. Les enjeux d'une didactique des disciplines se sont menés pour partie sur la capacité à formaliser les contenus d'une discipline. L'Education physique a été marquée par ce mouvement, qu'il soit d'ordre universitaire ou institutionnel (P. ARNAUD, 1985, C. PINEAU, 1990, J. MARSENACH, R. MERAND, 1991). Cette perspective technologique est alors au carrefour de données scientifiques issues de sciences outils, de données techniques issues de la pratique, de théories technologiques, et enfin de données institutionnelles.
- Le point de vue du sujet est encore ici l'un des enjeux majeurs de notre contribution. Nous estimons en effet, que la détermination du contenu d'intervention est essentiellement le fait du pratiquant, sur des données qui relèvent pour beaucoup de sa subjectivité. Réintégrer ce point

de vue dans les outils d'aide à l'intervention des enseignants ou entraîneurs permettrait peut être de replacer « l'élève au centre », vœu réaffirmé très souvent par les politiques dans le cadre de l'éducation (Loi d'orientation de l'Education nationale, 1989).

Nous pouvons constater après cette analyse que nous plaçons prioritairement sur une perspective technologique, que ce soit pour envisager l'activité du pratiquant, ce qui est le support de l'intervention, ou l'intervention elle même. Notre spécificité consiste ensuite en l'intégration du point de vue du pratiquant, avec les données qu'il comporte, dans la perspective technologique. Nous nous inscrivons dans une recherche finalisée par la conception d'outils. Cette perspective est empruntée depuis quelques années par M. DURAND, J. SAURY(1997) qui soulignent l'inconfort de ce type de recherches.

## **II- Caractéristiques essentielles de l'intervention didactique**

Notre objet de recherche concerne l'intervention didactique, L'intervention, en tant que finalité d'usage de nos résultats, didactique de par l'objet, qui est l'activité du pratiquant et sa transformation.

Quelques caractéristiques fortes sont alors retenues.

-La première est la nécessité de se doter d'un cadre conceptuel de l'objet. La situation en tant que système au sein duquel s'organise l'activité du pratiquant a été construit en première partie.

-La seconde est de porter sur les transformations de l'activité du pratiquant. Ces transformations nous imposent de poser la question des supports, ou bien des contenus, de cette transformation. Ce qui se transforme chez un pratiquant doit alors s'investiguer, c'est la facette didactique de ce travail.

-La troisième est la finalisation de cette transformation. Le terme de compétences concrétise la finalité de cette dernière. Nous devons définir plus précisément ce concept, notamment vis à vis de notre cadre conceptuel et de son usage dans une version professionnelle de la didactique.

- La quatrième est le fait d'une intervention. Nous ne sommes pas dans une perspective descriptives des transformations de l'expérience d'un pratiquant. Si cette perspective existe, elle est destinée à optimiser une intervention destinée à favoriser, organiser et catalyser les transformations. C'est en ce sens que nous évoquerons le terme d'intervention comme médiation. Nous y adjoignons didactique en raison de l'objectivation de ses supports en terme d'activité du pratiquant.

- La dernière est le caractère prospectif de nos résultats. Nous ne nous livrons pas à un post test pour vérifier les modifications de l'efficacité de l'intervention. Nous considérons que nous sommes en face d'un objet socialement situé, dans toute sa complexité. La validité externe de nos propositions est une validité d'usage par les intervenants. En ce sens, elle est soumise à une validité interne concernant l'adéquation des cadres, méthodologies et interprétations, et une validité externe qui est la pratique situées des intervenants. Cette validité externe place l'intervenant dans une position centrale dans un dialogue avec le chercheur, nous ne sommes pas dans un cadre prescriptif dans une telle relation. Ce dernier étant socialement engagé du point de vue de l'accès aux implicites véhiculés dans l'activité du pratiquant et dans le lien de validation entretenu avec le secteur social investigué (Y. SCHWARTZ, 1997).

### **III- Les contenus de l'intervention**

Nous avons envisagé jusqu'ici le terme de contenu d'une façon relativement générique. Il s'agit de prendre en compte les éléments supports des transformations de l'activité du pratiquant en construction de compétences . Dans le domaine des activités physiques, ces contenus sont considérés comme techniques corporelles, comme savoirs ou savoir-faire, comportements, voire compétences... Cela n'est pas sans influence sur la façon dont ils s'inscrivent au centre du processus d'intervention. Les processus vont ainsi d'un couplage transmission- appropriation à celui d'enseignement- apprentissage, d'instruction ou encore de médiation...

Le cadre conceptuel que nous avons construit impose certaines cohérences, qui organisent en partie les réponses aux questions ci dessus. D'une part en précisant les éléments de ce cadre qui sont soumis à transformation dans les contextes concernés, d'autre part en



pointant les conséquences de ces choix sur les caractéristiques générales d'une intervention didactique.

#### *A- Contenus comme supports de l'intervention*

L'objectif permanent est qu'une personne réponde mieux, après intervention didactique, aux exigences d'une tâche prescrite. Elle manifestera un certain savoir, ou comportement qui lui permet d'atteindre le but désigné dans les conditions requises. Dans le domaine des pratiques sportives, ces savoirs se traduisent, par exemple, en comportements observables et résultats performatifs. On les juge au travers de leur conformité à des savoirs de référence définis par R.SAMURCAY P.PASTRE (op cit) comme « *des savoirs en actes efficaces manifestés dans les pratiques* »<sup>211</sup>. La caractérisation de tels savoirs est souvent le fruit de rationalisations des actes efficaces. Ces rationalisations sont d'ordre techniques ou technologiques. Cette conception ouvre la voie à la problématique d'une transmission - appropriation de ces savoirs.

Une première discussion est possible à partir de notre cadre conceptuel. Les savoirs ainsi présentés ne sont que des parties publiques de l'activité. En ce sens, le constat d'un savoir manifeste ne dit rien de la partie privée, organisatrice de l'activité, ou bien affirme une existence rationnelle de cette organisation, qui permet la relation d'inférence entre un savoir et l'organisation qui le sous tend... D'où parfois l'inutilité d'objectiver cette organisation et de considérer que le constat d'un savoir atteste des transformations sous jacentes. La définition d'un contenu en tant que savoir de référence serait alors possible. Un savoir serait à la fois ce que l'on enseigne et ce que l'on apprend...

Un certain nombre de propositions sont alors faites qui visent à définir le contenu, non en tant que savoir, mais du point de vue de l'organisation qui le sous tend. Ces avancées en didactique de l'éducation physique et sportive, se sont traduites par la définition de contenus basés sur la capacité d'intérioriser l'organisation nécessaire à certains savoirs. Nous

---

<sup>211</sup> R. SAMURCAY P. PASTRE, 1995, page 16.

retrouvons ici les travaux de J.MARSENACH et R.MERAND (1987) qui écrivent « *Les contenus d'enseignement sont les conditions à intérioriser qui permettent l'élaboration d'actions nouvelles elles- mêmes corrélatives de transformation de l'activité corporelle* »<sup>212</sup> et de J. MARSENACH (1991) lorsqu'elle écrit: « *Les contenus d'enseignement sont les conditions que l'élève doit intégrer pour transformer ses actions* »<sup>213</sup>. Nous constatons que les « conditions » évoquées ici renvoient bien à l'idée d'une organisation de l'activité, organisation externe au sujet dans les savoirs de référence, qui peut s'intérioriser. Ces conditions sont au centre de l'intervention didactique, avec encore une compréhension possible en termes d'enseignement- apprentissage. En effet, l'extériorité de ces conditions devient le support d'une intériorisation, d'où le terme de contenus d'enseignement et de formation.

Nous avons repris ensuite l'idée d'organisation de l'activité d'un pratiquant qui, en plus de sa complexité, est marquée par l'influence de l'expérience d'une collectivité, et surtout de sa propre expérience, construite au fil des situations rencontrées. Le débat se décale alors vers le caractère spécifique de l'organisation de l'activité. Cette spécificité a donné lieu à des analyses de l'organisation de l'activité en didactiques des disciplines, intégrant les théories des élèves (MIGNE, 1970/1994), leurs représentations ou conceptions (GIORDAN, 1989) ou bien en technologie, par le couple représentation –action dans les pratiques sportives, (D. BOUTHIER, 1989, B.DAVID, 1993...). Les contenus sont alors les transformations de l'organisation de l'activité spécifique à un ou des pratiquants en direction d'une organisation objectivement plus efficace.

Les apports de notre modèle peuvent donner lieu à des évolutions de cette conception. Nous avons notamment souligné que l'organisation de l'activité émergeait d'une organisation plus vaste qui est celle de la situation. L'organisation de la situation émerge et fait signe pour un sujet, dans un certain contexte et pour une certaine identité que celui ci s'accorde. Transformer l'organisation de l'activité passe par la capacité d'un intervenant à transformer la situation du sujet, ce qui fait signe pour lui. Les éléments de transformation ne sont plus seulement ceux de l'activité, mais ceux de la situation. D'où une complexité qui rend délicate l'idée d'une formalisation de ces éléments en termes de contenus d'enseignement ou de transmission.

---

<sup>212</sup> J. MARSENACH, R. MERAND, 1987, page 25.

**L'enjeu devient la capacité d'objectiver, non pas la situation dans toute sa complexité, mais ses aspects les plus labiles en vue d'une intervention visant sa transformation.. Ces aspects labiles forment le support de l'intervention, le contenu. Cette intervention n'est plus conçue en terme de transmission, mais en terme d'organisation des conditions nécessaires à la transformation de ce qui fait signe pour un sujet.**

L'optimisation de l'intervention passe alors par

- La capacité d'objectiver les éléments labiles évoqués ci-dessus.
  - La capacité de les objectiver dans leur état initial
  - La capacité de les objectiver dans la situation visée (après apprentissage)
- La maîtrise des procédures permettant le passage de l'état initial à l'état visé, (maîtrise dont nous postulons qu'elle repose sur la détermination des processus de transformation de l'activité du pratiquant).

Peut on déterminer de tels aspects labiles, susceptibles de devenir le support de l'intervention didactique ? La réponse positive à cette question est l'hypothèse majeure de notre contribution à une intervention didactique.

### *B- Variété des contenus-supports d'une intervention didactique*

Le processus de construction d'une compétence est un processus long, qui transforme profondément l'ensemble des composantes de la situation. La didactique professionnelle indique une durée de plusieurs mois ou années dans le monde professionnel. Nous sommes ainsi amenés à considérer les transformations de la situation sur l'ensemble du processus d'acquisition d'une compétence. Notre hypothèse étant que les transformations prioritaires ne portent pas sur les mêmes aspects selon les différentes phases de l'intervention. Repérer les

---

<sup>213</sup> J. MARSENACH, 1991, page 44.

éléments les plus labiles de notre cadre conceptuel revient à privilégier de fait certains moments clés de l'acquisition.

Nous faisons débiter l'intervention largement en amont de la présence directe du pratiquant face à l'intervenant. Cela signifie que l'intervention se compose de l'ensemble du processus amont de la compétence. De ce fait, nous pouvons évoquer la conception des contenus d'intervention, depuis l'activité du pratiquant servant de référence en terme de compétence jusqu'à l'activité compétente du pratiquant- cible de l'intervention. Ce qui ouvre la voie de l'usage d'un concept issu de la didactique des disciplines qui est la transposition didactique.

### 1-La transposition didactique

La transposition didactique est un concept fondé essentiellement pour répondre aux problématiques des disciplines scolaires dont les contenus n'ont pas été construits dans l'École. Les premières recherches en didactique ont souligné très vite, que ce qui était enseigné n'était pas ce qui avait été élaboré à l'origine. Il y avait des transformations. Il s'agissait alors d'interroger la trajectoire de transformation des contenus d'une discipline, en soulignant les rapports entretenus avec la pratique où ces contenus ont émergé. Nous distinguerons deux grandes conceptions de la transposition didactique, pour mieux faire comprendre notre usage de ce concept. Une première est issue de la didactique des mathématiques, et décrit la transposition didactique avec Y. CHEVALLARD (1991) comme « *le passage du savoir savant au savoir enseigné* »<sup>214</sup>. Une seconde est issue des travaux de J.L.MARTINAND ( 1986) en didactique des sciences expérimentales, qui souligne l'idée que des pratiques sociales peuvent servir de référence à l'élaboration des contenus à enseigner. Ceci nous permettra d'envisager la transposition didactique comme la résultante de différentes phases successives permettant de mettre en place les conditions nécessaires à l'acquisition de compétences.

---

<sup>214</sup> Y. CHEVALLARD, 1991, page 18.

#### a- La transposition d'un savoir savant

La première conception de la transposition didactique postule que le contenu d'enseignement d'une discipline, en l'occurrence les mathématiques, est un savoir ( ou une connaissance) et que ce savoir est en filiation avec un savoir savant produit par la science. Ces travaux ont été initiés par Y.CHEVALLARD ( Y.CHEVALLARD et M. A.JOSHUA, 1982, CHEVALLARD, 1991). Travaillant sur la notion de distance, ces auteurs vont remonter jusqu'à cette notion chez FRECHET en 1906, pour décrire la filiation entre le savoir savant et le savoir enseigné.

Le second sens de cette transposition est celui de transformation. Dans celui-ci, les recherches visent à comprendre les déterminants des évolutions, des ruptures, des modifications apportées à un concept, depuis son origine scientifique jusque sur les tableaux noirs des écoles. Le travail de M.VERRET (1975) revêt ici toute son importance, puisqu'il identifie différentes étapes de transformation telles que

- La désynchronisation
- La dépersonnalisation
- La programmabilité
- La publicité
- Le contrôle social

Les critiques de cette conception soulignent que la seule référence aux savoirs savants est réductionniste. M. CAILLOT (1996) écrit à ce sujet « *Les contenus d'enseignement sont en fait le fruit de demandes de la société, et sont le résultat de compromis où l'Université, avec les savoirs qu'elle produit, n'est que l'un des acteurs potentiels dans le jeu de la définition des contenus d'enseignement.* »<sup>215</sup>. Mais l'évolution essentielle vis à vis de notre objet de recherche est l'élargissement de la prise en compte des savoirs aux éléments des pratiques sociales. Cette voie constitue l'apport de JL MARTINAND, (1982, 1986).

---

<sup>215</sup> M.CAILLOT, 1996, page 24.

## b- La référence aux pratiques sociales

Cet auteur avance l'idée que les pratiques sociales sont la source des contenus de certaines disciplines. Il avance le terme de pratiques sociales de référence : « *Il s'agit alors de ce que nous appellerons une pratique sociale de référence, renvoyant aux trois aspects suivants :*

- *ce sont des activités objectives de transformation d'un donné naturel ou humain (pratique)*
- *elles concernent l'ensemble du secteur social, et non des rôles individuels (social)*
- *la relation avec les activités didactiques n'est pas d'identité, il y a seulement terme de comparaison (référence) »<sup>216</sup>.*

Cette proposition est très différente de celle de Y.CHEVALLARD (op cit). Se référer aux pratiques sociales permet de poser les questions de contextualisation de l'émergence des contenus. Ce souci se traduit chez J. L. MARTINAND (op cit) par celui d'une certaine « *authenticité* »<sup>217</sup> du rapport entre une pratique au sein de la « pratique sociale de référence », et une pratique au sein de l'école, du point de vue de l'activité des sujets. Le recours de cet auteur au terme de contenu nous intéresse de par la cohérence que nous trouvons avec notre propos. C'est à dire celui de la prise en compte de la situation pour analyser les éléments de l'organisation de l'activité d'un sujet. Ceci n'étant pas valable que dans le cadre de la didactique des disciplines scolaires, mais également dans la didactique professionnelle.

## 2- L'authenticité de l'activité et de la situation

Transposer tout ou partie d'une situation de référence, c'est à dire productrice des compétences visées dans une autre situation, destinée à favoriser leur appropriation n'est pas sans soulever quelques problèmes. C'est, par exemple, la distinction entre une situation d'entraînement au sein d'un club sportif et une situation de compétition. Tout se passe comme si les composantes sociales des deux situations entraient dans une certaine concurrence, ou tout du moins créaient une certaine ambiguïté dans l'activité du pratiquant, ambiguïté souvent peu propice aux constructions de compétences.... Nous revenons là sur le problème

---

<sup>216</sup> J. L.MARTINAND, 1986, page 137.

d'authenticité soulevé par J. L.MARTINAND (op cit). Dans le cas de l'entraînement, les acquisitions sont souvent difficiles car la situation de compétition est jugée irreproductible du point de vue de ses composantes sociales, pression de la compétition, public etc...

La transposition didactique pose en premier les exigences d'une authenticité de l'activité du sujet. Cette activité ne devient authentique qu'à certaines conditions, qui sont celles du contexte et de l'identité tels que nous les avons définis dans notre cadre conceptuel. Cette problématique facilement perceptible dans les disciplines scolaires praxiques, telles que le dessin, la musique ou l'EPS, mais aussi dans les disciplines de langages, telles que les mathématiques, où les pratiques sociales de référence ne sont pas souvent proches ni connues des sujets en situation d'apprentissage. Elle n'en reste pas moins vraie dans ces disciplines, comme en attestent les travaux de A.CHERVEL (1988) ou les prises de positions de D.PENNAC (1992). Cet auteur émet l'hypothèse selon laquelle la pratique de la lecture et son acquisition, ne peuvent s'analyser sans la relation aux contextes sociaux et aux valeurs qu'ils véhiculent au moment de leur construction. La lecture est un accès à l'imaginaire et un moment de grande liberté lorsque les parents lisent une histoire au coucher. La situation d'apprentissage de la lecture détruit souvent en premier les conditions sociales de cette situation. Ceci serait à l'origine de résistances à l'apprentissage de la lecture.

Cette problématique de l'authenticité nous permet d'affirmer que les premiers éléments sensibles de l'intervention sont les composantes sociales de la situation. Il ne s'agit pas ici, pourtant, de contenus d'intervention, dans la mesure où l'objectif est plus leur respect que leur transformation. Ce respect possède certaines limites, comme nous l'avons vu dans l'exemple. L'authenticité de la situation et de l'activité est alors le compromis nécessaire aux conditions de la construction de compétences. Ces éléments concernent autant le contexte social que l'activité ou l'identité. Leur objectivation permet d'établir le compromis nécessaire au respect de l'authenticité de l'activité d'un pratiquant en situation de construction de compétences.

---

<sup>217</sup>J. L. MARTINAND, op cit, page 137.

### 3-Les contenus d'intervention aux autres étapes de la transposition

Si nous considérons la transposition comme partie intégrante de l'intervention didactique, nous pouvons nous appuyer sur certains travaux pour envisager les grandes phases de cette intervention. Citons le travail de B.DAVID (1993) qui stipule quatre étapes pour la transposition didactique d'une pratique culturelle vers l'enseignement de l'EPS. Nous reprendrons cette catégorisation pour définir et en repérer les grandes phases en précisant les appellations en fonction des distinctions opérées dans la première partie de ce travail..

- Tout d'abord la pratique culturelle avec son histoire, ses normes et ses valeurs, c'est le point de départ que nous venons d'évoquer en termes d'authenticité.
- Le contenu matière qui est une théorie de cette pratique culturelle, et qui débouche sur des modélisations d'experts.
- Le contenu d'enseignement, en tant que construction de tâches finalisées par l'intervention.
- Et enfin, le contenu de formation, comme transformation du point de vue du pratiquant.

Nous choisissons de présenter ici l'intervention comme l'ensemble des transformations nécessaires pour franchir ces différentes étapes.

### 4- De la pratique sociale et culturelle au contenu matière

Toute pratique sociale institue un certain nombre de rôles aux pratiquants. Ceux-ci définissent, de façon idéale, certaines tâches et dynamique d'organisation de ces tâches. Ces rôles et ces tâches sont définis par les finalités de cette pratique, et non dans un but de transmission. En tant que tels, ils ne sont pas forcément identifiés et formalisés. Ils véhiculent des informations que ne sont pas transmissibles, puisque peu formalisées, identifiées, voire conservées à des fins de préservation d'intérêts d'un groupe. Formaliser des rôles, des tâches idéales, est un passage nécessaire à leur appropriation. Cette formalisation prend la forme d'une théorisation d'expert, et c'est ici que se définit un contenu matière. Nous pouvons noter que ces théorisations peuvent diverger selon les experts. Pour une seule et même pratique



sociale, nous pouvons constater plusieurs contenus matières distincts. Ce simple fait montre que des transformations et des distinctions de contenus d'intervention sont dues aux différents regards portés sur les pratiques sociales et culturelles.

Les éléments sensibles sont ici ceux qui constituent les tâches idéales et leur organisation. Cela touche au contexte individuel, mais également à l'identité de rôle, et prioritairement aux actions. C'est en ce sens que les perspectives technologiques et techniques d'analyse d'une pratique sociale se traduisent souvent, pour l'intervenant, par une analyse de la tâche, et pour l'élève pratiquant par des actions idéales. Ces actions ainsi nommées sont conçues comme contenus soumis à appropriation. Nous vérifierons dans notre partie empirique, combien la désignation de ce qui est soumis à appropriation est soumis à une analyse préalable de la tâche. Par exemple, les contenus élaborés par les entraîneurs sportifs, partent souvent de l'analyse d'une production sportive conçue comme idéale ; celle du champion (le saut du champion olympique) ou bien le produit d'une analyse à caractère scientifique (modélisation biomécanique du saut). Cette production est alors segmentée en un certain nombre d'actions, observables ou non. Cette segmentation, s se traduit, soit un produit direct et observable, soit par des planifications que l'on juge nécessaires pour atteindre ce produit.

##### 5- D'un contenu matière à une intervention didactique directe

Nous reprenons ici les données de la discussion menée a propos de la définition des contenus (point III de ce chapitre). Si le contenu matière se caractérise par la formalisation d'un rôle social, par des tâches idéales et une dynamique d'organisation de ces tâches, nous avons montré dans cette discussion que l'intervention ne pouvait se définir comme leur simple transmission. Nous avons surtout réaffirmé que ce qui était soumis à appropriation était le fruit d'une situation, non reproductible en tant que telle dans sa partie privée par un pratiquant. Il fallait alors prendre en considération ce qui, dans l'organisation de l'activité, devait de voir transformé, pour que la situation change et puisse voir émerger les compétences souhaitées. L'intervention n'est plus conçue en terme de transmission, mais en termes

d'organisation des conditions nécessaires à la transformation de ce qui fait signe pour un pratiquant.

Nous avons ensuite souligné que l'intervention passait par la capacité d'objectiver les éléments labiles d'une situation, à la fois dans leur état initial chez le pratiquant et dans l'état souhaité après transformation. Si nous reprenons les définitions données du contenu matière, nous arrivons au constat que ces éléments de transformations existent prioritairement au sein de la composante individuelle de la situation, puisque c'est elle qui organise le rôle de pratiquant... La situation, ce qui co-détermine ce qui fait signe pour lui, se compose ici d'un certain nombre d'indices qui donnent du sens à ses actions, son identité et au contexte qui se présente à lui.

#### a- Objectivation de ce qui fait signe pour le pratiquant

La mise en place d'une intervention didactique ne peut donc s'opérer sans l'objectivation de ces éléments supports de transformation. Ce sont paradoxalement eux qui sont à la fois organisateurs des actions des élèves pratiquants et objet de transformation. Nous rejoignons ici les travaux menés par A. GOIRDAN ( 1989) propos de l'apprentissage. Cette objectivation sera la première phase de l'intervention directe, c'est l'objectivation de la situation initiale, dans sa composante individuelle. D . BOUTHIER (1993) parle ici de système initial. Cette phase est indispensable au respect de l'organisation des actions des élèves pratiquants, dans ce qu'elle possède de singulier, de subjective ou non rationnelle. On ne peut seulement présumer cette organisation. P. VERMERSCH (2000) écrit; « *Si l'on suit une activité de conduite par le contenu technique de ce qui s'opère, on va naturellement segmenter les activités en suivant les cohérences techniques qui sont extrinsèques à l'activité. C'est à dire que, par exemple, tout ce qui appartient au même thème technique va être considéré comme relevant d'une même opération. On risque alors d'objectiver comme continuités thématiques des discontinuités, voire des ruptures cognitives* »<sup>218</sup>. Considérer ainsi les segmentations idéales directement comme contenus à transmettre, est une source de dysfonctionnement. Nous devons alors objectiver ce qui fait signe, non d'un point de vue extrinsèque ou idéal, mais d'un point de vue propre au pratiquant et à son organisation.

---

<sup>218</sup> P. VERMERSCH, 2000, page 4.

## b- Mise en scène de la rupture de l'inertie du signe

La poursuite de l'intervention directe nécessite alors une seconde phase, visant à lancer la transformation à proprement parler. Cela passe, au départ, par la composition de signes (indices) chez le pratiquant, vécus par lui comme distincts, et ne permettant plus les mêmes actions. Il y a rupture de l'inertie du signe. Concrètement, une tâche prescrite dans certaines conditions, peut ne provoquer aucune réorganisation, être interprétée comme identique, ne pas changer la situation... Le pratiquant mobilisera alors les mêmes actions. On dira qu'il y a inertie du signe. C'est, par exemple, le conducteur qui se trompe de voiture au parking, et qui met plusieurs kilomètres à s'en rendre compte. Ce qui faisait signe pour lui était conforme à son expérience. Ce n'est que lorsque des changements certains surviennent, que ce dernier est contraint à se réorganiser, à se transformer, parce que ce n'est plus le même signe. Il change d'actions...

La caractéristique essentielle de cette phase est sa faculté de rupture de l'inertie de ce qui fait signe. En ce sens, tout ou partie de ce qui compose la situation peut participer à la rupture d'inertie. Ce peut être un aménagement du milieu physique, humain, des consignes, ou tout autre composante environnementale ou identitaire... Etant donné que nous sommes sur la composante individuelle de l'activité, les indices différents créent un changement de sens. La situation n'a plus le même sens pour le pratiquant. Il est à noter, enfin, que cette rupture d'inertie du signe fonctionne selon les lois du décalage optimal. C'est à dire qu'il existe un optima de rupture à partir duquel on ne peut se réorganiser. Il y a trop de décalage entre ses possibilités d'interprétation et ce que l'on vit. Cela se traduit par une incongruence, et donc une impossibilité d'agir.

Nous proposons de définir cette phase comme la mise en scène d'un signe pour un pratiquant, en rupture optimale avec le sens qu'il accorde à cette situation, de par son expérience. Les éléments déterminants de cette phase intègrent l'ensemble des composantes de la situation individuelle, tant du point de vue des composantes identitaires que de l'activité ou du contexte. La mise en scène prend la forme de tâches, au sens de la définition donnée par LEONTIEV (op cit). Nous rejoignons ici de nombreux travaux menés parfois sur des cadres conceptuels très distincts, (L. ALLAL, 1979, A. MEIRIEU, 1987 ).

c- L'intervention comme médiation ; nécessité du recours à une théorie

Nous considérons l'intervention comme devant favoriser, catalyser certaines transformations. Si nous refusons de la considérer sous l'angle d'une transmission, nous devons néanmoins caractériser les moyens de l'intervenant pour réussir cette mission. Celle-ci se traduit ici par une médiation sociale, dans le sens d'une construction opérée par un intervenant pour apporter les conditions optimales en vue de transformations positives. Ceci n'est possible qu'à partir de l'appui sur une théorie de l'apprentissage, c'est à dire sur une certaine idée de la façon dont s'opèrent, chez le pratiquant, les transformations souhaitées. Cet appui nous indique également les éléments de l'activité sur lesquels se jouent ces transformations. Nous avons évoqué ces théories lorsque nous avons proposé un modèle de la création de concepts nouveaux. Nous nous appuyons sur les travaux de VYGOTSKY (op cit). L'apprentissage est considéré ici au sein du couplage avec le développement.

VYGOTSKY (op cit) défend le point de vue d'un apprentissage qui précède le développement. Ces phénomènes, sous l'influence de la médiation sociale, se traduisent par la construction de conceptualisations nouvelles. Il s'agit concrètement de comprendre comment l'intervenant permet à un pratiquant d'atteindre un but qu'il n'atteignait pas avec un certains éléments et une certaine organisation, et comment l'expérience de cette réussite permet le développement d'une organisation nouvelle chez lui.

L'idée fondamentale est que les conceptualisations sont au centre de l'organisation des actions, et donc des opérations qui sont liées à ces actions en tant que moyens intégrés. C'est l'expérience conceptuelle qui participe à l'organisation des actions et des opérations. L'élément clé dont on vise la transformation est ici proposé en tant qu'expérience conceptuelle. D'où la nécessité de rappeler en quelques mots les processus de création d'une expérience conceptuelle nouvelle à partir d'une expérience conceptuelle en place.

Lors de ses travaux, VYGOTSKY (op cit) oppose des concepts quotidiens que possède le sujet dans son expérience quotidienne, et des concepts scientifiques, construits par la médiation sociale. Si nous pensons avec G.VERGNAUD (1999), que cette distinction est un peu abusive, elle nous intéresse du point de vue des processus de passage de l'un à l'autre, tels qu'ils sont décrits. Nous retenons essentiellement de cet apport, que la médiation de

l'intervenant permet la création d'une conceptualisation nouvelle (appelée scientifique par VYGOTSKY), alors que le sujet ne possède qu'un concept usuel (appelé quotidien). Les concepts quotidiens sont ceux qui se développent sans apprentissage intentionnel, alors que « *la force des concepts scientifiques se manifeste dans la sphère qui est entièrement définie par les propriétés supérieures des concepts : le caractère conscient et volontaire* »<sup>219</sup>.

La première étape, qui est celle de l'apprentissage, se traduit par la prise de conscience des moyens de la réussite, c'est à dire la construction d'une action nouvelle. Nous y voyons deux contraintes. La première est celle de la nécessité d'une réussite, alors que les pratiquants n'en possèdent pas les moyens sur le plan de l'expérience conceptuelle. La seconde, est le fait de les rendre conscients des moyens employés.

#### d- L'étape de la réussite des actions

##### i- La zone prochaine de développement en terme d'expérience conceptuelle à construire

Si nous examinons la première contrainte, nous voyons la nécessité de mobiliser le concept de zone prochaine de développement. Il s'agit de faire réussir quelqu'un qui n'a pas les moyens, grâce à une médiation. Cette médiation possède alors une certaine limite, au delà de laquelle il ne peut réussir malgré celle-ci. VYGOTSKY (op cit), analysant cette limite, y voit l'indice de ce que l'élève pourra opérer comme développement (VYGOTSKY se préoccupait beaucoup du cadre scolaire, d'où l'emploi du terme d'élève). Il écrit notamment : « *c'est pourquoi il est vraisemblable qu'à l'école, l'apprentissage et le développement sont l'un à l'autre, ce que la zone prochaine de développement est au niveau présent de développement* »<sup>220</sup>. Déterminer la zone prochaine de développement, c'est déterminer l'expérience conceptuelle à construire.

Ceci est déterminant dans l'optique de la construction d'outils d'aide à l'intervention. En effet, cela suppose que l'expérience se traduit par la construction de conceptualisations

---

<sup>219</sup> VYGOTSKY, 1997, page 373.

<sup>220</sup> VYGOTSKY, 1997, page 355.

nouvelles, permettant d'être plus efficace dans son activité. La zone prochaine de développement se caractérise par la conceptualisation immédiatement « supérieure » à celle du pratiquant. Le terme de supérieur renvoie à une hiérarchie des conceptualisations dans l'accroissement de l'expérience d'une pratique. Fournir les pistes d'une hiérarchie aux intervenants, c'est leur permettre de fixer les objectifs optimum de transformations des pratiquants qui leur sont confiés. Mais fixer l'objectif n'est pas l'atteindre. L'un des principes fondamentaux de cette théorie est alors l'atteinte du but fixé lors de la rupture de l'inertie du signe. Concrètement, le pratiquant doit atteindre le but fixé grâce à la médiation de l'intervenant, puisqu'il ne possède pas l'organisation nécessaire à cette réussite.

## ii- Le prêt des référents fonctionnels

Conformément au cadre théorique que nous avons construit, la médiation va consister alors à prêter au pratiquant les éléments nécessaires à sa réussite sans qu'il ne les ait encore construits. Le seul élément de la triade sur lequel nous pouvons faire porter la médiation, est le référent fonctionnel. L'expérience conceptuelle est un objectif, et donc pas encore variable, et la visée intentionnelle reste stable à ce moment de l'intervention.

Nous proposons, en conséquence, de baser l'intervention didactique à ce moment précis sur le prêt de référents fonctionnels. Pour reprendre la terminologie de F.VARELA (op cit), on fabrique pour le pratiquant, le monde énéacté d'une « autre action encore non construite » ; on lui permet d'agir avec réussite. Si nous reprenons les travaux de P. PASTRE (1997), cette phase est nommée par lui la mise en place d'une coordination agie, par opposition à une coordination conceptuelle. La coordination mise en place permet l'atteinte du but, sans forcément le recours à l'expérience conceptuelle à construire.

Nous pensons que ce prêt de médiation est possible. Cela implique de fournir les référents fonctionnels nécessaires. Le terme de « fournir » indique qu'il ne s'agit pas d'une consigne ou d'une verbalisation, mais de la construction d'un référent pour et dans l'action du pratiquant. Par exemple, faire exister visuellement, ou proprioceptivement dans l'action, par artéfact, matérialisation ou consigne, quelque chose qui permet la réussite et qui n'existe pas

encore au niveau de l'expérience conceptuelle. Cela suppose, au préalable, que l'intervenant, sache quels sont les référents fonctionnels nécessaires. C'est ici un second outil déterminant de notre contribution. Il consiste à proposer aux intervenants les éléments qui organisent l'action dans une certaine situation. Nous pensons notamment que ces référents fonctionnels, pour subjectifs et non rationnels qu'ils soient, comportent des aspects intersubjectivement communs pour une même conceptualisation. A cette condition, ils peuvent devenir des outils intéressants d'aide à l'intervention.

#### e- Prise de conscience de l'organisation de cette réussite

La seconde contrainte évoquée, est le fait de rendre l'élève conscient des moyens qu'il met en œuvre pour réussir. Cela correspond encore à l'apprentissage, mais avec, déjà, l'amorce du processus de développement. VYGOTSKY (op cit) réaffirme le point de départ de la formation du concept nouveau dans la sphère du conscient. *« Les concepts scientifiques commencent à se développer dans la sphère du conscient et du volontaire, et poursuivent leur développement en germant vers le bas de la sphère du concret et de l'empirisme »*<sup>221</sup>.

L'intervention ne porte plus alors sur les mêmes aspects de l'action. L'élément clé de la transformation devient la visée intentionnelle et, par conséquent, la focalisation de l'attention. L'attention du pratiquant ne doit pas être seulement tournée vers la réussite, mais vers lui-même et les moyens qu'il emploie. C'est le caractère éminemment paradoxal et contradictoire de cette tâche, qui amorce le développement et les transformations. En effet, on peut difficilement « tourner son attention », lors des premières réussites. C'est la définition même des actions. Tourner son attention, nécessite alors un processus de transformation progressive de certains moyens en opérations, et ceci de plus en plus, un peu comme une germination, pour reprendre l'expression de VYGOTSKY (op cit)...Le développement est alors amorcé.

Mais le fait de tourner son attention permet surtout de construire une nouvelle expérience conceptuelle. Le pratiquant devient conscient, il conceptualise ce qui se passe, ce qui lui permet de l'intégrer à ses capacités d'interprétation, c'est à dire de construire une

---

<sup>221</sup> VYGOTSKY, 1997, page 373.

expérience conceptuelle nouvelle. Nous retrouvons une problématique similaire chez P.PASTRE (op cit) en termes de passage de coordinations agies à des coordinations conceptuelles. Il écrit « *Il y a un moment où se met en place une coordination conceptuelle de l'action qui prend le relais de la coordination agie et qui permet d'étendre et de stabiliser les capacités du sujet* »<sup>222</sup>. Nous estimons que la façon de poser ce problème chez P.PASTRE (op cit) n'est pas en opposition avec la nôtre. Si nous précisons, nous pouvons dire qu'il n'existe pas d'actes sans conceptualisations. Par contre, certains actes peuvent être rendus efficaces grâce à une médiation, qui fait que celui ci repose sur une construction temporaire, faite au moyen de conceptualisations anciennes et de référents d'actions futures. En ce sens, il y a bien coordination agie, c'est à dire « qui ne repose que sur cette situation de médiation ». Les conceptualisations viennent ensuite traduire l'appropriation par un élève de ces moyens, et débouchent sur une certaine émancipation vis à vis de la médiation. Le pratiquant est alors nécessairement conscient de ces moyens pour être efficace...

Nous pouvons considérer à ce stade, que l'intervention s'est traduite par la construction d'une action nouvelle. D'une certaine façon, ceci correspond à la majorité des définitions de l'apprentissage. Mais nous voulons surtout souligner ici que l'intervention et ses éléments supports varie selon les étapes de cette dernière. La triade composant la partie privée de l'action est ainsi fondamentale à objectiver pour devenir un outil de l'intervention.

#### f- L'intervention en vue du développement.

Nous avons évoqué le fait que l'acquisition de compétences telles que le milieu les considère, nécessite de nombreux mois ou années. Une dernière phase de l'intervention est alors nécessaire à décrire. En cohérence avec notre cadre conceptuel, cette phase se traduit par le passage d'un certain nombre de procédures du statut d'actions au statut d'opérations.

Ce processus se traduit par une moindre nécessité progressive de la conscience, par une augmentation de l'appui sur des aspects sensori moteurs, et donc sensibles. Les indices

---

<sup>222</sup> P.PASTRE, 1997, page 99.



deviennent progressivement des signaux, le référent fonctionnel devient un référent sensible, l'organisation des actes passe, en quelque sorte, sous la responsabilité des actes eux mêmes. De nombreux travaux de la psychologie signalent que de telles intégrations permettent des automatismes, voire des sous routines, (P. SIMONET, 1985). Ceci s'accompagne alors de la constitution d'un véritable organe d'action (DELEPLACE, 1983), en tant que structure sensori-motrice très intégrée, enkystée dans les actes eux mêmes et leur fonctionnalité. Ceci prend une importance toute particulière dans le cadre des activités physiques et sportives. En effet, la mise en jeu de coordinations sensori-motrices fines nécessite beaucoup plus qu'une conscience de... Les apprentissages moteurs ne peuvent s'envisager strictement du point de vue conceptuel, et doivent intégrer la deuxième étape développementale. Le terme d'organe d'action souligne bien que les moyens intégrés des actions passent par un ajustement des moyens cognitifs, mais également énergétiques et mécaniques... Les contenus de développement s'expriment en termes de changement de statut des actes au regard de la conscience nécessaire. Il s'agit alors d'une autre situation. C'est ainsi que ce qui compose et fait signe pour le pratiquant a changé.

L'intervention ne porte plus sur les éléments d'organisation de l'action, mais sur ceux des opérations. Cela revient notamment à la capacité de varier les contextes faisant émerger un même signe, jusqu'à une certaine limite. L'action doit rester la même au départ, mais avec des variations suffisantes pour que se distingue progressivement pour le pratiquant, la capacité de distinction entre une situation type et une situation originale. On peut estimer en conséquence que l'objet de cette dernière phase de l'intervention didactique consiste en la construction d'une situation type, suffisamment intégrée pour ne plus monopoliser la conscience en actes. Fournir les éléments de la variabilité d'une situation dans cette phase de développement est l'un des derniers enjeux d'une contribution technologique à l'intervention didactique.

### *C- Conclusion sur les contenus-supports de l'intervention*

Nous ne proposons pas une synthèse des contenus supports. Nous voulons surtout souligner quelques aspects déterminants.

Le premier est le lien indissoluble entre les différentes étapes de l'intervention et les éléments de ce qui compose la situation d'un pratiquant. Nous pouvons stabiliser le concept de contenus d'intervention pour souligner qu'il ne s'agit pas simplement de transmission ou d'enseignement, mais bien d'une intervention qui vise à provoquer les transformations d'éléments très liés mais bien objectivables.

Le second élément est la détermination des outils nécessaires à l'optimisation de l'intervention. Ces outils passent tous par l'objectivation de l'organisation de la situation d'un pratiquant, et encore plus précisément de l'organisation de son activité. Ils nécessitent également une certaine étude prospective qui vise à objectiver les différents types d'organisation rencontrés sur les différents niveaux de compétences reconnues dans une pratique. Cette étude donne potentiellement aux intervenants la possibilité de mise en scène de tâches, mais également le prêt d'éléments nécessaires à la réussite des pratiquants en situation de construire des compétences nouvelles.

Le dernier élément est le relatif silence sur certains aspects de la situation tels que les composantes identitaires. Hors, nous avons souligné l'importance pour un sujet, d'identifier et de s'identifier au travers des situations. L'une des problématiques du processus didactique consiste alors à traiter des significations construites individuellement et socialement. En d'autres termes, les apprentissages sont des constructions relativement hypothétiques, qui doivent, par conséquent, s'insérer dans le concret pour les pratiquants et la société qui les entoure. Nous allons, en conséquence, mobiliser la notion de compétence du point de vue de son accessibilité, et de sa puissance organisatrice au sein d'un système tel que nous le proposons.

#### **IV- Les compétences**

Lorsque, en introduction, nous avons accepté provisoirement les compétences, comme une capacité d'agir efficacement dans un type défini de situation, qui s'appuie sur des connaissances mais qui ne s'y réduit pas, nous avons déjà mis en place l'idée d'une complexité de l'organisation de l'activité. Nous allons préciser ce concept au regard de notre

cadre conceptuel, et de son utilisation au sein d'une contribution à une intervention. Nous reviendrons en premier sur notre positionnement au regard des différentes conceptions de ce terme, avant de le définir au regard de notre propre conception.

### *A- Les deux grandes conceptions*

De nombreux auteurs soulignent la polysémie du terme de compétence, par exemple D. BOUTHIER et A. DUREY(1995)<sup>223</sup>. LEPLAT( 1991), pour sa part, le considère au milieu d'un certain nombre de notions équivalentes, selon lui, telles que capacité, habileté, expertise... Pour clarifier immédiatement notre position au sein d'un débat plus large, nous retenons deux grandes options de caractérisation de la compétence. D'une part, une compétence qui distingue des connaissances théoriques et un savoir mobiliser ces connaissances lors des actions, d'autre part, une compétence qui se présente comme une interface entre un contexte et l'activité.

#### *1-L'option cognitiviste classique*

Cette option se retrouve dans la définition donnée par le C.E.R.E.Q. citée par N.MANDON (1990). «*Nous entendons par compétence, le savoir mobiliser ses connaissances et ses qualités pour faire face à un problème donné* »<sup>224</sup>. Les appuis sont assez clairement ceux du cognitivisme, qui place des connaissances comme appartenant au sujet en dehors de la situation qu'il rencontre. Ce sujet active, ou instancie ces dernières, lors de la survenue d'une contrainte, à l'aide de connaissances autres qui sont des « savoir-mobiliser – des-connaissances ». La critique de cette position concerne l'indépendance des connaissances vis à vis des situations rencontrées. Nous avons clairement exposé notre position à ce sujet en première partie de cette thèse. G.PERRENOUD (1998 ) soutient la même idée lorsqu'il écrit, au sujet des travaux de LE BOTERF (1994, 1997), « *LE BOTERF, qui a développé l'idée fondamentale de mobilisation, risque de brouiller les cartes en définissant la compétence*

---

<sup>223</sup> D.BOUTHIER, A.DUREY, 1995, page 66.

comme un « savoir-mobiliser » C'est une belle image, qui nourrit cependant un risque de confusion, dans la mesure où la mobilisation de ressources cognitives n'est pas l'expression d'un savoir-faire spécifique, encore moins le respect d'une procédure de mobilisation codifiée. (...) Il n'existe pas de savoir mobiliser universel, qui serait à l'œuvre dans toute situation et s'appliquerait à n'importe quelles ressources cognitives »<sup>225</sup>. Nous sommes en accord avec ces critiques qui créent, selon nous, les conditions d'une rupture entre des apprentissages relativement indépendants de toute situation concrète, et des compétences qui n'appartiennent qu'aux situations concrètes. C'est pour ces raisons que nous explorons une autre option, que nous nommons « située » en référence à ces critiques.

## 2-L'option située

La compétence est ici l'adéquation de l'expérience d'un sujet avec les exigences d'une situation. Cette position se retrouve au sein du groupe « didactique professionnelle » constitué au sein d'un groupement de recherche en didactique du CNRS, déjà cité, qui diffuse (1995) quelques points de vue importants que nous rappelons ici. « *Les compétences ne se limitent pas au savoir, fût il constitué de connaissances opérationnelles, elles intègrent également l'expérience cognitive, certes, mais aussi sensible et motrice s'il y a lieu. Ainsi, en didactique professionnelle, les compétences sont considérées comme situées à l'interface des situations et des activités( professionnelles et de formation). Situations et activités demandent donc à être étudiées selon différents plans (tâche, contexte, organisation) et comparées à travers leurs différents éléments (connaissances et expériences)* »<sup>226</sup>. Ce point de vue est cohérent avec les travaux de M. DE MONTMOLLIN (1986), pour qui les compétences « *sont des ensembles standardisés de savoirs et de savoirs faire, de conduites types, de procédures standard, de types de raisonnement que l'on peut mettre en œuvre sans apprentissage nouveau et qui sédimentent et structurent les acquis de l'histoire professionnelle : elles permettent l'anticipation des phénomènes, l'implicite dans les instructions, la variabilité dans la tâche* »<sup>227</sup>. La compétence n'est pas une forme d'instanciation de connaissances, mais une forme de calibrage de tout un système qui fait émerger une situation dans un certain contexte.

---

<sup>224</sup> N.MANDON,1990, page 154.

<sup>225</sup> G. PERRENOUD, 1998 , page 35.

<sup>226</sup> P. PASTRE R. SAMURCAY D. BOUTHIER, 1995, page 9.

<sup>227</sup> M. DE MONTMOLLIN, 1986, page

L'hypothèse que nous faisons nôtre, est alors celle d'une compétence qui traduit l'adéquation de l'activité d'un sujet aux exigences d'un contexte donné. Cette position répond aux critiques de la première option. Nous sommes ici en convergence avec les propos d'Y. MINVIELLE (1996) qui définit la compétence selon trois échelles « *La première dit que la compétence est un appareillage de deux architectures, l'une faite d'informations de toute nature, l'autre de systèmes d'actions (...) La deuxième dit que la compétence renvoie chez le sujet à une disposition à agir, elle même articulée à un dispositif d'action. (...) La troisième dit que la compétence prend la forme d'une habileté cultivée* »<sup>228</sup>.

Notre définition se situe sur la première échelle, en première lecture, mais cela nécessite une précision. Notre modélisation distingue trois composantes et prend en compte, par conséquent, les dimensions sociales, individuelles et locales. Les conséquences d'une telle définition sont multiples.

- Les compétences s'envisagent à la fois du point de vue social, individuel et local.
- Ensuite, comme l'écrit Y MINVIELLE (op cit), on peut définir potentiellement et extrinsèquement des compétences. Par exemple, en définissant les tâches idéales des théories d'expert. Le sujet est extérieur à la compétence.
- Mais on peut les définir également du point de vue d'une potentialité du sujet. Par exemple, comme identité d'un sujet. « Je suis débutant »...Sans pour autant que ce sujet puisse dire de quoi cette compétence est faite..

La compétence ne peut se définir qu'au sein d'un système complexe et situé, qui rende compte de son caractère d'interface. Nous sommes face à une notion qui doit faire l'objet d'un certain nombre de repérages au regard de notre cadre conceptuel. Notre objectif est ici de montrer que la compétence est une notion fonctionnelle pour l'intervention, et notamment dans le domaine des pratiques sportives. Pour cela, nous envisagerons les repères de cette notion du point de vue de chacune des instances en relation dans sa définition.

---

<sup>228</sup> Y. MINVIELLE, 1996, page 65.

## B- Compétence et activité

Nous prenons en compte ici l'un des points de vue les plus communs concernant la compétence, en réaffirmant qu'elle existe, d'abord et avant tout, du point de vue de l'activité. On pourrait presque parler « d'activité compétente »... L'idée essentielle est que la compétence renvoie à une forte adéquation de l'activité aux exigences d'un contexte défini en dehors de l'activité d'un sujet. C'est alors une forme de reconnaissance sociale de l'adéquation de l'activité d'un sujet à une ou des contextes plus ou moins bien définis. Mais le fait de la constater, lui affirme un caractère social mais ne la définit pas... Quelques apports fondamentaux pour cette définition des compétences sont proposés par J.LEPLAT(1995) qui les considère comme

- finalisées, opératives et fonctionnelles
- appries
- organisées
- abstraites et hypothétiques

Ces remarques renvoient à plusieurs aspects déterminants de nos positions.

- Il s'agit d'une construction dont la seule finalité est la fonctionnalité vis à vis de l'atteinte d'un but. A ce titre, elle renvoie aux caractères d'opérativité et de fonctionnalité, avec ce que cela contient d'expérience, mais également de subjectivité du sujet. G.PERRENOUD (op cit) parle ici « *d'intelligence située* »<sup>229</sup>. Cette finalisation et ce caractère situé, confirment la relation avec un système en trois composantes. Cela revient concrètement à affirmer qu'il n'existe pas d'analyse possible de la compétence sans prise en compte de ces trois composantes, telles qu'elles sont « compactées » dans l'activité.

- Le fait qu'elles soient apprises, renvoie à l'idée d'une compétence qui se construit. On ne naît pas compétent.... L'intérêt est ici celui du lien entre apprentissage et compétence que nous avons décrit précédemment. Compte tenu des remarques déjà faites, il est permis de penser que l'apprentissage est préalable aux compétences, et donc que ces dernières relèvent d'une problématique de développement au sens où nous avons mis en relation l'apprentissage et le développement. Le développement répondant à des critères de très fortes intégration, de création d'organes d'actions. L'expression de J. LEPLAT de « *compétences incorporées* »<sup>230</sup> nous paraît particulièrement judicieuse. Il n'y a compétence qu'après développement, et pas

---

<sup>229</sup> G.PERRENOUD, op cit, page 39.

seulement apprentissage, au sens de VYGOTSKY (op cit)... **L'idée d'un niveau de développement de l'activité peut être retenu comme l'un des caractères cruciaux de la notion de compétence.**

- Le fait qu'elles soient abstraites et hypothétiques les situent bien dans le rapport avec la partie privée de notre système. Cette structuration, qui n'appartient qu'au sujet, rend compte de la face intime et organisatrice de l'activité, des actions et opérations. Nous pouvons affirmer que, la partie privée étant en partie inaccessible au sujet lui-même, nous comprenons qu'il ne puisse dire de quoi sa compétence est faite... Ses éléments sont trop enkystés et incorporés pour être dicibles... P.RABARDEL et B.SIX ( 1995) soulignent, d'ailleurs, que ces compétences sont « *souvent peu explicites pour ceux qui les possèdent* »<sup>231</sup>. Cela n'empêche pas qu'il existe une partie publique de la compétence, conformément à la métaphore de l'iceberg que nous avons utilisée pour caractériser l'activité.

- Enfin, le fait qu'elles soient organisées, nous paraît important pour permettre une intervention. Objectiver les parties privées de l'activité, c'est comprendre comment celle ci s'organise, et avec elle, la compétence du sujet. Nous pensons qu'il y a ici un préalable à toute possibilité d'intervention didactique.

En résumé, nous considérons les compétences comme un niveau élevé de développement d'un système au regard d'un contexte. Cela nécessite de comprendre les composantes sociales, individuelles, puis locales de ces compétences.

### *C- Caractéristiques sociales des compétences*

La compétence n'est pas sociale, uniquement du fait de se voir déclarée par des tiers, elle est sociale, dans la mesure où toute activité se compose indissolublement d'un niveau social. Si la composante sociale de l'activité met prioritairement en relation des référents symboliques, culturels, sociaux et imaginaires, une expérience partagée et un engagement, la compétence se définit dans l'adéquation de ces composantes au contexte social. Nous avons

---

<sup>230</sup> J. LEPLAT, 1995, page 106.

proposé la pratique sociale, comme secteur social de pratique doté de moyens de stabilité, de rôles sociaux, de valeurs et de normes, partagées dans la pratique.

Du point de vue des compétences, cette relation est encore soulignée par D.BOUTHIER et A.DUREY ( op cit) qui écrivent : « *Les compétences sont situées dans une dimension qui est non plus seulement individuelle et personnelle mais aussi sociale. Cela implique d'élargir le champ d'étude des compétences dans l'activité du sujet, non seulement au contexte des situations dans lesquelles elles se manifestent, mais aussi aux organisations institutionnelles et sociales de ces contextes, c'est à dire l'ensemble des éléments constitutifs d'une pratique sociale* »<sup>232</sup>.

J.LEPLAT (op cit) fait appel au concept de compétence incorporée, dans la mesure où « *La vie pratique est tissée d'activités qui se déclenchent et se déroulent de manière adaptée aux circonstances, au sens où leurs résultats correspondent aux attentes de l'individu et plus généralement de la société* »<sup>233</sup>. Cet auteur opère le rapprochement avec la notion d'habitus développée par P.BOURDIEU (1972) défini comme : « *Un système de dispositions durables et transposables qui, intégrant toutes les expériences passées fonctionne à chaque moment comme une matrice de perceptions, d'appréciations et d'actions, et rend possible l'accomplissement de tâches infiniment différenciées* »<sup>234</sup>. La compétence décrite ici, est alors mobilisée au moment des qualifications des personnes, de l'obtention des diplômes. Ces qualifications traduisent une reconnaissance de compétence qui ne nécessite pas forcément l'action concrète, et qui devient une identité. P.BOURDIEU (1978) écrit « *Les pratiques peuvent être objectivement accordées en dehors de tout calcul stratégique et de toute référence consciente à une norme, et mutuellement ajustées en l'absence de toute interaction directe* »<sup>235</sup>. Le domaine sportif traduit ces formes de compétences en obtention de grades, en judo par exemple. La compétence n'est plus directement celle d'une personne mais d'une collectivité qui existe au sein d'une institution.

---

<sup>231</sup> P. RABARDEL et B.SIX, 1995, page 36.

<sup>232</sup> D.BOUTHIER, A.DUREY, 1995, page 66.

<sup>233</sup> J.LEPLAT, 1995, page 103.

<sup>234</sup> P. BOURDIEU, 1972, page 178.

<sup>235</sup> P.BOURDIEU, 1978, page 98.



#### *D- Caractéristiques individuelles des compétences*

L'appréhension des caractéristiques individuelles des compétences nous amène à quelques rappels. Si nous retenons l'idée d'un haut niveau de développement d'une action, nous serions amenés à ne situer cette adéquation que sur le plan local, c'est à dire à un contexte précis. Il y aurait alors confusion entre une habileté et la compétence d'un sujet. Hors, la compétence individuelle des sujets ne se limite jamais à l'adéquation à un contexte précis... Deux contextes ne sont jamais véritablement identiques du point de vue de leurs exigences locales. Les compétences concernent en fait une catégorie de contextes suffisamment proches les uns des autres. La compétence d'un sujet ne rend alors pas compte de sa capacité à résoudre les problèmes d'une tâche précise, mais à résoudre les problèmes inhérents à la variabilité de cette dernière au sein d'une catégorie, ce que nous avons souligné en traitant de l'intervention. Nous retrouvons ici les propositions déjà évoquées par M.DE MONTMOLLIN (op cit) dans la définition du terme de compétence. Ainsi les actions reconnues et caractérisées socialement au sein de tâches, renvoient implicitement aux tâches conçues idéalement au sein de rôles sociaux, avec ce que cela comporte de variations possibles dans les contextes locaux de survenue de ces tâches. Ces actions idéales recouvrent, en fait, l'ensemble des variations de contexte supportables pour que le sujet qui y est confronté les reconnaisse comme telles. C'est pour ces raisons, que le terme d'adaptabilité est souvent mobilisé pour décrire la compétence individuelle. Cette caractéristique est forte, puisque cela signifie que la compétence ne peut se construire et s'organiser sur une seule tâche, mais sur une catégorie interprétée par un sujet (bien souvent cette catégorie est nommée action dans le sens commun).

Ceci est intéressant dans la distinction de l'expertise au regard de la compétence... La distinction s'opère en niveau d'incorporation, mais également en largeur de la catégorie de contextes pour lesquelles le sujet est compétent. L'expert possède, entre autres, une compétence sur une très forte variabilité des tâches et des contextes proposés.

#### *E- Caractéristiques locales des compétences*

Analyser les compétences en rapport avec le plan des opérations, consiste souvent à les envisager sur leur degré le plus élevé et le plus restreint. Le sens commun indique des compétences « pointues », pour décrire leur caractère extrêmement localisé. Cette

compétence fait alors référence à la mobilisation extrêmement élaborée et incorporée d'un procédé, dans un contexte précis. Lors de notre exposé théorique, nous avons parlé de situation type. Cette caractéristique place bien souvent les compétences sur le plan local, comme « adéquation à des exigences techniques ». Rappelons que les techniques sont les formalisations des procédés jugés les plus efficaces dans des contextes bien précisés. Le rapport entre habileté et compétence est très serré. La technique est le contexte, l'habileté décrivant l'organisation de l'adéquation d'un sujet aux exigences de ce contexte.

Cette compétence est alors paradoxale, puisqu'elle se mesure et se constate très facilement, alors qu'elle s'investigue très difficilement. En effet, la technique est décrite de multiples manières et selon de multiples paramètres ; ( le comportement est, par définition, visible). Tout ceci laisserait à penser que l'analyse de la compétence ne pose aucun problème. Pourtant, c'est ici qu'elle est peut être la plus inaccessible. Elle repose, en effet, sur quelque chose de parfaitement intégré chez un sujet; tellement intégré qu'il peut difficilement mettre des mots sur ses actes, qu'il peut difficilement offrir de sa compétence, autre chose que du comportement ou du résultat tangible. Nous sommes bien sur une compétence qui n'appartient qu'aux opérations... et donc au domaine du sensible.

L'enjeu des compétences locales sera la capacité d'objectivation de la partie privée des opérations. Accéder aux fondements de ces gestes devenus totalement habituels ou routiniers, nous permettra de comprendre justement ce qui les organise. C'est aussi l'occasion de mieux cerner la façon dont elles se sont construites. Cette dimension est très largement interrogée dans les pratiques sportives, en raison du caractère excessivement précis et standardisés des procédés mis en œuvre. Nous voyons notamment, dans cette étude, combien la standardisation du contexte de certaines pratiques sportives, fait que les compétences locales sont extrêmement difficiles à objectiver.

Enfin, si nous observons la structuration des opérations, nous pouvons constater qu'elles ne sont pas toutes, en fait, sur le même niveau. Certaines sont très anciennes, telles que, par exemple, la course ou la capacité à monter un escalier, d'autres sont récentes, et relèvent des derniers apprentissages. Tout se passe comme si la profondeur d'intégration permettait de distinguer les différentes opérations les unes par rapport aux autres, en terme d'épistémologie des compétences. Nous émettons l'hypothèse, que cette caractéristique peut être fondamentale dans l'analyse des fondements des compétences. Aller du plus facilement

dicible vers le plus intégré et difficilement dicible, c'est probablement retrouver les différentes étapes de l'apprentissage, les différentes voies qui ont guidé un sujet sur le chemin de la compétence. Retrouver un tel cheminement et l'analyser, peut être du plus grand intérêt pour une intervention.

#### *F- Les composantes identitaires des compétences*

Nous avons décrit de la même façon, les compétences et l'identité, lorsque nous avons parlé d'interface entre un contexte et une activité. Cette qualité d'interface, fait que ces deux notions ne sont pas sans rapports.

Le premier point est le caractère déclaré de la compétence. Si la compétence est déclarée par les tiers de façon sociale, elle est également reconnue (auto déclarée à soi-même) par le sujet. Cela revient à souligner que les trois composantes que nous avons analysées ici sont reconnues comme autant d'identités par le sujet.

Du point de vue social, l'identité passe par le fait que l'on se reconnaisse au travers de telle ou telle qualification. Si nous prenons un exemple sportif, avoir le statut social de sportif de haut niveau, c'est à la fois une compétence et une identité. Les deux manifestant des rapports serrés. Cela signifie que cette identité favorise l'adéquation au contexte, et donc la compétence elle-même.

Du point de vue des composantes individuelles, nous relevons également de la « contamination croisée » entre l'identité et la compétence. Notons également que ces remarques fonctionnent à l'envers, et qu'une identité de non-compétent inhibe l'adéquation aux exigences d'un contexte, transforme la situation. Dire de quelqu'un qu'il est débutant, c'est un peu participer à l'organisation de sa non compétence... Le sentiment de compétence organise ainsi les actes du point de vue subjectif. Cette composante identitaire de la compétence fait signe pour le sujet. Et c'est là une dimension rarement présente dans la construction des médiations les plus appropriées à l'apprentissage et au développement de compétences chez des élèves- pratiquants.

## G- Conclusion

Le concept de compétence est indispensable à la compréhension et l'organisation de l'intervention didactique. Nous pouvons dire, en une formule courte, qu'au bout des apprentissages, il y a la compétence. En ce sens, décrire un système complexe au sein duquel nous faisons figurer des opérations qui sont des moyens bien intégrés et incorporés, implique, de fait, l'existence d'une compétence chez celui à qui nous nous adressons. Derrière l'apparente banalité de cette remarque, se cache le fondement de notre contribution. Nous ne pouvons construire des compétences que sur des compétences existantes et leur organisation. Cela implique la prise en compte d'un « déjà là », d'un système initial, que nous devons alors objectiver, si nous souhaitons comprendre et réunir les conditions des apprentissages. Cela implique ensuite une compétence comme assemblage de compétences. Un certain nombre d'auteurs font l'hypothèse de l'assemblage. Pour J. LEPLAT(1995), les compétences sont en fait des assemblages de compétences... J.BRUNER (op cit) insiste également sur le caractère modulaire de la construction. SINGLETON (1978) cité par J. LEPLAT (1995) ajoutait « *Les compétences sont des briques de construction qui sont mises ensemble pour engendrer des habiletés plus complexes* ». <sup>236</sup> J.LEPLAT (op cit) reprend « *Les compétences incorporées fournissent aux activités de niveau supérieur(...), des unités d'action rapidement disponibles* » <sup>237</sup>. Quelle est l'épistémologie de l'expérience d'un pratiquant ? Au delà du débat technique, existe également une position quasi- éthique sur le fait que toute personne, y compris catalogué « débutante », possède une compétence, point de départ d'un apprentissage, puis d'un développement possible. Nous avons largement décrit l'impact identitaire de cette position.

---

<sup>236</sup> SINGLETON WT, 1978, page 10, cité par J LEPLAT, 1995, page 102.

<sup>237</sup> J.LEPLAT, 1995, page 109

## CHAPITRE 2 POUR LA CONTRIBUTION A UNE INTERVENTION

Construire des outils d'aide à l'intervention didactique nécessitait, dans un premier temps de fixer les besoins d'une contribution à l'intervention. Nous reprenons ces besoins tels qu'ils ressortent de notre analyse de l'intervention didactique pour les formaliser en termes d'outils d'optimisation. Dans un second temps, nous développerons l'analyse des méthodologies et des techniques nécessaires à la construction de tels outils.

### I- Les étapes de l'intervention et les outils nécessaires

Chaque étape de l'intervention possède des caractéristiques propres, qui les distingue du point de vue des contenus- supports et des aspects de la situation qui sont mobilisés prioritairement. Nous les avons répertorié certains en fonction de la cohérence avec notre conception de l'intervention et notre cadre conceptuel. Nous les reprenons ici succinctement.

#### *A- L'authenticité de la situation*

Nous avons développé l'idée de la nécessité d'une situation suffisamment authentique pour que les compétences qui y sont construites aient une quelconque validité dans le contexte où elles seront employées. La distance entre les pratiques où se sont construites les compétences de référence et les situations de construction de compétences pose problème. Etant donné que cette distance n'est jamais nulle, le critère essentiel est celui d'une certaine authenticité, c'est à dire du respect d'un certain nombre d'éléments de la situation qui la garantit.

Nous avons décrit ces éléments essentiellement à partir de la composante sociale de la situation. Rappelons qu'il s'agit de l'identité sociale, de l'activité (expérience partagée,

engagement, référent symbolique, culturel) et du contexte social (secteur social, rôles, fondements culturels, organisation institutionnelle).

Le respect de l'authenticité de la situation passe alors par l'objectivation de ce qui organise cette composante. Les outils sont une analyse anthropologique de la pratique considérée. C. POCIELLO (1984) écrit : « *On entend par approche anthropologique des pratiques sportives, la démarche qui construit le système des relations entre la logique interne de la pratique, ses usages sociaux et ses productions symboliques* »<sup>238</sup>. Nous mobilisons cette définition, qui n'intègre pas une position située, dans une perspective qui souligne que la logique n'est pas interne et indépendante, mais elle même située. Cette analyse permet de mettre à jour ce qui se présente symboliquement aux pratiquants, fruit de l'histoire d'un secteur social, de ses règlements, des variations de contexte. Mais c'est aussi ce qui se présente au sujet en terme de contexte socialement déterminé. Par exemple, une pratique sportive ne se définit pas seulement par des fondements culturels, c'est également un contexte social, physique et humain actuel. C'est ensuite la façon dont les rôles sont formalisés au travers de diverses analyses de tâches, c'est enfin la façon dont les techniques forment l'influence sociale et culturelle sur le contexte local.

L'objectif de cet outil est alors de doter l'intervenant d'une compréhension des significations profondes des pratiques et donc des situations proposées. VIGARELLO (1988, 1992) montre comment cette connaissance permet de saisir et d'éclairer les difficultés rencontrées dans le domaine de l'intervention. Le respect de cette authenticité n'est pas unique pour que le pratiquant soit en situation d'acquisition de compétences. Ce n'est qu'un des éléments qui assurent l'entrée en activité d'un pratiquant. Cette entrée en activité mobilise en fait l'ensemble des facteurs motivationnels sur lesquels un intervenant peut jouer. Notre objectif n'est pas ici de décrire les moyens de ce type d'intervention « de première phase ». Nous en avons donné des exemples (J. L. GOUJU, 1993) en décrivant une intervention de type motivationnelle. Cette première phase est déclarée motivationnelle par l'ensemble des auteurs qui s'appuient sur l'interaction ou l'émergence, pour décrire et analyser l'activité humaine. Citons M. REUCHLIN (1991) qui écrit « *La motivation est ce qui permet de déclencher et d'orienter l'activité d'un sujet* »<sup>239</sup>. Le niveau social des contextes proposés, ainsi que les composantes culturelles de ce niveau sont des éléments fondamentaux à prendre en compte

---

<sup>238</sup> C. POCIELLO, 1984, page 273.

pour cette phase d'intervention, surtout dans le cadre des pratiques sportives où cette prégnance est marquée. Nous ne caractériserons pas ces outils au sein de ce travail, dans la mesure où ils relèvent d'une autre approche, complémentaire, mais distincte du point de vue de la recherche.

### *B- L'objectivation du système initial*

Il s'agit, ici, d'identifier les actions des pratiquants dans les contextes proposés, c'est à dire au sein des tâches constitutives des pratiques. Au terme de cette phase, l'intervenant doit avoir objectivé le mieux possible ce qui fait signe au pratiquant, et avec lui les moyens mis en œuvre pour agir. Il doit avoir identifié ce qu'il va contribuer à transformer. C'est en quelque sorte le point de vue du pratiquant « en action ».

Les outils de cette objectivation posent problème. En effet, nous montrerons en seconde partie de ce chapitre combien cette objectivation nécessite de « compétence du chercheur à objectiver ». Ces compétences assez importantes relèvent alors plus facilement du cadre de la recherche que de celle de l'intervention pratique. Même si des praticiens les développent avec beaucoup de réussite.

L'enjeu de cette étude est alors de lancer un processus d'objectivation suffisamment large pour que les indices soient fournis aux intervenants, leur permettant de repérer la situation des pratiquants sans la lourdeur d'un entretien de recherche. Le danger d'une forme de généralisation abusive est présent et il faut le souligner. On ne peut impunément se réclamer d'une approche psychophénoménologique du point de vue du sujet, et se livrer à posteriori à des catégorisations très générales. Si nous proposons ces catégories comme outils, elles ne sont que les indices de l'action de repérage de l'intervenant...

---

<sup>239</sup> M. REUCHLIN, 1991, page 399.

### *C- Le contexte problème*

Il s'agit d'amener le pratiquant sur le plan des actions dont nous visons la construction. Nous avons défini cette phase comme la mise en scène d'un signe, en rupture optimale avec le sens qu'il accorde à cette situation, de par son expérience. Nous avons pris appui, pour notre part, sur le concept de zone prochaine de développement proposé par VYGOTSKY (op cit) pour qualifier ce décalage. Il s'agit d'amener le décalage jusqu'à une zone où la médiation sera efficace cette zone étant indicatrice des possibilités de développement et, donc des possibles compétences de ce pratiquant après médiation. C'est ici que les résultats des objectivations prennent toute leur importance. Il s'agit désormais d'objectiver ce qui compose la partie privée des actions. A partir de cette objectivation, la zone de rupture est indiquée par l'expérience conceptuelle immédiatement supérieure à celle de ce pratiquant.

Cette phase nécessite alors d'objectiver prioritairement la hiérarchie des expériences conceptuelles dans un type de pratique. Cette hiérarchie étant uniquement relative et indicatrice, puisque fondée sur des conceptualisations subjectives de sujets compétents dans la pratique concernée. Cette phase passe ensuite par la mise en scène de cette rupture. Cette mise en scène étant une tâche dans laquelle le pratiquant s'investisse sans pouvoir atteindre le but prescrit avec ses propres moyens. La caractérisation de ces différentes tâches est très dépendantes des habiletés des différents intervenants. Nous pensons, par conséquent, qu'elle relève d'une phase d'innovation complémentaire d'une telle recherche.

### *D- Résolution du décalage par la médiation*

C'est au cours de cette étape que l'intervenant permet à un pratiquant d'atteindre un but qu'il n'atteignait pas avec ses moyens. Il s'agit ici de lancer véritablement le processus de transformation. Ce processus est assuré par le fait que les actions de ce pratiquant requièrent toute sa conscience, et que le but est atteint. Lors de notre analyse des contenus d'intervention, nous avons émis l'hypothèse que ceux ci devaient apporter les référents fonctionnels des actions à construire. Il s'agit bien d'un « prêt » dans la mesure où ces référents n'ont pas encore été construits, et qu'ils ne font donc pas sens pour le pratiquant.



D'où le terme de prêt et non de don. L'aspect déterminant est une médiation sur des actions « en contexte », c'est à dire qu'il s'agit d'une situation en contexte de compétence ...

L'objectivation est ici celle de la relation entre des référents fonctionnels et une expérience conceptuelle donnée. Elle passe ensuite par la capacité de l'intervenant à organiser la situation pour que ces référents permettent ce que P PASTRE (op cit) a nommé une coordination agie. Cette organisation peut, par exemple, mobiliser un certain nombre de métaphores qui mobilisent la conscience du pratiquant sur les référents adéquats pour la réussite. La prise de conscience qui finalise l'apprentissage en termes d'actions nouvelles mobilise les mêmes outils, c'est à dire l'objectivation de ce qui organise une action déterminée. Notons enfin que cette étape comporte probablement des phases intermédiaires, telles que des réussites avec des référents relativement bien intégrés et une expérience conceptuelle encore peu construite.

#### *E- La construction des compétences ou le passage aux opérations*

Le passage des actions aux opérations est le seul garant du caractère incorporé d'une compétence. Cela signifie que l'acquisition des compétences nouvelles nécessite une phase de vécu concret de l'élève et de développement. Il est désormais conscient des procédures employées. Il s'agit maintenant de permettre le passage de ces procédures au niveau des opérations, et cela nécessite ce que les auteurs nomment fixation, renforcement , ou passage au langage intérieur. L'objectif de la formation n'est pas la routine, mais la compétence, au sens où nous avons décrit la capacité à résoudre les problèmes de variabilité des contextes au sein d'une catégorie. Les référents fonctionnels sont alors fixés, et se transforment peu à peu en référentiels sensibles, qui peuvent se priver du recours à la conscience. Les interventions visent à permettre l'expérience de cette situation. Cela suppose la capacité, pour l'intervenant, de faire varier les contextes au sein de cette situation . Cela permet la construction par le pratiquant d'une situation- type. Si ce contexte ne varie pas, cela débouche sur des phénomènes de routine et d'habitude, ce qui n'est pas la compétence. Si ce contexte varie trop, il n'y a pas de possibilité d'intégration, c'est à dire de construction de véritables organes d'action, dotés de référentiels sensibles permettant de coordonner l'ensemble des ressources sensori-motrices. Ceci nécessite un temps long, qui n'est pas souvent l'apanage du milieu

scolaire. A l'inverse, le milieu professionnel ou le milieu sportif jouissent d'une possibilité plus importante d'exercer cette phase, qui débouche sur des compétences très fortes, au sens de très incorporées. Le pratiquant peut ainsi résoudre les problèmes de variabilité des contextes, en ne mobilisant plus sa conscience lorsque le contexte local est suffisamment intégré. Par contre, la prise de conscience permettra l'émergence d'une expérience conceptuelle en forme de capacité à gérer les variations. VYGOTSKY (op cit) renforce cet aspect en écrivant : « *La mesure de généralité détermine tout l'ensemble des opérations possibles avec un concept donné* »<sup>240</sup>. Les outils sont ceux d'une prospective innovante et ne relève pas spécifiquement de cette recherche.

## **II- La méthodologie d'objectivation**

Les outils nécessaires à notre contribution relèvent d'une analyse anthropologique que nous développerons spécifiquement, puis de l'objectivation d'un certain nombre d'aspects de la situation de sujets pratiquant l'athlétisme.

Nous allons préciser ces différents aspects et les choix qu'ils entraînent, avant de préciser les critères de validité de l'objectivation au regard de la posture adoptée pour construire le cadre conceptuel. Nous analyserons enfin la spécificité des techniques d'entretien d'explicitation parmi d'autres méthodologies afin d'en déterminer les avantages qui nous font la retenir, mais aussi les limites dans le cadre de notre objet de recherche.

### *A- Les aspects prioritaires de l'objectivation*

La caractéristique essentielle du cadre conceptuel construit en première partie est la complexité d'une situation émergente. Cette caractéristique souligne la difficulté de rendre compte de l'intégralité de son organisation par une seule méthodologie. Cet aspect est

---

<sup>240</sup> VYGOYSKY, op cit, page 388.

renforcé par la nécessité de ne pas objectiver qu'une seule situation, mais un certain nombre de situations permettant de décrire des transformations de l'organisation des situations en fonction de l'accroissement de l'expérience. La durée de ce travail ne permettant pas d'investiguer l'expérience croissante d'un seul sujet, il faut recourir à l'analyse de différents cas, selon des critères de progressivité de l'expérience. Ces critères sont multiples et ne donnent pas lieu à un échantillonnage à critère unique et objectif, ce qui serait contraire à l'idée même d'une expérience subjective et propre au sujet. Il s'agit ici de préciser comment nous allons sélectionner et articuler différentes modalités d'accès à la situation d'un sujet, afin de répondre aux attentes d'une telle contribution.

L'analyse effectuée d'un point de vue anthropologique vise à éclairer prioritairement plusieurs aspects et composantes des situations. Il s'agit tout d'abord de proposer une analyse de l'influence des contextes sur une situation. Ces contextes sont alors le contexte culturel et social, dont nous rendons compte dans sa dimension diachronique puis actuelle. Mais cette analyse permet d'éclairer ensuite le contexte individuel de la situation par l'intermédiaire de la définition de la tâche, et, enfin, l'influence sur le contexte local par la description des techniques reconnues dans la pratique de l'athlétisme.

La largeur de cette analyse entraîne une première conséquence. Nous ne pouvons dans le cadre de cette thèse, dresser cette analyse pour l'athlétisme dans son ensemble. Nous allons donc la mener en définissant les fondements culturels, les secteurs sociaux et l'organisation institutionnelle pour l'athlétisme dans son ensemble. Comme nous le verrons précisément, cette pratique est scindée en spécialités, par exemple les courses, qui donnent lieu à un certain nombre d'épreuves spécifiques, telles le cent mètres plat... Nous sélectionnons donc une spécialité, les courses de « haies hautes », pour poursuivre et préciser l'analyse jusqu'aux tâches et techniques en cours. Dans la mesure de cette sélection, nous aurons alors une définition du contexte des courses de haies sur les trois composantes de notre cadre conceptuel. Cette composante ayant de larges bases communes pour tous les cas étudiés.

Le second aspect concerne l'activité des sujet sur les trois composantes. Là encore, certaines précisions et sélections méthodologiques sont indispensables. Nous décrivons la dimension didactique de notre contribution. Cette dimension nous amène à considérer que notre objet de recherche n'est pas le métier d'athlète dans son aspect générique et son développement, mais l'impact de l'expérience sur les procédures organisationnelles concrètes.

En ce sens, notre cible prioritaire n'est pas l'activité. Cela ne signifie pas que nous négligions son impact, mais au moment d'opérer certains choix, nous privilégions d'abord l'analyse des mises en œuvre concrètes. L'objectivation de l'activité relève alors d'analyses complémentaires, venant éventuellement préciser certains aspects.

Ce type de méthodologie d'objectivation de l'activité semble particulièrement bien développé dans les travaux de Y CLOT (1999). Cet auteur, s'appuyant fortement sur les travaux de l'école soviétique de psychologie, et plus particulièrement sur VYGOTSKY, propose d'analyser l'activité dans un rapport entre ce qu'il nomme le réel et le réalisé. Le réel est défini par lui comme l'ensemble des possibles qui ne se traduisent pas forcément dans une procédure concrète, mais qui fondent néanmoins l'activité en ce qu'elle définit la situation spécifique et l'organisation d'un secteur social. La méthodologie proposée actuellement est l'autoconfrontation croisée, qui permet d'analyser ce que Y.CLOT (op cit) nomme un métier. Il confronte deux membres d'un secteur social ayant des degrés d'expériences différents, à la vidéo de l'un d'entre eux en actes. De la confrontation orale, médiée par la vidéo et les interventions du chercheur, apparaissent ce que nous nommons l'expérience partagée, mais aussi les référents symboliques, au delà de ce qui est réalisé concrètement par chacun d'entre eux.

Nous nous centrerons prioritairement sur l'objectivation des actions et des opérations. C'est à dire les aspects les plus prégnants pour la construction des outils dont nous avons besoin pour aider l'intervenant. Lors de la présentation des caractéristiques d'une psychophénoménologie, nous avons mis en évidence un certain nombre d'éléments caractéristiques qu'il est nécessaire de rappeler ici.

Ce qui détermine l'action et son organisation relève pour une bonne partie, de ce que nous avons nommé la partie privée. C'est en ce lieu intime, expérencié, propre au sujet que s'oriente la conscience, que se focalise l'attention, que s'interprète ce qui se présente. Cette posture nous permet de considérer l'action à partir du point de vue du sujet, et non d'un point de vue extrinsèque. L'enjeu majeur est donc un accès à cette partie privée, son objectivation.

Nous avons précisé que le fait de ne considérer l'action qu'en situation nous imposait de respecter cette situation, de partir d'elle. L'action ne peut alors se saisir qu'à partir de la situation du sujet. Et il n'y a que le sujet qui puisse vivre sa situation. Il est alors le seul à

pouvoir accéder à sa propre expérience et donc à ses actions. Comme nous l'avons souligné, l'enjeu d'une psychophénoménologie, est de permettre l'accès d'un sujet à son expérience, pour permettre une analyse psychologique plus complète. Mais, en même temps, sont soulevés les problèmes de validité de telles données. En effet, les critères classiques de validité du recueil de données ne sont pas ici remplissables, puisque personne ne peut vérifier ni confirmer d'un point de vue externe la véracité, la fidélité et l'exactitude de l'accès d'un sujet à sa propre expérience. C'est, par exemple, le cas des coureurs en athlétisme dont aucune vidéo, ne permet d'accéder à certaines données expérientielles du coureur, autrement que par inférences dont on ne connaît pas les fondements. La triangulation peut ici difficilement s'opérer selon les critères de mise en relation de données différentes se rapportant au même objet. (C.FAERSCH, G.KASPER , 1987). C'est en ce sens que la validité de ces recherches peut s'enrichir du dialogue entre les sujets investigués et les chercheurs, mais aussi entre les professionnels de l'intervention et les chercheurs. Ceux ci peuvent recouper les interprétations du chercheur avec les informations dont ils disposent sur de très longues périodes d'intervention sur le même sujet. Pour notre part, nous avons menés des entretiens informels avec les pratiquants, postérieurement à l'entretien d'explicitation, essentiellement, au départ, pour vérifier les effets de prise de conscience des implicites en actes. Outre la réponse positive à cette question, nous avons constaté des transformations performatives de ce pratiquants. Nous avons ensuite menés des dialogues avec la majorité des entraîneurs ou intervenants. Nous faisons écho ponctuellement de ces dialogues dans le traitement méthodologique des entretiens.

Nous exposons les techniques élaborées par P. VERMERSCH (1994) pour en discuter la pertinence vis à vis de l'accès aux données dont nous avons besoin ici. Nous avons retenu les techniques dites de l'entretien d'explicitation, dans le cadre de ces exigences méthodologiques. Ce choix est l'aboutissement d'une démarche longue qui fait l'objet d'une présentation spécifique (J. L. GOUJU, 1999). Nous ne reprenons pas cette démarche, mais seulement les aspects essentiels, au regard du cahier des charges que nous avons fixé, et d'une analyse plus comparative avec certaines autres méthodologies existantes.

## 1- L'entretien d'explicitation

P. VERMERSCH (1994) a mis au point un ensemble de techniques qui vise à faciliter, à guider, la description verbale, après coup, du déroulement de ses propres actes effectifs. Nous mentionnons ici le terme d'actes au sens des modalités concrètes d'une activité. Il nomme cet ensemble « entretien d'explicitation ». *« Cette technique vise à accompagner le sujet dans l'évocation d'une situation spécifiée, de manière à aider le sujet à verbaliser ses actions mentales et matérielles. En particulier, l'interviewer contribue, par un guidage précis, à faciliter l'expression des aspects pré-réflexifs de cette expérience, ainsi que des aspects qui n'existent que dans le langage privé du sujet et qui n'ont pas reçu l'habillage du langage social »*<sup>241</sup>. Ces premières définitions confirment l'idée d'un objet qui est l'action du sujet, dans ses caractéristiques procédurales, et au delà de la capacité immédiate de verbalisation.

### a- Intérêt et buts de ces techniques

Tout l'intérêt de ces techniques repose sur le fait qu'une part de l'action n'est jamais formalisée et conscientisée par le sujet. P.VERMERSCH ( op cit) écrit *« Dans toute action, même la plus abstraite, la plus déjà conceptualisée du fait des connaissances et des objectifs dont elle suppose la maîtrise, il y a une part de connaissances, de pensée privée, qui n'est pas formalisée et conscientisée »*<sup>242</sup>. Il écrit encore : *« L'action est, pour une bonne part, une connaissance autonome et contient, par construction, une part cruciale de savoir-faire en acte, c'est à dire non conscient. Autrement dit, toute action comporte une part implicite dans sa réalisation, précisément pour celui qui l'effectue »*<sup>243</sup>. Notre hypothèse repose sur le fait que cette part de pensée privée, parfois inaccessible au sujet lui-même, soit celle qui différencie les niveaux de compétences ou d'expertise. Nous avons précisé, en nous appuyant sur l'école soviétique de psychologie, l'idée d'un enkystement progressif des procédures dans les actes eux mêmes, n'imposant plus la même conscientisation. Cet enkystement relève alors du domaine privilégié du sensible, c'est à dire des signaux qui sont interprétés par l'expérience en actes. L'un des intérêts de l'entretien d'explicitation repose sur la capacité

---

<sup>241</sup> in "Représentations pour l'action" Weil-fassina A. Rabardel P. Dubois D. page 216

<sup>242</sup> VERMERSCH, 1994, page 75.

<sup>243</sup> ibidem page 18

d'accéder à ce dont le sujet n'a pas conscience dans l'action, et qui constitue, pour partie, le socle de sa compétence ou de son expertise.

Nous retenons cette caractéristique comme primordiale pour notre recherche. Elle ouvre en effet la perspective d'une objectivation des opérations, et, avec elle, la capacité d'une investigation de la dimension profonde des actions.

#### b- Les cadres théoriques de référence

Fortement inspiré des travaux de J.PIAGET, ainsi que de la psychophénoménologie, l'entretien d'explicitation repose sur la capacité à guider un sujet sur l'accès sensoriel à une situation précise de l'expérience vécue d'un sujet. « *On aide le sujet à présentifier la situation passée dont il parle, en le guidant dans l'évocation sensoriellement fondée du passé.* »<sup>244</sup> Cela suppose la capacité pour un sujet de se « re-présentifier » une situation passée. Cette re-présentification connaît des limites immédiates, si l'on se réfère aux cadres théoriques actuels de la mémoire. Il est en effet impossible de verbaliser ce dont on avait pas conscience dans l'acte, si notre seul moyen d'accès est le même mode de prise de conscience que l'acte lui-même. Il est alors fait référence à la théorie de la mémoire concrète, c'est à dire à une forme de mémoire sensorielle dont le rappel est basé sur le déclenchement sensoriel. Cette forme est référée aux travaux de GUSDORF (1951). Cette mémoire concrète ou sensorielle, fait l'objet d'un abandon quasi général de recherche dans le cadre de la psychologie. L'idée première est celle de l'ancrage sensoriel de l'expérience, qui de ce fait, constitue une mémoire corporelle et sensible. La seconde caractéristique de cette mémoire est la capacité de l'activer sensoriellement. L'intérêt porte sur la façon dont se fait la re-présentification. Re- vivre sensoriellement une situation passée permet l'accès à ces données sensorielles dont le sujet n'avait pas conscience dans l'acte lui-même. Nous avons là un intérêt particulier sur le moyen d'accès à une expérience sensorielle. Cet intérêt passe par un certain nombre de techniques que nous évoquerons plus avant. Notons que cet aspect est en filiation avec ce qui fut développé aux Etats Unis en terme de programmation neuro-

---

<sup>244</sup> P.VERMERSCH M. MAUREL, 1997, page 259.

linguistique, mais dans des formes et des usages qui les ont éloigné de la recherche (BANDLER R. GRINDER J., 1982, BANDLER R. 1990)

Le second appui théorique figure dans la capacité du réfléchissement dans la conscience, qui rend ainsi possible la prise de conscience des aspects implicites des actes. L'entretien d'explicitation suppose l'acte réfléchissant, c'est à dire « *un acte mental qui permet de faire le passage d'un vécu en acte à un vécu représenté. Il est basé sur un retour réflexif, sur un vécu passé, de manière à en opérer le réfléchissement* »<sup>245</sup>. Le réfléchissement doit se comprendre ici comme la première étape de la prise de conscience, qui est celle du passage de l'acte à la prise de conscience de l'acte. Ce terme est mobilisé comme fonction de miroir, c'est à dire comme un acte particulier permettant un changement de statut des procédures en actes, (PIAGET J., 1977).

Le troisième appui majeur est celui d'une psycho-phénoménologie dont nous avons déjà exposés les principes.

### c- Les techniques

P. VERMERSCH ( op cit) déclare deux ensembles de techniques. Le premier consiste à créer les conditions de la prise de conscience. Le second vise à aider le sujet à produire une description précise du déroulement de l'action.

#### i- La position de parole incarnée.

Le sujet ne prend conscience des partis implicites ou privées de ses actes qu'à certaines conditions. La condition majeure étant ce que l'on nomme une présence à soi. Cela signifie que le sujet doit porter son attention, non vers ce qui existe pour lui lors de l'entretien, mais vers lui-même en actes, lors d'une situation passée. Retourner à son expérience sensoriellement vécue, est une position contre intuitive. La position classique est celle d'un retour au passé sous la forme d'un regard externe et relativement rationnel sur soi.

---

<sup>245</sup> Ibidem, page 216.



P VERMERSCH (1994) adopte alors le terme de position de parole incarnée en référence aux travaux de F. VARELA (1993) pour bien souligner que la parole est celle d'une description sensoriellement présente au sujet, et non celle d'un regard porté sur soi au passé. P. VERMERSCH (op cit) utilise encore le terme de position en première personne, pour indiquer que c'est une position en « je » au présent...

Le caractère contre intuitif de cette position nécessite alors un accompagnement et un guidage externe. Le sujet accède alors à son expérience sensorielle par la médiation de l'interviewer. C'est en ce sens qu'il y a acte de réfléchissement. Les verbalisations recueillies lors de entretiens ne sont pas toutes du domaine de la non conscience dans l'acte. Cela signifie que l'on recueille également des verbalisations avant que le sujet soit dans cette position de parole, ou bien des verbalisations en première personne, qui étaient conscientes au moment de l'acte.

Cette caractéristique est décisive sur l'usage de l'entretien d'explicitation. En effet, cela signifie que les données peuvent rendre compte des opérations mais également des actions. Nous présumons alors la capacité de reconstituer les actions et opérations à la fois dans les dimensions temporelles et spatiales, et dans la dimension de l'intégration vers le non conscient. Enfin, certaines verbalisations recueillies peuvent se classer comme étant des satellites de l'action. Nous trouvons là des descriptions du contexte d'un point de vue externe (en deuxième personne), des jugements, des déclarations d'intention, ou encore des exposés de savoirs déclaratifs. Il est en effet extrêmement difficile d'empêcher un sujet de revenir à une verbalisation plus naturelle et intuitive, et de délivrer alors des jugements, par exemple. Ceci nous paraît utile à la détermination des contours de l'entretien d'explicitation. Paradoxalement, identifier ce qui ne relève pas de la position de parole incarnée, c'est identifier de façon plus sûre les verbalisations qui en relèvent...

Cette technique d'accompagnement de l'évocation commence par la capacité d'identifier cette position de parole incarnée chez l'interviewé. Un certain nombre d'indicateurs permettent d'identifier cette position. Ils viennent, pour partie, des travaux de programmation neuro linguistique.( Cette appellation ésotérique fait souvent oublier que le point de départ est

la recherche de l'accès à l'expérience subjective d'un sujet...). Deux types d'indicateurs existent. Les indicateurs non verbaux et les indicateurs verbaux.

#### i1- Décrochage du regard

Ce décrochage du regard est certainement le premier qui est perçu par l'interviewer. P. VERMERSCH ( op cit) attribue au psychiatre américain DAY en 1967, le fait d'avoir noté que le regard, dans certaines conditions, quittait l'interlocuteur pour aller de façon relativement stable, dans une direction où il n'y avait pas d'information à prélever. Ce décrochage correspond à un changement de direction de l'attention qui se tourne vers soi. Nous pouvons remarquer de véritables ancrages du regard vers certains points.

Des développements sont menés à partir de l'analyse de la direction de décrochage, indicatrice d'un canal d'accès prioritaire à l'expérience sensorielle. Nous ne développerons pas ces points dans cette présentation succincte si ce n'est pour donner l'exemple d'un décrochage du regard vers le haut qui serait indicateur d'une recherche visuelle...

#### i2- Ralentissement du rythme de parole

Le ralentissement de la parole est le second indicateur. Nous pouvons constater que cette présence implique un ralentissement du débit verbal. Cela correspond à une forme de découverte de ce qui s'est sensoriellement passé. Le réfléchissement n'est pas immédiat et rompt le lien temporel. Nous verrons dans notre partie empirique combien le sujet peut s'arrêter sur ce qu'il découvre de lui-même en acte.

### i3- Congruence du verbal et du non verbal

Le terme de congruence, indique p. VERMERSCH (op cit) : « *l'accord, la compatibilité entre plusieurs indicateurs* »<sup>246</sup>. Il est notamment important de noter ici l'irruption de l'émotion dans les procédures. Il est ainsi impossible d'évoquer de façon neutre, une procédure ayant un certain impact émotionnel. La congruence peut alors devenir très indicatrice d'une vie du sujet au sens de la « présence à... ».

Nous faisons rentrer le mime dans cette logique de congruence. Il est en effet souvent difficile de mettre des mots sur ce que l'on vit. Le sujet le fait alors voir, de façon peu ou bien perceptible ce qu'il ne peut facilement dire, ou, plus souvent, une congruence avec ce qu'il dit. Nous avons souvent constaté, dans nos entretiens, des avancées d'épaules ou des mouvements de la tête à des moments où le sujet disait ne rien ressentir...

Les trois indicateurs que nous venons de présenter sont les indicateurs majeurs de la position de parole incarnée. Ils sont extrêmement importants puisque cette position est particulièrement labile.

### i4- Les marqueurs linguistiques

Les verbalisations délivrées en position de parole incarnée sont relativement caractéristiques. Elles ne sont plus des généralisations, mais un présent du singulier très fort. Le second aspect est la capacité du sujet à se contredire au milieu d'une phrase, marquant ainsi la différence entre ce qu'il pensait a priori de ce qu'il avait fait, qui commence la réponse, et ce qu'il découvre ensuite de lui en acte, qui contredit cette première partie.

Mais les marqueurs linguistiques nous renvoient surtout à l'indexicalité du langage. Les termes employés sont toujours extrêmement personnels et forts, souvent très éloignés d'une terminologie habituelle en approche technique ou technologique. Il y a ici délivrance d'une expérience conceptuelle telle que le sujet l'a construite. La présence de ces expressions est un bon indicateur d'une position non convenue.

## ii- Conditions du guidage

Guider un sujet vers cette position de parole relève d'une certaine compétence. Ces techniques font l'objet des travaux du GREX (Groupe de recherche en explicitation) qui développe ces techniques depuis une dizaine d'années. Nous ne reprendrons que les aspects essentiels de ces conditions.

Le premier est l'établissement d'un contrat de communication. L'entretien d'explicitation ne repose que sur une démarche contre intuitive et très labile. Il nécessite ainsi une certaine relation de confiance. D'où la primauté de l'établissement de cette relation par l'intermédiaire d'une vérification orale que le sujet accepte cet entretien. Nous avons notamment constaté parfois combien la présence d'un tiers, l'entraîneur, ne permettait pas la mise en place de cette relation.

Le second aspect est plus paradoxal. Elle consiste en effet, en une certaine position de l'interviewer qui doit plus accompagner et recueillir qu'aller chercher de façon invasive. Cette position est paradoxale en entretien de recherche où, par définition, le chercheur vise l'accès à des données. Il y a donc une double position qui consiste, d'une part, à accompagner, d'autre part, à rester présent au déroulement de l'entretien du point de vue des données recueillies. Se mettre en position d'écoute, c'est ainsi se mettre en position de non induction des réponses. Les autres aspects découlent des remarques précédentes.

Placer le sujet en position de parole incarnée c'est ainsi lui permettre de

- Décrire sans vouloir expliquer (dire comment et non pourquoi)
- Ne pas faire d'efforts de mémoire abstraite
- De chercher l'accès par le sensoriel.

---

<sup>246</sup> P. VERMERSCH, 1994, page 62.

### iii- L'aide à la description par le sujet

Une fois que le sujet est en position de parole incarnée, un certain nombre de techniques sont nécessaires pour le maintenir dans cette position et pour l'aider ensuite à la finesse des descriptions. Pour cela, certains modes opératoires sont utilisés sous le vocable relances, c'est à dire de types de questionnements propres à atteindre les buts de l'entretien .

Ces relances permettent

- de solliciter l'enchaînement pour éviter que le sujet ne reste sur le même aspect au détriment de la composante temporelle de l'acte investigué..
- de progresser en finesse de description ( en granularité). Il s'agit de l'apport essentiel de l'entretien d'explicitation. Cette finesse nous amène, par exemple, à faire décrire ce que le sujet voit... au cours de l'acte évoqué. Nous rentrons là dans des aspects qui surprennent souvent l'interviewé.
- de contourner les dénégations... La labilité de la position de parole incarnée se traduit par des dénégations premières du type « Je ne sais pas »... ou bien « je ne sens rien de particulier » . Certaines relances spécifiques, des relances dites, « vides de contenu » permettent alors d'aider le sujet à franchir cette obstacle et prendre conscience d'aspects non directement conscients dans l'acte évoqué.

### d- Commentaires

Ces techniques d'entretien présentent une forte cohérence avec notre propos, du point de vue des cadres conceptuels mobilisés. Cette convergence s'exprime, dans un premier temps, par l'importance accordée à ce que P.VERMERSCH nomme la pensée privée, et que nous nommons la partie privée du système. Elle s'exprime, dans un second temps, du point de vue de ce que nous avons nommé les opérations. P.VERMERSCH postule la part importante de non conscient dans les actions, que ce soit du point de vue mental ou matériel. Enfin, nous relevons un certain nombre d'accords avec cet auteur sur les contenus de la partie privée. Ainsi, le remplissement, en tant que concept, nous renvoie à ce que nous avons nommé expérience, partagée, conceptuelle et sensible ou « en acte ». P.VERMERSCH(2000) parle ici de remplissement conceptuel externe, de remplissement conceptuel interne et de

remplissement expérientiel. Au delà des convergences, le concept de remplissement souligne bien la dynamique de l'expérience telle que nous la décrivons dans ses aspects actés. Elle s'exprime enfin, sur la part accordée au vécu qui dépasse le terme de connaissances.

Les opérations, au sens de la psychologie soviétique, relèvent de la post conscience. C'est à dire de procédures qui ont nécessité la conscience au moment de leur construction, mais dont la conscience n'est plus qu'éventuelle. La psychophénoménologie pose cette question de conscience de son vécu, de la possibilité de le re-présentifier. L'acte de réfléchissement issu du vocabulaire Piagétien nous semble relever de cette éventualité. C'est à dire, de la capacité du sujet à réfléchir (au sens du miroir), sous conditions, les données de son vécu. Il s'ajoute ici une remarque importante. Cette apparente profondeur des procédures, au moment de leur rappel, est paradoxale. En effet, ces opérations sont premières dans notre contact au monde, cela signifie, en accord avec PEIRCE (op cit), que les opérations nous permettent une certaine priméité, la conscience survenant après, et éventuellement... La profondeur devient alors la surface. Ce qui permet de parler avec P VERMERSCH (op cit) de pré-réfléchi, pour désigner ce qui n'a pas encore été, ou pas besoin d'être, réfléchi dans la conscience... L'entretien d'explicitation vise alors à faire surgir très rigoureusement et précautionneusement ce qui est premier pour un sujet dans son rapport au monde...

Ce qui se présente à un sujet qui le vit, n'est conscient que dans ses aspects problématiques. Il nécessite alors le recours à la conscience de soi par une médiation interne qu'est également le langage. Mais cette conscience par le langage n'est probablement qu'une partie de la conscience. Nous avons développé cet aspect au sein des catégories d'expérience conceptuelle. Cela signifie que la distinction opérée par PIAGET(1974), entre réussir et comprendre, renvoie bien à une abstraction qui n'est pas empirique mais qui opère sur un matériel médié par le langage.

Nous voudrions terminer par les questions de validité de ces techniques dans un travail de recherche. Nous avons souligné, en effet, que la question de l'accès à l'expérience réservée au sujet, posait la question cruciale de sa validité. P. VERMERSCH (1996) fait la distinction entre une validation interne et une validation externe. Il décrit la validité intrinsèque ou interne par la réponse à la question : « *Qu'est ce qui peut accroître la certitude que ce que je décris est bien la contenu de mon expérience ? Si ce n'étais pas le cas, qu'est ce qui me*

*permettrait de l'infirmier ? »*<sup>247</sup>. La validité extrinsèque ou externe demande « à établir des corrélations entre description psychophénoménologique et indicateurs indépendants de pouvoir trianguler les données indépendantes pour délimiter un objet par la multiplication des points de vue »<sup>248</sup>. Il pose l'idée de trois index de validité interne.

-Un index de singularité qui stipule que l'accès est toujours celui d'un vécu singulier, sinon c'est une classe de vécus... avec un statut ontologique tout à fait différent.

- Un index de présentification du vécu qui est celui des critères de la position de parole incarnée.

- Un index de remplissement qui est la clarté de la présence au vécu, dans l'accompagnement de l'entretien.

La validité externe est posée ici en terme de corrélation avec d'autres données, observables.

- Indicateurs comportementaux. Mouvements des yeux. Mimiques etc...

- Indicateurs linguistiques. Je, vocabulaire sensoriel.

Elle est posée ensuite en termes de compatibilité

- Compatibilité avec les propriétés du monde. Par exemple, vérifier si ce qui est dit est compatible avec ce qui peut se constater.

-Compatibilités avec d'autres approches du même vécu.

Nous prenons en compte ces critères de validité interne et externe. La validité externe pose néanmoins des problèmes pour aller au delà des corrélats indicateurs. Un certain nombre de données sont d'une telle caractéristique, qu'elles ne peuvent se vérifier de l'extérieur. Nous avons donc systématiquement communiqué les données aux entraîneurs des sujets investigués en leur demandant si les données fournies leur semblaient relever des caractéristiques propres de ces athlètes, ou bien si ces données leurs semblaient improbables.

---

<sup>247</sup> P. VERMERSCH, 1996, page 2.

## B- Éléments d'analyse comparative

Quelques éléments d'analyse comparative sont à prendre en compte, dans la mesure où un certain nombre de techniques peuvent sembler proches, et sont notamment utilisées dans le domaine sportif. Nous reprendrons succinctement quelques aspects, pour justifier de la plus grande adéquation à notre problématique des techniques dites de l'entretien d'explicitation.

### 1- L'exercice d'analyse guidée

C. TEIGER (1993) propose une méthodologie légèrement distincte. Elle nomme l'entretien « *exercice d'analyse guidée* », et se centre sur la capacité à objectiver des représentations pour l'action. Quelques points très importants sont convergents avec ce que nous recherchons.

Le premier concerne le fait d'une verbalisation post opératoire d'un ergonome formateur, qui vise « *à mettre en évidence, à propos de l'activité comme des conséquences ressenties, l'implicite, le caché, le non visible instantanément* »<sup>249</sup>. Le sujet est invité à se remettre en situation, à évoquer les moyens matériels ou mentaux utilisés, puis la variété et la variabilité de l'activité. Le second point est l'accès de cette verbalisation à la dimension implicite. Le troisième point est l'appui sur les théories d'un réfléchissement. Cela lui permet d'en appeler au modèle de la prise de conscience de J.PIAGET (1974), selon lequel les éléments que le sujet réélabore vont de la périphérie vers le centre.

- ce qui n'implique pas directement le sujet
- les actions proprement dites
- le détail des actions avec notamment les prises d'information.

Enfin, quelques points d'appui tels que le mime, qui prend ici place de représentation corporelle, au sens « processus » du terme. « *Le sujet revit activement son activité et la joue exactement tout en la décrivant verbalement succinctement (. . . ) On donne à voir ce que l'on ne peut pas ou ne veut pas dire* »<sup>250</sup>. Il s'agit, en conséquence, d'un processus de formation « *enclenché par le questionnement ergonomique (comporte les étapes de réalisation*

---

<sup>248</sup> Ibidem, page 2.

<sup>249</sup> C.TEIGER, 1993, page 326.

<sup>250</sup> Ibidem, page 332.



*(mime) prise de conscience par la réflexion sur cette action et expression linguistique.* »<sup>251</sup>. Nous suivons cet auteur dans l'affirmation de distinctions notables avec l'entretien d'explicitation. Il ne s'agit pas ici d'une représentification d'une action, mais d'une réflexion après mime, le sujet n'est pas en position de parole incarnée.

## 2- Rappel stimulé, objectivation clinique et réflexion partagée

Dans une revue de questions, F. V. TOCHON (1996) analyse les méthodologies destinées à identifier des processus mentaux, du point de vue des protocoles de rétroaction vidéo. La grande différence se situe dans le fait que les entretiens post opératoires se fondent sur l'utilisation des données visibles de l'action pour support. Nous relevons là aussi quelques convergences.

### a- Le rappel stimulé

F.V.TOCHON (op cit) écrit : « *Dans l'étude des processus mentaux, le rappel stimulé est un moyen d'augmenter la validité et la fiabilité du rapport rétrospectif, c'est à dire du rapport fait après l'action quand on n'a pas la possibilité de dire ses pensées pendant l'action* »<sup>252</sup>. Le rappel stimulé prend bien en compte la difficulté de verbaliser pendant l'acte. Par ailleurs, il est également fait référence à l'accès à une pensée privée. « *Certains signes cliniques suscitent le diagnostic et la prise de conscience par rapport à des situations qui relèvent de la pensée privée* »<sup>253</sup>. La remarque essentielle que nous faisons au regard de notre problématique, est la référence théorique à un traitement de l'information au sens symbolique, qui crée la nécessité de reconstruction après le rappel. « *Il s'agit d'explicitier les processus cognitifs et métacognitifs en action et les catégoriser de manière objective. Les verbalisations provoquées sont considérées comme des verbalisations rétrospectives pointées par des indices visuels et verbaux de la mémoire à long terme. Il est possible de reconstituer rétrospectivement, à partir d'indices, des processus mentaux antérieurement véhiculés par la*

---

<sup>251</sup> F.V. TOCHON, op cit, page 335.

<sup>252</sup> Ibidem, page 474.

<sup>253</sup> Ibidem, page 475.

*mémoire à court terme* »<sup>254</sup>. Par ailleurs, l'usage de la stimulation de la mémoire à long terme ne nous semble pas compatible avec l'idée d'une re-présentification d'une situation.

#### b- L'objectivation clinique

Les méthodologies sont demi structurées dans le cadre de l'objectivation clinique. F. V.TOCHON (op cit) écrit :« *Il s'agit de confronter l'opérateur aux enregistrements de son action afin de lui demander de repenser l'épisode enregistré, et d'exprimer sa compréhension de soi et du processus en cours, et les modes de contrôle de cette connaissance et de son apprentissage* »<sup>255</sup>. Dans ce cadre stratégique, le sujet doit ainsi reconstruire, sortir en quelque sorte de soi pour tenter des ré-élaborations stratégiques. Il y a ainsi une construction du sujet que ne correspond pas à notre volonté d'accéder à des données d'un acte antérieur avec le minimum d'altération.

#### c- La réflexion partagée

Les méthodologies sont faiblement structurées dans le cadre de la réflexion partagée. F. V.TOCHON (op cit) ajoute : « *On s'appuie sur la rétroaction vidéo pour stimuler la réflexion concomitante du visionnement d'actions professionnelles ou d'actes d'apprentissages, de façon coopérative Les verbalisations portent sur la réflexion guidée ou partagée pour connecter étroitement théorisation et prise de conscience pratique(...) L'épisode enregistré est utilisé pour co- construire des savoirs utiles dans le développement personnel et professionnel.* »<sup>256</sup>. Vis à vis de notre étude, nous constatons que la stimulation peut compenser certains défauts des méthodes précédentes (rappel inexact, censure et distorsion, création). F. V.TOCHON (op cit) souligne enfin, qu'il y a peu de chances que les processus mentaux préconscients ou inconscients puissent être rapportés avec fiabilité. Cette co-construction n'est pas notre objectif, même si nous constatons certaines avancées théoriques de ce point de vue.

---

<sup>254</sup> Ibidem, page 477.

<sup>255</sup> F V TOCHON, op cit, page 478.

<sup>256</sup> Ibidem, page 478.

### 3- Auto-confrontation et cours de l'action

Nous ne reprenons pas ici les aspects déjà exposés au sujet de l'objet théorique du cours de l'action, (première partie, chapitre 3). Cet objet théorique est lui aussi basé sur la complexité et ne peut se voir exposé trop succinctement. Rappelons seulement qu'un certain nombre d'aspects établissent une certaine proximité entre ces travaux (M. DURAND, 1998) et la présente recherche. Le primat de l'intrinsèque, la signification pour l'acteur, l'appui sur une théorie du signe sont parmi ces aspects. Nous reviendrons plus sur les méthodologies de l'auto confrontation destinées à assurer l'accès aux données du cours de l'action.

Les données recueillies sont de deux ordres. Des données d'observation et d'enregistrement, d'une part, des données de verbalisations provoquées, d'autre part. L'interviewé est soumis à l'enregistrement audio-vidéo de ses comportements et des événements qui entourent ce comportement. Il lui est demandé d'explicitier ses actions, c'est à dire de verbaliser ce qu'il faisait, pensait ou prenait en compte pour agir. Il lui est demandé d'éviter les interprétations ou généralités.

Ces données permettent de reconstituer ce qui est significatif pour l'acteur pendant le déroulement de ses actions. J.THEUREAU (1991) écrit : « *On cherche à créer une situation pour l'opérateur dans laquelle il puisse reconstituer son engagement dans l'objet et réévoquer les représentations et les interprétants qui sont intervenus au cours de son action* »<sup>257</sup>. Chaque signe donne lieu à une unité significative élémentaire de l'action. Cette organisation interne segmente l'action du point de vue de la signification pour l'opérateur, et non du point de vue comportemental simple, voire prévu par l'analyse de la tâche. Si les relations entre les USE sont d'ordre séquentiel, on distingue des séquences d'action. Si les relations sont d'ordre sérielles, on distingue des séries d'actions. Ces relations permettent de passer d'une organisation interne ou locale, à une organisation externe ou globale. Les données d'une suite d'actions plus ou moins complexes s'expriment alors dans un graphe d'actions, qui relate le temps, les actions, les séquences et les séries. Retrouver le signe par cette méthodologie, c'est comprendre un peu mieux l'engendrement de l'action. Les unités significatives sont ainsi positionnées en termes d'enchaînement et d'enchâssements pour

---

<sup>257</sup> J. THEUREAU, 1991, page 169.

rendre compte des actions. L'objectif de telles recherches est la mise en évidence de structures archétypiques, rendant compte des compétences des sujets investigués.

Quelles sont les distinctions entre ces recherches et les nôtres ? Il nous semble, en l'état actuel de notre connaissance de ces travaux, que les centrations et les postures sont légèrement distinctes.

Du point de vue de l'usage du signe et de l'unité significative qu'il engendre, celui-ci n'est pas positionné au regard d'une conscience du sujet dans l'acte. Cela signifie que l'exercice est plus celui d'une sémio-logique visant à travailler sur l'enchaînement des signes, que celui d'une psycho-phénoménologie visant à rendre compte d'aspects non conscients dans l'acte et donc d'une hiérarchie basée sur la conscientisation. Ce qui est significatif pour l'acteur est ici positionné et segmenté du point de vue de ce qui fait signe pour lui en tant que racontable et commentable. La verbalisation du sujet est alors a priori retenue comme significative pour lui. Cette notion privilégie le découpage en unités d'importances très variables.

Du point de vue de la validité, l'accent est mis ici sur la validité externe qui corrèle toutes les données avec les données observables extérieurement. Pour notre part, nous mettons l'accent sur la validité interne, qui rend les méthodologies de recueil extrêmement précises et délicates.

Enfin, la confrontation vidéo est utilisée ici comme stimulant et provoquant la verbalisation. Elle n'est pas possible en entretien d'explicitation, car elle positionne immédiatement la verbalisation, non sur une position de parole incarnée, mais sur une position dite « en sec onde personne », c'est à dire pas forcément issue d'une présence directe à la situation évoquée.

Nous pensons en conclusion de cette brève analyse, que les buts de recherches sont extrêmement proches et que cela ouvre des perspectives de triangulation sur certains aspects de ces deux méthodologies. C'est le cas notamment, comme nous l'avons déjà souligné, lorsqu'il s'agit d'investiguer des unités temporelles très longues, un match de sport collectifs, par exemple. La référence aux perspectives de l'entretien d'explicitation est d'ailleurs présente dans un certain nombre d'exposés (J. SAURY, 1997).

### *C- Conclusion*

L'objectivation de l'activité est prise en compte de façon plus ou moins distincte par chacune des méthodologies et techniques exposées. Suite à cet exposé, nous retenons les techniques de l'entretien d'explicitation car elles nous permettent de respecter les exigences que nous nous sommes fixées sur plusieurs plans intégrés, depuis la posture psycho-phénoménologique, jusqu'à la rigueur des techniques de recueil de données. A cela s'ajoutent deux aspects. Le premier est la possibilité de dialogue qui s'ouvre avec les acteurs que sont les pratiquants et les intervenants. Le second est la possibilité de recueillir des données périphériques à l'entretien mais utiles à notre cadre conceptuel. Les données procédurales recueillies en position de parole incarnée peuvent ainsi documenter les aspects contextuels en acte, et surtout d'éventuelles composantes identitaires (N. FAINGOLD, 1998). C'est alors une porte ouverte vers des investigations complémentaires telles que nous les avons présentées ; autoconfrontation croisée de Y. CLOT ou bien autoconfrontation croisée analysée ci dessus...

Notre choix méthodologique ne se veut pas un choix fermé. Nous pensons qu'il représente la plus grande adéquation à nos objectifs de recherche, et surtout qu'il nous permet d'accéder à des données que nous ne pouvons recueillir par aucun autre moyen. Cette unicité ouvre la voie d'une certaine complémentarité avec des recherches qui envisagent toutes de documenter l'activité d'un sujet d'un point de vue intrinsèque.

## CHAPITRE 3 DE L'ATHLETISME AUX COURSES DE HAIES; LE CONTEXTE ATHLETIQUE

### 1- De l'athlétisme aux courses de haies; le contexte athlétique

#### *A- Vers une anthropologie de l'athlétisme*

Nous procédons ici à l'analyse du contexte athlétique dans sa dimension anthropologique. Notre objectif est de mettre en évidence la façon dont le contexte participe à la construction d'une situation. Nous exposerons celui ci selon les trois niveaux envisagés dans notre modélisation. Les moyens sont ceux d'une anthropologie de l'athlétisme qui puisse mettre en évidence l'architecture culturelle, les valeurs et les modes de constitution des normes; qui puisse également mettre en évidence la labilité de cette organisation dans le temps et dans l'espace. P.GOIRAND (1996) écrit à ce sujet : « *Les formes de pratiques déterminées par l'organisation du temps et de l'espace de pratique, le type de sociabilité, leur technicité sont contingentes aux conditions sociales dans lesquelles elles apparaissent, se développent et disparaissent* »<sup>258</sup>. Conformément aux options de cet auteur, il s'agit bien, pour nous, de mettre à jour les cohérences culturelles, d'identifier les logiques d'innovation, les transformations des logiques d'action des athlètes, les évolutions des techniques. Il s'agit, par conséquent, de mettre en évidence la structure du système culturel qui porte et engendre l'activité des athlètes. Cette activité émerge, en quelque sorte, d'un arrière plan culturel et social, qui véhicule non seulement des normes et des valeurs, mais également les aspects symboliques et imaginaires qui en découlent. B.JEU (1979) écrit « *Il y a là tout un héritage d'expérience accumulée, ramassée, codifiée, stylisée, des schémas de conduite, des comportements quasi instinctifs aux significations obscures, l'action persistante, insistante et surtout motivante d'une affectivité ressentie dans la participation à une sorte d'inconscient collectif, qui se matérialise dans les structures du sport* »<sup>259</sup>.

---

<sup>258</sup> P.GOIRAND, 1996, page 17.

<sup>259</sup> B. JEU, 1979,page 10.

Le fait que le système culturel et social soit le terreau du symbolique et de l'imaginaire, nous permet de réaffirmer la nécessité de la prise en compte de ces aspects dans une contribution qui souhaite avant tout respecter la complexité et la profondeur de l'activité humaine. Nous souhaiterions, en ce sens, répondre aux critiques formulées par C. POCIELLO (1996) qui affirme « *le symbolique, comme le point aveugle de la didactique* »<sup>260</sup>, et montrer que la prise en compte de la complexité et de la subjectivité dans une démarche technologique n'est pas impossible. Nous confronterons en permanence l'évolution de l'athlétisme du point de vue institutionnel, et du point de vue de l'architecture culturelle.

Ceci pose en premier la question de la constitution même de ce que J. P. BARRUE (1994) propose de nommer l'objet athlétique. La notion de pratique sociale, telle que nous l'avons définie, recouvre-t-elle l'athlétisme, ou bien l'une de ses spécialités comme, par exemple, le saut en hauteur? Nous tenterons de répondre à cette question par la mise en évidence d'une matrice de l'objet athlétique, qui permette de saisir l'unité au delà des évolutions culturelles et sociales. Ces évolutions nous amèneront, par la suite, à sélectionner une seule spécialité particulièrement exemplaire des liens entre le système culturel et les aspects symboliques et imaginaires de l'activité d'un sujet, les courses de haies. Cette spécialité recouvre, à elle seule, à la fois une évolution forte et contrastée des logiques qu'elle véhicule, et une problématique intéressante du point de vue de nos hypothèses. Compte tenu de ces choix, nous rendrons compte le mieux possible des différentes actions et opérations culturellement reconnues dans cette spécialité, avant d'envisager la problématique d'un éventuel contenu matière. G. BRUANT (1988) écrit à ce sujet : « *L'étude des différentes productions du milieu( réglementaires, techniques, spectacles, discours de justification, savoirs, renforcements, etc...) du système de normes qu'elles constituent, permet de comprendre comment des pratiques sont régulées et transformées pour permettre à l'institution sportive de définir une orthodoxie* »<sup>261</sup>.

---

<sup>260</sup> C. POCIELLO, 1996, page 235.

## *B- Les origines sociales et culturelles de la pratique athlétique.*

Nous nous appuyons sur les travaux de B. JEU (1979) visant à proposer une classification des sports. Ces travaux nous intéressent, dans la mesure où ils nous permettent de mieux comprendre en quoi les origines symboliques, les mythes fondateurs de l'athlétisme, ont permis de tisser des liens, des permanences au-delà des évolutions historiques. « *On devine, on pressent toute une organisation subtile, des symbolismes fournissant des points de passages obligés, des axes de référence, des impulsions, des modèles intégrateurs d'expériences* »<sup>262</sup>. Nous avons déjà indiqué antérieurement, les précautions nécessaires lorsque l'on recherche des origines culturelles très lointaines. Nous souhaitons alerter sur les distinctions nécessaires entre la recherche des références mythiques, et l'analyse de la place de l'athlétisme dans la société grecque antique. Notons tout d'abord l'étymologie du mot athlétisme, *athlos* qui veut dire « combat » en grec. B.JEU (op cit) propose trois composantes symboliques d'origine.

- L'épreuve, qui symbolise la poursuite de l'exploit, la descente aux enfers. Elle permet d'accéder au domaine du merveilleux et de l'extraordinaire.
- La performance qui symbolise la fuite, la poursuite et le sacrifice. On recule ses limites, on va plus haut, plus vite et plus fort, on raccourcit le temps, on élargit l'espace, on a prise sur eux.
- La compétition qui symbolise la sortie du labyrinthe infernal, c'est le combat simulé des forces du chaos et des forces du cosmos.

Et B. JEU (op cit) de souligner : « *c'est évidemment la reprise du schéma archaïque de l'initiation* »<sup>263</sup>. Ce lien entre l'athlétisme et l'initiation nous permet d'envisager et d'explicitier la place de l'athlétisme dans la société grecque antique où, écrit B. RIAS (1996) « *l'athlétisme faisait partie intégrante de l'éducation générale des jeunes gens* »<sup>264</sup>. Le fait que l'athlétisme tienne du rite initiatique, lui confère effectivement une place au sein de l'éducation, qu'il occupe avec la philosophie ou la littérature. Les valeurs diffusées lors de cette éducation sont celles du surpassement et de la compétition ... L'objet athlétique, au sens où nous avons défini l'objet comme produit du système culturel et social, est respecté et porté pour les valeurs morales, physiques et esthétiques d'une société, comme en attestent certaines

---

<sup>261</sup> G. BRUANT, 1988, page 7.

<sup>262</sup> B. JEU, op cit, page 11.

<sup>263</sup> Ibidem, page 10.

<sup>264</sup> B. RIAS, 1996, page 26.



sculptures ou poèmes. Mais cet objet prend forme sous les traits de différentes pratiques sociales.

Cette pratique est celle des jeux Olympiques, dont nous retrouvons les traces indiscutables vers 884 av. J.C. Le lieu est le stade, écrivent G.LAGORCE et R.PARIENTE (1973) « *demi ovale de 215 mètres de long et 30 mètres de large. Il est bordé d'un haut talus où se tiennent les spectateurs. La piste est faite de sable, ovoïde d'un côté, mesure 199,27 mètres soit 600 fois la longueur du pied d'Héraclès. Il n'y avait à l'origine que la course du stade (domos), en 724 vint s'ajouter le double stade (diaulique), soit un aller retour, puis en 720 la course de demi-fond (hippique) sur 4 stades et la course de fond (dolique) sur 24 stades. En 708 apparut enfin, le pentathlon, c'est à dire course, saut, pugilat, disque et javelot* »<sup>265</sup>. Les liens entre l'athlétisme et la société grecque étaient extrêmement étroits. « *Le pentathlète était le modèle de l'idéal Olympique, possédant les qualités physiques et mentales, la vitesse, l'agilité, l'adresse, la force* »<sup>266</sup>. Nous pensons que ces aspects sont bien des fondements parmi les plus importants, sur lesquels sont bâtis les significations profondes de la pratique athlétique. Ces fondements assurent les recours au symbolique, au mythique et à l'imaginaire, qui sont si fréquents lorsque l'on évoque l'athlétisme. Pour reprendre les termes de B.JEU (op cit) , l'athlétisme schématise la conquête héroïque du temps et de l'espace, l'épreuve de l'initiation de l'homme, c'est à dire le combat qu'il doit mener pour manifester ses qualités. **En ce sens, l'épreuve des qualités humaines, la performance qui précise les éléments qui servent à éprouver ces qualités, et la compétition qui augure du combat nécessaire à l'épreuve, forment le noyau fondamental de toute pratique athlétique.**

Ce noyau est un relatif consensus chez les auteurs déjà cités. Il s'exprime également sur l'origine « naturelle » des épreuves et des objets athlétiques. Nous pensons que cette affirmation rend compte de la recherche de la pureté de l'épreuve du sujet. Un peu comme si nous recherchions l'homme originel, dépouillé de toute culture. Cette dialectique nature-culture a historiquement situé l'athlétisme du côté de la nature humaine. Il y a pourtant un certain nombre de paradoxes, qui font que l'athlétisme est le véhicule de techniques extrêmement fines et sophistiquées, là où cette revendication de pureté de l'épreuve devrait minorer le rôle de la technique, en tant que patrimoine culturel... Ceci se retrouve notamment dans les propos d'A BLONDIN repris par B.RIAS (op cit) « *Course, saut, lancer constituent*

---

<sup>265</sup> G. LAGORCE, R. PARIENTE, 1972, page 21.

*les péripéties les plus dépouillées du combat permanent où il est donné à l'homme d'éprouver les limites physiques de sa condition. L'espace et le temps conditionnent le milieu normal de l'être humain, dont l'existence ne saurait se concevoir en dehors d'eux, mais ils sont aussi les adversaires naturels, les ennemis de toujours : le premier lui résiste, le second lui échappe. Forcer l'espace ou le réduire, gagner du temps ou le combler, correspondent à des exigences foncières de l'espèce et du genre »<sup>267</sup>. Nous reviendrons sur ces paradoxes pour tenter de mieux comprendre les évolutions de l'athlétisme, les apports de spécialités nouvelles ou la disparition d'autres.*

Préciser les qualités humaines qui sont éprouvées, l'élément concret de cette épreuve, ainsi que l'élément social de la compétition, nécessite de revenir aux évolutions sociales et culturelles. En effet, les qualités éprouvées sont celles qui correspondent aux valeurs d'une collectivité. Si la vitesse, l'agilité, l'adresse et la force sont les qualités de la Grèce, sont-elles atemporelles? Nous pensons que non, puisque nous avons montré que les épreuves avaient évolué au sein même de la période dite hellénistique. Il faut ensuite souligner que les origines hellénistiques ne sont pas uniques. L'ensemble de ce que nous considérons actuellement comme la pratique athlétique n'est pas issu en droite ligne des jeux Antiques. Certaines disciplines, telles que les courses de haies, sont issues d'une tradition américaine et anglaise, qui est celle des courses hippiques. Que ces traditions aient rencontré, puis intégré le registre athlétique, montre la nécessité d'une approche anthropologique de l'athlétisme pour éviter les clichés trop souvent rencontrés. A l'inverse, il nous faudra noter combien cette diversité des origines intégrera les fondements déjà décrits de l'épreuve, de la compétition et de la performance. C'est en ce sens que nous conservons les aspects décrits ci-dessus, ce qui nous préserve d'un inventaire complexe et aléatoire de la naissance des spécialités. G. MEYER (1975) note des influences espagnoles sur le saut en hauteur et la perche, nordiques sur le lancer du javelot, anglaises sur le lancer du poids... Ce que nous conservons des origines de l'athlétisme revient alors aux fondements sur lesquels les différentes époques se sont ralliées successivement pour constituer la pratique actuelle dénommée athlétisme. **L'athlétisme ce sont , pour une société donnée, des qualités que l'on éprouve par un combat contre le temps et l'espace, dans des conditions de compétition socialement déterminées.**

---

<sup>266</sup> B. RIAS, op cit, page 27.

### C- Les évolutions de l'athlétisme en tant que pratique culturelle

Les évolutions de l'athlétisme, en tant que pratique culturelle, peuvent s'envisager de deux points de vue qui sont en constante interrelation. D'une part, le point de vue d'une forme de généalogie sociale, qui consiste à comprendre les pratiques comme le résultat d'interactions sociales, de conflits entre groupes sociaux conditionnant l'évolution des valeurs, des normes et des formes de pratiques (G.BRUANT, 1988, C.POCIELLO, 1996, P.GOIRAND, 1996). D'autre part, le point de vue interne, qui comprend la pratique du point de vue d'une dialectique entre les normes, les règles et les productions des acteurs (R.DELEPLACE, 1983, Y.LEZIARD, 1989). Nous pouvons constater que ces deux points de vue sont plus ou moins prééminents selon les périodes. L'athlétisme évolue ainsi, à la fois en fonction des enjeux d'appropriations des pratiques, et de leurs évolutions internes. Pour reprendre les propos de C.POCIELLO (op cit), cela revient bien à comprendre la logique des sports, non comme quelque chose d'immuable, mais comme *« le résultat de la logique des luttes internes au sein du champ socio sportif considéré. Ce sont des rapports de force qui, à un moment de l'histoire, prescrivent un espace et des instruments d'exercice, arrêtent un règlement, fixent des systèmes d'évaluation, fondent des valeurs éthiques, formulent des recommandations gestuelles, invoquent des modèles extérieurs au domaine pour les qualifier »*<sup>268</sup>. Nous distinguerons des évolutions générales, avant de développer des aspects plus spécifiquement sociaux ou culturels, dans la mesure où les intrications nous permettent d'opérer ces distinctions.

#### 1- Les évolutions générales

Si nous reprenons les quelques travaux cités précédemment, nous pouvons retenir quelques axes importants

- La pratique athlétique, jusque dans les années 1920, ne se résume bien souvent qu'au pédestrianisme, ou alors est intégrée au sein de pratiques gymniques. Le pédestrianisme est marqué par l'influence anglaise et américaine des courses hippiques, les autres pratiques, telles que le saut, sont intégrées au programme de la gymnastique.

---

<sup>267</sup> B. RIAS, op cit, page 39.

- La spectacularisation de la compétition est un aspect qui guide l'évolution des pratiques vers des lieux accessibles aux spectateurs. Les conséquences en sont des pratiques bien souvent collectives, telles que le jeu du lièvre et des lévriers, qui se transforment peu à peu en un cross country sur hippodrome, où le résultat est celui d'un coureur et non d'une équipe. Les courses d'obstacles, par exemple, viennent de cette influence hippique et spectaculaire, comme le relate GARCET DE VAURESMONT (1912) cité par B. JEU( op cit).
- L'esthétique elle même, qui marque fortement certaines sociétés, évolue vers une forme de finalisation par la performance, sous la pression des militaires notamment.
- L'extension du nombre d'épreuves qui correspond à la logique de spectacularisation des pratiques.

Nous constatons, en conséquence, une première évolution, qui amène l'athlétisme du collectif vers l'individuel, du ludique vers le spectaculaire, de l'esthétique vers le performatif. Ces tendances peuvent s'envisager comme des influences de groupes sociaux externes, tels l'influence de l'armée, la pression du spectacle sportif, l'évolution des valeurs postérieures à la première guerre mondiale. Les différenciations entre les épreuves, et l'institutionnalisation de ces distinctions, sera l'œuvre de la fédération française d'athlétisme, créée en 1920. Dès lors, les productions athlétiques vont évoluer véritablement sous le double facteur interne et externe. L'existence de la fédération va faire émerger ce qu'il convient de nommer un secteur de pratiques, qui sera désormais basé sur le dégagement d'une élite, la sélection des meilleurs performers et la représentativité nationale. Nous allons pouvoir déterminer ce qui compose ce secteur, du point de vue de l'architecture sociale et du point de vue de l'architecture culturelle. Cela aura deux conséquences; d'une part la question de la permanence ou de l'évolution des valeurs, des normes et de ce qui compose le plan de la pratique sociale; d'autre part, la nécessité de porter un regard distinct sur les spécialités de l'athlétisme, pour saisir les évolutions internes. Nous verrons comment les règles évoluent, non seulement du point de vue du matériel, mais également en fonction des productions des athlètes.

---

<sup>268</sup> POCIELLO, op cit, page 236.

Sur le premier point, il nous faudra désormais prendre en compte l'existence de plusieurs secteurs qui vont progressivement émerger, et faire place en leur sein à une pratique de l'athlétisme. L'athlétisme devient une pratique, au sens où nous l'avons défini, c'est à dire dont l'usage diffère selon les groupes sociaux qui en font usage. Ces différents secteurs sociaux sont, par exemple,

- le sport scolaire tel qu'il est institutionnalisé le mercredi après midi au sein de l'Union nationale du sport scolaire (UNSS).
- Le sport ouvrier tel qu'il existe au sein de la fédération sportive et gymnique du travail (FSGT).
- L'éducation physique et sportive.
- Le sport laïque au travers de l'Union française des œuvres laïques d'éducation physique (UFOLEP).
- Le sport catholique au travers de la Fédération sportive des catholiques de France (FSCF).

Il nous faudrait examiner les rapports entre ces différents secteurs dans l'usage qu'ils font de la pratique athlétique. Nous ne procéderons pas à une telle étude ici, dans la mesure où cela nécessiterait de mettre à jour les valeurs véhiculées dans ces secteurs. Nous resterons ainsi dans le secteur fédéral, considéré comme originel dans les remarques ci dessus, pour évoquer des contenus matières. Nous retenons arbitrairement le sport fédéral comme ancrage de la pratique culturelle.

## 2- Architecture culturelle de l'athlétisme.

Quelles sont les précisions que la pratique fédérale actuelle apporte à la première définition proposée de la pratique athlétique? Nous devons revenir pour cela aux fondements.

### a- Du point de vue de l'épreuve

Les qualités de vélocité, d'agilité, d'adresse et de force sont elles immuables? Si nous reprenons les propositions faites par certains auteurs tels R.PARIENTE (op cit), nous pouvons relever les qualités éprouvées comme étant

- La vitesse
- La détente
- La résistance
- La force

Sans doute l'évolution terminologique laisse t elle à penser que la vélocité correspond à la vitesse. Nous devons alors constater que l'adresse ne figure plus dans cette liste, que l'agilité s'est transformée en détente, et que la résistance apparaît... Ces transformations nous semblent correspondre à ce que nous avons indiqué précédemment du passage de l'esthétique à la mesure. L'agilité et l'adresse ne correspondant plus aux valeurs de la collectivité qui gouverne cette pratique. Il nous faut cependant analyser un peu plus ces différents termes du point de vue sémantique, pour en évaluer les conséquences.

- La vitesse renvoie à la mesure de la mobilité instantanée. Derrière le terme de vitesse, se cache symboliquement la mesure de la plus grande vitesse possible d'un homme. L'impossibilité de mesure et de mise en scène spectaculaire d'une plus grande vitesse instantanée, a conduit les différentes institutions à proposer la mesure de la vitesse comme combinatoire du temps et de l'espace. La recherche de la combinatoire la plus élevée du temps et de l'espace peut alors définir plus précisément ce qui est nommé « vitesse ».
- La détente pose le même problème que la vitesse. Il s'agit de la mesure d'une projection instantanée du corps dans l'espace. Un regard biomécanique permet d'envisager la détente comme la combinatoire de la vitesse et de la force. L'histoire montre que les premiers choix institutionnels se sont bien portés vers la mesure de cette projection instantanée dans l'espace. C'est ainsi qu'était proposé le saut en hauteur sans élan. Les évolutions ultérieures montrent que les réponses des athlètes ont toujours amené les productions vers une détente comme combinatoire de la force et de la vitesse, amenant par là quelques éloignements vis à vis de la démarche initiale.
- La résistance est l'inverse de l'instantané. Il s'agit d'éprouver le soutien d'une qualité dans le temps. Nous pensons au soutien de la vitesse qui en est l'expression la plus pure. Jusqu'où un homme peut il maintenir sa vitesse maximum de déplacement? Mais le terme de résistance pose un problème au regard de notre définition de la vitesse. Si la résistance est le soutien de la vitesse la plus élevée, son registre est extrêmement limité. Il faut alors étendre le registre, pour comprendre la résistance comme la mesure du soutien de tout

effort. La résistance est le soutien d'une vitesse maximum sur une certaine distance. Ce qui veut dire que, du point de vue logique et symbolique, l'épreuve est identique du 400 mètres au marathon. Ceci nous démarque d'une approche bioénergétique, basée sur les filières d'apport et de resynthèse de l'Adénosine Tri Phosphate... pour qui les distinctions sont fondamentales selon les distances.

- La force pose des problèmes distincts. Au même titre que la vitesse, le point de départ est celui de la mesure instantanée d'une qualité. La problématique est alors celle de la force comme qualité globale d'un individu, comme possibilité de lutter contre la nature, symbolisée par la gravité. Ces forces de la nature seront concrétisées par des engins, en raison des nécessités de respect des modes de compétition, comme nous le verrons plus avant.

#### b- Du point de vue de la performance

La devise « CITIUS ALTIUS FORTIUS » semble, pour le moins, l'une des permanences, puisque l'ensemble du registre des spécialités athlétiques respecte l'un des trois points de la maxime. Nous pouvons cependant noter que l'athlétisme a évolué vers la prise en compte des trois dimensions que sont le temps, l'horizontal et le vertical. Le gain du temps et de l'espace vient ici préciser le champ culturel de l'athlétisme vis à vis d'autres pratiques telle l'haltérophilie, par exemple. Nous retrouvons, au passage, les fondements symboliques et imaginaires de la performance, comme lutte contre les éléments externes au sujet.

#### c- Du point de vue de la compétition

C'est l'aspect qui révèle le plus d'évolutions. Comme nous l'avons indiqué, ces évolutions, à la fois internes et externes, ne peuvent être saisies d'un point de vue commun à toutes les spécialités de l'athlétisme. C'est pourquoi nous ne les analyserons que du point de vue de la course de haies, dans la mesure où l'analyse de l'ensemble des spécialités nous ferait largement dépasser le cadre de ce travail, et que la course de haies est suffisamment

caractéristique et représentative de l'ensemble. La course de haies est un bon exemple d'analyse des diverses influences qui fixent, à un moment donné, les valeurs, les normes d'une pratique donnée. Non seulement ces évolutions sont très marquées, mais elles se traduisent également par des diversifications, des abandons de spécialités, des actions et des techniques, relativement distinctes dans le temps. Ceci permet de s'interroger sur les permanences en des termes qui sont proches de ceux de B. JEU (op cit) lorsqu'il écrit, au sujet des courses de haies, « *Ce qui a survécu et ce qu'on pourrait supposer par conséquent de réalité plus profonde, ce n'est pas l'imitation du décor, mais le rituel archétypal de la course d'obstacles* »<sup>269</sup>. Nous nous référerons aux travaux de B. RIAS (op cit) et de R. PARIENTE (op cit) pour traduire les grandes évolutions des courses de haies. Ces auteurs sont en accord sur le fait de trois grandes périodes indicatrices d'évolutions de la forme compétitive.

- La première période est celle qui va jusqu'en 1880. Elle est sous l'influence directe du steeple-chase. Elle se caractérise par un obstacle qui ressemble aux obstacles des courses hippiques, assez haut, et surtout qui ne peut tomber. B. RIAS (op cit) écrit : « *Le franchissement s'inspire du saut groupé avec repli des jambes sous soi comme pour le saut en hauteur de l'époque* »<sup>270</sup>. Le caractère spectaculaire est assuré par la difficulté du saut, et les spectateurs se massent près de ces obstacles, qui ont le pouvoir d'éliminer les coureurs comme aux courses hippiques. La forme compétitive est ainsi une course en ligne, sans espace réservé pour un coureur, c'est à dire sans couloir, avec des obstacles non renversables, hauts et larges. L'espace entre ces obstacles est aléatoire.
- La seconde période s'étend de 1880 à 1935. Les obstacles sont répartis dans des couloirs, et ont la forme générale d'un T renversé. La grande évolution est celle de la possibilité du renversement par le coureur, puisque ce ne sont plus des obstacles lourds et hauts, mais des claies de bois. Cette évolution est cependant compensée par l'élimination du coureur, si plus de deux obstacles sont renversés pendant la course. Les conséquences en sont effectivement la distinction entre des courses de haies dites de vitesse, et le cross-country ou le steeple, qui resteront référés aux obstacles naturels du hippisme. Deux courses de haies sont retenues, le 110 mètres haies et le 400 mètres haies. Ces deux courses sont au programme des jeux olympiques, dès 1900 pour le 400 mètres haies, et 1896 pour le 110

---

<sup>269</sup> B. JEU, op cit, page 106.



mètres haies. Si nous restons sur l'évolution spécifique des courses de haies, nous constatons une distance identique entre les haies, de 10 yards pour le 110 mètres haies. A partir de ce moment là, la structure rythmique ne changera plus.

- La troisième période, qui s'étend jusqu'à nos jours, voit deux modifications importantes. La première est la modification de la forme de la haie qui prend la forme d'un L. Elle est munie d'un contrepoids à la base, qui peut se déplacer sur l'embase, et qui permet ainsi de régler la pression à exercer pour que cet obstacle se renverse. Les pressions à exercer et le poids total ne changeront plus après cette date. La seconde évolution est réglementaire, et consiste à ne plus éliminer l'athlète si trois obstacles sont renversés. La combinaison de ces deux évolutions va considérablement influencer sur la conception de la course de haies, qui peut désormais achever sa transformation du saut vers la course. B RIAS note<sup>271</sup> que dès 1936, l'américain TOWNS fait passer le record mondial du 110 mètres haies de 14 s 1/10<sup>e</sup> à 13s7/10<sup>e</sup>.

#### d- Architecture culturelle actuelle

Si nous reprenons les trois fondements déterminés par B.JEU, nous pouvons analyser le registre des épreuves, c'est à dire, la liste des épreuves existantes en athlétisme. Nous voyons que ce registre correspond au croisement historique des composantes originelles que sont l'épreuve, la performance et la compétition.

L'épreuve constitue le noyau primitif de cette architecture. C'est l'épreuve de la vitesse, de la résistance, de la détente et de la force. Cette épreuve se concrétise au travers de gain d'espace vers le haut ou l'avant, et de temps. Elle est mise en scène au travers de spécialités évolutives d'un point de vue intrinsèque et extrinsèque. Les combinaisons successives avec la performance et la compétition débouchent sur des distinctions, des renforcements, des abandons de spécialités athlétiques. Les facteurs essentiels de ces évolutions et permanences sont

-Le lieu.

---

<sup>270</sup> B. RIAS, op cit, page 58.

<sup>271</sup> B. RIAS, op cit, page 59.

Le stade est l'enceinte réglementaire par excellence. L'ensemble des épreuves athlétiques s'y déroulent, à l'exception du marathon et des épreuves de marche. Le principe étant celui de l'identité absolue des conditions de performance pour tous. Le stade n'ouvre pas cependant toutes les possibilités. Ceci nous permet de comprendre que certaines possibilités n'ont jamais intégré l'athlétisme, d'autres ont dû évoluer pour rester dans l'enceinte du stade.

#### -Les formes compétitives

Quelques caractéristiques sont à retenir. La première est celle de la production simultanée de la performance. Cette forme assure la spectacularisation. Les raisons matérielles font que cette modalité n'est exploitable que pour les courses... C'est ainsi que les courses se déroulent sur le mode de l'affrontement simultané, et non selon des modalités du « contre la montre », telles que nous les rencontrons en ski de vitesse ou en cyclisme. La seconde caractéristique est l'objet de mesure. Il s'agit, soit du corps lui-même, soit d'un objet porté ou projeté. La troisième est l'ajout d'obstacles, sous des influences distinctes de l'influence grecque.

La spécialité des courses de haies se caractérise en conséquence d'un point de vue culturel par

- l'épreuve de la vitesse
- une performance caractérisée par un temps sur un espace horizontal déterminé.
- une mise en scène compétitive qui est celle de couloirs distincts, permettant des conditions identiques pour tous les coureurs sur un stade, et une simultanéité de leur performance.
- des obstacles standardisés dans leur taille et leur espacement, mais aussi dans la capacité qu'ils possèdent de se renverser sans éliminer l'athlète.

#### *D- Architecture d'un secteur social de l'athlétisme*

Découvrir l'architecture sociale du secteur fédéral de l'athlétisme ne passe pas par la revue de l'ensemble des structures institutionnelles et des modalités de stabilité de ces structures. Nous soulignerons seulement les éléments les plus remarquables dans l'optique de notre travail, c'est à dire ceux qui peuvent rendre compte, à un moment donné, de leur influence sur les formes compétitives, sur les normes, ou sur les productions athlétiques.

Cette architecture sociale de l'athlétisme est commune à beaucoup de disciplines sportives. La structure sociale de base est, en France, l'association à but non lucratif régie par la loi de 1901. Ce sont, en conséquence, les pratiquants qui se regroupent en une forme de collectivité, dont le but est de permettre et de faciliter à ses membres la pratique du sport. Au sein de cette association, existent des rôles sociaux de dirigeants, de pratiquants et d'entraîneurs. Ces associations sont affiliées à une fédération qui régit le sport concerné d'un point de vue technique et réglementaire, d'où des rôles sociaux de juges, d'arbitres, de chronométreurs. Les fédérations sont affiliées à une fédération internationale qui fixe les règles internationales de compétition. Cette architecture quelque peu idéale exprime un point de départ, qui est l'adhésion d'une personne à une pratique. Cette architecture est cependant couplée à une architecture politique, qui place l'état comme intervenant à différents niveaux. C'est notamment le cas de la formation des cadres techniques, ainsi que l'impulsion de différentes formes d'encouragement ou de réglementations. Quelles sont les évolutions remarquables ayant une influence sur la pratique athlétique?

Dès la création de la fédération vers 1920, nous observons une certaine forme de partition entre la fédération et l'état. Ce dernier prend en charge la pratique du plus grand nombre, tandis que la fédération gère l'élite des sportifs. L'évolution de l'athlétisme sera alors fortement induite par la recherche d'une représentativité sur la scène internationale. Une fédération constituant un système compétitif, dit pyramidal, dont la fonction est l'émergence d'une élite représentative de la nation. L'évolution du registre athlétique de la fédération sera, avant tout, guidée par les exigences de comparaisons internationales. Les conséquences sont importantes. Elles sont essentiellement l'inféodation du registre aux spécialités qui font partie du programme olympique. Elles imposent une norme, commune à l'ensemble des pratiquants.

Cette norme s'applique à la pratique des enfants. C'est ainsi que le registre de la pratique athlétique des enfants, est conçu comme une réduction des exigences d'une spécialité, qui s'amenuise au fil de la croissance de l'enfant, jusqu'à être gommée à l'approche de l'âge adulte. Si nous revenons sur l'exemple des courses de haies, nous constatons que les enfants de 12 ans courent le 50 m haies avec des haies de 0.76m, et un intervalle constant de 7.5m. Les enfants de 14 ans passent à 100m avec des obstacles d'une hauteur de 0.84m, et des intervalles de 8.5m, les enfants de 16 ans passant au 110 m haies avec des intervalles de 9.14 et des haies de 1m. Cela consiste à affirmer l'existence sociale d'un athlétisme qui serait constitué des mêmes normes pour tous. Cette exigence passant par

des aménagements matériels pour les enfants, le modèle de la production athlétique est censé rester le même.

Cette norme s'applique également à la pratique féminine, mais nous avons là une influence supplémentaire qui est celle des valeurs. L'histoire sociale de l'athlétisme montre une émergence extrêmement lente de la pratique féminine. Nous pouvons rapporter cela aux liens de l'athlétisme avec le mouvement international olympique, qui véhicule des normes et des valeurs. Ainsi, les pratiques féminines n'apparaissent qu'en 1928. Cette année là, seules 05 épreuves sont inscrites au programme. Le 100m, 800m, le saut en hauteur, le lancer du disque et le relais 4 fois 100 mètres. Ensuite, l'évolution sera extrêmement lente, avec l'entrée d'un 80 mètres haies et du javelot en 1932, du saut en longueur, du 200m et du lancer du poids en 1948. Le 100 mètres haies n'est introduit que pour les jeux olympiques de MUNICH, en 1972, en remplacement du 80 m haies. Il faudra attendre les années 90 pour voir d'autres évolutions notables, puisque la perche et le marteau ne sont actuellement qu'en cours d'introduction... Tout se passe donc comme si la position sociale de la femme, telle qu'elle est véhiculée au sein du mouvement Olympique, influençait directement le registre culturel de l'athlétisme.

La troisième est plus prospective, puisqu'il s'agit de l'irruption du professionnalisme sur la scène olympique. Cette irruption place l'évolution de l'athlétisme sous influence directe des modes de communication, et surtout des formes sociales de spectacle. La spectacularisation que nous avons décrite à la fin du siècle précédent, modifie les significations et les symboles véhiculés. L'architecture culturelle s'en trouve encore modifiée.

Les rôles sociaux que nous choisissons d'investiguer sont ceux des pratiquants. Ils sont influencés directement par des normes et des valeurs. Cette influence et cette histoire, tant culturelles que sociales, investissent la façon dont ont été, et sont, formalisées les tâches idéales de ces pratiquants. Nous proposons ainsi une analyse de ces tâches idéales, telles qu'elles contextualisent l'ensemble des productions sur les courses de haies.

## *E- Analyse des actions athlétiques idéales en course de haies*

Nous définirons ces formes de standards, tels qu'ils sont diffusés actuellement pour le rôle du pratiquant. Nous caractériserons le 110 mètres haies hommes et le 100 mètres haies dames.

### 1- Rappel des règlements de la spécialité

#### a- Les conditions matérielles et spatiales.

Ce sont les conditions concrètes initiales des tâches du pratiquant. Pour les hommes, la spécialité consiste à parcourir le plus rapidement possible 110 mètres. Sur ce parcours, sont disposées 10 haies d'une hauteur de 1,067 mètres. La distance entre le départ et la première haies est de 13,72 mètres, et l'intervalle entre les haies est de 9,14 mètres. La distance entre la dernière haie et l'arrivée est de 14,02 mètres. Pour les dames, la spécialité consiste à parcourir le plus rapidement 100 mètres. Sur ce parcours, sont disposées 10 haies d'une hauteur de 0,838 mètres. La distance entre le départ et la première haie est de 13 mètres, et l'intervalle entre les haies est de 8,5 mètres. La distance entre la dernière haies et l'arrivée est de 10,20 mètres. Le rédacteur du règlement, R BLANCHET, rappelle dans son édition de 1994 : « *La haie est faite de métal ou de quelque autre matériau approprié, avec la barre supérieure en bois (...) La haie est conçue de telle manière qu'il faudra exercer une poussée d'au moins 3,6 kg et de 4kg au plus, au centre du bord supérieur de la barre supérieur pour la renverser* »<sup>272</sup>. La largeur maximale sera de 1.20m. la longueur de la base sera de 0.7 m. Le poids total de la haie ne peut être inférieur à 10 kg. La largeur de la barre supérieure sera de 70 mm. L'épaisseur de cette barre sera entre 10 et 25 mm . La barre sera fermement attachée aux extrémités. La barre supérieure sera rayée de noir et de blanc, ou de n'importe quelles autres couleurs contrastées, de telle manière que les rayures les plus claires se trouvent à l'extrémité de chaque haie ? et qu'elles mesurent au moins 225 mm de largeur. Toutes les courses se courent en couloirs, et chaque concurrent devra se tenir dans son couloir d'un bout à l'autre de la course.

---

<sup>272</sup> BLANCHET R. , 1994, page 88.

## b- Règlement spécifiques au comportement

Si un concurrent, de l'avis du juge arbitre, renverse délibérément n'importe quelle haie avec la main ou avec le pied, il sera disqualifié. Par contre, le fait de renverser des haies ne fera pas disqualifier un concurrent, et n'empêche pas d'établir un record. Ces règlements, comme nous l'avons analysé lors de la partie précédente, sont le résultat d'interactions sociales et culturelles. Ils participent, en conséquence, à l'établissement d'une logique de la spécialité qui n'est pas immuable, mais qui forme une norme actuelle susceptible d'évoluer et de se transformer. C'est pourquoi ces règlements sont en lien étroit avec les savoirs manifestés au plus haut niveau de pratique.

## 2- Les tâches et dynamique d'organisation des tâches

Ces tâches ne fournissent une norme qu'à partir du moment où elles correspondent aux finalités de la pratique. L'objectif de la pratique fédérale de l'athlétisme étant de dégager une élite performative, les normes des tâches sont issues de l'analyse des actions des meilleurs performers. Cette remarque laisse place, par exemple, à d'autres normes ? qui ne sont pas retenues, qui seraient l'esthétisme ou bien la mesure de la latéralité... La dynamique d'organisation correspond à la liste hiérarchisée dans le temps et l'espace des tâches à accomplir pour remplir le rôle dévolu. Elle est diffusée et, à ce titre, possède un certain degré de généralité qui assure le caractère préconstruit, voire prescriptif. Cela préjuge, d'une certaine façon, des actions menées par un sujet concret. Nous allons mettre en évidence leur lien avec une conception sous jacente de la motricité athlétique. Nous reprendrons, pour cela, la classification proposée par J. P.BARRUE (1994), qui distingue quatre classes de conceptions de l'objet athlétique.

-Une première, nommée chronologique et topographique, se caractérise par trois référents

- le temps au travers d'une architecture diachronique
- l'espace à travers les lieux qui qualifient les phases
- le corps de l'athlète dans sa dimension anatomique.

-Une seconde est déclarée morphostatique et morphocinétique, de par la référence à une organisation de l'objet athlétique, basée sur des modèles techniques ou

biomécaniques. Ces conceptions offrent une organisation canonique de l'action du sujet.

-Une troisième est dite « par facteurs », et se base sur une analyse du fonctionnement du sujet athlète. Ces facteurs expriment des principes, ou des fondamentaux, ou des facteurs de la motricité du sujet.

-La quatrième et dernière est nommée « par ressources ». La centration est ici la gestion des ressources par l'élève apprenant. Trois référents y figurent;

- des problèmes fondamentaux
- des principes et/ ou règles d'action
- des obstacles didactiques.

Nous allons présenter les implications de ces conceptions sur l'organisation des tâches d'un coureur de haies.

#### a- Conception chronologique

La conception chronologique et topographique découpe la course de haies en quatre phases.

- Le départ ou démarrage initial
- Le franchissement
- La course entre les haies
- Le démarrage final

Ces données sont extraites d'un ouvrage de J. VIVES (1976).Ce découpage s'accompagne de quelques explications qui sont significatives « *Il convient de préciser que la haie est franchie dans une foulée –saut. Le mot foulée image la forme du geste, le mot saut souligne l'intensité, le rythme de cette foulée particulière* »<sup>273</sup>. Nous pouvons constater que cette définition contextualise potentiellement les actions d'un sujet. Nous verrons en particulier dans nos résultats et interprétations, combien cette définition pose problème.

---

<sup>273</sup> J. VIVES, 1976 (13<sup>e</sup> éd.), page 35.

## b- Conception morphostatique

La conception morphostatique et morphocinétique est caractérisée par le souci de lier les différentes phases. Ce lien est assuré par des attitudes fondamentales qui sont directement issues de modèles biomécaniques, le plus souvent. Ainsi G.H.DYSON (1975) écrit- il : « *La meilleure technique de franchissement est celle qui permet à l'athlète une reprise de contact rapide en position et suivant un rythme adapté à la course* »<sup>274</sup>. Les actions sont ici repérées sur la recherche d'attitudes nécessaires au lien entre les phases.

## c- Conception par facteurs

La conception s'organise autour d'invariants techniques ou bien de facteurs. Ainsi J. L.HUBICHE et M PRADET (1986)<sup>275</sup> retiennent ils comme facteurs d'exécution des courses de haies

### 1-Des facteurs physiques

- Des facteurs communs aux courses de vitesse
  - Le temps de latence
  - La vitesse d'un mouvement isolé
  - La fréquence gestuelle
  - L'accélération (force et puissance)
  - Le soutien de la vitesse maximum
- Des facteurs spécifiques des haies
  - L'ajustement optico-moteur
  - L'adresse
  - Le rythme
  - La vélocité
  - La souplesse articulaire
  -

### 2-Des facteurs techniques

- Des facteurs communs aux courses de vitesse

---

<sup>274</sup> G. H.DYSON, 1975, page 147.

<sup>275</sup> J L.HUBICHE M.PRADET, 1986, page 12.



- La foulée
- Travail de l'amplitude et de la fréquence
- Travail du départ
- Orientation des poussées et des forces
- Alignement pied bassin épaules

#### -Des facteurs spécifiques aux haies

- Vitesse de déplacement élevée
- Attaque éloignée de l'obstacle
- Reprise active
- Fréquence importante de la course inter- obstacle
- Action équilibratrice des segments libres
- Trajectoire horizontale du CG
- Attitude de course haute

Le découpage opéré dans cette conception peut difficilement s'appliquer à la recherche des actions, au sens où nous l'entendons. De notre point de vue, il est difficile ici de repérer des actions, distinctement des opérations, ou distinctement des conceptions chronologiques.

#### d- Conception par ressources

Cette conception nommée est « par ressources » par J. P. BARRUE (op cit). Dans un premier temps, nous prendrons la définition donnée par un groupe d'innovation pédagogique ayant proposé une définition de l'athlétisme libellée ainsi : « *Courir, sauter, lancer, pour produire une performance, en vue de diminuer le temps ou élargir l'espace, par une gestion optimale de ses ressources dans un milieu de confrontation normé* »<sup>276</sup>. Nous pouvons constater une concordance avec la classification de J. P. BARRUE (op cit). Dans un second registre, figure le travail de R DHELLEMES ( op cit), qui précise les actions selon un niveau problématique, et qui les décrit, pour ce niveau, comme les exigences contradictoires à affronter. Ainsi, pour le problème central suivant : intégrer le franchissement à une course de

---

<sup>276</sup> GAIP Nantes, 1992, page 08

vitesse réorganisée, par le biais de l'appréciation des variations de vitesse (de déplacement segmentaire), les exigences contradictoires à affronter sont les suivantes

- Se déplacer de l'arrêt jusqu'à la première haie à la vitesse la plus élevée possible compatible avec son franchissement.
- Franchir la haie de façon économique en maintenant la continuité de la course.
- Se déplacer d'une haie à l'autre le plus rapidement possible ( vitesse compatible avec le franchissement suivant ou la fin de course).

Cette conception est extrêmement proche des positions théoriques que nous avons adoptées. En effet, la définition donnée des actions en termes d'exigences contradictoires, est tout à fait cohérente avec l'idée d'une action qui réside sur la nécessaire conscience, et qui fixe, par conséquent, le niveau problématique pour un sujet. De ce fait, nous pouvons estimer que les exigences contradictoires sont peut être celles que les sujets ne peuvent affronter qu'à l'aide de la prise de conscience.

Le second intérêt des travaux de R DHELLEMMES ( op cit) réside dans une typologie des différents modes d'organisation des tâches. Cet auteur ne décrit pas des tâches idéales, mais des organisations caractéristiques selon les niveaux de pratique. Il y a, là, une forte convergence avec notre position, puisque cette typologie relève bien d'une contextualisation dépendante d'un certain vécu. R DHELLEMMES (op cit) peut ainsi décrire quatre types d'organisation.

- La première est une organisation par « *un rapport subjectif aux haies, obstacles successifs* »<sup>277</sup> Le sauteur- coureur effectue un saut à dominante verticale.
- La deuxième décrit une organisation par les courses d'élan permettant de sauter les haies sans arrêt. Il est ici mentionné un coureur- sauteur.
- La troisième est celle d'un franchissement au moyen d'un bond et d'un évitement de la haie. L'appellation retenue est celle d'un franchisseur- coureur.
- La dernière est celle d'un coureur franchisseur ,organisé par la reprise de la course dans la phase descendante du franchissement.

L'analyse des tâches et de l'organisation des tâches est ainsi marquée par des différences notables de perspectives. Du point de vue du contexte, de nombreuses analyses

---

<sup>277</sup> R. DHELLEMMES, op cit, page 126.

proposent des tâches assez distinctes. Il en reste alors la précision d'un contexte physique extrêmement standardisé, le contexte de certaines analyses technologiques, techniques ou scientifiques, et enfin la nécessité de vérifier l'influence éventuelle de ces analyses sur les procédures concrètement mises en œuvre par les athlètes. Ce point nécessite d'investiguer le contexte des tâches et leur organisation, non de l'extérieur comme nous l'avons fait, mais du point de vue du sujet.

### *F- Analyse des techniques de course de haies*

Les techniques ont été analysées en termes de formalisations sociales des moyens d'accomplir une tâche avec efficacité. Elles sont, par conséquent, totalement dépendantes des actions qui les sous tendent, mais également des normes en vigueur, des groupes sociaux... Elles ne peuvent alors se présenter indépendamment des différentes conceptions que nous avons présentées, mais également indépendamment des périodes historiques. Nous débuterons par quelques rappels historiques des liens entre les techniques et les périodes caractéristiques de l'évolution de l'activité, avant de présenter les techniques produites par les conceptions issues des classifications actuelles.

#### 1- Techniques « historiques »

La première période est antérieure à 1880, et voyait les obstacles prendre la forme de barrières à moutons inamovibles, extrêmement dangereuses pour les coureurs, avec de nombreuses blessures graves. Deux techniques de franchissement apparaissent alors.

-Une première technique voit les deux jambes groupées sous le corps, dans une position qui est très proche de celle des sauteurs en hauteur de l'époque. La réception, derrière l'obstacle, se fait quasi simultanément sur les deux jambes. La technique répond au concept de saut d'un obstacle vertical.

-Une seconde apparaît dès 1872 écrit R. PARIENTE (op cit) avec le coureur STIRLING qui « ne plie pas les deux jambes sous lui »<sup>278</sup>. Cela signifie qu'une

---

<sup>278</sup> R.PARIENTE, op cit, page 347.

première dissociation s'effectue, et qu'une jambe franchit l'obstacle après l'autre, ce qui lui permettait une reprise d'appui derrière l'obstacle, plus propice à une reprise rapide de la course. Nous n'étions cependant pas encore dans le domaine de l'enjambée, car les barrières étaient trop dangereuses.

La seconde période voit l'avènement de nouvelles haies en T renversé. Cette évolution sera déterminante pour le passage à l'enjambée, qui verra le jour vers 1898, sous la forme d'une attaque par une première jambe quasi tendue. Il va falloir que le coureur s'équilibre en « allant vers l'avant » avec le corps... Ceci est l'œuvre de THOMPSON dès 1916, qui, écrit encore R PARIENTE (op cit) : *« porte ses deux bras vers l'avant à la parallèle de la cuisse, provoquant ainsi un fléchissement très accentué du tronc vers l'avant »*<sup>279</sup>.

La troisième période débutera en 1935, par l'invention par Harry HILLMAN de nouveaux obstacles, qui ont une forme de L, et des contrepoids, ainsi qu'une réforme du règlement pour que la technique évolue. Ces évolutions permettent une prise de risque maximum, et donc la recherche d'une reprise de course la plus rapide possible. Cette évolution technique sera surtout l'œuvre de TOWNS, puis de DILLARD, chez qui la longueur de la foulée de franchissement comporte une partie plus importante devant la haie que derrière. Chez DILLARD, il est également remarquable de constater l'augmentation de vitesse avant la première haie, ce qui ne se faisait pas de façon aussi sensible auparavant en raison des risques encourus.

La suite de l'évolution ne verra guère de bouleversements techniques majeurs, y compris dans les années 1968-72, avec l'apparition des surfaces synthétiques en remplacement de la cendrée. Ces évolutions dénotent le lien entre la technique et les conditions de l'action. Le passage d'une conception de saut vers une conception de course ne s'opère qu'avec le passage d'une recherche de sécurité à celle d'un risque maximum. Il est enfin notable de constater ce que bien des auteurs ont affirmé dans d'autres secteurs, c'est à dire l'homomorphisme entre l'évolution anthropologique et celle d'un sujet en apprentissage.

---

<sup>279</sup> R.PARIENTE, op cit, page 350.

## 2- Les techniques vues par les différentes conceptions actuelles

L'objectif est de rendre compte des différentes formalisations proposées selon les conceptions, telles que nous les avons catégorisé avec J. P.BARRUE (op cit).

### a- Conception chronologique

La première action est celle du départ et du démarrage initial. Nous empruntons encore aux propositions de J.VIVES (op cit). « *Le départ est celui du coureur de vitesse* » Suivent une description des attitudes comportementales dont nous ne donnerons que quelques exemples « *Au commandement « prêt ». Cette attitude est caractérisée par le tronc voisin de l'horizontale, axé dans le sens de la course et reposant, à l'avant sur les deux bras tendus, à l'arrière sur les deux jambes fléchies, pieds décalés...* »<sup>280</sup> écrit encore J.VIVES (op cit).

#### Le franchissement de la haie

« *Trois mouvements essentiels et caractéristiques;*

- a- *Pivotement du grand axe du corps en direction de l'obstacle au moment de l'attaque; la jambe d'appui en fin de poussée est très oblique, le bassin loin en avant, le tronc dans le prolongement de la jambe*
- b- *Groupement du corps au dessus de l'obstacle : buste cassé sur la jambe avant, jambe arrière fléchie élevée latéralement, bassin rasant la haie*
- c- *Réception active sur la jambe d'appui presque tendue, tronc incliné comme en course, poids du corps au dessus de l'appui.* »<sup>281</sup>

Ces propos sont encore découpés en attaque de la haie, suspension, réception et rôle des bras.

#### La course entre les haies

« *Les trois foulées intermédiaires peuvent être caractérisées par leur longueur. Les deux premières sont des foulées d'accélération de longueur croissante; la seconde nettement plus ample que la première qu'il faut éviter de faire trop courte. La troisième est raccourcie par rapport à la seconde en raison de l'ajustement indispensable à l'exécution de l'appel devant*

---

<sup>280</sup> J.VIVES, op cit, page 9.

<sup>281</sup> Ibidem, page 36.

*la haie suivante* »<sup>282</sup>. Notons encore une fois le terme d'appel sur lequel nous reviendrons dans notre interprétation.

### Le démarrage final

« *L'athlète effectue un véritable démarrage en course dès la réception de la dixième haie* »<sup>283</sup>.

Plusieurs aspects sont à relever. La composante descriptive apparaît première. Le sujet prend des attitudes. La composante prescriptive ensuite, qui se mêle souvent à la première. On pressent ici que la technique est décrite comme un modèle à suivre. D'autres passages non cités, exposent les fautes des débutants par rapport à ces indications. La troisième est l'utilisation de conceptualisations qui sont du ressort des sauts. L'appel et la réception traduisent bien que, derrière les mots, existe probablement une conceptualisation, qui est celle du saut. Il est difficile alors d'imaginer que la transmission de ces techniques ne véhicule pas de « l'expérience partagée » de saut, et ne guide pas implicitement l'athlète vers des conceptualisations de saut....

### b- Conceptions morphostatiques ou morphocinétiques

Nous avons choisi de nous appuyer sur les travaux de G. H.DYSON (op cit) pour illustrer les propositions techniques de ces conceptions. Il écrit : « *Le saut d'obstacles est une modification de la foulée* »<sup>284</sup>. Le découpage n'est plus chronologique. Le franchissement devient la seule entité qui organise l'exposé. Il est considéré techniquement sous deux aspects.

La trajectoire du centre de gravité et l'action des jambes. Ces deux entités se recoupent.

La trajectoire du centre de gravité est décrite en cinq aspects

- L'économie de la position lors du franchissement « *le centre de gravité est le plus près possible de la haie* »<sup>285</sup>

---

<sup>282</sup>J. VIVES, op cit,page 40.

<sup>283</sup> Ibidem, page 40.

<sup>284</sup> DYSON, 1975, page 147.

<sup>285</sup> Ibidem, page 149.

- L'élévation de l'athlète par rapport à la hauteur de la haie « *pour une même vitesse d'approche, le franchissement d'une haie basse est plus bref que celui d'une haie haute* »<sup>286</sup>
- La vitesse de l'approche « *La plus grande vitesse permet l'attaque la plus horizontale et l'esquive la plus rapide* »<sup>287</sup>
- L'action de la jambe libre « *l'élévation doit être rapide et ample : la flexion du genou et de la cheville réduit le moment d'inertie par rapport à la hanche pour une plus grande vitesse angulaire.* »<sup>288</sup>
- La recherche du point d'appel correct. « *S'il est trop rapproché de la haie, le coureur est obligé de sauter et le point culminant de sa trajectoire se situe après la haie* »<sup>289</sup>.

L'action des jambes décrite comme essentielle pour parvenir à une technique valable. Il est noté ici la mise en relief

- du rythme de l'action des jambes
- des réactions créées et de leur neutralisation

Beaucoup de points communs sont relevés avec la conception précédente. Il s'agit des références prégnantes aux aspects comportementaux, de la prescription technique, et enfin des références constantes au saut, même si les contenus des phrases tentent d'exprimer « la course ». Le point novateur est le modèle biomécanique, qui met la technique au service de la trajectoire du centre de gravité, la neutralisation des couples de rotation etc...

#### c- Les conceptions par facteurs

Les facteurs techniques présentés par J. L. HUBICHE et M.PRADET( op cit) sont tirés, pour beaucoup, des facteurs décrits par G. H.DYSON (op cit). Nous y retrouvons les phases suivantes

- Le départ
- La foulée sur la haie qui se décompose en

---

<sup>286</sup> G. H. DYSON, op cit, page 149.

<sup>287</sup> Ibidem, page 150.

<sup>288</sup> Ibidem, page 150

<sup>289</sup> ibidem, page 152.

- centre de gravité sur la haie
- vitesse d'approche et jambe d'attaque
- distance d'attaque
- action de la jambe d'appel rôle des bras
- reprise derrière la haie qui dépend de
  - distance du centre de gravité par rapport à l'appui
  - hauteur du centre de gravité par rapport au sol.

#### d- Les conceptions par ressources

Il est fait ici référence par R.DHELLEMMES (op cit) à des éléments à intérioriser pour résoudre les problèmes posés par des exigences contradictoires. Nous avons déjà listé ces exigences lors de notre présentation des actions. Les éléments à intérioriser sont, écrit R DHELLEMMES ( op cit) :

« -la relation emplacement de la haie/ trajectoire du coureur à partir d'indices relatifs  
     -à l'amplitude des foulées  
     -à la fréquence des appuis  
     -au nombre d'appui en relation avec la distance à parcourir »<sup>290</sup>

Ou encore, concernant le franchissement

- 1- « Différencier le cycle habituel des membres inférieurs dans la course
- 2- Construire une trajectoire de franchissement en descendant
- 3- Construire des angles d'impulsions et de réception proches de ceux d'une foulée »<sup>291</sup>

Il est toujours difficile de fixer des repères techniques à l'aide d'une conception basée sur le passage des actions aux opérations. La technique n'est alors valable que pour une action, qui n'existe qu'à un moment donné de l'apprentissage. R.DHELLEMMES (op cit) reprend bien cet aspect en fixant quatre types de coureurs selon leur niveau. Nous ne sommes plus sur une conception de saut, mais sur une conception qui propose une dynamique de l'apprentissage allant de techniques de saut, vers des techniques de course.

---

<sup>290</sup> R. DHELLEMMES, op cit, page 59.

<sup>291</sup> R. DHELLEMMES, op cit, page 59.



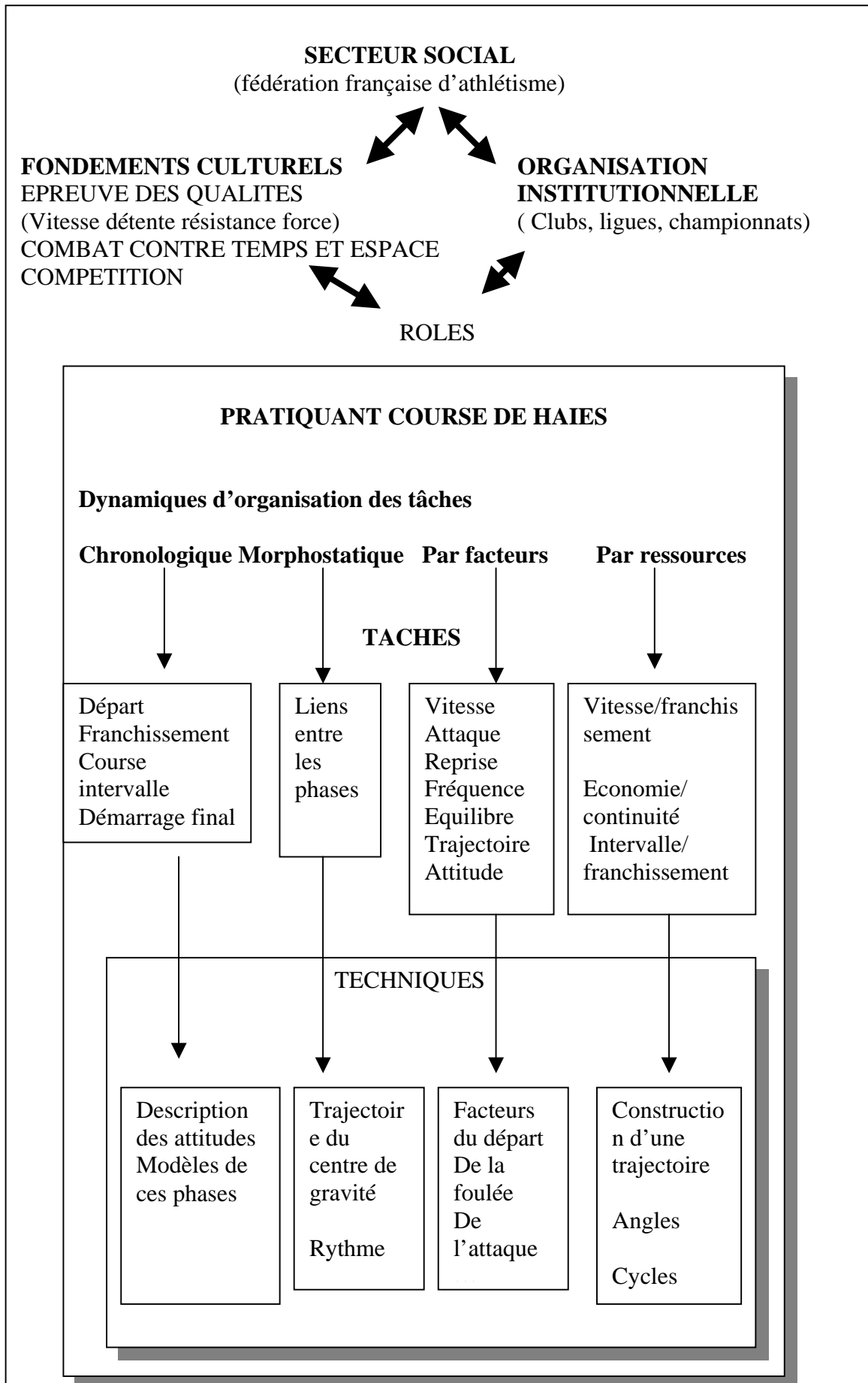
### 3- Conclusion

Nous avons tenté de montrer combien une technique était intégrée à un système, et révélait bien plus que du comportement. Elle révèle des conceptions partagées par une collectivité, des évolutions socio-historiques. Elles sont un point dans le temps, l'espace et la société. Nous remarquons qu'hormis les travaux de R DHELLEMMES, les propositions de modélisation des techniques athlétiques n'intègrent pas le point de vue du pratiquant comme organisateur de ses actions. Nous remarquons ensuite, que les courses de haies ont longtemps fait l'objet d'analyse guidées par le saut et non la course. Nous tenterons dans notre partie empirique d'analyser le bien fondé d'une telle position. Nous émettons enfin deux hypothèses. Tout d'abord, une relation forte entre les conceptions de l'entraîneur et l'activité des athlètes. Le discours véhicule des concepts et contextualise les actes des coureurs. Ensuite, un homomorphisme entre l'évolution socio historique de la course de haies, qui stipulerait, en quelque sorte, que le vécu du coureur lui fait vivre, en accéléré, les différentes évolutions marquantes de cette pratique. Il y aurait là un impact très important sur notre compréhension des processus d'évolution de l'activité des pratiquants.

Cette analyse nous a alors permis de documenter le contexte culturel, social, mais également technologique et technique. Soit une certaine base à partir de laquelle seront précisés les aspects contextuels directs de l'activité, qu'ils soient physiques ou humains. Nous rendons compte des relations entre ces données et notre cadre conceptuel au travers du schéma suivant.

Figure 16

# CONTEXTE DES COURSES DE HAIES



## CHAPITRE 4 OBJECTIVATION DE L'ACTIVITE DE SIX PRATIQUANTS

Le contexte ayant été analysé dans sa dimension strictement athlétique, la construction des outils d'optimisation de l'intervention didactique passe désormais par la capacité d'objectiver la situation d'un certain nombre d'athlètes. Outre la méthodologie de recueil des données que nous avons présentée dans sa relation avec le cadre conceptuel, nous devons mettre en évidence l'ensemble des aspects nécessaires à l'utilisation de ces données. Nous présentons d'abord les aspects méthodologiques avant d'en proposer la mise en œuvre.

### I- Examen des aspects méthodologiques.

Le contexte méthodologique de notre recherche est celui d'une approche compréhensive, ou herméneutique, au sein d'un paradigme interprétatif (LESSARD-HEBERT, 1991). Notre objet de recherche vise à comprendre l'action humaine dans des conditions sociales qui lui donnent toute sa signification (ERICKSON, 1986). Nous sommes ainsi éloignés d'un paradigme positiviste et des méthodologies qui en découlent. Nous nous situons dans le registre des approches qualitatives. M. LESSARD-HEBERT, G. GOYETTE et G. BOUTIN (1996) écrivent à ce sujet : *« D'un point de vue ontologique, l'objet de recherche est le monde humain. Les faits sociaux ne sont pas des choses(...) Le point de vue objectif ou neutre, recommandé par le positivisme, est une impossibilité méthodologique et une illusion ontologique : étudier le social, c'est le comprendre (ce qui n'est possible qu'en le revivant) l'objet social, n'est pas une réalité externe, c'est un construit subjectivement vécu »*<sup>292</sup>.

---

<sup>292</sup> M. LESSARD-HEBERT, G. GOYETTE et G. BOUTIN, 1996, page 32.

## A- Les approches qualitatives

Une première définition est donnée par JP DESLAURIERS (1991) en des termes empruntés à TAYLOR ET BOGDAN (1984) : « *Le terme recherche qualitative désigne ordinairement la recherche qui produit et analyse des données descriptives, telles que les paroles écrites ou dites, et le comportement observable des personnes* »<sup>293</sup>. Ces recherches sont caractérisées essentiellement par la recherche de sens, elles ne se caractérisent donc pas par un certain type de données, mais par la méthode d'analyse de ces données. Cette méthode d'analyse est considérée comme « non mathématique ». Ceci n'est pas un choix idéologique, mais, comme l'écrit encore JP DESLAURIERS (op cit) : « *On reconnaît que la recherche qualitative traite de données difficilement quantifiables, elle s'inspire de la vie quotidienne et du sens commun qu'elle essaie de systématiser. (...) La recherche qualitative ne rejette pas les chiffres ni les statistiques, elle ne leur accorde tout simplement pas la première place* »<sup>294</sup>. Elle se caractérise par l'intensité des investigations menées au travers d'études de cas ou bien d'échantillons très restreints, analysés en profondeur.

Nous sommes bien en face d'un paradigme, puisqu'il s'agit de procéder à des recherches, là où les paradigmes positivistes n'en accordent pas la possibilité. C'est ainsi qu'historiquement, on peut attribuer le point de départ des recherches qualitatives aux travaux d'anthropologie menés par l'école de Chicago dans les années 1920-1930. L'influence phénoménologique n'est donc pas absente de cette approche, en général.

J. HERMAN (1983) opère le lien entre les paradigmes compréhensifs et les courants philosophiques.

-L'ethnométhodologie et en tant qu'analyse des méthodes de raisonnement pratiques de tous les jours met l'accent sur l'analyse des contenus du langage ordinaire.

-La phénoménologie en tant qu'analyse des phénomènes subjectifs, privilégie l'investigation systématique de la subjectivité, des contenus de conscience.

-L'herméneutique met l'accent sur l'interprétation des langages de la culture et de l'histoire.

-La *Verstehen* psychologique est enfin une méthode descriptive qui permet de dégager des types psychologiques à partir d'une compréhension intime des faits. Cet auteur fait ici

---

<sup>293</sup> TAYLOR et BOGDAN, 1984, page 5, cité par JP DESLAURIERS, 1991, page 6.

<sup>294</sup> J. P. DESLAURIERS, op cit, page 6.

référence à la méthode préconisée par W DILTHEY, nommée *Erlebnis* « *qui consiste à revivre en pensée, les situations significatives pour les protagonistes sociaux* »<sup>295</sup>.

Nous retrouvons bien évidemment ici les raisons épistémologiques de nos attaches aux méthodes qualitatives. Comme le réaffirme J.M. VAN DER MAREN (1987) , nous sommes ici dans une démarche exploratoire et inductive, qui nous fait découvrir des données. Ces données étant par la suite traitées de façon à produire une théorie interprétative de situation. Nous allons maintenant envisager les conséquences d'un tel positionnement.

### *B- Objectivité, validité, fidélité et éthique.*

Paradoxalement, les trois premiers critères de scientificité d'une recherche sont utilisés également en recherche qualitative, mais avec des compréhension différentes de ces termes. Le dernier pose moins de problème de distinction.

#### 1- Objectivité, validité

L'objectivité est un concept ambigu, rappellent KIRK et MILLER (1986), qui la définissent en dehors des critères de la falsification Popperienne ( A. CHALMERS, op cit). Ils écrivent : « *Il existe un monde dont la réalité est empirique. Les perceptions et conceptions que nous pouvons en avoir dépendent largement de nous, mais ce monde n'admet pas indifféremment toutes les conceptions.(...) La vérité, (ou ce qui est considéré provisoirement comme tel à un moment donné) est limitée à la fois par la capacité de tolérance de la réalité empirique et par le consensus de la communauté scientifique* »<sup>296</sup>. Les critères d'objectivité sont ainsi étroitement dépendants de la validité et de la fidélité. Nous retenons, pour notre part, l'idée d'une objectivité en tant que cohérence entre un cadre conceptuel admissible, des données recueillies et l'interprétation qui en est faite pour un secteur social d'usage. Cette cohérence est soumise à l'appréciation de la communauté scientifique.

La validité a déjà été examinée dans ce travail du point de vue des critères internes et externes. Nous sommes en accord ici avec les propos de DE KETELE (1988) lorsqu'il écrit :

---

<sup>295</sup> J. HERMAN, 1983, page 52.

<sup>296</sup> KIRK J. MILLER M. L., 1986, page 13.

« *La validation, c'est le processus par lequel le chercheur s'assure que ce qu'il veut observer, ce qu'il observe réellement et la façon dont l'observation est menée sert adéquatement l'objectif de la recherche* »<sup>297</sup>. Nous avons porté l'accent, dans notre recherche, sur la validité interne des données, par la vérification de la position de parole incarnée, les congruences. La validité externe a fait l'objet d'entretiens informels avec les entraîneurs, postérieurement aux entretiens d'explicitation.

## 2- Fidélité

Le terme de fidélité est également différent en approche qualitative et quantitative. Il est en effet difficile de satisfaire à l'idée selon laquelle les méthodes produisent constamment les mêmes données. Nous avons en effet postulé la dépendance de nos données d'une situation, possédant ontologiquement une part d'originalité. Celle-ci se traduit alors en termes d'irreproductibilité. La fidélité repose plus sur la façon dont les données brutes sont codées, puis traitées, par la documentation suffisante de toutes les phases de la recherche. VAN DER MAREN (1987), rappelle cette nécessité en écrivant : « *En fait, il faut qu'un autre chercheur puisse voir si on a bien appliqué les règles que l'on s'était données. C'est là qu'on voit le grand intérêt d'un travail en équipe.* »<sup>298</sup>.

Deux instruments de fidélité ont été retenus ici, un tableau de conventions de codage des données, ainsi qu'un test de codage effectué sur un entretien par un chercheur de l'équipe. Les résultats obtenus sont les suivants.

### a- Conventions de codage

A est l'interviewé

B est l'interviewer

A8 est le numéro de la réplique

/ rupture dans l'énoncé sans qu'il y ait réellement de pause

---

<sup>297</sup> J. M. DE KETELE, 1988, page 101.

<sup>298</sup> J. M. VAN DER MAREN, 1987, page 46.

: allongement de la syllabe

: : accentuation de l'allongement de la syllabe

( inaudible) impossible de coder avec certitude

mmm mmm murmure approbateur

e : euh

Le codage du non verbal est entre parenthèses et en gras. Le silence est chronométré et sa durée est indiquée. Si elle n'est pas indiquée, il s'agit d'un simple temps de suspension de parole qui excède le temps qui s'écoule normalement entre deux mots ou deux phrases.

La présence de l'interviewé à la situation évoquée fait l'objet d'une appréciation codée. Celle ci prend la forme de flèches montantes ou descendantes. Elles vont de 1 à trois flèches, marquant l'intensité de cette présence. Trois flèches vers le bas indiquent que l'interviewé ne semble pas du tout en évocation, alors que trois flèches montantes indiquent une très forte position d'évocation, selon les critères de validité retenus. Ces flèches confirment les critères d'appréciation basés sur le contenu verbal.

#### b- Test de double codage

L'entretien numéro 5 a fait l'objet d'un double codage des données. Sur les douze actions reconnues par l'auteur, 11 ont été reconnues par le second chercheur. Soit un accord de 91.4%. Sur les 52 opérations reconnues par l'auteur, 46 ont été reconnues par le second chercheur. Soit un accord de 88.4%. L'analyse des distinctions les situent toutes dans la même zone temporelle. Comme nous le verrons, cette zone correspond à un moment où le statut des actions et des opérations est ambigu, puisque nos conclusions seront celles d'un changement progressif de statut au regard des conditions spécifiques. Compte tenu de ce niveau de fidélité des codages, nous décidons de valider cette procédure de codage pour cette étude.

### 3- Éthique

Le respect de l'éthique de la recherche correspondent à deux types de principes (ERICKSON, op cit). Le premier vise à informer le sujet des objectifs de recherche et à respecter son adhésion ou sa non adhésion. Le second vise à protéger le sujet vis à vis de l'usage éventuel des données obtenues.

Lors de cette recherche, le premier principe est quasi interne aux techniques de l'entretien d'explicitation. cela consiste à établir et à renouveler plusieurs fois au cours de l'entretien, un contrat de communication. Nous n'avons jamais eu de forme de refus, exprimé verbalement ou non. Nous avons, au contraire, eu à faire à un certain élan de curiosité suscité par l'énoncé de nos objectifs de recherche. Cette curiosité étant identique chez les entraîneurs qui ont participé de façon très directe et documentée aux choix des situations investiguées. La position de recueil et d'accueil est également très favorable d'un point de vue éthique. Nous ne confrontons jamais le sujet à un avis contraire, ou une quelconque donnée qui puisse le gêner d'un point de vue social ou psychologique. Il est notamment prévu, dans la conduite des entretiens, de ne pas investiguer l'émotion du sujet, telle qu'elle peut naître de certains moments évoqués.

Le second aspect est celui de la confidentialité des données. Nous nous sommes engagés à ne divulguer ni les noms, ni les contextes précis permettant de retrouver les sujets à la lecture des données codées ou des interprétations. Par ailleurs, et préalablement à l'entretien, nous nous engageons oralement à ne pas diffuser ce qui pourrait gêner le sujet. Postérieurement aux entretiens, nous avons sollicité l'autorisation de traiter ces données dans le cadre de notre travail de recherche. Nous avons systématiquement reçu une réponse positive à cette demande.

#### *C- Analyse et interprétation des données*

« C'est à partir du moment où on analyse le matériel déjà recueilli qu'il peut être question de données de recherches »<sup>299</sup> écrit ERICKSON (op cit). L'analyse des données est

---

<sup>299</sup> F. ERICKSON, op cit, page 149.



alors dépendante, dans un premier temps, des modes d'investigation des données. Nous verrons ensuite les problèmes de transcription des données permettant d'en organiser la présentation avant de procéder à la phase d'interprétation.

## 1- Modes d'investigation des données

M. LESSARD- HEBERT, G. GOYETTE et G. BOUTIN (op cit) précisent que les modes d'investigation ne se confondent pas avec la collecte des données. Les modes d'investigation « *sont les façons dont les chercheurs décident de considérer les sujets et leur situation et ce, en fonction des buts théoriques de leur recherche* »<sup>300</sup>. Ces modes d'investigation doivent s'accorder avec les techniques de recueil. Nous retenons ici prioritairement deux modes d'investigation successifs de nos données. Le premier est l'étude de cas. Le second est la comparaison des cas, ou étude multi- cas.

### a- Les étapes de l'étude de cas

La notion d'étude de cas est envisagée dans le sens que lui donnent les travaux de R. YIN (1984). Il s'agit de « *rassembler le plus de données possibles sur un phénomène contemporain situé dans le contexte de la vie réelle* »<sup>301</sup>. Plusieurs étapes sont nécessaires pour mener une étude de cas.

-La première est la phase de théorisation. Elle s'est traduite ici par la production d'un cadre conceptuel et la formulation d'un certain nombre d'hypothèses de recherche.

-La seconde étape vise à préciser le protocole de collecte des données. Dans notre cas, nous avons précisé les conditions générales de l'entretien d'explicitation. Quelques précisions sont à apporter d'un point de vue technique. Les entretiens sont post opératoires, sans mesure d'une durée précise les séparant de la situation investiguée. La durée s'étale de quelques heures à dix jours, avec un cas particuliers de huit mois. Ce cas a été retenu en raison de la

---

<sup>300</sup> M. LESSARD- HEBERT, G. GOYETTE et G. BOUTIN, op cit, page 109.

<sup>301</sup> R. YIN, 1984, page 23.

clarté du matériel recueilli et de la validité interne manifestée selon les différents critères permettant d'en juger.

L'entretien se déroule en face à face assis. Ils sont enregistrés en audio vidéo. La caméra est fixée derrière l'interviewer, de façon à ce que les données verbales et non verbales puissent être recueillies. L'entretien ne fait l'objet d'aucune interruption ou reprise. Nous avons dû une seule fois interrompre avec l'arrivée inopinée d'une tierce personne, mais la caméra ne s'est pas arrêtée de tourner.

- La troisième étape est le choix des sujets. Ce choix a été mené sans échantillonnage préalable, mais avec la perspective d'effectuer une étude comparative de situations très différentes du point de vue du vécu des courses de haies. Le fil conducteur était de mener des entretiens avec une certaine validité. Nous étions à ce moment là dans une phase de formation aux techniques d'entretien d'explicitation. Si la validité était suffisante, l'objectif était de rechercher un cas très différent. Cette stratégie a été guidée ensuite, dans un second temps, par la nécessité d'un spectre suffisamment large de vécus. D'où le choix de six cas distincts, allant d'une situation d'absence quasi totale de vécu, jusqu'à des sujets dits sportifs de haut niveau, dotés d'un vécu de ce type de course supérieur à 5 ans. Nous n'avons pas pris en compte les variables de sexe et d'âge pour déterminer l'expérience des sujets, notre souci étant majoritairement la plus forte distinction des cas, sur une échelle allant des débutants au sportifs de haut niveau. Nous n'avons donc aucune ambition dans l'immédiat de rendre compte exhaustivement d'un certain continuum des expériences. Par contre, cette étude pourrait se voir précisée ultérieurement du point de vue de cas théoriquement existants mais non présents, du point de vue d'une distinction sexuelle de la construction des compétences ou du point de vue de l'influence des âges sur la construction de l'expérience de coureur de haies.

-L'entretien 1 est un débutant complet n'ayant jamais pratiqué.

-L'entretien 2 est un débutant possédant seulement 10 séances de pratique.

-L'entretien 3 est un athlète possédant une expérience de l'athlétisme, mais pas dans cette spécialité depuis 5 ans.

-L'entretien 4 est une athlète de niveau interrégional, mais possédant un vécu de 7 ans de spécialité.

-L'entretien 5 est un athlète de niveau national, caractérisé par un titre de champion de France dans une catégorie de jeunes..

-L'entretien 6 est une athlète de niveau national- international, à la limite d'une qualification aux jeux olympiques.

-La quatrième est l'étape de transcription et de condensation des données sur laquelle nous reviendrons spécifiquement ainsi que celle de l'interprétation de ces données.

#### b- L'étude comparative de cas

Nous avons stipulé la nécessité de tenter d'identifier les processus de transformation de l'activité des sujets lors de l'accroissement d'expérience. Nous sommes alors amenés, après l'étude de cas, à procéder à une analyse comparative de ces cas. La comparaison multi-cas vise à découvrir des convergences ou des distinctions entre plusieurs cas. Le point de départ est alors celui de la condensation et transcription des données de chacun de ces cas.

La seconde étape est celle de la constitution d'un cadre de comparaison, permettant une présentation des données des différents cas dans ce cadre.

La troisième étape est l'interprétation.

## 2- Mode de condensation des données

La condensation des données permet de sélectionner, parmi l'ensemble du matériel disponible, celui qui permet de caractériser une donnée significative dans le cadre de la recherche ( HUBERMAN et MILES, 1984). Cette opération est une opération délicate, car elle peut se traduire par une certaine perte, mais aussi par des erreurs de catégorisation ne permettant plus, par la suite, de répondre aux critères de fidélité. Pour notre part, nous avons procédé à plusieurs vérifications destinées à sélectionner les données. Ces vérifications sont différentes selon les composantes de la situation que l'on cherche à documenter.

Dans le cadre de la documentation de l'activité, des actions et opérations, nous n'avons pas retenu ;

- Ce qui était manifestement recueilli en dehors d'une position de parole incarnée.
  - Soit un début de réponse qui est infirmée immédiatement alors qu'il y a constat de position de parole incarnée.
  - Soit une réponse qui reprend directement les termes d'une question induite, et que cette induction ne fasse l'objet d'aucun appui particulier sur les indicateurs comportementaux manifestés par l'interviewé. Par exemple, nous ne considérons pas comme induction, une question se référant au domaine visuel, si tous les indicateurs laissent à penser que le sujet explore de façon visuelle la situation qu'il évoque.
- Ce qui est déjà stipulé dans les mêmes termes à un moment de l'entretien et qui ne comporte aucune information supplémentaire.

Dans le cadre de la documentation du contexte immédiat, tel que le sujet l'a vécu, nous ne disposons que peu de matériel et nous l'avons simplement retranscrit. La même remarque est valable pour la documentation des phénomènes identitaires.

### 3- Présentation des données

Les données procédurales une fois retenues, nous procédons à leur organisation vis à vis de deux dimensions. La première dimension est la dimension temporelle et spatiale. Toutes les procédures recueillies sont ainsi positionnées sur cette dimension. Nous prenons, au passage un certain nombre d'indicateurs externes. Ces indicateurs externes sont, par exemple, le coup de feu du starter, le passage à l'aplomb d'une certaine haie. Ceci n'est qu'un repérage puisqu'il est justement rendu difficile de l'opérer du point de vue de l'expérience du sujet. Ce repérage nous est surtout utile dans l'étude comparative des différents cas, pour présenter et ordonner les comparaisons. Nous procédons ensuite à la catégorisation des données constitutives d'un signe pour chacune des procédures retenues. Nous distinguons alors :

- Ce qui caractérise l'existence d'un certain rapport dynamique au monde, « Je sens... » par exemple.
- Ce qui sert de référent à cette relation « Dans mes mollets »...
- Ce qui est interprété et est donc construit par le sujet pour appréhender et vivre cette procédure « une douleur... ».

Certains signes ne peuvent être documentés complètement. Par exemple, rien n'indique un quelconque référent dans le discours. La phrase « Je sens mon adversaire » n'indique en rien les références de cette sensation, alors que l'on possède bien l'engagement et l'expérience du sujet. D'autres signes peuvent, au contraire, se voir documentés à deux endroits par le même terme. Dans la phrase « Je vois la latte de la haie », le mot « vois » indique à la fois l'engagement et le référent. Nous le stipulons alors de la façon suivante « Référent et moyen confondus ».

Cet ensemble de signes est ensuite positionné d'un point de vue hiérarchique. Nous regroupons les procédures du point de vue d'une focalisation de l'attention du sujet. Les critères en sont la capacité de rendre compte d'une certaine continuité des procédures, manifestant ainsi une succession continue de focalisations de l'attention. Les critères sont alors multiples. Une focalisation se manifeste souvent par une opération que l'on pourrait nommer « entrée en... ». Il s'agit d'une rupture qui est assez claire, et surtout bien marquée chez le sujet. La fin de la focalisation est souvent marquée par une opération d'évaluation et de constat « ça y est, je suis au sol ... ». Une focalisation n'est donc pas seulement un point de visée intentionnelle, ce peut être une certaine fenêtre de conscience sur ce qui est vécu comme « subi ». Il n'y a pas dans ce cas de visée à proprement parler, alors que la conscience est manifestement mobilisée toute entière sur ce qui se passe.

Un second critère est la caractérisation de certaines procédures en tant que « moyen de ... ». Nous avons là un accès privilégié à l'objet de l'action. ceci nous permet de remonter vers ce qui constitue l'action en tant que signe. Cette dernière est alors souvent un signe incomplet. L'action se résume bien souvent à un mot ou une expression qui sont manifestement très forts et importants pour le sujet à ce moment là. Nous verrons qu'une phase supplémentaire concerne alors les actions.

Une fois les actions positionnées du point de vue de la focalisation de la conscience, nous positionnons les opérations comme moyens. Les plus proches de la conscience sont

parfois ambiguës tant elles portent le statut d'opérations conscientes. D'autres relèvent manifestement d'opérations que le sujet découvre dans l'entretien. Ces opérations sont caractéristiques, car elles engendrent la surprise de l'interviewé, qui se met parfois en monologue au sujet de ce qui lui apparaît. « C'est drôle, c'est bizarre », ponctuent la survenue de ces opérations et attestent de leur statut pendant la situation évoquée.

Enfin, ces opérations donnent lieu à ce que nous avons nommé des sous - opérations. Celles ci sont les moyens des opérations, mais aussi ce que le groupe de recherche en explicitation nomme des sous modalités. Elles sont, par exemple, constituées des précisions apportées à une sensation visuelle. L'interviewé décrit précisément ce qui lui apparaît dans la situation comme quelque chose de fugace.

La présentation se fait alors par un système de numérotation faisant apparaître en premier le numéro de l'opération, puis en second celui de l'action. Le signe est précisé sur des lignes distinctes. Nous avons adopté un système différent pour les actions. Tout d'abord, les actions sont présentées après les opérations. Elles ne sont pas ensuite présentées seulement en terme de signe triadique, mais en termes de commentaires. Nous voulons signaler par cette présentation que certains aspects des actions ne font pas l'objet de verbalisations, mais sont néanmoins présents comme ensemble ou synthèse des moyens. Nous sommes surtout confrontés à ce problème du point de vue des référents fonctionnels qui sont précisés sur chaque procédure en tant que référents sensibles et qui, rassemblés, donnent une forme d'intelligibilité à un référent fonctionnel. Les positionner en commentaires respecte l'idée d'un recueil et non d'une construction propre au chercheur.

#### 4- Interprétation des données

Cette interprétation est finalisée par la documentation de la complexité du cadre conceptuel élaboré en première partie de thèse. Il s'agit comme l'écrivent M. LESSARD-HEBERT, G. GOYETTE et G. BOUTIN (op cit) : « *d'attribuer une signification aux données réduites et organisées, et ce, au moyen de relations ou de configurations exprimées dans des propositions ou dans des modèles* »<sup>302</sup>. C'est notamment dans cette dernière phase que se situe encore une spécificité du paradigme interprétatif. J.M. VAN DER MAREN

évoque ici les concepts d'émotion, de divination, pour traduire la découverte de relations, la formulations d'hypothèses nouvelles qui permettent ainsi de revenir sur les hypothèses de recherche, de les discuter, voire de les enrichir d'autres hypothèses.

Cette phase d'interprétation constitue en quelque sorte un commentaire des relations entre les hypothèses et les résultats. Ce commentaire tentera de mettre en évidence de nouvelles relations, ou des axes privilégiés, par l'intermédiaire d'une forme de présentation. Il débouche, dans le cadre de notre étude, sur la formulation de ces résultats en termes d'outils à la disposition des intervenants. Il s'agit alors d'assurer la communication dans deux directions. La première est celle de la communauté scientifique qui doit juger de la cohérence et de l'interprétation. La seconde est celle du secteur social susceptible de mobiliser et d'utiliser les résultats de cette recherche.

## **II- Étude de cas numéro 1**

### *A- Précisions au sujet du contexte*

#### **1- Le secteur social**

Le contexte social peut s'envisager selon deux grandes directions. La première est le contexte universitaire de la pratique-support de l'entretien. La seconde est la pratique athlétique, telle qu'elle sert de référence à ce moment là. Du point de vue du contexte universitaire, le contexte est celui d'un étudiant de première année de DEUG STAPS. Ces études en sciences et techniques des Activités physiques et sportives sont le point de départ de la construction de compétences à intervenir, dans le cadre des métiers liés aux activités physiques et sportives. Cela peut aller du management à l'enseignement, l'entraînement ou la ré-éducation. Au cours de cette première année de Deug staps, les étudiants sont confrontés aux exigences d'un certain nombre d'activités physiques et sportives, leur permettant d'éprouver les problématiques essentielles de la pratique de ces activités, et ainsi d'envisager, à plus long terme, la construction des hypothèses et des réponses à ces problématiques. Dans

---

<sup>302</sup> M. LESSARD- HEBERT, G. GOYETTE et G. BOUTIN, op cit, page 80.

ce contexte, les étudiants sont confrontés à la pratique de l'athlétisme. Cette pratique est découpée, selon les différentes épreuves du registre athlétique, en douze séances de cours pratiques mais également technologiques. L'entretien s'est déroulé après la première séance, au cours de laquelle les étudiants ont été confrontés à quelques haies avant un premier parcours. Ils ne sont pas notés sur cette épreuve, mais ils sont chronométrés, et la seule consigne qui leur est donnée est de tenter de réaliser le parcours dans le plus petit laps de temps possible, dans le respect des règlements de la spécialité.

Nous retenons ici une conformité entre les exigences du secteur social tel que nous l'avons contextualisé en première partie. La situation est authentique pour l'étudiant, ce qui signifie qu'aucun élément de transposition ne semble caractériser le contexte, en dehors de la tâche athlétique.

## 2- L'analyse de la tâche

Du point de vue du contexte athlétique, nous ne reprendrons pas ici les éléments caractéristiques de cette pratique sociale. Le contexte de référence de ces douze séances est ici le 110 mètres haies, ou le 100 mètres haies pour les femmes. Cela signifie que nous sommes sur le registre des haies hautes. D'où l'exclusion des courses de type 400 haies, qui relèvent d'autres exigences, et d'autres ressources énergétiques. Par contre, quelques données ont été modifiées, pour permettre aux étudiants d'effectuer le parcours. Les haies sont hautes de 0.91m, les intervalles de 8.5 m, le nombre de haies est de 05 ; la distance entre le départ et la première haie est de 13m et la distance totale de 50 m. Les conditions sont celles d'une piste en revêtement synthétique et l'étudiant est chaussé de chaussures à pointes.

Aucune indication ni référence ne lui a été fournie explicitement sur les techniques de référence de cette tâche. Il possède juste les quelques éléments réglementaires qui consistent à ne pas renverser les haies volontairement, ni à passer dessous.



### 3- Le contexte au sein de l'entretien

Pour aller plus loin dans l'exercice de documentation du contexte, il nous faut aller directement aux entretiens. Le caractère co-émergent du contexte s'affirme dans ce qui est retenu du contexte par le pratiquant, la façon dont il le définit lui-même. La grande caractéristique de cet entretien est justement qu'à aucun moment, ce sujet ne se réfère explicitement à ce que sont les courses de haies. Aucune donnée n'a donc été répertoriée du point de vue d'une précision contextuelle. Ce positionnement n'est pas surprenant et confirme même le statut de débutant de cet athlète.

#### *B- Documentation des actions*

##### 1- Rappel des actions

###### Repère externe « A vos marques »

- 1) Mise en place
- 2) Je me concentre sur la première haie

###### Repère externe « prêts »

- 3) Se relever
- 4) Se concentrer

###### Repère externe « top » de départ

- 5) Trouver la vitesse
- 6) Prise de conscience de la haie
- 7) Lancer la jambe

###### Repère externe aplomb de la première haie

- 8) Atterrir
- 9) Ré- enclencher la foulée

###### Repère externe deuxième haie

- 10) renouvellement de l'atterrissage
- 11) renouvellement du ré-enclenchement de la foulée
- 12) Enchaîner

###### Repère externe de la cinquième haie

- 13) Atterrir derrière la dernière

## 14) Repartir

### 2- Bilan des actions

#### a- Recherche d'une dynamique d'organisation des actions

Nous avons identifié 14 actions au sein de l'entretien. La première question concerne l'éventualité d'une certaine régularité des actions au cours de la course. Nous disposons, en effet, de la répétition de cinq obstacles, dont on peut estimer extérieurement qu'ils constituent des tâches relativement identiques. Ces tâches identiques fournissent-elles des répétitions d'actions identiques ?

Nous constatons que l'ordonnancement des actions 5,6,7, 8 et neuf semble présent plusieurs fois... Soit : « La prise de vitesse-La prise de conscience de la haie - Lancer la jambe par dessus- L'atterrissage- Repartir ». Cette organisation est reprise avec un manque sur la deuxième haie (l'impulsion), puis se désagrège au sein d'une action plus globalisante d'enchaînement. **Nous constatons ainsi qu'il existe bien une organisation des actions autour du franchissement des obstacles, avec un passage progressif de cette organisation dans une certaine pénombre de la conscience.**

#### b- Vers un scénario spécifique de ce pratiquant

Dans un deuxième temps, nous examinons l'hypothèse d'une dynamique qui ne soit pas celle d'une organisation autour de l'obstacle, mais propre à ce pratiquant dans cette situation. Ceci nous amène à dépasser le fait de lister les actions pour ne conserver que ce qui est caractéristique de leur dynamique d'organisation pour ce pratiquant. Si nous reprenons ces aspects significatifs des liens entre les actions, nous pouvons décrire le scénario suivant.

- 1- Actions de mise en place et de concentration, puis d'élévation dans les starting blocks.
- 2- Acquisition de vitesse qui semble heurter une phase suivante. ( A176 *Là j'arrive sur la première haie et je prends conscience de la hauteur de cette haie* A178 *Dès qu'on arrive vraiment dessus ça paraît haut*)

3- Appréhension de la haie en tant qu'obstacle. (A 182 *Ouais, je le sens, elle est grande, A184 Je me suis mis à piétiner pour bien me concentrer*)

4- Se projeter au dessus de cet obstacle. La haie n'est pas seulement un obstacle en hauteur, c'est également un obstacle occultant. Tout se passe comme si rien n'existait derrière cette haie, le « derrière la haie » ne fait pas partie du monde énéacté, c'est un inconnu (A 190 *J'ai bloqué ma respiration et j'ai laissé passer, j'ai laissé faire pour voir si j'avais réussi à la haie*).... La seule expérience disponible est alors celle du saut, d'une projection par dessus cet obstacle. ( A190 *j'ai lancé la jambe* A 196 *ça part de derrière*) la projection vers l'avant s'accompagne d'une forme d'attitude de protection, de repli sur ces référents. D'où le blocage, l'immobilité, l'attente.... ( A324*C'est vraiment un moment fixe, ça fait comme un trou noir presque... Un moment ça s'arrête* )

5- Atterrissage- conséquence. Devant l'impossibilité d'agir dans un monde inconnu, les actions sont celles d'un atterrissage nécessaire avant d'envisager d'agir... Cet atterrissage est alors subi, puisqu'il est impossible de l'anticiper...( *et puis on se retrouve à l'atterrissage* A 204 *Quand j'atterris*) Les sensations sont celles d'un sujet qui subit l'écrasement, le déséquilibre ... (A216 *J'ai senti que le corps y s'écrase* A222 *On a l'impression que tout le corps y va se retrouver par terre* )

6- Nouveau départ, dès que les effets de l'atterrissage sont annulés, et surtout dès que le pratiquant se retrouve dans un monde énéacté.... (*et faut repartir, repartir en courant* , A230 *Et là on peut se reconcentrer sur notre course*). Cette phase de nouveau départ se heurte de nouveau à la phase de prise de conscience de la haie suivante en tant qu'obstacle...

7-Progressive dilution de ces actions en opérations. La vitesse de déplacement, la similitude des conditions externes et la proximité temporelle des actions, créent les conditions de cette dilution...( A308 *Toujours passer dessus et continuer* 312 *C'est toujours pareil*)

8- Sprint vers la ligne d'arrivée avec des référents retrouvés.(364 *ça repart*)

Beaucoup des aspects décrits ci dessus confirment l'idée générale de R. DHELLEMMES (op cit) d'un « sauteur-coureur » qui est constamment condamné à subir ce qui se passe du fait de ses propres actions. Il met en place une course, quelque chose doit probablement lui faire signe ici, puis il doit sauter, car la situation locale a changée brusquement. S'il sait mettre en place les conditions de la course et les conditions d'un saut, il ne peut le faire que dans une certaine situation qui n'est manifestement pas celle qu'il a rencontré ici. Il est alors condamné à chercher constamment dans l'urgence des repères pour agir. Et cet état de fait est vraiment caractéristique d'une situation locale, car cela se traduit y

compris par l'oubli des conditions antérieures de course. Alors qu'il exprime largement l'urgence de sa préparation sur la première haie, il dit de la haie suivante (A266 *Sur la première haie on se préparait bien alors que l'intervalle entre les deux haies, ça passe très très vite*). Il est donc dans une situation qui est beaucoup plus délicate que celle d'une course ou d'un saut. Il doit, par exemple, sauter sans aucun repère existant. **Il est dans la situation de quelqu'un qui doit sauter par dessus quelque chose en même temps qu'il franchit un rideau occultant, et sans savoir ce qui existe derrière ce rideau... Et il a dû effectuer ce choix en toute urgence, en découvrant cette situation au dernier moment.** Nous sommes alors intéressés à la documentation de ce que le sujet met en œuvre pour courir et pour sauter. Cela doit nous permettre d'envisager pourquoi il agit dans l'inconnu...

### 3- Les moyens de la course

Quels sont les procédures mises en œuvre par ce pratiquant pour courir. Quels sont ces référents ? Une première remarque consiste à souligner que les procédures recouvrent à la fois des actions et des opérations. Il n'existe pas ici une seule action de course, mais des actions et des opérations qui sont autant de procédures que le sujet met en œuvre sous cette rubrique. Cinq actions de course sont ainsi présentes

- Trouver la vitesse (5)
- Ré- enclencher la foulée (9)
- Renouvellement du ré-enclenchement de la foulée (11)
- Enchaîner (12)
- Repartir (14)

#### **Qu'est ce que courir ?**

Ce pratiquant en donne une définition très significative en 266 (*se dépêcher*). Puis ( *ça me sert à aller vite* 170) La course correspond à une situation bien spécifique de nécessité de se rendre vite à un certain endroit.

#### **Quelles procédures mettre en œuvre ?**

Nous relevons les opérations suivantes dans les actions impliquées dans la course.

*-Je me sers de mes mains* 172

*-J'ai l'impression que mes mains, elles vont plus vite que mes jambes* 174

*-Les bras reprennent le contrôle de la course , c'est vraiment ce qui permet de repartir en -  
courant 242*

Nous pouvons constater combien la course est une affaire... de bras. Plus précisément, la course est ici une fréquence gestuelle qui se déclenche et s'évalue dans les bras.

*On voit 156*

*On respire 212*

*Voir 232*

*Maintenant on voit 246*

*-On fait des foulées 264*

*-Repartir le plus vite possible 354*

*-Lancer le bras vers l'avant 368*

*-Je regarde devant 372*

Nous obtenons certaines références de ce pratiquant qui caractérisent ses procédures de course. En dehors des bras, la course sollicite le fait de voir devant. Cette notion d'espace avant est une caractéristique forte des référents sensibles de la course.

#### 4- Les moyens du saut

Nous repérons cinq actions concernées par le saut, si nous considérons que l'action d'enchaînement est commune au saut et à la course.

- Lancer la jambe (7)

- Atterrir (8)

- Renouvellement de l'atterrissage (10)

- Atterrir derrière la dernière (13)

#### **Qu'est ce que sauter ?**

Sauter est défini en moments. Ils sont au nombre de trois, dont un central est caractérisé par le vide. *Les deux moments distincts, c'était vraiment le départ du saut et l'atterrissage 326.* Sauter c'est alors se projeter et atterrir...

#### **Quelles procédures mettre en œuvre pour sauter ?**

Ces procédures sont ici relativement bien documentées selon les moments. Le premier moment est antérieur au saut, c'est la concentration. *Bien se concentrer 184*

Le premier moment spécifique est le fait de lancer la jambe.

*Il faut prendre une impulsion 176*

*Je lance la jambe 190*

*Ça part de derrière 196*

Ce moment est suivi d'un moment immobile, noir, retenu...

*J'arrête de respirer 190*

*Je laisse faire 192*

*Ça s'arrête 322*

*Je suis en haut de la haie 206*

*On voit plus, les bras bougent plus 324 C'est vraiment un moment fixe, ça fait un trou noir presque 324*

*J'ai vraiment eu l'impression que ça s'arrêtait 364*

Et enfin le dernier moment est l'atterrissage

*Atterrir 205*

*J'arrive au sol 208*

*C'est le pied qui prend tout 222*

*Le corps s'écrase 216 Le corps part avec la jambe 286*

*Toujours sauter, regarder devant et amener la jambe pour atterrir 310*

Le saut est alors une sorte de triptyque, que l'on retrouve largement dans certains modèles techniques en termes d'impulsion, de phase aérienne et de réception. Nous notons ici la force symbolique des termes, qui traduisent toute l'inquiétude de ce pratiquant. Lancer la jambe, puis tout s'arrête, puis j'atterris... Les référents sensibles sont essentiellement des sensations d'une trajectoire qui commence derrière le coureur, pour aller vers le haut, et atterrir ... de haut, c'est à dire s'enfoncer, s'écraser dans le sol.

## 5- Commentaires

Les actions qui sont celles de ce pratiquant pour courir et pour sauter révèlent des procédures assez précises. Le fait que 9 actions sur 14 y soient consacrées permettent bien d'affirmer que l'organisation de ce pratiquant est **une alternance de course et de saut menée**

**dans l'urgence, qui recommence à chaque fois à zéro.** Il y a antinomie entre se dépêcher et sauter. Cette antinomie révèle les moyens dont ce pratiquant dispose concrètement, c'est à dire ce qui est issu de son expérience, tant conceptuelle qu'en actes. La caractéristique de cette antinomie est le fait **d'un saut qui se réfère plutôt à ce qui se passe dans les jambes, et une course qui se passe plutôt dans les bras.** Nous sommes ainsi dans une situation très paradoxale, permettant de comprendre pourquoi ce débutant est constamment pris dans la **contradiction entre « courir en allant vers l'avant avec les bras et le regard » et « sauter en projetant les jambes devant sans regarder»...** Les opérations et actions qu'ils met en œuvre pour agir sont à la source de ses difficultés, de déséquilibre avant puis arrière, d'avancées et de blocages.

## 6- Les autres actions

Deux phases du scénario donnent lieu à des actions. Ce que nous nommerons génériquement la procédure préalable au départ, ainsi que l'appréhension de l'obstacle.

### a- La procédure préalable au départ

4 actions composent cette procédure.

Mise en place (1)

Se concentrer sur la première haie (2)

Se relever (3)

Se concentrer (4)

Le déroulé de cette phase se caractérise par un certain nombre de procédures.

*Je me mets en place 46*

*Je place mon pied 48*

*Le pied bien comme il faut 58*

*mettre le corps en position 130*

Cette première procédure est ici celle de la mise en position référencée.

*Je fais attention devant moi 60*

*Je fais attention 74*

*Je fais vraiment abstraction du reste 108*

*Une concentration carrément en plus 134*

La seconde procédure est celle d'une focalisation de l'attention.

*Je me parle 92*

*Je pense à 82*

*Je me donne des ordres 100*

*Se parler d'une voix plus forte 140*

La dernière procédure est une stimulation verbale interne.

#### b- Prise de conscience de la haie

Cette action est importante, car elle est caractéristique de la situation de décalage de ce débutant. Il répète plusieurs fois « *la haie est haute 176* ».

L'autre aspect est la cascade de conséquence de cette prise de conscience. Il faudrait ralentir, mais en même temps il faut sauter, donc je me donne les moyens pour le saut, et ces moyens sont le piétinement...

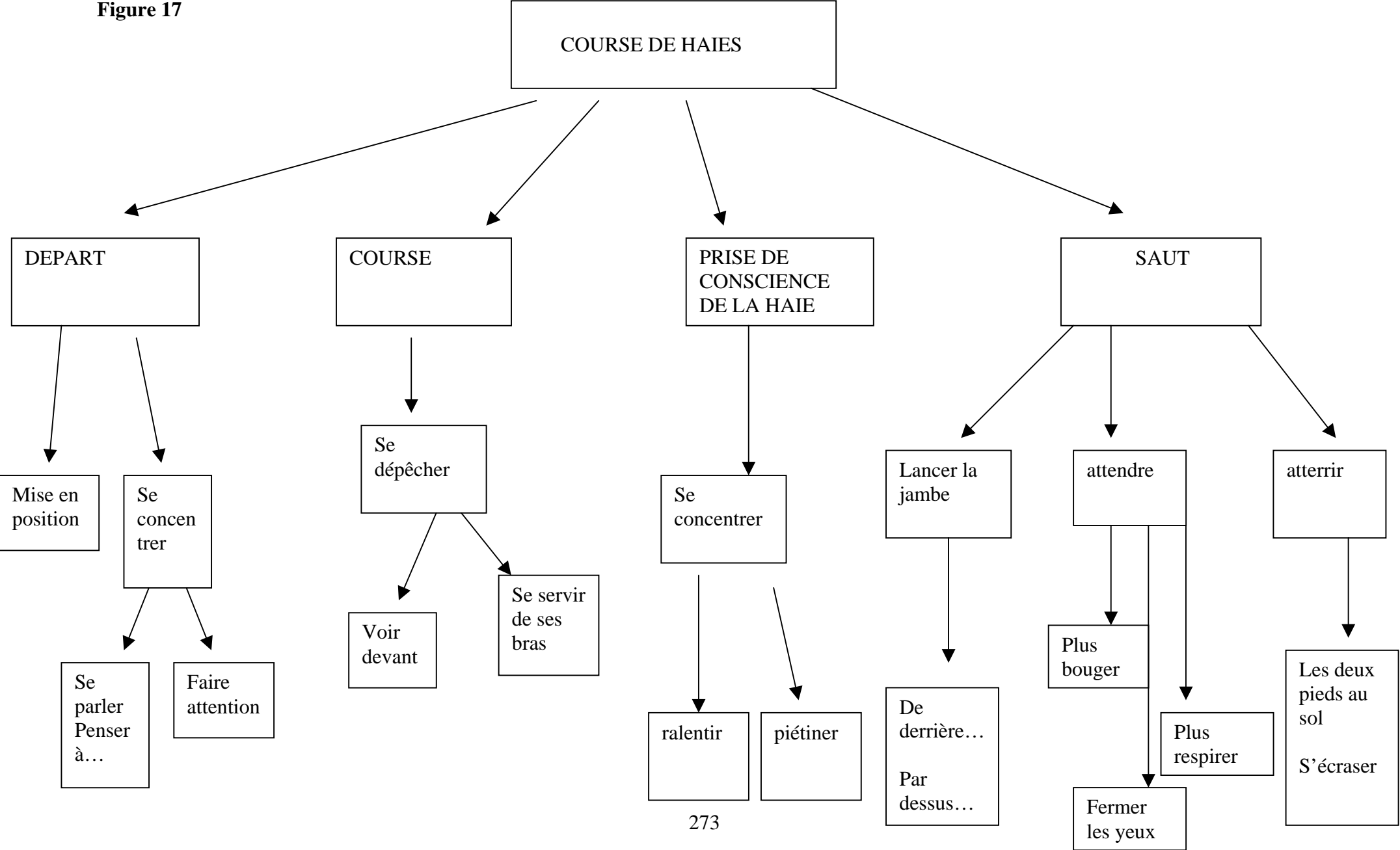
#### 7- Synthèse des procédures

Les procédures mises en œuvre sont rassemblées dans un tableau qui condense les aspects les plus caractéristiques de l'organisation de ce pratiquant.

Nous rendons compte ainsi non seulement des actions et des opérations, mais aussi des caractéristiques de son organisation. Cette caractéristique est la répétition d'un schéma de course, d'appréhension de l'obstacle, puis de saut avec arrêt à l'atterrissage. Puis tout recommence... Enfin, les opérations sont mentionnées avec ce qu'elles contiennent de paradoxal et donc de caractéristique de la situation et des situations locales de ce pratiquant.



Figure 17



### *C- Documentation de l'identité*

Rappelons que nous considérons l'identité comme le point de vue du sujet sur lui-même au cours de ses actes. Cette identité renvoie ainsi à la question « Qui suis je quand je fais cela ? ». Les caractéristiques essentielles rencontrées pendant cette recherche de l'identité sont l'absence. Tout se passe comme si le sujet ne se reconnaissait aucune identité dans cette pratique. A l'inverse, l'ensemble des remarques se réfèrent à l'avenir en forme de point d'interrogation. Nous relevons les propos suivants :

- *commencer pour voir si je vais y arriver 108,*
- *on va voir si on peut réussir à passer, à passer l'obstacle 154,*
- *enfin j'allais être fixé si j'avais réussi à la haie.192,*
- *essayer de franchir 200*

Nous pensons que ces propos traduisent plus que l'absence. Ils renvoient à une forme d'expectative, qui fait que le débutant attend et subit, et ne met pas en place les procédures qu'il maîtrise. La perte d'identité est ainsi une perte de repères, y compris ceux qui existent. C'est presque un statut occultant dont il s'agit, et qui se traduit par le fait que ce débutant ne semble pas se reconnaître dans ce qu'il fait. Il attend donc le déroulement de la course pour s'accorder une quelconque identité.

La remarque suivante concerne la rapidité avec laquelle ces repères se construisent. Ainsi, pendant la course, un certain nombre d'indices attestent que les quelques secondes d'un franchissement transforment l'abord du second obstacle. Les propos suivants en attestent :

- *je me suis dit « j'ai réussi une fois, je vais réussir à le faire sur les dernières haies qui restaient », donc ça m'a mis en confiance pour la suite.214,*
- *j'ai pas l'impression, je sais pas si c'était parce que j'avais déjà fait un geste comme ça, mais j'avais pas trop l'impression de déséquilibre sur cette haie là. Ça s'est enchaîné, enfin, c'était une situation que j'avais déjà vu deux fois, ça se passait plus facilement que sur les deux premières.314,*
- *j'avais plus vraiment l'appréhension de savoir que j'allais pas la sauter, que j'allais la passer parce que j'avais passé deux haies 316 »*

L'appellation de débutant n'est pas qu'un critère objectif qui définit quelqu'un. C'est également une identité qui participe à l'émergence d'une situation particulière, marquée par le fait que le pratiquant n'a pas d'identité au regard de ce qui se passe. « *c'est une impression*

*bizarre 226* ». Il est alors débutant, non seulement sur le plan de l'activité au sens des exigences et du contexte de ces exigences, mais aussi au regard de ses propres compétences, ce qui est plus paradoxal. Il ne s'accorde en apparence aucune identité, alors qu'il fonctionne sur des référents et des visées qu'il a déjà éprouvés. Enfin, cette problématique est extrêmement fugace, puisque dès les premières haies, il se construit ce qui participe désormais à son identité et qui oriente ses actions. La situation n'est plus la même en quelques secondes.

#### *D- Synthèse ; la situation*

La triple documentation du contexte, de l'identité et de l'activité, nous permet de proposer les éléments essentiels de la situation de l'interviewé lors de l'acte qui a servi de support à l'entretien.

La première remarque confirme l'hypothèse d'une émergence de cette situation. Elle n'obéit, en fait, à aucune causalité linéaire depuis l'une des trois composantes. Elle les détermine en même temps qu'elle se détermine elle-même. Et ceci est particulièrement vrai pour commenter l'organisation de ses actions. Tout se passe comme si cette situation n'était pas celle d'une décision ni d'un subissement. Il ne décide pas dans la mesure où il ne dispose d'aucune autre possibilité. Il ne subit pas, car il met en place consciemment un certain nombre de procédures. Ces procédures contiennent des opérations qui créent des situations locales de décalage...

Du point de vue des composantes ( sociales et partagées ) , le concept de débutant englobe les aspects universitaires, (première séance en début de première année)... et les aspects athlétiques, (première séance d'une spécialité où ce pratiquant ne possède aucune expérience concrète). La méthodologie retenue ne nous permet pas ici de documenter ce qui compose son expérience partagée, ce qu'il a vu, entendu ou lu, à propos de cette activité. Nous pouvons seulement noter qu'il n'est jamais fait référence à ce type d'expérience.

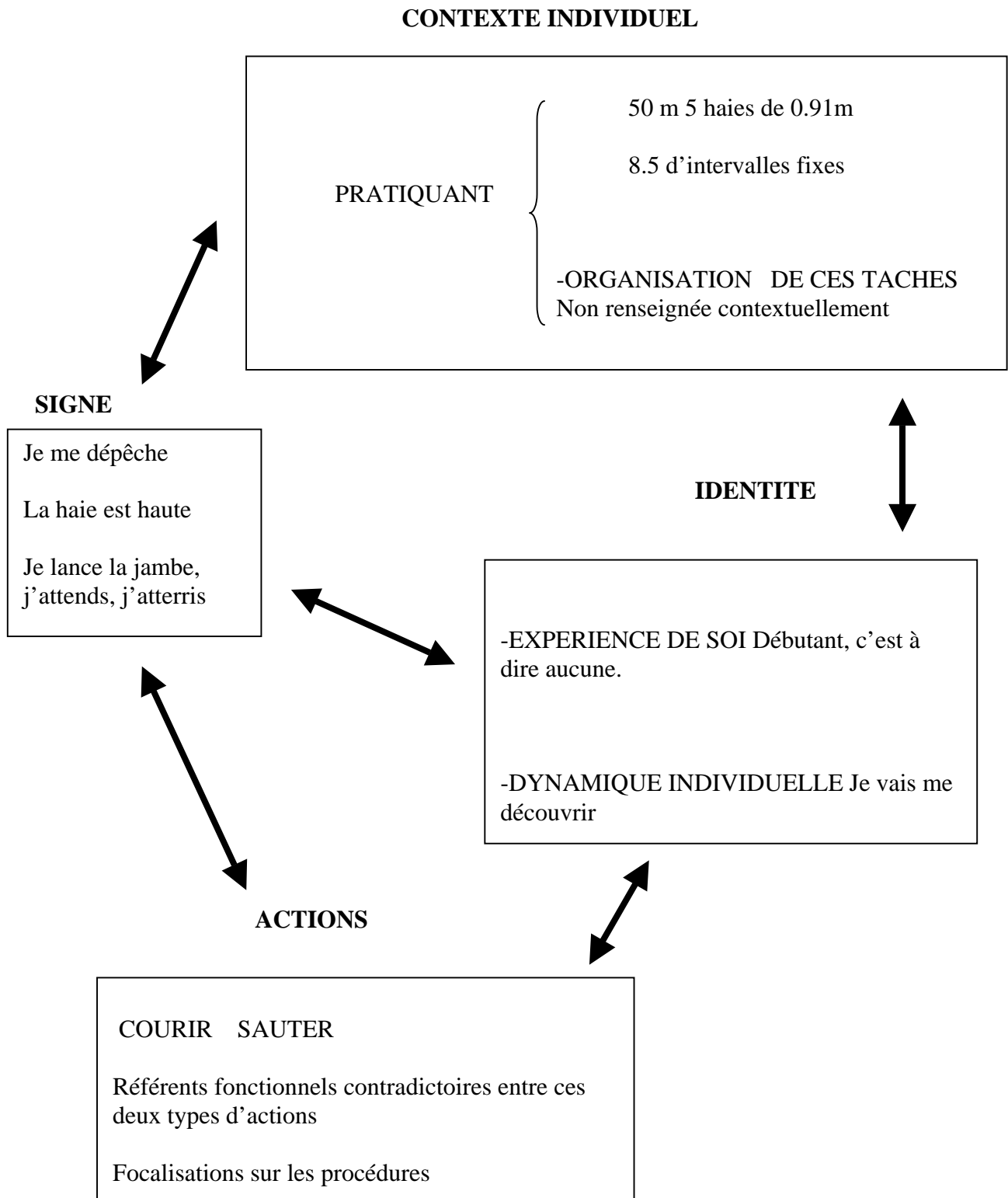
Du point de vue des composantes individuelles, nous notons une situation caractéristique d'un mode d'organisation qui est dépendant des moyens mis en œuvre par ce pratiquant . Ce mode d'organisation est centré autour d'une alternance course- saut, avec une

forme de redémarrage de cette organisation après chaque haie. La composante identitaire confirme cet aspect. Ce sujet se considère uniquement du point de vue projectif et interrogatif. Nous ne pouvons définir son identité en termes de compétences qu'il se reconnaît, ce qui nous semble caractéristique.

Du point de vue local, c'est le caractère extrêmement évolutif de la situation qui ressort, puisque les quelques secondes de durée de la course marquent déjà des évolutions notables, une certaine forme d'opérations, la reconnaissance d'une capacité à franchir... Nous sommes amenés à remarquer combien le statut de débutant est hypothétique et labile. Le pratiquant procède en très peu de temps à la construction d'une expérience qui oriente la survenue de ce qui se passe pour lui. En même temps, sa course se caractérise très souvent par des situations locales que l'on pourrait nommer « de décalage », crée par les contradictions entre les procédures nécessaires à la course et celles qui sont nécessaires au saut.. Sa situation est alors une situation d'inconfort maximum, tellement maximum qu'elle ne peut durer que quelques secondes. Passé ces premiers obstacles, il se règle immédiatement sur cette expérience immédiate pour tenter d'apporter un peu de stabilité à ce qui se passe, sans forcément beaucoup de réussite dans cette entreprise.

Si nous synthétisons les aspects les plus caractéristiques, nous reprenons le cadre conceptuel des composantes individuelles de la façon suivante.

## COMPOSANTE INDIVIDUELLE DE LA SITUATION



**Figure 18**

### **III- Étude de cas numéro 2**

#### *A- Documentation du contexte*

##### **1- Le secteur social**

L'interviewé est étudiant de Deug - Staps première année. Au cours de cette première année, les étudiants sont confrontés à la pratique de l'athlétisme. Cette pratique est découpée selon les différentes épreuves du registre athlétique en douze séances de cours à composantes pratiques mais également technologiques. L'interview survient lors de la douzième séance. Cette séance est une séance d'évaluation performative. Cela signifie que les étudiants sont évalués sur leur performance, au cours d'une épreuve standardisée. Ils ne sont ici évalués que sur leur performance, et non sur une maîtrise d'exécution. Cela fut déterminant dans le choix du support de l'interview, puisque l'objectif prescrit est bien la performance seule. Nous pouvons constater que cet aspect évaluatif est révélé sur la fin de l'entretien, puisque la dernière haie du parcours étant tombée avant le passage de l'interviewé, ce dernier met immédiatement en rapport cette circonstance avec son influence sur l'évaluation universitaire de sa prestation.

Il y a donc ici une forme de transposition du contexte social de la compétition. L'objectif n'est pas de vaincre ou de se qualifier pour un échelon supplémentaire, mais simplement d'aller le plus vite possible au regard d'un barème attribuant des notes universitaires. Cette caractéristique nous permet de valider l'activité du sujet vis à vis de l'athlétisme, dans la mesure où une expérience d'environ 10 heures de pratique donne rarement lieu à des formes institutionnelles aussi pures que celles rencontrées ici.

##### **2- L'analyse de la tâche**

Le contexte athlétique de cette épreuve est le 110 mètres haies de la catégorie seniors hommes, telle qu'elle définie dans le code international de R. BLANCHET (op cit). Quelques paramètres ont été modifiés pour permettre aux étudiants d'effectuer le parcours avec les

compétences espérées en dix heures de pratique. Les haies sont hautes de 0.91m, les intervalles de 8.5m, le nombre de haies est de 10, la distance entre le départ et la première haie est de 13m, et la distance totale de 100 m.

L'organisation des tâches est présentée aux étudiants en cours de technologie. Cette présentation n'est pas reprise ici, elle correspond à « l'approche par facteurs », telle que nous l'avons présentée dans notre analyse des courses de haies. En ce sens, il n'y a pas de description de comportements manifester, mais plutôt une centration sur le respect d'un certain nombre de principes d'efficacité. Nous pourrions remarquer immédiatement que le peu d'éléments de contextualisation que nous avons recueilli en entretien est en contradiction avec le contexte technologique du contenu des cours.

Du point de vue de la définition du contexte par le pratiquant en cours d'entretien, les indications sont extrêmement faibles. Il dit :

- *c'est comme ça* 26,
- *le départ ça doit être explosif* 30,
- *C'est rechercher à faire le bon geste* 24
- *que on commence à arriver aux deux dernières, le but c'est de pas tomber* 326 .

Nous ne pouvons, par conséquent, pas déterminer directement la façon dont ce pratiquant définit le contexte. Nous pouvons seulement noter que ce pratiquant a construit un contexte qui semble présent pour lui, et constitue alors une part de la situation qu'il rencontre. Comme nous venons de la souligner, le contenu est contradictoire, il semble donc construit empiriquement, plus que technologiquement. Ce qui ne nous permet pas de déterminer une contextualisation technique plus fine au travers de ces entretiens.

### 3- Le contexte local

Une donnée importante du contexte local apparaît dans cet entretien. Nous définissons ici le contexte local comme l'ensemble des circonstances qui surviennent et qui constituent l'irreproductibilité d'une situation. Deux événements surgissent ainsi pendant le parcours. Tout d'abord le fait qu'il touche une haie qui est la sixième. Ce constat est fait sur le film

vidéo et apparaît en tant que tel dans l'entretien. Ensuite, le fait que la dernière haie du parcours ait été renversée, sans que personne ne s'en aperçoive avant le passage du coureur. Nous disposons là de données importantes, attestant que l'analyse de la tâche ne peut déterminer les actions, puisque celles ci résultent de la complexité d'une situation qui n'est jamais totalement standard.

## *B- Documentation des actions*

### 1- Rappel des actions

#### Repère externe 1 « A vos marques »

Action 1 Je me concentre

Action 2 mise en place

Action 3 Etre prêt

#### Repère externe 2 l'ordre “ prêts ”

Action 4 se mettre en position 58

#### Repère externe 3 “ clac ” de départ

Action 5 Partir

Action 6 j'essaye de me rapprocher 118

Action 7 je prends mon impulsion 136

Action 8 Le ré- atterrissage

Action 9 Se repositionner droit à courir 172

#### Repère externe 4 la deuxième haie

Action 10 L'atterrissage

Action 11 La répétition

#### Repère externe troisième quatrième haie

#### repère externe cinquième sixième

Action 12 “ Toucher une haie ”

Action 13 Se repositionner

Action 14 j'allonge 290

#### Repère externe huitième haie

Action 15 Positionnement des autres

#### Repère externe neuvième haie



Action 16 assurer 326

Action 17 Observer une haie tombée

Action 18 La relance

Action 19 le franchissement de la ligne

## 2- Bilan des actions

### a- Recherche d'une organisation des actions

Ce sont 19 actions qui sont repérées sur cette course. Nous disposons de peu d'éléments pour attester d'une organisation. Cependant, les actions 6, 7, 8, 9 situées autour de la première haie, « se rapprocher- prendre une impulsion- ré atterrissage- se repositionner » forment une organisation qui est rappelée en plusieurs endroits, notamment lors de la description de l'action 11. Mais elle est extrêmement fugace, nous la reconstituons plus « en creux », c'est à dire par une reprise de cette présence au sein des opérations. Ceci est particulièrement sensible dans les actions 14 et 16 « allonger » et « assurer ». Celles ci reproduisent des éléments de cette suite. Nous observons ici une forme de désagrégation rapide du statut de cette suite où ne subsiste plus que l'atterrissage.

### b- Recherche d'un scénario spécifique de ce pratiquant

Nous possédons ici les éléments nécessaires à la description d'une organisation des actions centrée autour de l'atterrissage derrière les obstacles. Cela signifie que ce pratiquant s'organise essentiellement pour effectuer un saut par dessus les obstacles et se remettre le plus rapidement possible en situation d'en effectuer un deuxième. Cette projection vers l'avant s'effectue avec des référents fonctionnels très classiques dans les activités de saut. Leur analyse permet de concevoir ce que nous pourrions nommer la permanence du monde. Cette permanence est assurée par des configurations visuelles au dessus de la haie, par des repères d'équilibre vis à vis d'axes... Si nous reprenons l'idée d'un scénario pour les actes de cette course, ce serait le suivant.

-Une première phase qui consiste en une visée d'un lieu d'impulsion proche de la haie. *(me mettre dans la bonne position pour attaquer la première haie 106 visualiser la haie 78 arriver à un endroit pas trop loin de la haie 126 Je la vois arriver 136 Je fixe la deuxième 176 Se remettre le plus prêt possible de l'autre haie 294)*

-Une seconde phase qui est une impulsion sous forme d'appel, de projection vers la haut et l'avant mais sans perte de repères. *(je prends mon appel 138 je tends bien ma jambe 138 je l'accompagne avec ma main 146 c'est ma main qui vient vers ma jambe 152)*

-La troisième phase débute alors par un atterrissage que l'on pourrait qualifier d'homéostatique, c'est à dire organisé autour d'un certain retour d'équilibre. Ceci permet éventuellement de le restaurer ou de constater sa présence. *(l'atterrissage s'est bien passé, j'ai pas été dévié 166 je retombe bien 186 ma jambe elle se remet devant 210)*

Le scénario est alors celui d'une succession de courses d'élan et de sauts. Réussir le parcours, c'est réussir les sauts en restaurant le plus vite possible la possibilité de prendre un nouvel élan. Il y a donc une organisation qui est celle du saut par dessus l'obstacle.

### 3- Les moyens du saut

Nous repérons 11 actions qui concernent plus ou moins complètement le saut de l'obstacle.

*Partir (5) Essayer de se rapprocher (6) Prendre son impulsion (7) Ré- atterrissage (8) Se repositionner (9) Atterrir (10) Répétition (11) Toucher une haie (12) Se repositionner (13) Allonger (14) Assurer (16)*

#### **Qu'est ce que sauter l'obstacle ?**

Sauter un obstacle est défini, non par une action unique, mais par un certain nombre de moments et de procédures dont l'importance relative est un indicateur de réussite. Ces moments sont au nombre de 4.

- Aller chercher un point d'impulsion, d'appel, d'attaque (Ce pratiquant n'utilise pas le terme de course d'élan)

- Lancer le jambe et la main
- Atterrir
- Se repositionner.

### **Quelles procédures mettre en œuvre pour sauter l'obstacle ?**

Nous reprenons chacun de ces moments pour examiner les procédures mises en œuvre.

#### Aller chercher un point d'impulsion

*Me mettre dans une bonne position 106*

*Un endroit pas trop loin de la haie 126*

*Visualiser la haie 78*

*Fixer la barre 118*

Ces éléments plaident pour des procédures de contrôle visuel de cette approche. Mais ce contrôle visuel ne s'effectue pas sur le sol, mais sur la haie. On peut parler d'ancrage visuel sur la haie, qui sert de référent pour exécuter cette approche, mais aussi pour l'évaluer.

*Je sais que je suis dans de bonnes conditions 130*

*Je sais là que je la passe 134*

#### Lancer la jambe et la main

Ce pratiquant lance la jambe gauche par dessus l'obstacle (*c'est la jambe gauche 143*)

*Je tends la jambe pour monter 138*

*Je l'accompagne avec ma main 146*

*Je la vois 148*

*Je regarde ça 150*

*C'est ma main qui vient vers ma jambe 152*

*Moi j'ai plus vu 160*

La jambe est lancée tendue, mais il y a un engagement de la main vers l'avant, ainsi qu'un fort contrôle visuel de cette phase.

#### Le ré-atterrissage

*Avec le pied 168*

*Je retombe bien 186*

*Je ressens la jambe qui revient, elle se remet devant 210*

*Elle vient comme elle doit venir 212*

*Mon pied arrive franchement après 218*

*Ma jambe elle a traîné 268*

*Je l'ai moins sentie revenir 270*

*C'est le retour de la jambe qui fait que je me repositionne 276*

Les procédures du retour au sol sont celles d'une chute que l'on dirait contrôlée, ce contrôle s'exerce par deux moyens, le contrôle visuel de la position en regardant devant, et surtout le retour de la jambe d'appel qui sert à la fois de moyen d'exécution et d'évaluation de ce ré-atterrissage.

Se repositionner

*Droit à courir 172*

*Je rabats la main 172*

*Je suis pas déséquilibré 174*

*Je me penche vers l'avant 202*

*Je vois par rapport à où je suis 302*

Ce repositionnement est assez peu documenté dans la mesure où l'évaluation est positive, elle est néanmoins une action qui semble importante, puisqu'elle revient plusieurs fois dans l'entretien. Les procédures semblent proprioceptives (équilibre) et visuelles.

#### 4- Commentaires

Il y a vraiment une organisation spécifique de ce pratiquant autour du saut de l'obstacle. La grande majorité des actions et des opérations sont préparatoires, exécutoires, ou évaluatrices de ce saut. **Dès la sortie des starts et jusqu'après le dernière haie, ce pratiquant est dans une dynamique de saut des obstacles.**

La seconde caractéristique est le contrôle de ces différentes phases. Seuls les incidents placent ce pratiquant dans une situation locale de découverte. Ce contrôle est sous forte dominance visuelle, et paradoxalement proprioceptive, car il s'agit de fixer un point pour évaluer la position de son corps.

#### 5- Les autres actions

Trois autres formes d'actions sont rencontrées dans ce cas. La première est l'ensemble des procédures qui précèdent le coup de feu. La seconde est incidentielle, la troisième est celle de course après le dernier obstacle.

#### a- Les procédures préalables au départ

4 actions sont concernées

se concentrer (1) se mettre en place (2) être prêt (3) se mettre en position (4)

Le déroulé des procédures marque une alternance relativement stricte entre ce qui relève de la concentration, et ce qui relève de positionnements segmentaires.

##### La concentration

*Je fais pas attention aux bruits 4*

*Je regarde 2*

*Je regarde devant 60*

*Je me parle 22*

*Je suis un peu tendu 28*

*Je me concentre sur la clac 72*

La concentration se caractérise par un ensemble de moyens et de procédures destinées à réduire le champ d'attention, à le tourner vers des éléments de ce qui va se passer.

##### Les positionnements

*Je fais mes deux pas, 14*

*Placer mes pieds 14*

*Prendre mes mesures 16*

*Je place mon start droit 18*

*Je place mes doigts 26*

*Je me remets en position tête baissée 70*

Le positionnement est ici très standardisé. Il n'y a qu'un seul moment où le pratiquant fait référence à une sensation. (*je me sens à l'aise dessus 18*)

#### b- Les incidents

Deux actions sont incidentielles le fait de toucher une haie et le fait d'observer que la dixième haie est tombée. Il est à noter que ces incidents se traduisent par des évaluations des procédures de saut. Un incident n'est une détérioration à laquelle il va falloir remédier.

*Je prenais moins de hauteur 260*

*Ma jambe elle a traîné 268*

*Ma jambe était plus derrière 270*

#### c- La relance de course

Paradoxalement, c'est le seul moment où ce pratiquant parle de course.

*Courir comme j'ai l'habitude 340*

*Pas faire des grands pas 340*

*Accélérer 342*

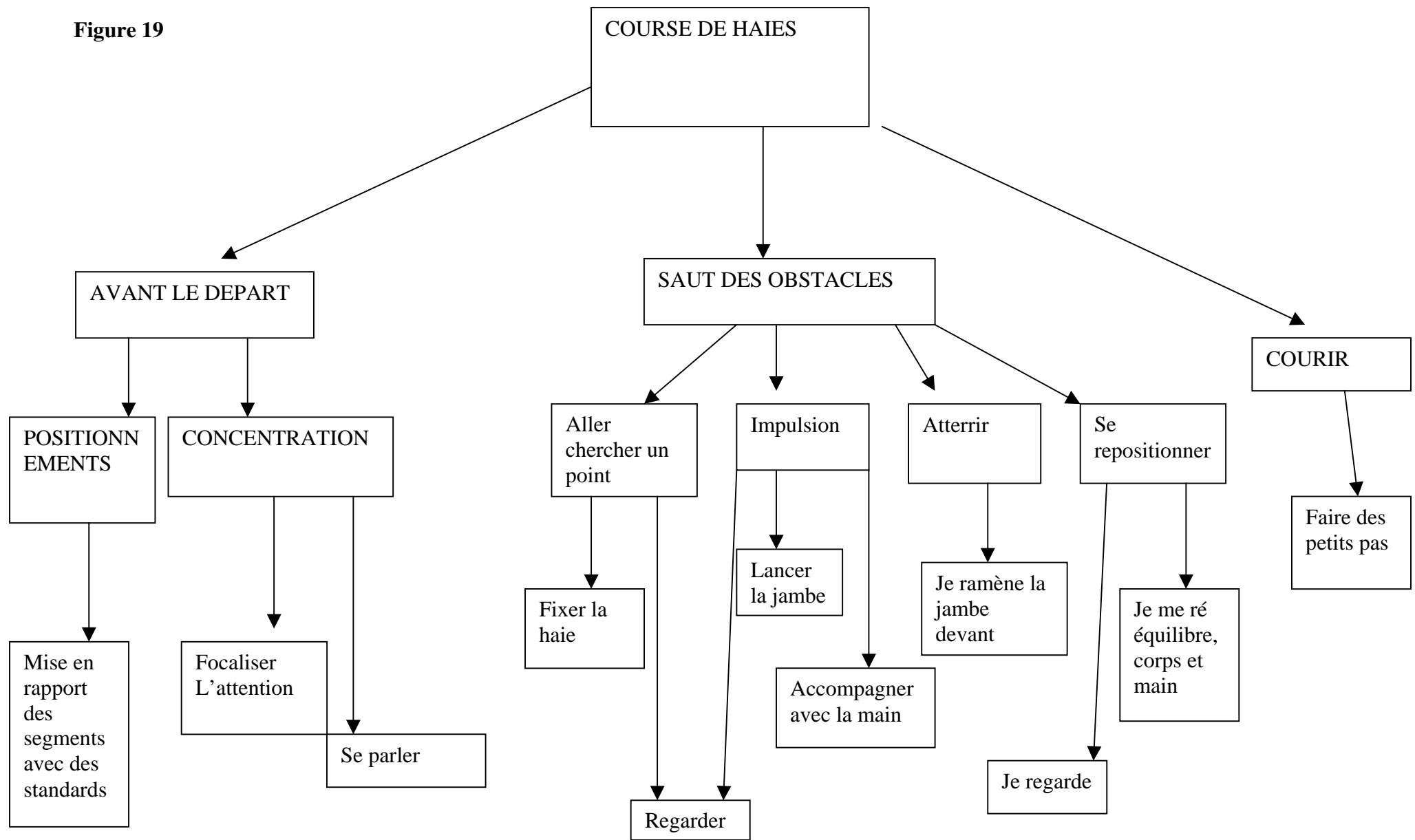
Nous ne disposons que de très peu d'éléments pour documenter les procédures de course. Il semble seulement qu'il y ait une relation de fait en actes entre la petitesse de la foulée et la vitesse de course.

#### 5- Conclusions au sujet des actions et opérations

Ce pratiquant présente un profil bien spécifique qui est une dynamique d'organisation centrée sur le saut des obstacles. Il semble dans une certaine situation d'équilibre, c'est à dire que ce qui se présente à lui est conforme aux procédures qu'il met en œuvre. Cet équilibre se constate notamment derrière l'obstacle avec des évaluations positives du saut, et le constat d'absence de déséquilibre.

Les incidents de course, n'ont pas semblé modifier sensiblement cette organisation. Pour toutes ces raisons, nous rendons compte de celle ci par le schéma suivant.

Figure 19



## *C - Documentation de l'identité*

Si nous tentons de repérer les trois composantes, il n'existe ici aucune référence à une quelconque identité sociale qui permette d'indiquer la façon dont cet athlète se situe en tant qu'athlète, coureur de haies, ou étudiant. Le contexte semble un contexte externe. L'inadéquation du protocole à ce type de questionnement, doit cependant réduire la portée de cette remarque. En effet, les aspects contextuels ne sont qu'incidents dans le domaine de l'entretien d'explicitation.

L'identité individuelle est par contre documentée. Elle se traduit notamment par l'emploi du possessif,

- « *je fais mes deux pas 14*
- *je sais par rapport à mon départ 16*
- *je fais mes gestes devant 228 ».*

Elle se traduit ensuite par des références à des compétences que le sujet s'attribue :

- « *j'ai des foulées assez courtes 18,*
- *j'ai des foulées, des foulées assez courtes 340,*
- *normalement je l'incline de trois loquets devant pour avoir bien mon pied droit 20,*
- *Ben, normalement, je prends mon appel avec mon pied droit et je tends bien ma jambe pour monter 138,*
- *quand je passe normalement 244, j'essaye de courir comme j'ai l'habitude 340*
- j'essaye de courir normalement 340,*
- *je sais que moi, je sais par rapport à mon départ, si je veux faire les huit premiers appuis, il faut que je les diminue un peu 16 ».*

Cet interviewé s'appuie donc sur des compétences pour orienter ses actions. Il existe une compétence « normale ». Une sorte de norme individuelle qui le définit en tant que coureur de haies non sur le plan social, mais sur le plan de ses compétences. C'est également une normalité un peu générique, elle ne semble pas vraiment située dans un contexte précis si ce n'est son identité personnelle.

Si enfin, nous voulons documenter le plan local, c'est à dire l'identité reconnue de par les circonstances, nous nous apercevons qu'elle n'est pas bien dessinée. Les passages les plus caractéristiques concernent la difficulté pour cet interviewé de se reconnaître « en état de fatigue ».



En conclusion de cette documentation de l'identité, nous remarquons l'existence d'une norme que le sujet se reconnaît, et au travers de laquelle il se reconnaît en tant que coureur. Elle caractérise en quelque sorte l'expérience admise. La deuxième remarque est que ce pratiquant ne se reconnaît pas que des compétences spécifiques des haies. Il se reconnaît, par exemple, dans une longueur de foulées.

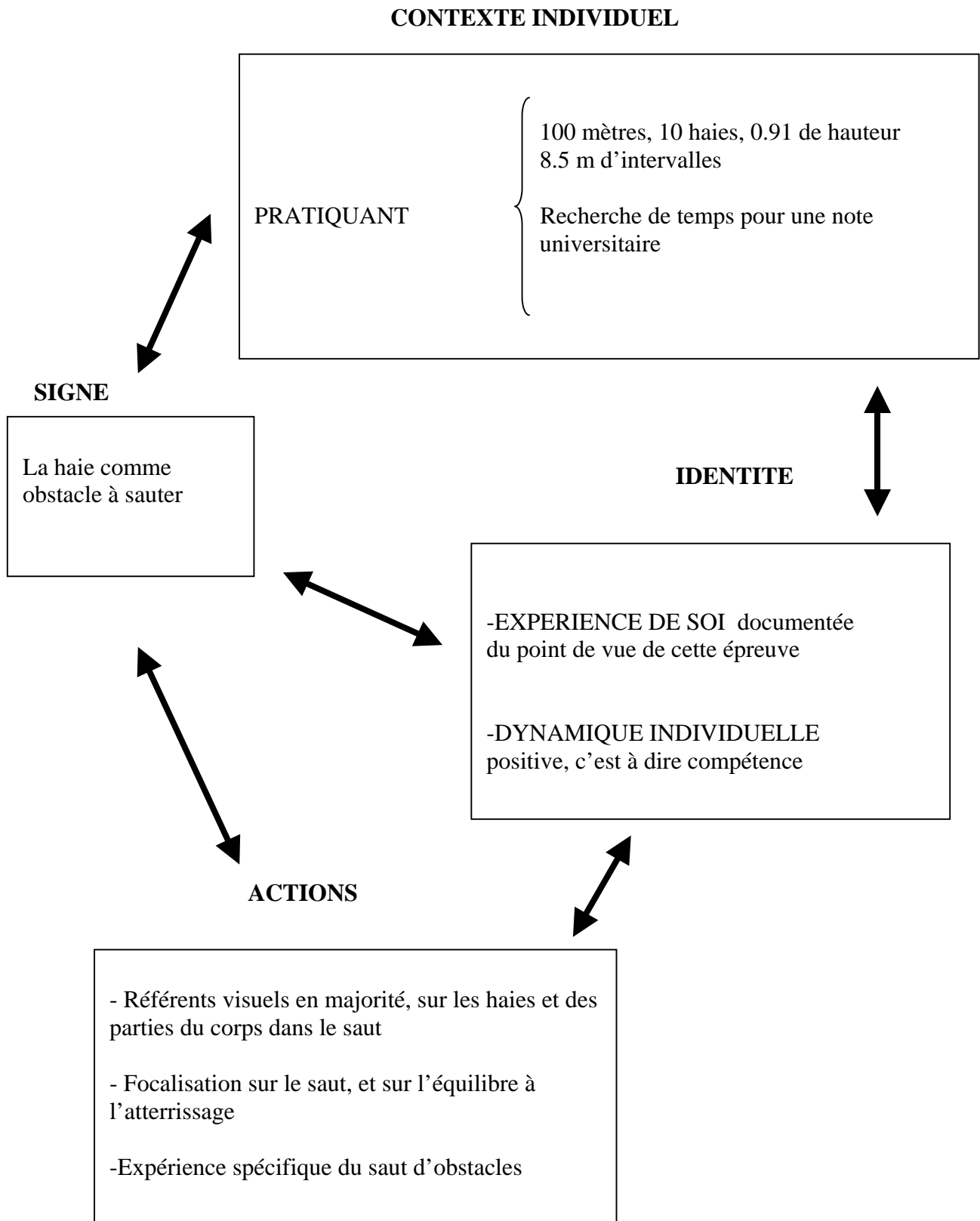
#### *D- Synthèse de cette étude ; la situation*

Si nous reprenons les trois plans d'étude de la situation, nous retenons que l'expérience partagée n'est pas documenté dans cet entretien. Il ne nous est pas possible, par exemple, d'évoquer une quelconque distinction entre le caractère universitaire et le caractère athlétique de cette situation. A l'inverse, la situation individuelle nous semble bien documentée. Elle est marquée par plusieurs aspects intéressants. Le premier aspect est que cette situation est désormais largement influencée par l'identité en termes de compétences. Il vit le monde à partir de ce qu'il se reconnaît comme compétence, et nous pouvons parler ici d'orientation des actions. Le second est l'organisation des actions centrées autour du saut l'obstacle. Tout se passe un peu comme si ce point était central dans l'organisation des actions. L'expérience conceptuelle de ce sujet est le saut, avec ses corollaires d'appel et d'atterrissage, mais également avec des procédures ayant ici une part d'évaluation. Il existe une très forte dilution de cette organisation du point de vue attentionnel, qui impose de rechercher rapidement sa présence dans les opérations.

Les caractéristiques fortes de la composante locale sont les incidents. Ce parcours n'est donc pas un parcours standard, rythmé uniquement par le franchissement des obstacles. Quatre actions sont directement liées à ce incidents. Sur le plan local, une seule action caractérise la recherche du positionnement des adversaires.

Nous pouvons résumer ces données sur le schéma suivant

## COMPOSANTE INDIVIDUELLE DE LA SITUATION



**Figure 20**

#### **IV- Étude du cas numéro 3**

Cet entretien tient une place particulière parmi les six cas présentés. Il s'agit d'un pratiquant-athlète, et non d'un débutant en athlétisme, mais qui est considéré comme débutant dans cette spécialité. Il s'agit ensuite d'un entretien qui suit une course, au sein de laquelle cet athlète n'a pu franchir la seconde haie et a abandonné. L'interviewer a, enfin, découvert l'abandon en cours d'entretien. Cet ensemble justifie la présence de cet entretien dans l'échantillon. Le questionnement n'était pas orienté. La situation sociale et individuelle, ensuite, est totalement originale.

##### *A- Documentation du contexte*

###### **1- Le secteur social**

Le contexte de la course qui a servi de support à l'entretien se définit essentiellement du point de vue de l'athlétisme tel qu'il est défini par la fédération française. Il s'agit d'une pratique associative au sein d'un club de niveau national situé au sud de l'Ile de France. Nous ne reviendrons pas sur les précisions concernant la pratique dite fédérale de l'athlétisme qui atteste d'une activité à caractère performatif. Nous sommes ici au sein d'une pratique sociale au sens le plus pur de ce que nous avons étudié.

Sur un second niveau quelques précisions sont cependant importantes. La course support ne se déroule pas dans le cadre d'une compétition, mais dans celui d'un test d'entraînement. La visée est une mesure de performance permettant d'évaluer le niveau performatif d'un athlète avant les compétitions, ou bien de vérifier les progrès réalisés dans une période non- compétitive. Ceci justifie qu'il n'y ait pas d'adversaires, et que le départ ne soit pas donné par coup de feu, mais laissé à l'initiative du coureur.

## 2- L'analyse de la tâche

Les conditions concrètes sont celles de la catégorie cadets. C'est à dire une course de 110 mètres où sont disposées 10 haies d'une hauteur de 0.914 mètres et entre lesquelles est fixé un intervalle de 9.14 mètres. La distance entre le départ et la première haies étant de 13.72 mètres, la distance entre la dernière haies et l'arrivée étant de 14.02 mètres. Des haies sont disposées dans les autres couloirs, conformément aux conditions de la compétition.

La caractéristique de cette tâche est ici l'absence de toute transposition des conditions physiques. A l'inverse, les conditions humaines de la compétition ne sont pas reproduites, il n'y a pas de starter et pas d'adversaires.

Si nous cherchons à documenter ce contexte du point de vue du pratiquant, nous possédons quelques éléments intéressants. En effet, l'entretien laisse apparaître que l'interviewé considère le contexte, non seulement du point de vue performatif, mais avec une certaine conception du sujet performatif en activité. C'est ainsi qu'à plusieurs endroits, il se réfère à des modalités idéales de la course de haies. Il retient essentiellement la modalité du passage en quatre appuis dans l'intervalle. Cette modalité définit le standard de course dans l'intervalle entre deux haies. C'est à dire le nombre d'appuis réalisés en compétition par les athlètes expérimentés. Nous relevons notamment :

-« *je suis comme découragé puisque : je sais que je pourrai pas la passer en 4. 312,*

- *je peux pas passer en quatre foulées et : et être comme il faut pour la passer.320 ».*

Ces indications sont importantes puisque nous pouvons les considérer comme l'origine de l'abandon de la course. Le contexte définit par l'interviewé est celui d'un intervalle en quatre appuis et pas seulement d'un parcours à effectuer le plus rapidement. A partir du moment où il perçoit qu'il n'est plus dans ce contexte, il devient, pour lui, inutile de poursuivre. Il s'agit bien ici de la définition du contexte par le pratiquant, c'est à dire de la façon dont il conçoit son rôle.

## *B- Documentation des actions*

### 1- Rappel des actions

Action 1 je me concentre

Repère externe le point de départ

Action 2 je pars

Action 3 Se relever

Action 4 Lancer la jambe

Action 5 Ramener la jambe de retour

Repère externe la première haie

Action 6 La réception

Action 7 Appréciation de la situation

Action 8 Freinage

### 2- Bilan des procédures constatées

Si nous analysons ces actions selon le schéma des autres études, nous ne pouvons, bien évidemment, pas rencontrer de suites d'actions qui se reproduisent dans la course. L'intérêt de cette étude réside alors dans l'analyse en tant que telle de l'ordonnement des actions et des opérations présentes. La demande sociale étant la détection d'éléments susceptibles d'expliquer l'abandon de cet athlète. Elle est d'autant plus forte que les éléments observables à disposition de l'entraîneur ne révèlent rien des raisons potentielles de cet abandon. Enfin, celui ci manifeste des potentiels mécaniques et énergétiques tels que les raisons ne sont pas recherchées dans une quelconque inadéquation de ces moyens à la tâche.

Trois actions s'organisent autour de la haie; *le lancer de jambe( 4) le ramener de la jambe de retour (5), la réception (6)*. Cette organisation amène l'hypothèse, de par les termes employés, d'un saut par dessus l'obstacle. D'où l'exploration d'un scénario conforme à cette organisation

Première phase de concentration- mise en tension qui se résume à une action, puisque c'est le pratiquant qui décide de son départ. Néanmoins quelques éléments sont très importants pour la suite. (*Je fais comme un tapement 38 tac tac tac tac tac 42 je me sens avoir bien mémorisé le rythme 58.*)

Deuxième phase, une phase de poussée, où le pratiquant relève la tête et va ancrer son regard sur la haie (*je regarde la haie 128*). Cette poussée (*je pousse vraiment 90*) se traduit par une volonté d'allongement de la foulée (*allonger au maximum 90*).

Troisième phase qui est celle de la projection de la jambe d'attaque (186) et d'une attente (214)

La troisième phase est celle du ramener de la jambe de retour (*Et là, d'un coup, je décide de faire revenir la jambe de retour 222*).

Quatrième phase de réception *je m'affaisse, je suis déséquilibré 258*

*Je prends tout sur le pied et le mollet 264*. Cette phase ne s'arrête pas au retour au sol mais s'enchaîne par des foulées (*là je me sens trop vite je cherche plutôt à ralentir et à faire des petites foulées 286*)

Ce scénario semble alors confirmer l'idée d'un saut qui organise la dynamique des actions. Depuis la recherche d'un rythme au moment de la concentration, jusqu'à l'ancrage sur la haie, le lancer de la jambe et la réception, ce pratiquant correspond à un tel profil. Par contre, le terme de saut n'est pas présent dans l'entretien. C'est le terme de franchir (182) ou passer (180) qui est employé. Il semble alors y avoir une certaine contradiction entre, d'une part, le constat des procédures et l'appellation que les rassemble traditionnellement, et, d'autre part, l'appellation que ce pratiquant emploie. Nous avons souligné dans le contexte qu'il était athlète d'un club, ce qui pourrait affecter l'emploi des termes en les orientant vers un langage opératif reconnu dans ce secteur social...

### 3- Les moyens du saut (franchissement)de l'obstacle

Ce sont donc 4 actions sur 8 qui concernent cette organisation.

#### **Qu'est ce que sauter les obstacles?**

Une indication très intéressante est fournie en 180

*(je pense un peu à comment je vais la passer, enfin, comment je vais être en l'air au dessus quoi)* Cette définition laisse à penser que ce pratiquant conçoit le saut avant tout comme la phase aérienne au dessus d'un obstacle.

### **Quelles procédures employer pour sauter (franchir)?**

- Ces procédures débutent par un ancrage visuel sur la haie. *(je commence à regarder la haie 128 je vois simplement la barre 140 plutôt la barre blanche 144 Je fais attention à l'obstacle 178 je vois 172 je me concentre vraiment sur la haie 180)* Cet ancrage indique le fait d'une procédure de positionnement par rapport à cette haie. Ces procédures passent par *(j'appuie sur le pied 120 je relève la tête 126 je pousse 154)* des références au sol pour aller vers la haie, ce qui est conforme avec le comptage du rythme...

- Ceci est suivi de l'action proprement dite de lever de la jambe d'attaque. *(bien penser à lever la jambe d'attaque 186 je la lève bien 196 c'est comme quand je lève le bras et que le vois pas 200 je la sens monter, je la vois pas 206 )* Cette procédure est marquée par ses référents proprioceptifs, par également une sensation qu'il ne s'agit pas d'une impulsion *(c'est pas l'impulsion là 210)*

- La phase suivante est probablement centrale dans l'analyse de cette course. Il s'agit d'une phase aérienne d'attente. *( et là j'attends 214 je suis en l'air et j'ai le buste un peu penché vers l'avant 216 je me force à attendre 220 je me sens trop haut sur la haie 246)*

Cette phase d'attente est suivie, toujours en phase aérienne, du retour de la jambe *(222) je fais revenir la jambe 248 et le genou part vers l'avant)* On peut comprendre, au premier abord, qu'une procédure de ce type en phase aérienne détruit l'équilibre du pratiquant, en vertu des principes biomécaniques d'action réaction... Il crée alors les conditions d'une réception qui débouche sur l'échec et l'abandon.. Cette situation déclenche alors un fort déséquilibre avec un genou pointé vers le haut (284)

*Je fais revenir la jambe de retour, elle passe trop vite devant 248 Le genou il part trop vite vers l'avant 250 J'ai l'impression d'avoir la jambe tendue vers l'avant 256 Je sens le genou pointé vers le haut 284)*

#### 4- Les autres actions

Les autres actions sont de deux ordres ; La concentration préalablement au départ et que nous avons déjà traitée en soulignant que le pratiquant focalisait son attention sur le rythme des appuis. Cette focalisation est spécifique des procédures de saut. Nous verrons que ce pratiquant est sauteur à la perche...

Les autres actions concernent l'appréciation de la situation et les procédures de freinage. Nous avons mentionné que l'appréciation de la situation était conséquente du déséquilibre avant qui avait entraîné des petites foulées de rééquilibrage vers l'avant. De ce fait, il devenait impossible de réaliser 4 appuis dans l'intervalle, et ce point était un contexte important pour cet athlète.

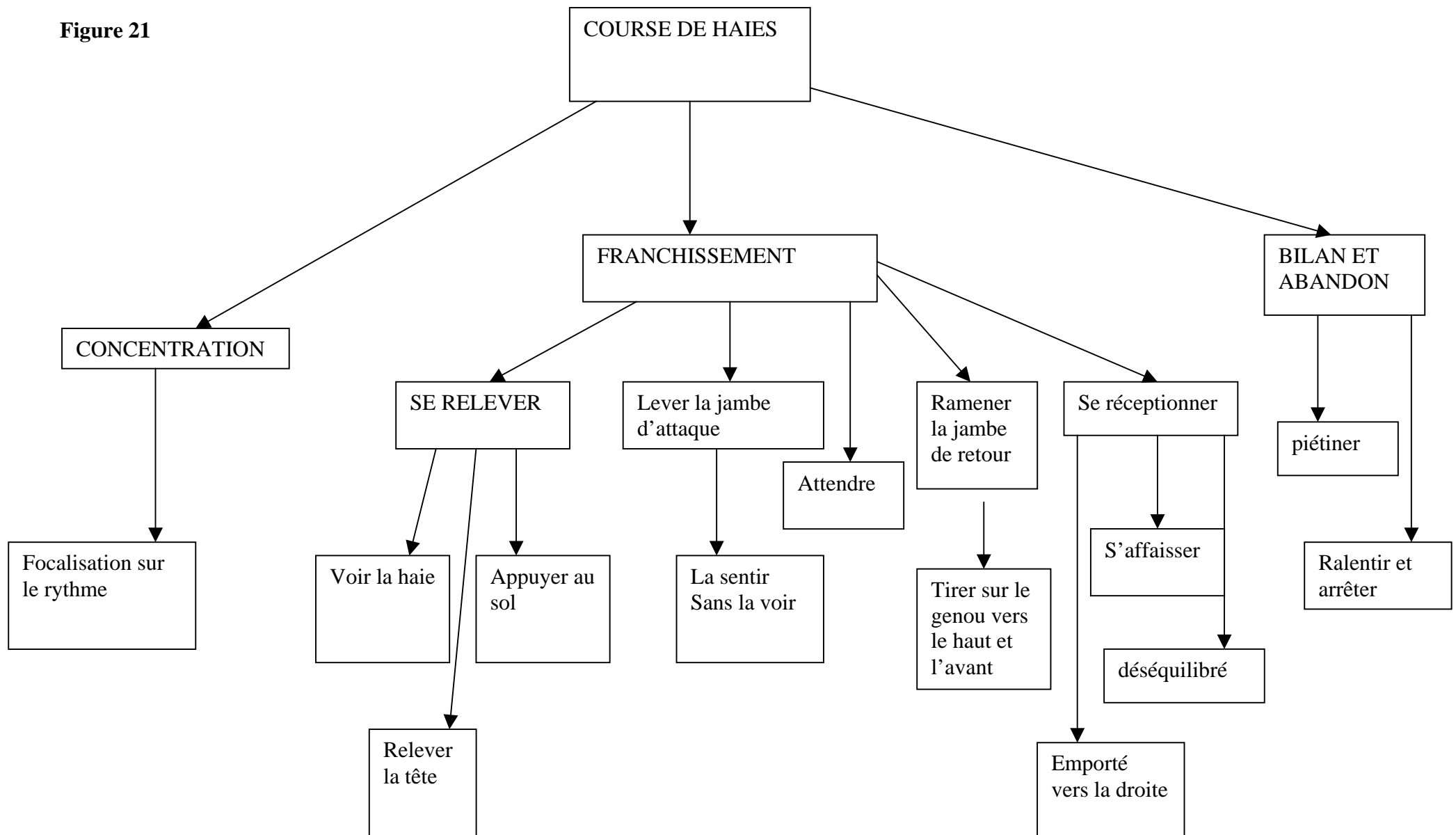
#### 5- Conclusions

La conclusion de cette analyse est une organisation centrée sur le saut. Ce saut fait exister prioritairement une phase aérienne au dessus de la haie. Lors de cette phase aérienne a été exécutée une action vive de retour de la jambe vers le haut et l'avant. cette action s'est traduite par un déséquilibre vers l'avant suffisamment prononcé pour que le pratiquant ne puisse le rattraper qu'au prix de quelques foulées de piétinement.

Nous synthétisons ces procédures au sein du schéma suivant, en rappelant qu'il s'agit ici d'une situation très particulière, menant à l'abandon de la course.



**Figure 21**



### C- Documentation de l'identité

L'identité du sujet est ici relativement documentée. Sur le registre social, nous constatons que l'interviewé se définit lui même au sein de la pratique sociale qu'est l'athlétisme. *parce que je sais qu'il y a des traits bleus 146* A l'inverse, il ne se définit pas du point de vue de la course de haies, mais du point de vue du saut à la perche, qui est une autre spécialité. *-comme quand je fais la course d'élan à la perche » 42*

La fin de l'entretien livre encore un autres aspect qui est une expérience très ancienne des courses de haies qui ressurgit. Nous reviendrons sur cet aspect plus avant.

Sur le plan d'une identité individuelle, le premier élément qui ressort est un sentiment de « savoir ». Les phrases débutent parfois par « je sais que », et sont suivies d'assertions procédurales. On peut affirmer que le sujet se reconnaît au travers de certaines compétences de coureur. Cet ancrage au travers de compétences ou de défauts se retrouve au sein d'un dialogue très particulier en fin d'entretien. Nous y retrouvons une véritable identité double entre un corps et une tête...

- « *Je crois que : c'est en fait, j'en ai fait quand j 'étais benjamin et en fait j'avais justement un problème de foulée, je faisais pas d'assez grandes foulées et en fait je pense que maintenant c'est devenu un rythme, un rythme inculqué que je peux pas du tout changer qui en fait en fait, je le sens même pas dans ma tête, le rythme. A322*

- *C'est un rythme, e : c'est un rythme qu'ont mes jambes et qu'a pas ma tête en fait. Mais e : ma tête n'a pas de rythme pour les intervalles puisque j'ai jamais connu ça, ce rythme. Je fonctionne beaucoup par rythme et le rythme e : en fait c'est les jambes qui l'ont et e : ce rythme il est en six foulées et e : la tête connaît pas un rythme en quatre foulées qui pourrait e : le donner aux jambes. A324*

-*Et donc c'est à ce moment là que les jambes elles décident de passer en 6 ?B 325*

-*Ouais, une fois que, une fois que la haie elle est passée ouais A326*

Nous pourrions affirmer que cet athlète s'accorde une identité duelle. Tantôt, il est un corps, ce dernier possède un certain rythme que nous qualifierions d'incarné... S'il est une pensée, le problème est différent.

- « *je pense un peu, un peu pour l'instant à : à comment je vais la passer, enfin ouais comment je vais être en l'air dessus, au dessus quoi 180*

- *je repense à la technique du franchissement 182... »*

L'interviewé en est à accepter un dialogue fondé sur des décisions prises par des parties du corps... Ceci se reporte sur une forme d'identité locale ou le sujet distingue le contexte local du contexte individuel générique.:

- « *je la sens justement pas à l'horizontale comme je la veux 23 2* »

En résumé de la documentation de l'identité, nous constatons ici une forme assez avancée des influences identitaires sur l'organisation des actes. Nous sommes en face d'un athlète qui se repère, non comme un débutant, mais comme un sauteur à la perche. Il se reconnaît ensuite comme un athlète « à problèmes » dans cette spécialité, en raison d'un vécu ancien sur les courses d'obstacles. Ces aspects orientent la perception des compétences et les actions, mais également la définition d'une identité locale, c'est à dire une modalité de reconnaissance de soi dans ce contexte extrêmement précis.

#### *D- Synthèse ; documentation de la situation*

La caractéristique de cette situation est d'abord l'influence forte des trois instances sur les trois composantes. On peut estimer ici que l'abandon de cet athlète ne relève pas d'une causalité linéaire, mais bien de la complexité d'une situation.

Du point de vue du contexte, cet athlète n'est surtout pas débutant dans sa façon de la définir. Les conditions de la tâche qu'il accomplit sont subjectivement celles d'une course en quatre appuis, contexte qu'il ne reconnaît pas après la première haie. Une part de l'abandon peut alors se voir repérée dans une discongruence entre ce qui se passe et les conditions définies de la tâche. Ceci est renforcé par les conditions locales qui le mettent, seul, en face du contexte. Il choisit le moment de son départ, il ne dispose pas d'adversaires. Cette centration place la survenue du contexte en premier plan...

Du point de vue des actions, nous avons remarqué également la survenue d'éléments d'explication. Manifestement, lors de sa phase de suspension, son attention s'est focalisée sur le retour de la jambe d'appui. Nous pouvons, en l'état, estimer que cette action est peut être l'une des sources locales du déséquilibre.

Enfin, les composantes identitaires sont très affirmées. Du point de vue social, ce pratiquant s'affirme comme athlète, en conformité avec les définitions qu'il donne du

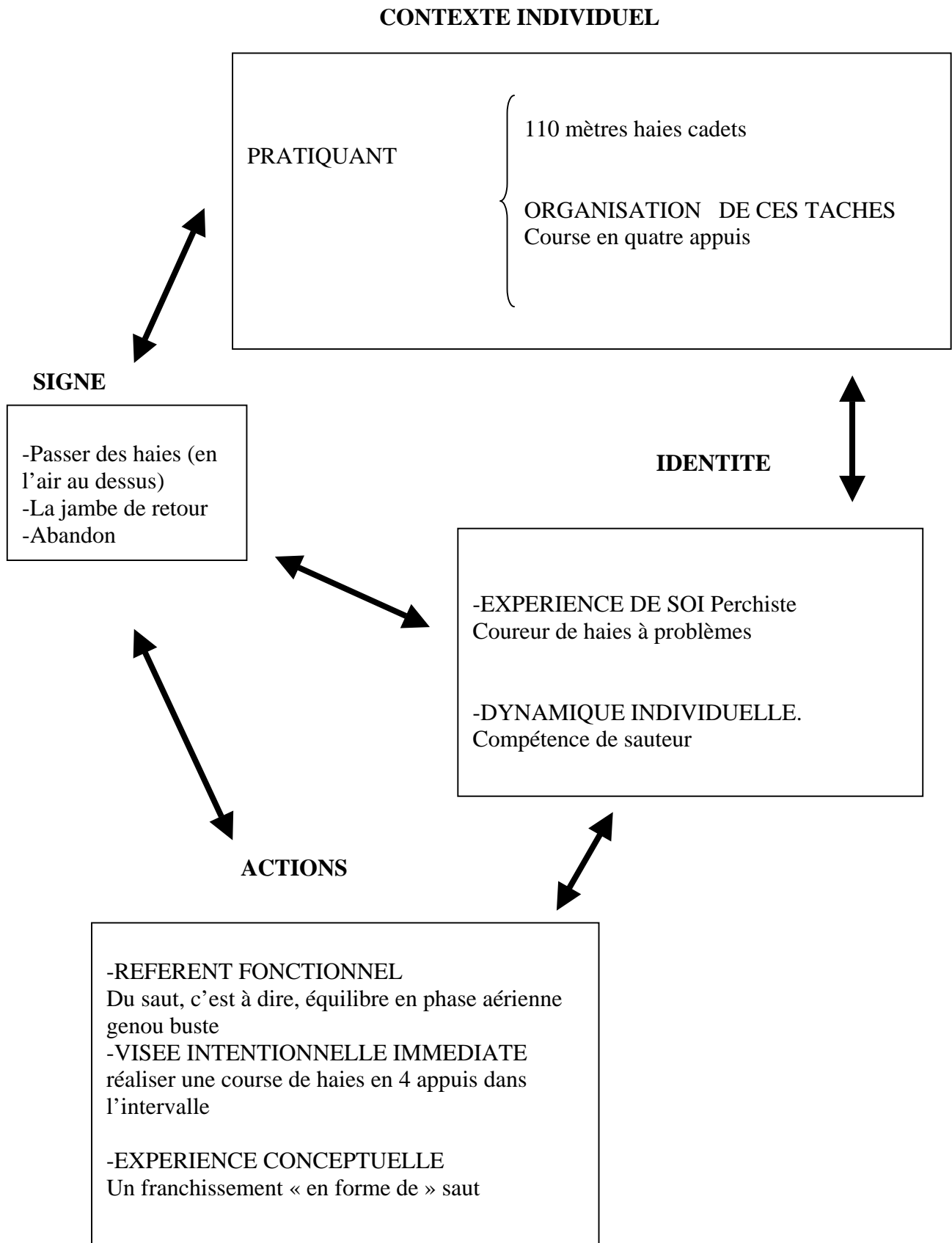
contexte. Sur le plan individuel, survient une caractéristique forte en cours d'entretien. Il n'est pas coureur de haies, mais sauteur à la perche. Un certain nombre de procédures constatées sont ainsi rendues intelligibles. La rythmicité des appuis, l'attitude à l'approche de la haie sont autant de transferts opérés au nom de son identité. Cette identité de sauteur à la perche s'affirme au nom de la valeur qu'il lui accorde en face de l'expérience ancienne des courses de haies. Ce qui ressurgit de son expérience est une identité de coureur de haies- à-problèmes. Il semble alors logique d'organiser des procédures depuis ses compétences, et son identité d'athlète compétent. Le paroxysme de cette attitude est le dédoublement qui s'opère entre des décisions qu'il attribue à ses jambes et ce qu'il s'attribue lui-même, position un peu schizophrénique de distinction corps/ pensée dans les modalités d'orientation et d'organisation des actes concrets. Nous avons alors quelques éléments nous permettant d'affirmer que l'abandon est une résultante de ces diverses contradictions nées de la situation.

Le profil de cet athlète est celui d'un sauteur, c'est à dire de quelqu'un qui cherche à instaurer les conditions d'une course d'élan, d'une projection, puis d'une restauration d'équilibre avant la reprise d'une nouvelle course d'élan. Ce sauteur a mis en place des procédures qui ont accentué le déséquilibre, le mettant en face de conditions qu'il estimait incompatibles avec sa définition de la tâche.

Ces commentaires ont fait l'objet d'une approbation de l'entraîneur qui a surtout retenu l'idée de la somme des discongruences et des contradictions, à ce niveau d'exposé.

Nous présentons les données au travers du schéma suivant

## COMPOSANTE INDIVIDUELLE DE LA SITUATION



**Figure 22**

## **V- Étude de cas numéro 4**

Cet entretien fait référence à la course d'une athlète confirmée lors d'une compétition hivernale. Sa caractéristique est la richesse des interactions qui font émerger la situation de cette jeune fille lors de sa course.

### *A- Documentation du contexte*

#### **1- Le secteur social**

Nous sommes dans le cadre d'une pratique fédérale de l'athlétisme, et ceci atteste de la visée performative comme objectif de la pratique. Nous sommes dans un contexte de compétition. Quelques précisions s'imposent sur un contexte que nous qualifierons d'institutionnel.

Comme nous l'avons cité précédemment, la pratique de l'athlétisme est architecturée d'un point de vue institutionnel, et par conséquent d'un point de vue compétitif. Des championnats ont alors lieu aux divers échelons, département, région, inter-région, national, international. Les modalités de qualification d'un échelon à l'autre intègrent toujours les données temporelles des performances, ainsi que les données hiérarchiques. Concrètement, se qualifier à l'échelon supérieur, c'est produire une performance à la meilleure place, y compris vis à vis des autres sectorisations... Au sein d'une compétition, des qualifications sont organisées dans la mesure où seuls huit couloirs permettent une confrontation directe. Il convient alors d'organiser des séries, voire des demi-finales, pour sélectionner les huit meilleures finalistes. Le contexte institutionnel de la course qui sert de support à l'entretien est une finale de championnats inter-régionaux. L'enjeu pour cette athlète est alors d'obtenir sa qualification pour les championnats de France.

## 2- Le contexte individuel et l'analyse de la tâche

Elle a déjà couru des séries lors de la même journée. Le contexte est alors celui d'une compétition au sein de laquelle les valeurs respectives des athlètes sont bien établies. Le contexte matériel est un 60 mètres haies où sont réparties 5 haies d'une hauteur de 0.84 mètres séparées d'un intervalle fixe de 8.50 mètres. Le départ est donné en starting – blocks selon des commandements déterminés. Il y a présence de spectateurs.

A un niveau supérieur de précision, l'entretien fait apparaître : « *Et en plus je suis au couloir 1 (18 )* ». Le numéro du couloir est donc un contexte significatif. Hormis cette position dans le couloir qui intervient avant le départ, le contexte tel que l'athlète le définit est fortement interrogé à un moment de l'entretien. En effet, l'athlète vit, avant la première haie, une centration visuelle sur la latte de cette haie, ce qui est plutôt classique. Par contre, elle vit au cours de l'entretien (A288), un décalage entre ce qu'elle voit en évocation, et ce qu'elle sait rationnellement de la couleur de ces lattes. On peut donc se poser la question de savoir si la standardisation extrême du milieu ne pourrait pas déboucher sur la construction d'un contexte synthétique, virtuel, qui tendrait à se substituer à ce qui se présente à l'athlète en course... Non pas une substitution totale, mais quelques petites touches sous la pression temporelle... Le caractère un peu original de cette hypothèse peut, cependant, ouvrir à quelques investigations. Cela reviendrait à déterminer la stabilité des référents construits à l'entraînement... et leur influence sur la stabilité de l'organisations des actions en compétition. Cette problématique nous permettrait alors de revenir sur la notion d'authenticité de la situation de construction de compétence, avec encore plus d'enjeux.

### *B- Documentation des actions*

#### 1- Rappel des actions

Avant le repère 1 c'est à dire l'ordre « A vos marques »

Action 1 la concentration

Après le repère « A vos marques »

Action 2 On se met en place A78

Action 3 Je me mets en tension 114

Après le repère « prêts »

Action 4 Je me contracte 246

Le signal du départ

Action 5 Y aller

Action 6 prise de vitesse

Action 7 J'attaque 352 reprise derrière la haie 362

Action 8 recherche de vitesse A420

Action 9 Le renouvellement

Action 10 je donne tout ce que j'ai

Une action 11 est hors enregistrement et ne peut être documentée finement.

## 2- Recherche d'une organisation des actions

Deux constats rendent la réponse à cette question assez délicate. D'une part, il n'y a que cinq haies, d'autre part, le nombre d'actions est assez restreint. Ce premier constat nous oriente vers la nécessité d'investiguer les opérations pour tenter d'identifier une organisation. Nous pouvons identifier ce qui est un scénario simplifié. Il est organisé autour du passage des obstacles. Il consiste en une recherche de vitesse (6) suivie de la recherche d'appui derrière l'obstacle (7). Le principe d'organisation est alors la qualité de l'appui derrière l'obstacle. L'importance des opérations d'évaluation sur cet aspect renforce ce principe. Ceci s'exprime très bien sur le premier obstacle avant de se désagréger progressivement, ce qui est constaté en action de renouvellement (9). Compte tenu de ces remarques, nous pouvons décrire cette course selon le scénario suivant.

-Première phase de concentration mise en tension. ( concentration (1) mise en place (2) mise en tension (3) se contracter (4). Nous verrons plus avant que la mise en tension s'opère ici avant l'ordre « prêts ».

-Deuxième phase de prise de vitesse ( Y aller (5) Prise de vitesse (6) ) cette vitesse est très documentée, notamment vis à vis des adversaires.

- Troisième phase d'attaque d'un point au sol nommée « attaque(352) », reprise derrière la haie (362) , engagement (364).

-Quatrième phase de renouvellement, dont la caractéristique essentielle est une gestion du couple vitesse- attaque. Ce qui signifie que l'attaque d'un point derrière la haie est suivie



d'une action de recherche de vitesse, caractéristique sur laquelle nous reviendrons en positionnant le retour de la jambe dans les procédures de recherche de vitesse.

L'interprétation est celle d'une spécificité de cette athlète, qui est l'organisation de ses actions et de ses opérations en deux types d'actions, des actions de vitesse et des actions d'attaque d'un point au sol derrière la haie. Tout se passe comme si cette athlète avait construit une compétence qui se traduit en signes à partir de ce point focal. L'expérience conceptuelle majeure est celle de l'attaque, c'est à dire un mode de déplacement vers l'avant. Ceci se traduit par l'usage de ce point en termes de référent fonctionnel, c'est à dire ce qui se présente normalement à l'athlète. Inversement, une évaluation négative de ce moment focal est interprétée immédiatement à partir d'une expérience de saut, d'écrasement et de réception. Un peu comme si l'expérience « dépassée » restait présente et servait à interpréter les cas les moins favorables. Si cette hypothèse se révèle exacte, nous disposons ici de quelques indices d'une logique de construction de l'expérience.

### 3- Les moyens de la vitesse

Comme nous l'avons signalé, la notion de recherche de vitesse est présente dans 4 actions sur 11, et dans 5 si l'on constate certaines opérations de départ qui servent déjà à évaluer la vitesse de déplacement...

#### **Qu'est ce que la course de vitesse ?**

Si cette notion est extrêmement bien documentée du point de vue des procédures d'exécution, il nous faut aller aux procédures d'évaluation pour saisir la définition de la vitesse. Elle tient en deux remarques (*je reste pas longtemps au sol 320, une sensation sur l'avant du pied 328 j'ai l'impression de vitesse par les jambes, c'est pas lourd, c'est léger 398*)

La définition de la vitesse est ici un temps d'appui au sol, temps d'appui ressenti en termes de légèreté. Elle est confirmée par les sensations déclarées lors du départ, alors qu'elle ne va pas vite (*je sens l'appui, mon poids du corps sur l'avant du pied 328 mon talon, il va presque toucher le sol 320*).

#### **Quelles procédures mettre en œuvre pour aller vite ?**

Une première procédure concerne le retour rapide des jambes ( *les jambes reviennent vite 328 les cuisses les jambes 340*)

Une seconde concerne l'engagement vers l'avant (338) (*je m'engage vers l'avant 438 je suis droite mais en avançant 440*)

Une troisième est réglée plus subtilement sur la sensation de l'adversaire. (*je suis avec les autres 342 juste la présence de celle qu'est à coté de moi 410*)

Une dernière est la stimulation verbale (*c'est la voix, elle est toujours là, elle me dit « allez allez » 394*)

Enfin, dernier aspect très important, la vitesse est assez constamment évaluée. (*je reste pas longtemps au sol 320 je pars avec les autres 342 c'est pas lourd 398*)

Nous constatons ici des opérations de déclenchement d'exécution et d'évaluation, ce qui atteste de l'importance de ce type d'action pour cette athlète. Quelques autres constats nous semblent importants. Le premier d'entre eux est le positionnement du retour de la jambe d'appui. Celui ci fait subjectivement partie de la recherche de vitesse derrière la haie... L'interviewée se sert ainsi de la jambe de retour pour « *continuer la reprise* » (434). L'interrogation est alors posée sur les conséquences ce positionnement anachronique. En effet, le retour est souvent considéré comme partie intégrante du franchissement de la haie. Si nous sommes sur une spécificité de l'expérience conceptuelle, il faudra regarder sur les autres expériences conceptuelles et déterminer si ce positionnement subjectif est un indicateur de la compétence d'un pratiquant.

#### 4- Les moyens de l'attaque

Attaquer la haie est ici l'action qui sert de franchissement. Elle est présente dans deux actions, mais la seconde est un renouvellement qui stipule bien sa présence sur tous les obstacles. (420)

#### **Qu'est ce que « attaquer une haie » ?**

La définition est retrouvée encore du coté des procédures d'évaluation. Attaquer une haie, c'est ( *de la reprise derrière la haie, en fait pas de sensation d'arrêt 382*). L'idée de l'attaque de la haie renvoie à la recherche derrière l'obstacle d'une qualité d'appui reconnue. Elle est alors extrêmement liée à la vitesse. (*rapidité de reprise derrière l'obstacle 420*)

### **Quelles procédures mises en œuvre pour attaquer la haie ?**

Cette attaque de haie est beaucoup moins documentée que la vitesse.

*Je me parle « allez allez allez » 368*

*Engager pas rester droite 364*

*Le pied derrière la haie 428*

Mais on retrouve les aspects évaluatifs de cette attaque, qui, au même titre que la vitesse, fait l'objet d'une évaluation derrière chaque obstacle. (*pas d'écrasement 380*). Nous voyons ici la simplification des procédures qui caractérisent plus une absence de l'obstacle que la complexité des modalités de son franchissement. A partir de ce constat, nous sommes amenés à faire l'hypothèse de l'intégration très profonde de procédures qui n'ont fait l'objet d'aucune verbalisation, y compris en entretien d'explicitation. Nous pensons qu'il existe alors des « étages inférieurs », des sous modalités qui ne sont pas renseignées ici, ce qui est une caractéristique de l'extrême développement de l'activité de cette athlète et donc de sa compétence.

### **5- Autres actions**

Hormis les actions très centrales que nous venons d'analyser, ce cas se caractérise par un seul autre type d'actions qui est l'ensemble des procédures préalables au départ. Elles sont ici assez nombreuses. *La concentration (1)La mise en place (2)La mise en tension (3)La contraction (4)*

#### **a- La concentration**

Elle est présente de façon plus ou moins forte sur toute la durée des procédures.

*Je me dis ce que je vais faire 20*

*Je me dis « allez, c'est bon » 76*

*Je me dis « tu te contractes » 116*

*Je me parle 250*

L'usage du regard intervient également

*Je fixe le regard devant 62*

*Je regarde 64 puis 88*

Certaines procédures physiques un peu rituelles sont également dans ce registre de concentration.

*Je me fais des petites tapes 28*

*Je me réveille 28*

Enfin, une forme de focalisation qui sert à la fois de concentration et d'évaluation de cette concentration.

*Je ne pense plus 66*

#### b- La mise en tension

Nous développons un peu l'analyse de la mise en tension, pour plusieurs raisons. La première est un positionnement de cette mise en tension avant l'ordre « prêts », ce qui est une première particularité. La seconde raison est l'usage particulier de certaines procédures. Cette mise en tension se présente comme une succession de trois types d'opérations, exactement comme pour la recherche de vitesse. Le déclenchement est une stimulation verbale intérieure, (116). Les opérations d'exécution, par contre, sont des substituts visuels à la pensée. Cette pensée très précise (*Colle ton start monte en fonction de la cuisse, garde tes épaules 158*) s'accompagne d'une vue intérieure d'elle même dans les starts. Un peu comme si une caméra se déplaçait pour souligner visuellement ce qui doit être fait. Une autre particularité est la découverte de cet aspect en cours d'entretien. cette athlète a en effet, découvert que cette vue d'elle même était une vue probablement ancienne, puisqu'elle s'y voit avec une tenue qu'elle ne possède plus ! !

*Je suis en bloomer (rire) je sais pas pourquoi mais je suis en bloomer (rire) 174*

*Alors que je l'ai même plus 176*

Enfin, cette mise en tension s'évalue proprioceptivement.

*Je sens des trucs dans mes jambes 122*

*Des picotements dans mes jambes 124*

*Dans mes mains 144*

Ce qui permet à cette athlète de juger de l'état de sa mise en tension. Si nous mobilisons une métaphore, c'est un peu comme un avion en bout de piste qui lance les réacteurs mais qui ne lâche pas les freins. La position « prêts », pour cette athlète, n'est donc pas une mise en

tension comme réponse à des ordres du starter. Il y a là une procédure qui est peut être caractéristique d'un niveau de compétence.

## 6- Synthèse de l'analyse des actions

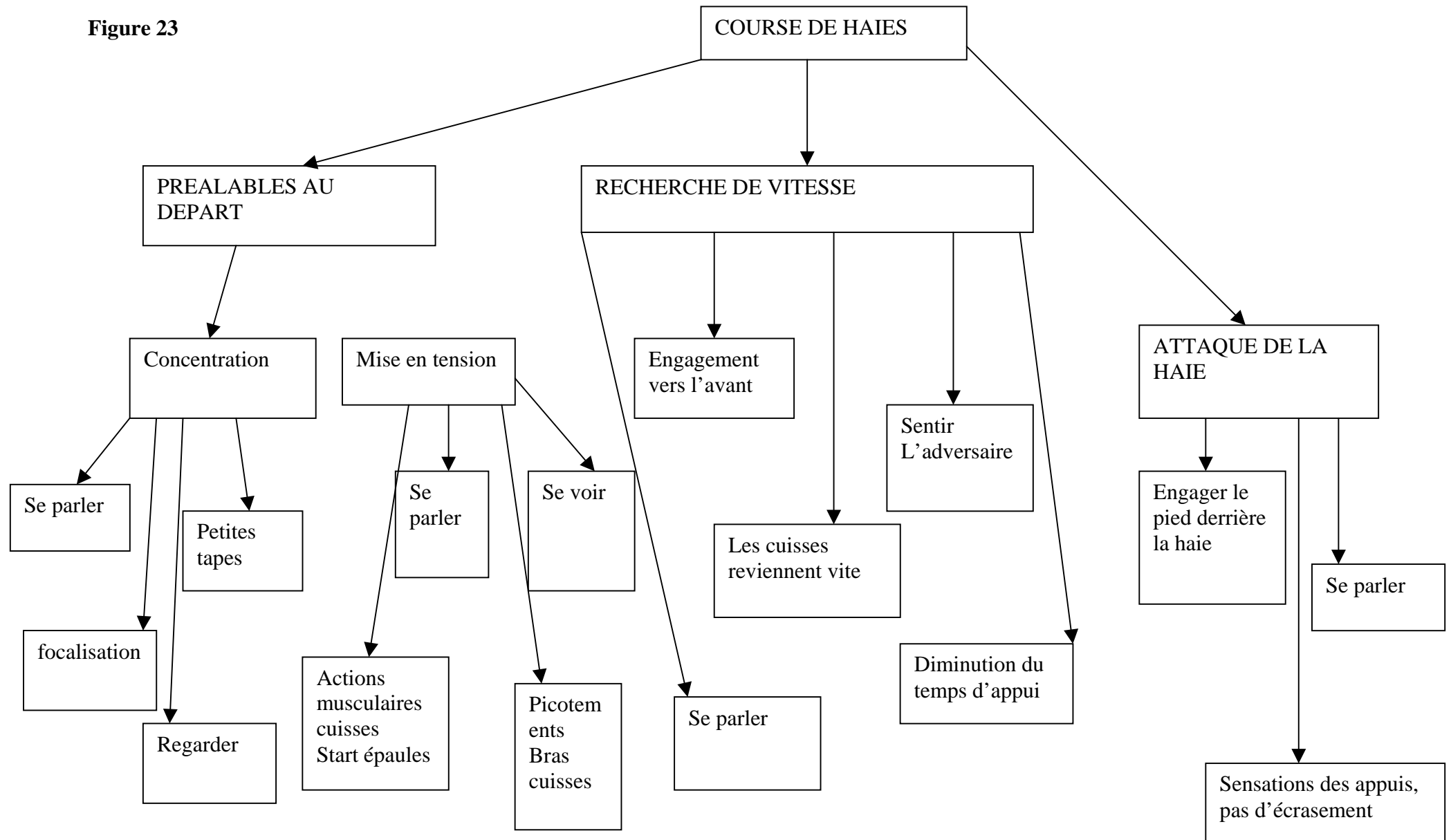
Nous sommes en face d'une situation de compétence relativement élevée. Elle se traduit par l'organisation de deux types d'actions ; la recherche de vitesse ainsi que l'attaque d'un point derrière les obstacles. Nous souhaiterions souligner quelques aspects intéressants qui pourraient faire l'objet d'analyses complémentaires.

L'usage de la sensation de l'adversaire est assez remarquable. C'est un véritable sujet d'étude qui pourrait nous amener à mieux comprendre les modalités d'orientation des actions des experts. Nous n'avons pas de verbalisations concernant les référents sensibles de cette présence. Des entretiens complémentaires pourraient peut être amener l'interviewée à verbaliser ses référents. Mais il semble que la présence de l'adversaire soit indispensable, qu'elle fasse partie des référents de l'attaque, de ce type de déplacement particulier sur les obstacles, ce n'est donc pas qu'une modalité d'évaluation, mais également d'organisation des actions.

Ensuite, rappelons les décalages nombreux mis à jour au cours de l'entretien, entre ce qui se vit « rationnellement », et ce qui se passe concrètement et subjectivement. Le référent visuel qui se substitue tout d'abord à la pensée sous forme d'un contexte relativement ancien, puisque l'interviewée découvre qu'elle ne possède plus la tenue référée.(176). Ensuite, le décalage entre la vue de la première haie contre toute attente rationnelle (276). Enfin, le décalage de référence vers une forme de virtualité, que nous avons déjà exposée en documentation du contexte.

En résumé de ce commentaire, nous retenons particulièrement le jeu subtil des différentes procédures qui, de par leur labilité de statut, caractérisent certainement le niveau d'expertise de cette athlète. Ce dont nous tentons de rendre compte par le schéma suivant :

Figure 23



### *C- Documentation de l'identité*

L'identité est relativement bien documentée au cours de cet entretien. Cette documentation présente un certain nombre de particularités que nous allons envisager, d'abord du point de vue local, avant d'envisager le point de vue individuel puis social ou partagé.

La composante locale fait l'objet d'un certain nombre de distinctions, qui sont autant de précisions sur ce que cette athlète reconnaît d'elle-même dans les circonstances précises de cette course.

*-« avant à l'échauffement, il faisait chaud mais là je suis bien 40*

*-C'est vrai qu'on ressent pas ça ou même si c'est la fatigue c'est pas la même chose, c'est des sensations de crampes, là c'est pas des crampes c'est /ouais c'est quelque chose de bien ouais 154*

*-Ouais, ça va tout seul en fait. D'habitude e : : , c'est des fois, c'est pas tout le temps. J'ai l'impression que je tire la jambe de retour et là c'est fini. Mais là c'est revenu tout seul 400*

*- Ouais, c'est moi, enfin, c'est moi et le mouvement qui enfin, légère et rapide. C'est pas comme une feuille, c'est, enfin, je sens que ça va tout seul en fait 404 ».*

Ces quelques extraits montrent la capacité de se reconnaître par quelques sensations, « lorsque je ressens ça.... ». Nous confirmons une forme d'identité locale et circonstancielle avec laquelle l'interviewée agit.

Sur le plan de l'identité individuelle, l'entretien est parsemé de références à l'habitude...

*-« D'habitude, je suis toujours moins bien à la deuxième course 46.*

*- d'habitude, j'ai toujours une rame de retard et là e : Et là, même si elles sont mal parties, je suis avec, 342.*

*- je veux pas me relever comme d'habitude 478 ».*

Cette notion d'habitude renvoie à la reconnaissance d'une expérience personnelle très marquée et bien présente dans toutes les circonstances de la situation. D'autres phrases indiquent également ce sentiment de reconnaissance de soi au delà des circonstances locales.

*-« je pense à mon placement euh parce que j'ai tendance à 80,*

*-Pas d'écrasement. Euh, c'est ... Y a des fois, je m'écrase derrière la haie et je peux pas repartir A380».*

Il est remarquable de constater ici que cette reconnaissance s'effectue sur le mode négatif. Derrière l'habitude ou la tendance, se cache systématiquement un sentiment de non compétence, plus que de compétence. Ce sentiment est renforcé par le regard des autres sur ses compétences.

*-« il y avait quelqu'un qui avait vu ma première course et donc qui m'avait dit, qui m'avait dit, qui m'avait un peu parlé de mon départ, ma position sur les haies et qui me disait que c'était trop redressé 10,*

*-Quand je m'écrase, je sens toutes les autres qui partent et moi je reste (rire) A316».*

Il est difficile de ne pas penser que cette athlète se considère socialement comme une athlète-à-défauts. Nous faisons référence ici à un élément de contexte qui n'était pas en notre possession lors de cette analyse et qui était l'état de tension entre cette jeune fille et son entraîneur, tension qui s'est traduite peu après par un changement d'entraîneur. Cette tension se traduisait notamment par un dénigrement assez systématique des productions de cette athlète. Le niveau social n'est donc pas directement documenté dans cet entretien, mais des pistes suffisamment sérieuses y figurent.

#### *D- Synthèse ; la situation*

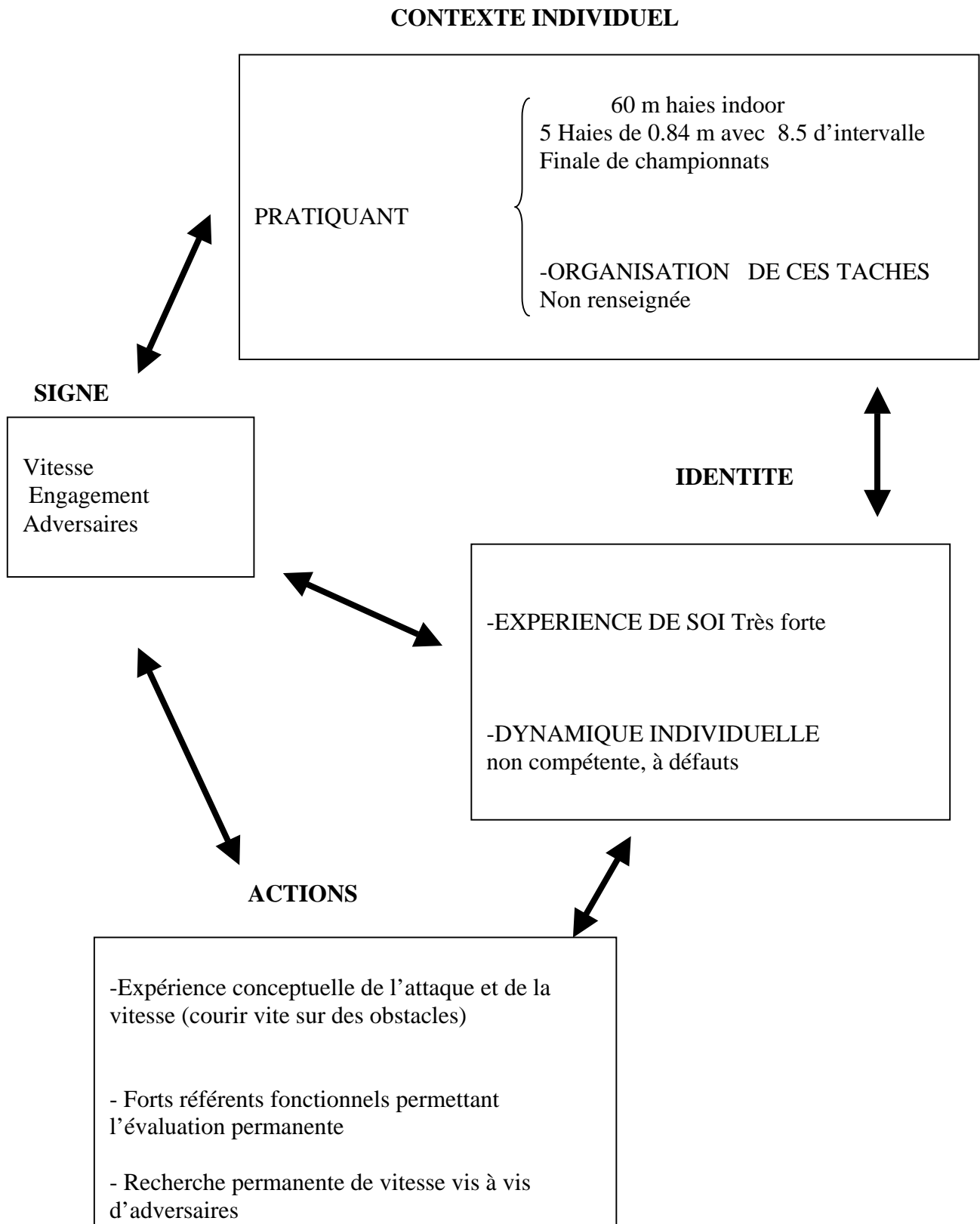
Nous abordons, avec ce cas, une situation très documentée et très composite, du fait de l'expérience de cette athlète. Quelques questions très fortes naissent de ce cas. Du point de vue du contexte, nous sommes amenés à nous poser la question de la construction d'un certain contexte de synthèse dans lequel se déroulerait certains aspects de la course. Nous sommes ensuite amenés à nous interroger sur l'impact identitaire sur les procédures. Nous constatons une perception très négative d'elle même chez cette athlète, qui se traduit par une forme de référence très négative, et donc une forme de surprise lorsque l'évaluation de ce qui se passe est positive. Nous notons ensuite des statuts et des positionnements de procédures qui seront intéressants à comparer avec des athlètes plus, et moins expérimentés. Nous pourrions alors posséder quelques indications sur la construction des compétences.

Du point de vue de l'organisation des actes, nous constatons une véritable expérience conceptuelle d'un type de déplacement sur les obstacles. Nous utilisons le terme de



déplacement dans la mesure où il s'agit ici de venir chercher des repères de vitesse par rapport au sol et derrière l'obstacle. Il y a là constitution d'un point très stratégique autour duquel sont organisés les référents fonctionnels et le maintien de la vitesse de déplacement. Cette vitesse de déplacement n'ayant pas connue d'incidents majeurs, seules les opérations de déclenchement et d'évaluation semblent subsister. Il est alors remarquable de constater l'impact de la présence de l'adversaire sur ces différentes modalités. Nous avons enfin noté les traces d'une expérience de saut qui servent de repoussoir et de critère d'évaluation négative. Nous proposons en conséquence les points de repères suivants.

## COMPOSANTE INDIVIDUELLE DE LA SITUATION



**Figure 24**

## **VI- Étude de cas numéro 5**

L'entretien numéro 5 porte sur une course de compétition nationale de la catégorie des cadets, c'est à dire des 15-16 ans. Cette course a été choisie par l'interviewé sur des critères d'intensité et de clarté du vécu.

### *A- Documentation du contexte*

#### 1- Le secteur social

Nous sommes ici dans le cadre d'une pratique fédérale compétitive de l'athlétisme. Et ceci dans son niveau le plus élevé des catégories de jeunes. Des qualifications sont organisées dans la mesure où seuls huit couloirs permettent une confrontation directe. Il convient alors d'organiser des séries, voire des demi-finales, pour sélectionner les huit meilleures finalistes. Nous sommes en finale de championnats de France. Ceci est donc couru à l'extérieur, devant de très nombreux spectateurs. Le seul et unique enjeu de cette course est la victoire, puisque les qualifications internationales dans cette catégorie ne sont pas encore des enjeux directs.

#### 2- L'analyse de la tâche

Du point de vue du contexte concret réglementaire. Cette course est d'une longueur de 110 mètres sur lesquels sont répartis 10 haies, d'une hauteur de 0.91m, séparées d'un intervalle fixe de 9.14m, avec une distance de 13.72m entre le départ et la première haie, et 14.02m entre la dernière haie et l'arrivée.

Ce contexte n'est mieux précisé en cours d'entretien. L'objectif de l'entretien d'explicitation n'est, bien sûr, pas de renseigner le contexte mais la caractéristique émergente du système que nous proposons fait que certaines caractéristiques du contexte apparaissent en cours d'entretien. La seule référence ici à un contexte plus local et plus particulier se trouve dans les deux répliques suivantes.

-« c'était ma course, y fallait , c'était le jour A54 ...

- je pensais que c'était ce jour là le plus propice A56».

Ces deux répliques ne font que renforcer l'idée d'un contexte local particulier. Ce n'est pas une course ordinaire, et le contexte psychologique et émotionnel intervient jusque dans les procédures décrites...

## *B- Documentation des actions*

### 1- Rappel des actions

#### Repère externe 1 « A vos marques »

Action 1 je me mets dans les blocks 42

Action 2 Concentration

#### Repère externe le « prêts »

Action 3 Monter

#### Repère externe « le coup de feu »

Action 4 se relever

Action 5 Se mettre à distance de la première haie

Action 6 Se réceptionner 172

Action 7 Recherche de vitesse perdre le moins de vitesse possible 210

#### Repère externe deuxième haie

Action 8 Réceptionner bis

Action 9 Recherche de vitesse bis

Action 10 forcer 300

Action 11 se situer

#### Repère externe dernière haie

Action 12 Finir

### 2- Recherche d'une organisation des actions

Conformément au plan adopté lors des autres études de cas, nous recherchons en premier l'existence d'un organisation repérable d'actions. Le constat est celui d'un couple et

non d'une suite. Les actions 6 et 7 semblent former une charnière sur cette course, ( se réceptionner- recherche de vitesse), nous les retrouvons sur les deux premiers obstacles puis ensuite dans l'action de recherche de vitesse au sein de laquelle les premières actions prennent le statut d'opérations.

Le scénario d'une telle course s'organise alors autour de cette alternance de recherche d'une vitesse maximum et de réception.

- Première phase de mise en place (1) concentration (2) et monter (3)
- Une deuxième phase destinée à l'acquisition de vitesse (se relever), avec une particularité qui est l'intégration d'une certaine distance de la haie (*suffisamment loin de la haie 148*)
- La troisième phase est alors celle d'une réception derrière l'obstacle (*se retrouver sur une jambe avec un pied fort 186*)
- La dernière phase est celle d'une compétition, qui occulte un peu les différentes actions et qui les fait passer au second plan. Elle se compose à la fois de la recherche de vitesse (7) et de la réception (8) qui reviennent, mais également la nécessitent de forcer (10) de se situer vis à vis des adversaires (11) et de finir (12).

### 3- Les moyens de la vitesse maximum

La recherche de vitesse concerne 4 actions sur 12.

Se relever (4) Recherche de vitesse pour perdre le moins de temps possible (7) Recherche de vitesse bis (9) Finir (12)

#### **Comment se définit la vitesse maximum?**

Deux éléments permettent de définir cette vitesse maximum. Le premier est un engagement

*Je suis engagé 140*

*Je suis toujours engagé 200*

*Je m'engage comme un fou 326.*

Cette forme d'engagement possède souvent une double signification, à la fois symbolique (comme un fou) mais également dans une forme de rupture maximum de l'équilibre vers l'avant qui lui fait dire (*bien droit et engagé 140 ou bien équilibré et engagé 200*). Le second élément est une petite expression (*c'est une tension 326*).

La vitesse maximum réside dans la recherche d'une certaine limite, de la rupture de l'équilibre, de l'engagement vers l'avant, de la tension...

### **Quelles procédures mises en œuvre pour la vitesse maximum ?**

Ces procédures sont assez bien documentées dans cet entretien.

Les premières sont dans la définition, il s'agit de s'engager vers l'avant.(toujours 200)

Les autres procédures sont plus diverses.

Le retour de la jambe sur la haie occupe une place de choix dans les procédures mises en œuvre. *(je commence à ramener ma jambe d'attaque, je sais qu'elle est quelque part, mais je la vois pas 260*

*Elle revient bien vite et ça repart tout de suite 264*

La sensation des adversaires (268 /270) semble également importante.

*(je pense surtout à aller vite pour pouvoir lâcher les deux, les deux qui continuent à s'accrocher 274)9a se déroule de la même façon avec une recherche de vitesse 274)*

les procédures d'évaluation sont assez nombreuses et renseignent bien sur les référents.

*Je suis bien dans mon pied 136*

*Je suis engagé 140Bien équilibré au niveau des bras 200*

*Je sens un espèce de sifflement, le vent, c'est bizarre quoi, ça siffle 240*

Et, sur la fin de la course, cette forme de tension s'exprime

*J'accélère avec tout, avec les bras 328*

*Je m'engage un maximum 328.*

*Pousser vraiment 330*

Les procédures mises en œuvre pour une vitesse maximum relèvent ainsi beaucoup de phénomènes externes ou évaluatifs. Les termes de recherche de tension et d'engagement expriment bien cette difficulté à isoler des procédures de recherche de la vitesse maximum. Cette remarque sera importante en termes de conséquences sur l'intervention...

### **4- Les moyens de la réception**

Les procédures dites « de réception » concernent 3 actions. Se réceptionner (6) Se réceptionner bis (8) Forcer (10). Son étude est importante ici car nous observons un décalage entre le sens de l'usage fait de ce terme chez cet athlète et un sens plus classique. Ici la réception ne peut se définir comme composante d'un saut car il n'y a pas de saut..

### **Qu'est ce qu'une réception pour cet athlète ?**

La définition accordée ici est (*me retrouver sur une jambe qui va résister, qui va passer vite sur cet appui 186*). La réception consiste ainsi à passer vite sur l'appui de reprise qui est jugé comme un appui déterminant. Il nous sera alors difficile d'exploiter ce terme en intervention dans la mesure où il est subjectivement propre à cet athlète, avec l'expérience conceptuelle et l'expérience en actes qu'il en possède.

### **Quelles procédures mises en œuvre pour cette réception ?**

Le premier aspect important de ces procédures est que certaines sont communes avec la recherche d'une vitesse maximum. Ainsi, (*s'engager dessus 250*) est commun aux autres références à l'engagement. Compte tenu des remarques que nous avons faites au sujet de l'engagement, ceci est assez logique. Cela se retrouve notamment dans le fait que cet engagement soit aussi géré par des intentions.

*(toujours la même intention, la bouffer quoi (la haie) 232)*

*(Faut que je les avale 278)*

Ces métaphores digestives correspondent bien à l'idée de cet athlète de s'engager le plus possible vers l'avant, pour ne pas avoir d'élévation sur l'obstacle et ainsi se réceptionner sur une jambe solide. Elles correspondent ensuite au paroxysme nécessaires des intentions pour se déplacer à vitesse maximum. Du point de vue de l'intervention didactique, elles nous semblent plus opératives que le terme de réception...

Beaucoup d'évaluations sont communes également.

La présence des adversaires (*je vois pas les autres, je me sens pas en danger 174*)

La sensation que tout va bien (*je me sens pouvoir bien réceptionner 256*)

Il y a donc une forme de communauté de recherche de maximum entre les actions de vitesse maximum et les actions de réception. Elles se retrouvent notamment sous la permanence de l'engagement. Une autre remarque sur cette charnière est la prééminence des opérations d'évaluation sur les opérations d'exécution. Cette prééminence, traduite par la lente désagrégation des actions en opérations, s'achève par ce qui semble incidentiel dans cette course ; l'apparition de la fatigue. Cet incident fonctionne comme un retour en arrière dans le processus. Ce qui était passé du statut d'actions à celui d'opérations revient sur le statut d'actions. Le vécu de la fatigue crée alors les conditions d'émergence d'un retour aux actions conscientes vécues sur le premier ou le deuxième obstacle. Ce phénomène fut

suffisamment sensible de l'extérieur pour que la communication du protocole à l'entraîneur de cet athlète corresponde, pour ce dernier, à l'explication de quelque chose qui était visible mais jusqu'alors inexpliqué. Très concrètement, l'entraîneur se posait la question des raisons du retour en fin de course, d'un type de franchissement qui existait en début de course.

## 5- Autres actions

Les actions non inscrites dans l'alternance que nous venons de décrire sont au nombre de deux. Elles appartiennent au moment préalable au départ. *Je me mets dans les blocks (1) concentration (2). Monter (3).* Les procédures caractéristiques de ce moment sont les suivantes :

Des procédures concrètes de mise en place

*Je passe devant mes blocks 40*

*Je m'accroupis devant mes blocks 44*

*Je pousse sur le sol 48*

*Je me place par rapport à la ligne 50*

*Placer ses doigts correctement 52*

*Je monte 110*

*Je stabilise 110*

Les autres procédures relèvent pour beaucoup de la focalisation

*Je pense à ce qu'il va falloir que je fasse pendant ma course 28*

*C'est un peu un rituel 30*

*Je me dis qu'il fallait que je fasse ce que j'avais à faire 56*

*Penser à sa respiration 104*

*On essaie de se concentrer un maximum 104*

*Je reste concentré 120*

Une catégorie est révélée dans l'entretien. Il s'agit de visionnements internes.

*On voit des moments 66*

*J'ai vue des courses que j'avais fait avant dans la journée 68*

Les caractéristiques de ce petits bouts de film interne sont de souligner des aspects déterminants, c'est à dire ceux que nous retrouvons pendant la course..

*Je me vois bien pousser dans les blocks et faire des foulées complètes 76*

*Je vois un adversaire, c'est comme si je tournais la tête en pleine course 90*



*Il est extrêmement proche 90*

*Il commence à franchir 96*

*Je me dis qu'il faut pas que ça se reproduise 90..*

On peut affirmer ici que c'est bien la concentration qui fait surgir un monde... La deuxième caractéristique est le caractère négatif de l'une de ces séquences. Cette séquence sert en quelque sorte de repoussoir... Il nous faudrait analyser cette caractéristique avec les pratiquants et les entraîneurs pour déterminer son impact positif ou négatif.

## 6- Synthèse de l'analyse des procédures

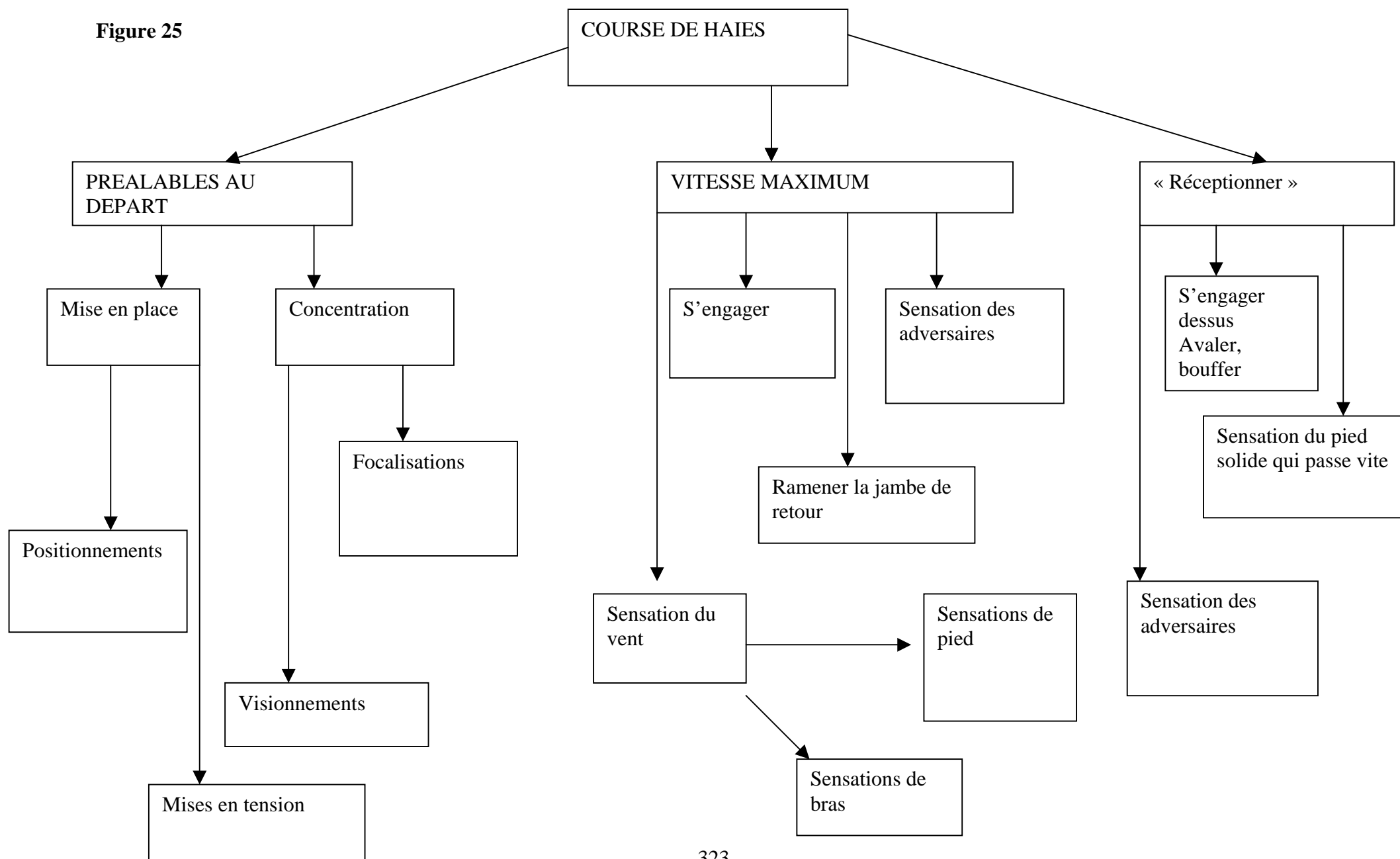
La centration générale apparaît plus comme un combat contre des adversaires que comme une recherche de vitesse, seul dans un couloir. Une très grande proportion de procédures concerne cet aspect. Cette course se présente d'ailleurs comme un combat par élimination, qui nécessite un repérage assez constant. Nous retrouvons ici le lien avec le contexte, puisque c'est la victoire qui est en jeu ici, et pas seulement la performance. Cette forme de combat devient en cours de route une forme de combat contre lui même en état de fatigue. L'entretien fait apparaître une très grande tension à ce niveau là.

Nous sommes en face d'un entretien qui marque une grande simplification des actions, quasiment toutes tournées vers la vitesse et le combat. A ce titre, la doublette la plus remarquable est celle qui concerne l'obstacle. Les actions possèdent beaucoup de points communs, tels que la nécessité de l'engagement maximum et la nécessité des adversaires. L'autre point remarquable est ce lent effacement des actions au profit des opérations, essentiellement basées sur l'évaluation, jusqu'à un vécu de fatigue qui provoque la nécessité d'un retour des actions – charnières, vécues en début de course. Au regard d'un certain nombre de descriptions des courses idéales, cette course paraît surtout marquée par un déroulement un peu idéal, sans problèmes non résolus qui puissent perturber la progression de cet athlète.

Nous présentons ces caractéristiques spécifiques sous la forme du schéma suivant.



Figure 25



### *C- Documentation de l'identité*

La composante partagée de l'identité, de ce qu'il est comme athlète ou comme hurdler, n'apparaît possible à documenter à aucun moment de l'entretien. La composante individuelle est, à l'inverse, très présente. Nous retrouvons à ces moments là, l'irruption des compétences qu'il se reconnaît, non pas dans cette situation locale, mais dans les actions qu'il mène à son niveau. Il dit :

*-« c'est un peu un rituel 30,*

*-je me mets dans les blocks quoi, comme j'ai l'habitude 42,*

*-Ouais, comme dans tous les départs, dans tous les départs en fait A108 ».*

Mais ce qui semble spécifique de cet entretien, figure dans la relation entretenue entre la composante individuelle et la composante locale et circonstancielle de l'identité. Il dit :

*-« je me vois bien pousser, pousser dans les blocks e : et faire des foulées complètes, j'ai la sensation d'avoir pris un bon départ 80,*

*- y faut que je sois bien pour partir bien 114,*

*-Je ne sais pas, je me sens pas e : je m'écrase pas) je suis bien e : je suis bien e : : bien dans mon pied et je sens que je peux faire quelque chose de bien quoi A136,*

*- je sais que je suis délié, que je suis bien droit et que je suis engagé, et c'est ce qu'il faut 140,*

*-Là, j'ai de bonnes sensations partout en fait et c'est ça qui me va. 198*

*-A la réception de la première ouais, je me sens bien, je sens que ça va vite 204,*

*-Pff, je suis dans de bonnes dispositions, je suis dans de bonnes dispositions, j'étais / je sens que je suis là dans de bonnes dispositions pour réceptionner 254 »*

Cette importance de la composante locale, permet de penser que ce sujet possède une expérience très fine de ce qui se passe pour lui localement, de ce qu'il est en tant que coureur dans ces circonstances. Cette perception est renforcée par des manifestations d'étonnement qui concrétisent la capacité de distinction des vécus vis à vis de ce qu'il reconnaît de lui-même au delà des circonstances particulières.

*-« Y a pas d'à-coups dans ma jambe de retour comme c'était le cas, et c'est parfois le cas quand je suis pas au top techniquement et là je sais que mon genou il est revenu bien 194,*

*-c'est ça c'est ça qui m'étonne un peu parce que c'est pas des sensations que j'avais de façon répétitives quoi.200 »*

En résumé de cette documentation, nous retenons essentiellement que cet athlète possède la capacité de différencier finement ses propres expériences pour assurer une certaine continuité de ses actes, y compris lorsque tout va bien, comme c'est le cas dans cette course. Cette finesse permet probablement de véritables orientations des actes en cours d'exécution, qui sont souvent décrites comme caractéristiques de l'expertise.

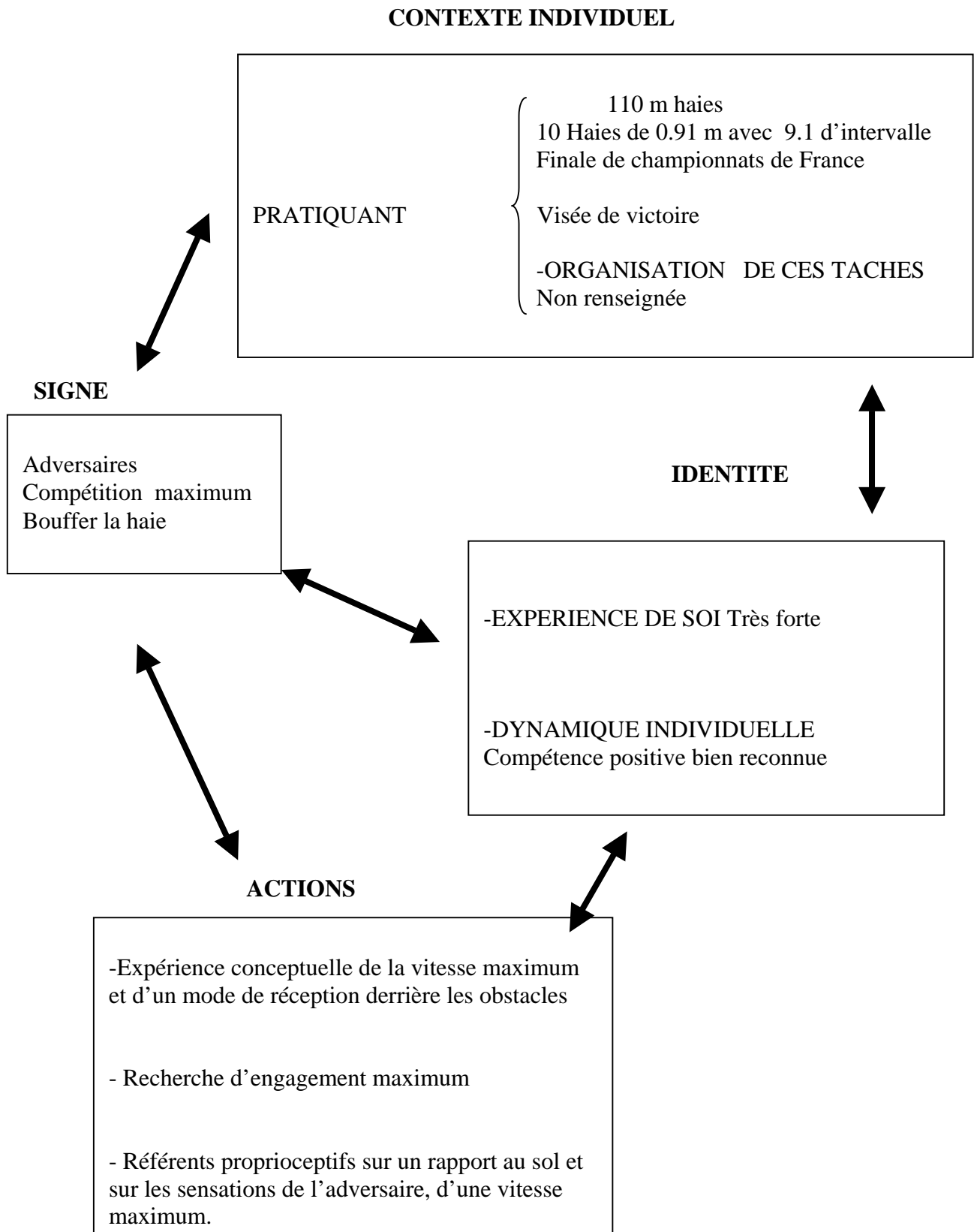
#### *D- Synthèse ; la situation*

La situation de cet athlète possède les caractéristiques d'une course idéale. Elle l'est pour ce pratiquant, qui bat son record et remporte le titre ce jour là. Il est dans la situation d'un expert qui gagne, et produit des performances de haut niveau. Cette caractéristique nous permet cependant de formuler quelques remarques. Nous avons ici un bon exemple d'une organisation des actions et des opérations qui manifeste un haut degré d'intégration. A ce titre, les opérations d'évaluation sont prééminentes et les actions sont extrêmement simplifiées. L'expérience conceptuelle du franchissement est « comestible », cette ingestion permettant le maintien de la recherche de vitesse maximum. La seconde orientation très forte est celle du combat. Elle est un combat contre les adversaires et parfois contre lui-même. Ce combat se retrouve en lien avec la façon d'aborder les obstacles, mais pas avec les référents fonctionnels du maintien de la vitesse de déplacement.

Mais ces formes de haut niveau d'intégration des procédures, de simplification des actions ne se traduisent aucunement par une automatisation de l'acte sous forme déshumanisante. Au contraire, elle s'accompagne d'une perception identitaire extrêmement fine et localisée, qui est capable d'orienter les actes et de fournir à l'athlète les éléments de son efficacité. Nous proposons ainsi que la situation de l'athlète que nous nommons expert doit bien ce statut à l'émergence de l'activité, de l'identité et du contexte. Ce n'est par conséquent pas l'organisation seule des actes qui permettrait l'expertise, mais une organisation qui se co-détermine avec l'identité et la définition du contexte. La dernière remarque tient ici en un certain aboutissement de la logique d'indistinction entre le sujet et l'objet. L'identité n'est pas seulement celle d'un sujet indépendant de l'objet, et l'objet d'est pas indépendant de l'identité du sujet...

Nous résumons les aspects essentiels dans le schéma suivant des composantes individuelles.

## COMPOSANTE INDIVIDUELLE DE LA SITUATION



**Figure 26**

## **VII- Étude de cas numéro 6**

L'athlète interviewée ici est une sportive de haut niveau, située dans les meilleures performeuses françaises sur l'année 2000. La course évoquée est ce que l'on appelle sa course de rentrée, c'est à dire la première compétition importante de la saison.

### *A- Documentation du contexte*

#### **1- Le secteur social**

Le contexte est celui d'une pratique fédérale de l'athlétisme, c'est à dire à vocation de production de performances définies en termes de temps réalisés et de places obtenues. Nous sommes dans le cadre du plus haut niveau de pratique, c'est à dire parmi une élite nationale, à la limite de la représentation internationale. La plus haute perspective étant, cette année là, une participation aux jeux olympiques de Sydney. L'athlète concernée par l'entretien n'ambitionne pas de participer aux jeux au moment de l'entretien, au regard de sa jeunesse et du fait qu'elle accède depuis peu à une élite très hiérarchisée. L'élite féminine de cette discipline étant composée de trois athlètes de fort statut international.

Le contexte institutionnel est celui d'une course de début de saison, sans enjeu particulier de qualification à un échelon supérieur. Cette compétition se déroule en deux courses, et c'est la deuxième course qui est évoquée.

#### **2- Descriptif de la tâche**

Le parcours est un 100 mètres sur lequel sont disposées 10 obstacles d'une hauteur de 0.838m séparées par un intervalle fixe de 8.50 mètres. La distance entre le départ et la première haie est de 13 mètres, et la distance entre la dernière haie et l'arrivée est de 10.50 mètres.

Du point de vue du contexte dans l'entretien, peu de précisions sont apportées en dehors du fait de la course de rentrée.

*-« c'est e : pour ainsi dire ma première course, ma grande rentrée en fait sur les haies cette année, 16 ».*

C'est, ensuite, le fait que la course soit changée de sens.

*- « Ils avaient changé le sens de la course 164 ».*

Ce changement de sens intervient dans certaines courses où l'enjeu n'est pas majeur, et que le vent est contraire au sens classique de la course. On donne alors le départ du côté de l'arrivée, ce qui permet aux athlètes de bénéficier d'un vent favorable. C'est enfin une appréciation du niveau des adversaires, et donc de la difficulté de la course.

*-« je sais que les filles qui sont là elles sont de bonnes adversaires, elles sont bien 182 ».*

## *B- Documentation des actions*

### 1- Rappel des actions

#### Repère externe « avant les commandements »

Action 1 Se rassurer

#### Repère externe « A vos marques »

Action 2 Concentration

Action 3 Installation 92

Action 4 Je m'enfonce

Action 5 Agacement

#### Repère externe « le prêt » 158

Action 6 « Montée du bassin »

#### Repère externe « le coup de feu »

Action 7 Sortie

Action 8 L'enchaînement

Action 9 L'engagement

#### Repère externe première haie

Action 10 Se remettre en action

#### Repère externe deuxième haie

Action 11 renouvellement



### Repère externe troisième haie

Action 12 Voir partir l'autre

Action 13 Continuer (j'ai un trou) 368

### Repère externe dernière haie

Action 14 Sprinter

## 2- Bilan des actions

### a- L'importance des incidents

L'analyse de ces actions se révèle complexe. En effet, cette athlète vit ce qu'elle considère comme un incident dès la position de « prêts » dans les starts (*agacement (5)*), puis lors du passage de la première haie (*engagement (9) se remettre en action (10)*), puis un autre en cinquième haie (*voir partir l'autre (12) et continuer (13)*)... Ce sont donc 5 actions incidentielles sur 14, ce qui rend assez difficile d'accéder à une organisation dite normale. Ceci est renforcé par la vitesse avec laquelle se constitue un phénomène d'enchaînement, c'est à dire le passage d'une même action du statut d'action sur une haie à un statut d'opération sur les autres, donc une forme de dissolution des actions en opérations...

### b- Recherche d'une dynamique d'organisation

Compte tenu des remarques précédentes, l'éventail des actions permettant de rechercher la dynamique d'organisation est très faible, puisqu'il se limite aux actions 8, 9, 10 et 11 dont deux sont incidentielles.. Nous avons par contre la chance de documenter une action à évaluation négative, c'est à dire dont cette athlète n'est pas satisfaite. Cette action 9, (*engagement*) peut alors s'étudier « en négatif », et révéler ce que cette athlète recherche et comment elle s'organise plus normalement.

Nous constatons ici un lien avec l'action 10 (*se remettre en action*). Soit deux facettes de ce qui pourrait n'être qu'une action, qui sont l'engagement et la poursuite de la vitesse. L'expérience ici étant celle d'un blocage, d'un non engagement et d'une remise en action.

Nous constatons une caractéristique assez spécifique de cette athlète qui est un franchissement qui se ramène à une action d'engagement. Cette dernière ne semble pas viser un point d'appui derrière, elle se régule plus sur un référent fonctionnel, qui est l'épaule, que sur une position derrière la haie. Ce qui renforce cette remarque, est l'évaluation du franchissement qui se fait spécifiquement sur ce repère, bien avant que la reprise d'appui se soit opérée. La seconde action se caractérise par une procédure de retour de la jambe d'appui qui ne fait donc pas subjectivement partie de l'action de franchissement mais de recherche de vitesse derrière l'obstacle. Cette athlète décrit très bien qu'elle s'affole en agissant sur la jambe de retour, après avoir constaté un défaut d'engagement. Ceci confirme bien l'usage de cette procédure. Nous pouvons alors étudier cette organisation à partir de cette hypothèse de charnière.

Cette organisation est alors un scénario très particulier.

-Une première phase très documentée des conditions et procédures préalables au départ *Se rassurer (1) Concentration (2) Installation (3) S'enfoncer (4) Montée du bassin (5)*.

- Une seconde phase de prise de vitesse maximum *Sortie (7) Enchaînement (8)*

- Une troisième phase que l'on pourrait nommer « gestion de cette vitesse maximum », qui comprend des procédures aussi distinctes que le franchissement des obstacles ou les aléas de la compétition contre les adversaires.

Compte tenu de ce scénario, nous documentons la notion de vitesse, dans ce qu'elle possède de particulier à cette athlète.

### 3- Les moyens de la vitesse

Hormis la première phase du scénario et les incidents particuliers, l'ensemble des actions repérées, sont dédiées à l'acquisition et à la gestion de cette vitesse maximum.

#### **Qu'est ce que la vitesse maximum ?**

La vitesse maximum est définie ici en positif et en négatif, de façon très manichéenne. Lorsque cette vitesse n'est pas là, il y a description de blocage, (226) de scotchage (212) d'arrêt (326) voire même de recul vers l'arrière (204). Cette descriptive en négatif, nous permet de mieux définir avec cette athlète ce qu'est une vitesse maximum.

*Foncer attaquer (28)*

*Y aller (228)*

*Réagir (318)*

*Se battre (340)*

*S e sentir hargneuse (362)*

*Se sentir vers l'avant (205)*

*Du rythme (270) (300)(342)*

La vitesse maximum est alors l'atteinte de quelque chose de bien reconnu en terme de rythme, et en terme de déséquilibre avant, mais extrêmement fragile en raison de l'intensité psychologique nécessaire. Cette intensité crée les conditions des sensations négatives décrites ci dessus.

### **Quelles procédures mises en œuvre pour une vitesse maximum ?**

Les procédures sont conformes à la définition donnée ci-dessus. Elles passent par des procédures psychologiques, de façon plus importante que les procédures motrices.

*Je me dis dans ma tête qu'il faut que j'y aille, que je fonce, que j'attaque...28*

*Je me parle beaucoup 38*

*Je me parle à la troisième personne 42*

*Je me dis « P. allez P. Il faut il faut P. » 44*

*Je me dis 198*

*Je me dis merde 222*

*Je me dis « réagis » 234*

*Je me dis « Il faut te mettre en route P. »*

*Je me dis « allez allez allez » 412*

Cette stimulation verbale intérieure est déterminante, semble t il. Elle fonctionne en synergie avec la sensation des adversaires.

*Je les sens les filles 186*

*Je sens que je suis en même temps 184*

*Je suis avec les autres 190*

*Je sens celle de gauche 264*

*J'ai senti la fille d'à coté 312 Je vois qu'elle s'en va 338*

*Elle file 338*

Quelques procédures motrices sont repérables.

*J'engage vers l'avant 202*

*Je réagis en fait avec ma jambe de retour 256*

*Je la ramène rapidement 256*

*J'ai mis du rythme dans l'intervalle 270*

*Je sens que je bloque devant 226 est mimé avec les épaules.*

*Je me penche 236*

*La deuxième, je l'attaque plus avec l'épaule 292*

Ces procédures révèlent cet engagement vers l'avant , l'action de la jambe de retour sur la haie. Mais les actions d'évaluation sont importantes, elles permettent également d'enrichir les référents lorsqu'ils sont signalés absents.

*Le rythme est toujours le même dans ma tête 300*

*J'entends même plus le rythme 342*

*J'ai l'impression de m'alourdir 366*

*J'ai chaud, je suis déconcentrée 382*

*J'ai l'impression que mes bras ils font n'importe quoi quand j'attaque la haie 394*

Les procédures de la vitesse maximum de confondent ainsi avec les procédures de gestion de cette vitesse maximum et avec l'idée d'une compétition, d'un combat contre les autres. Tout est médié et se mélange sur l'expérience d'une vitesse maximum.

#### 4- Les autres actions

Les autres actions sont uniquement les préalables au départ qui sont bien documentés, ainsi que les incidents particuliers.

##### a- Les procédures préalables au départ

Elles donnent lieu, comme nous l'avons vu, à 6 actions sur 14, ce qui est assez représentatif de l'importance accordée à ces procédures.

Nous pouvons les classer en grandes catégories.

- Une forme de mise ne condition compétitive
- Des focalisations servant à une concentration
- Des procédures concrètes du point de vue segmentaire.

La mise en condition compétitive fonctionne en lien avec les nécessités de la vitesse de compétition. Il faut alors arriver à cet état nécessaire. Une procédure est retenue ici à titre d'exemple. Elle concerne une forme de petite vidéo intérieure dont la fonction est celle de repoussoir..

*Je me vois passer la première 56*

*Je me vois faire un saut de cabri par dessus 54*

*Je fais un grand saut de cabri 60*

*Mon entraîneur est à droite et il me dit « oublie ta haie, fonce vas y », 68*

Les autres procédures sont ici des stimulations verbales dont la fonction est identique.

#### Les focalisations de concentration.

*J'arrête de me parler 80*

*Je fais attention à mon départ et à mes premières foulées 82*

*Je regarde la piste 140*

*J'attends 140*

Il y a ici, de façon assez classique, tentative de réduction du champ de conscience et focalisation sur quelques aspects.

#### Les procédures concrètes sont des agencements segmentaires.

*J'avance vers le start 88*

*Je monte dessus 94etc...*

Les remarques sont ici sur le caractère rituel de cette mise en place et des opérations qui la constitue.

*Je passe toujours du même côté 96*

*J'essuie mes mains sur mon cuissard, sur mon body 104.*

#### b- L'incident du « trou »

Le fait très marquant de cette course est l'existence d'un « trou », postérieurement au constat d'un différentiel de vitesse vis à vis d'une adversaire sur la cinquième haie (Cette

cinquième haie prend une très grande importance dans le vécu de la course). Ce trou semble marquer le vécu de course jusqu'à la dernière haie.

Il débute par la sensation de l'adversaire. *C'est la fille d'à côté* 312

Ceci déclenche une sensation de rupture totale de vitesse. *J'ai comme été bloquée* 318

*J'ai la sensation d'être à l'arrêt* 326

*Je vois qu'elle s'en va* 338

Cette rupture se traduit par la sensation d'un trou, dans lequel n'existe plus aucune sensation *j'ai un trou au milieu* 368.

C'est un retour accompagné sur cette période, qui permet d'obtenir quelques verbalisations intéressantes. Tout se passe en effet comme si le trou caractérisait au départ quelque chose que le sujet ne connaît pas, qui ne faisait pas partie du monde de ses actions. A partir de là, les sensations de lourdeur, de chaleur, de bras non tenus ne sont pas considérés comme faisant partie de la course. L'interviewée déclare alors être déconcentrée (372). Tout se passe comme si cet incident avait fait perdre le contact avec le monde de l'action. Ceci prend tellement d'ampleur que le vécu des procédures est occulté. Ces dernières semblent alors s'éloigner encore un peu plus de la conscience.

L'autre point intéressant est le constat que le facteur déclenchant de ce trou est « la sensation de l'adversaire »... Ce qui est ici déclencheur d'une déconcentration, n'est pas un choc sur une haie mais seulement... la présence de l'autre. Ceci renforce encore le constat d'une orientation majeure des actions par le vécu de la présence de l'autre.

En conclusion de cet incident, nous relevons l'effet « loupe » créé par la compétition. L'examen du film vidéo ne permet pas de déceler quoique ce soit entre la cinquième et la neuvième haie. L'entraîneur non plus n'a rien décelé de visible ou d'observable dans cette course. La question qui se posera alors est le type d'intervention que l'on peut avoir en tant qu'entraîneur sur ce constat. Rendre cette athlète plus « présente » à cette période permettrait-il d'améliorer ses performances ?

## 5- Synthèse de l'analyse des actions et opérations

Nous constatons ici un cas très particulier, au sein duquel nous ne pouvons déceler de procédures spécifiques du franchissement des haies. Les franchissements, du point de vue de cette pratiquante, sont totalement intégrés à une certaine forme de recherche de vitesse maximum. Nous pourrions dire ici que les obstacles n'existent plus au sens spécifique .

A l'inverse, la recherche et la gestion de la vitesse maximum constituent la seule véritable dynamique d'organisation de cette athlète. Il s'agit de l'intégration d'une vitesse à laquelle se joue la compétition. Elle est donc à la fois une vitesse reconnue sous forme de rythme, et une vitesse relative, puisqu'elle est totalement dépendante de la sensation des adversaires.

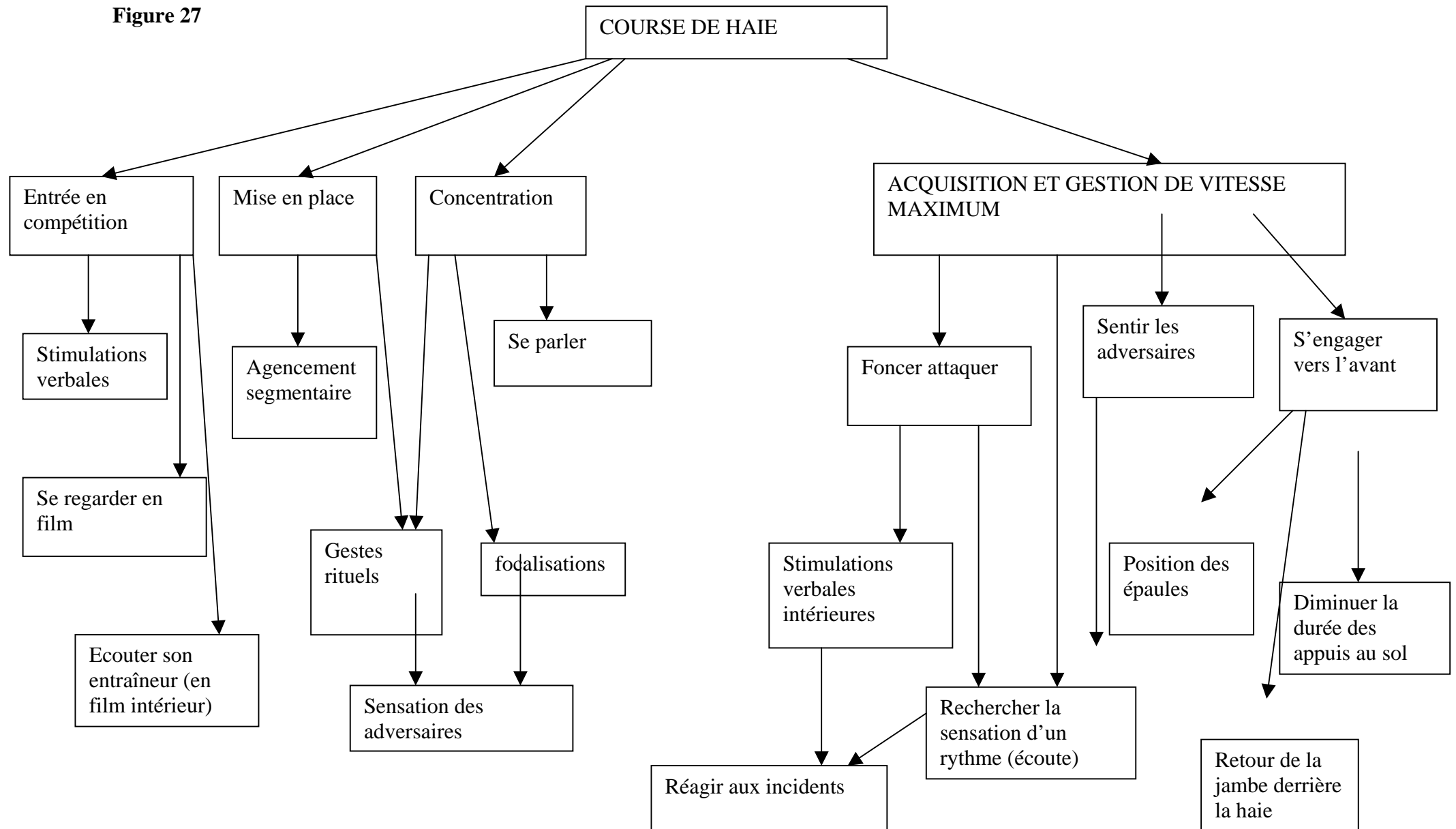
Le scénario de cette course se résume à la vie de cette tension personnelle et relative aux autres. C'est ainsi que la rupture de cet équilibre de vitesse, que ce soit sur le plan psychologique de la concentration, ou sensible du rythme, est vécu comme un incident grave. C'est pour ces raisons que cette course, particulièrement performante puisque cette athlète y bat son record, est vécue très fortement du point de vue des incidents qui l'émaillent.

Notre schéma tente de rendre compte de ces aspects, dans la perspective d'une contribution à l'intervention.





Figure 27



### *C- Documentation de l'identité*

Les trois composantes de l'identité sont ici documentées. Pour la composante sociale, l'entretien fait apparaître, à certains moments, une identité d'étrangère aux courses de haies...

*-« Ben je fais e : parce que moi, comme je fais le 100 m aussi donc e : j'ai tendance à .. sur 100 m je pars bien, je fais tout ce qu'il faut et justement (regard très ancré) on me dit qu'il faut que je retrouve justement ce départ 198,*

*- je sais pas si c'est que je suis sprinteuse avant tout 352 ».* Cette identité semble orienter certaines actions. Elle est celle d'une autre spécialité que les courses de haies.

Du point de vue individuel, l'expérience de l'interviewée se retrouve dans l'entretien.

*-« Ouais je suis debout en général 8, quelle que soit la compet. que je fais, que ce soit une compet de niveau supérieur ou pas, j'ai le cœur qui bat 14,*

*-Parce que en général ...50,*

*-Déjà, j'ai une manie 94 ».*

L'expérience sert bien ici de référence, et surtout de base pour une différenciation très fine des vécus sur la plan local. Nous retrouvons ainsi certaines verbalisations qui en attestent.

*-« Je les sens les filles donc e : parce que ça m'est déjà arrivé de sentir mais de me sentir vraiment « la rue » (rire A186),*

*-Oui, c'est moi, oui mais e : je me parle oui, je me parle à la troisième personne ». A42*

A partir de là, le plan identitaire local est très bien documenté, il s'agit en fait d'un vécu permanent, par distinction qui pourrait laisser penser à une forme d'orientation par le jugement, ce que nous ne pensons pas. Notre hypothèse est plus celle d'une indistinction entre le sujet et ses actes, qui lui permet l'efficacité au travers de la reconnaissance qu'elle a d'elle-même en actes, et d'elle-même en acte ce jour là dans cette course là.

*- Ouais, je sens bien que y a du répondant A112*

*-Ouais, ben je me sens calée, calée, bien, solide...Bien solide sur mes appuis et je me dis que je suis prête A128*

*-Et là je suis bien, je sens que je suis en même temps A184*

*-Je m'affole en fait A246*

*-Je suis crispée A252*

*-j'ai comme été bloquée 318*

*-J'ai la sensation d'être à l'arrêt. A326*

*-Et je me sens pas me battre. 340*

*-je suis énervée 350*

*-je sens juste mon impuissance 360*

*-je me sens pas hargneuse 362*

*-je me sens pas 376 »*

Cette dernière réplique nous semble tout à fait caractéristique de notre hypothèse. Ne pas se sentir, c'est ne pas se reconnaître soi -en -actes. Et cette absence de reconnaissance manifeste bien que le sujet vit le monde énéacté, non seulement avec ses actes mais également avec son histoire, avec son expérience, bref, avec toute son identité... Ne pas se sentir, c'est bien perdre également son identité sur le plan local.

#### *D- Synthèse ; la situation*

Ce qui émerge en tant que situation de cette triple documentation est assez complexe et composite. Ceci amène certains paradoxes dans la situation. Le paradoxe le plus frappant étant une course qui débouche sur un record personnel et une performance de très haut niveau national, et qui se traduit par des vécus très incidentiels; un « trou » d'une durée supérieure à quatre intervalles, des pertes de repères, des sensations de blocage ... Il y a donc une forte contradiction dans cette situation, qui est d'ailleurs soulignée par la fin de l'entretien. Cet entretien nous semble ici extrêmement caractéristique du type de données recueilli par les entretiens d'explicitation qui ne sont pas observables ou accessibles par d'autres moyens. Il n'y a pas perception de ces données par l'entraîneur, et donc une certaine minoration de l'expérience vécue de l'athlète sur ces faits là. Tout l'enjeu d'un dialogue avec les entraîneurs consiste à proposer ces données les plus finement pour qu'ils puissent décider de leur usage. Par exemple, l'une des questions fondamentales faisant suite à cet entretien se situe au niveau de l'intérêt de rendre cette athlète plus présente à ce qui se passe dans la deuxième partie de la course. Cette réponse ne peut être celle du chercheur.

Les autres aspects marquants de cette situation semblent se concentrer dans une expérience organisée sur la distinction entre une identité individuelle et une identité locale. D'où des procédures saturées de perceptions identitaires et d'opérations d'évaluation. En d'autres termes, les procédures mises à jour consistent plus à savoir si tout va bien, qu'en

véritables procédures d'exécution... Cette interviewée exprime cela quand elle affirme à plusieurs reprises « *être, ou ne pas être dans son truc* ». Nous retiendrons alors essentiellement cet aspect de présence au monde qui semble nécessaire à la conscience et aux actions. Cette athlète ne reconnaissant plus ce qui se passe à un moment de la course, perd « conscience des actions » , et vit alors un trou, jusqu'au moment où elle se retrouve en quelque sorte en territoire connu pour une sprinteuse. La conclusion d'une telle situation consiste bien évidemment à émettre l'hypothèse d'une forte marge de progression pour cette athlète...

Cette athlète peut se considérer comme uniquement organisée par une forme d'engagement, qui est à la fois spatial vers l'avant, et symbolique dans la dimension compétitive . Ceci est totalement cohérent avec les référents fonctionnels présents dans l'entretien. D'où la richesse de vie intérieure en course, nécessaire à cet engagement.

## COMPOSANTE INDIVIDUELLE DE LA SITUATION

### CONTEXTE INDIVIDUEL

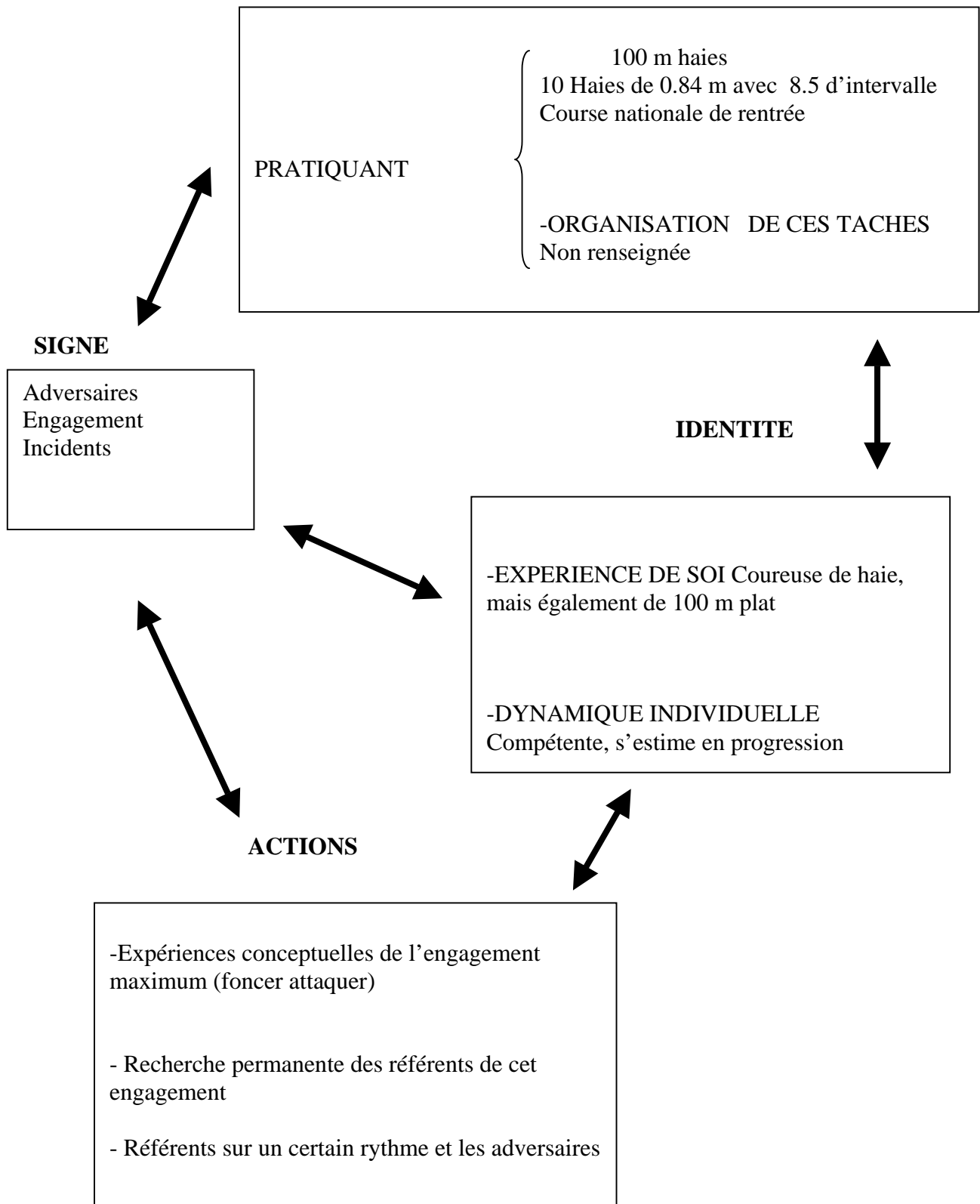


Figure 28

## **VIII- Conclusion des objectivations**

Ces objectivations forment la première étape de la contribution. Nous nous sommes attachés à travailler prioritairement sur les composantes individuelles de la situation, dans la perspective de l'intervention didactique.

Les cas étudiés sont bien distincts. Ils ne relèvent pas d'une même organisation, que ce soit du point de vue de l'activité, du contexte ou bien de l'identité. Ils ne sont pas du tout dans les mêmes situations, même si celles ci ont des liens. Ces cas mettent en évidence des distinctions fondamentales, à la fois dans les procédures, leur dynamique d'organisation, ainsi que les moyens mis en œuvre pour ces procédures.

Un certain nombre de remarques peuvent d'ores et déjà être faites. La première est la mise en évidence de l'émergence et de la co-détermination de la situation et de ses composantes. Nous constatons dans presque tous les cas, l'impossibilité de distinguer des causes uniques et des conséquences uniques sur une chaîne de causalités. A la place, il y a, au minimum, un faisceau convergent d'éléments, tant identitaires que contextuels ou issus de l'activité propre du sujet. Nous rejoignons l'idée d'une certaine autonomie de la situation qui se présente au sujet avec une forme d'indépendance. Le cas numéro 1 est particulièrement éclairant à ce sujet. Le pratiquant crée lui-même les conditions d'émergence des situations locales qu'il vit.

La deuxième remarque est l'intérêt de ces analyses premières dans le dialogue avec les entraîneurs, ce qui amène l'idée que ce premier niveau de prise en compte de la complexité peut éclairer des phénomènes hors de portée de l'observable direct ou de l'interprétation des intervenants. Ces premières analyses montrent bien que la définition du contexte est délicate. L'approche qualitative est alors nécessaire car les dimensions des variables ne sont pas arrêtées.

Enfin, les limites aux investigations menées par l'intermédiaire des entretiens d'explicitation sont ici relativement claires. D'un côté les limites du conscientisables qui ne nous permettent pas d'accéder à ce qui est le plus intégré. D'autre part, l'absence d'une documentation spécifique de l'activité. Si l'activité du sujet est documentée, c'est plus par

l'analyse préalable et externe de la situation, ou bien par des remarques incidentes, et non centrales, en cours d'entretien d'explicitation.

Une question se pose désormais de façon centrale. Elle est celle de l'intérêt d'une analyse comparative de ces différents cas. Existe il une forme d'intelligibilité des rapports entre ces cas ? ou bien la dimension expérientielle propre de chacun d'entre eux est elle trop affirmée pour que l'on ne puisse avancer une quelconque hypothèse sur l'évolution des compétences en courses de haies.

Nous allons nous livrer à l'analyse comparative des cas pour répondre à cette question. Non pas en abandonnant les caractéristiques fortes de notre cadre conceptuel au profit d'un usage généraliste des caractéristiques, mais posant la question de l'intérêt de ces cas pour une contribution à l'intervention didactique.

## **CHAPITRE 5 IDENTIFICATION ET ANALYSE DES TRANSFORMATIONS DES ACTIONS**

Lors de la précédente analyse, un certain nombre d'hypothèses ont été formulées. Elles concernent le constat d'expériences conceptuelles fort distinctes, notamment au moment du franchissement, ainsi que des modifications de référents fonctionnels. Il est alors nécessaire d'analyser comparativement les études de cas, pour déterminer si ces apports peuvent servir d'outils d'intervention pour les praticiens. Nous avons souligné, au début de ce chapitre, combien cette analyse comparative devait contenir de précautions. Ces cas ne sont pas ceux d'une analyse clinique de la progression de compétence d'un pratiquant. En conséquence, toute forme de rapport sera soumise en permanence à l'influence des caractéristiques spécifiques des pratiquants. Nous prenons ensuite le parti de les considérer sur une éventuelle hiérarchie de compétences, afin de pouvoir mener à bien cette analyse comparative. Cette considération n'est pas ici un postulat, mais un positionnement nécessaire aux investigations.

Nous procédons en plusieurs phases. Tout d'abord, l'analyse comparative générale des actions. Il s'agit ici de documenter ce qui apparaît, reste, ou bien disparaît dans les actions et opérations de ces athlètes. Dans une seconde phase, nous envisageons de mettre à jour certains éléments rendant intelligibles les distinctions entre les différents cas. Nous repartirons alors des conclusions des études de cas pour envisager leur usage au sein d'une contribution.

### **I- Identification des disparitions, créations et permanences d'actions**

#### *A- Modalités d'extraction*

Les actions sont classées de 1 à X, telles que le déroulement des entretiens les a mises à jour. Elles sont ensuite répertoriées par rapport aux différents repères externes. Nous



obtenons un tableau à double entrée, que nous réorganisons pour faire apparaître des éventualités de comparaison. Nous signifions par là, qu'il est possible, tout en respectant l'ordre des actions vécues ainsi que les repères externes, de mettre en regard certaines actions dont les intitulés, après études de cas sont suffisamment proches.... Les actions en italique sont celles qui sont répertoriées et vécues comme ne relevant pas du cours normal de la course, c'est à dire relevant d'incidents, tels une haie touchée ou renversée. Nous obtenons le tableau suivant.

	Cas 1	Cas 2	Cas 3	Cas 4	Cas 5	Cas 6
				Se concentrer		Se rassurer
Ordre « A vos marques »						
	Mise en place	Se concentrer	***	Mise en place	Mise en place	Concentration
	Se concentrer sur les haies	Mise en place	Se concentrer		Concentration	Installation
		Etre prêt		Mise en tension		S'enfoncer
Ordre « prêts »	..... .....	..... .....	*** .....	..... .....	..... ....	..... .....
	Se relever	Se mettre en position	***	Se contracter	Monter	Monter le bassin
	Se concentrer					
Coup de feu	..... ....	..... ....	..... .....	..... ....	..... ....	..... .....
		Partir	Partir	Y aller	Se relever	Sortie
			Se relever			
	Trouver la vitesse			Prise de vitesse		Enchaîner

	Prendre conscience de la haie	Se rapprocher de la haie			Se mettre à distance de la haie	
	Lancer la jambe	Prendre une impulsion	Lancer la jambe			
				Attaquer		Engager
Première haie	..... .....	..... ....	Ramener la jambe	..... .....	Aller se réceptionner ..... .....	..... .....
	Atterrir	Ré- Atterrir	Réception			
	Ré-enclencher la foulée	Se repositionner droit à courir	Situation			
			Freinage	Rechercher la vitesse	Rechercher la vitesse	**
Deuxième haie	..... .....	..... .....	..... .....	..... .....	Réceptionner ..... .....	..... .....
	Atterrissage deuxième haie	Atterrissage	----- ---			Renouvele r- enchaîner
	Ré-enclencher la foulée		----- ---			
		Répétition	----- ---		Rechercher la vitesse	
Troisième haie			----- ----			
	Enchaînement		----- ----			
.....		Toucher une haie	----- ----			Voir partir l'autre

		Se repositionner	----- ----		Forcer	Continuer
		Allonger	----- -----			
		Positionnement des autres	----- ----		Se situer	
		assurer	----- ----			
Dernière haie	..... .....	..... <i>haie</i> <i>tombée</i> ..... ...	----- ----	..... .....	..... .....	..... .....
	Atterrir		----- ---			
	Repartir	Relancer	----- ----	Donner tout...		Sprinter
		Franchir la ligne	----- ----	<i>Passer la</i> <i>ligne **</i>	Finir	Passer la ligne

### B- Analyse de ce tableau

Les premiers constats apparents de ce tableau amènent à deux pistes essentielles.

- La quasi inexistence, en course, d'une action identique à tous les entretiens, dans les mêmes circonstances. Il n'y a que dans la période préalable au départ, que nous observons un couple concentration- mise en place, apparemment identique, même si ces deux actions ne sont pas exécutées dans le même ordre.
- Certaines actions apparaissent au fur et à mesure des cas. D'autres disparaissent, d'autres encore se transforment radicalement.
- Certaines relèvent de l'incident.

Nous nommons disparition, le fait qu'une action présente dans un ou plusieurs entretiens, dans une même circonstance externe locale, ne soit plus jamais présente dans la même

circonstance sur les entretiens ultérieurs (nous respectons l'ordre croissant en expérience).

Nous retrouvons trois cas de disparition en première analyse

- Action d'impulsion avant la première haie ou de lancer de jambe
- Action d'atterrissage derrière la première haie puis derrière la deuxième haie
- Action de ré-enclenchement de la course derrière la première haie.

Nous définissons l'apparition d'une action, sur le fait qu'elle ne figure pas dans le, ou les premiers entretiens, dans des circonstances où le, ou les derniers entretiens, voient ces actions exister. Ces apparitions sont au nombre de trois

- Action d'entrée en course juste après le coup de feu.
- Action d'engagement vers une position derrière la haie
- Recherche de vitesse derrière la première haie

Nous entendons par permanences, les actions qui sont présentes dans tous les entretiens, et dans les mêmes circonstances. Il a été repéré deux permanences apparentes. Il s'agit d'un couple d'actions dans un moment précis, mais pas toujours présent dans le même ordre. Le couplage mise en place- concentration, est en effet présent sur tous les entretiens entre le commandement « A vos marques » et le commandement « prêts ».

A partir du moment où nous envisageons les actions de ce point de vue, nous pouvons tenter de comprendre quelques aspects des créations, disparitions, et transformations des actions, au fur et à mesure des cas, et donc d'un certain accroissement de l'expérience. Il va donc falloir examiner les différentes périodes, puis les différentes actions et opérations, pour mieux envisager ce qui indiquerait quelques voies de transformation en fonction de l'augmentation du niveau d'expérience. Nous déterminerons quelques caractéristiques fortes en termes d'actions ou de moments de courses, sur lesquels nous constatons le plus de transformations. D'autres moments, ou d'autres actions, relevant, soit d'une permanence, soit de cas particuliers, sont moins le support de telles investigations.

## II- Identification et analyse des disparitions

Elles sont toutes trois centrées sur la période de franchissement de la haie. Nous allons examiner ces actions du point de vue des éléments de la triade, mais également du point de vue des opérations intégrées à ces actions.

### *A- L'action d'impulsion et/ ou de lancer de jambe*

Cette action se retrouve sous des termes assez proches dans les trois premiers entretiens.

#### 1- Rappel des éléments

	Entretien 1	Entretien 2	Entretien 3
Visée	Lancer la jambe par dessus	Impulsion	Lancer la jambe
Référent fonctionnel	jambe	Une configuration visuelle jambe tendue-main	Jambe + regard
Expérience conceptuelle	Projection balistique par dessus un obstacle	Une projection accompagnée vers l'avant et vers le haut	Une projection vers l'avant

Un certain nombre de convergences sont constatables. La plus importante étant celle de l'organisation autour d'une projection de la jambe par dessus un obstacle. Nous pouvons constater également une petite évolution de la visée intentionnelle qui va d'une forme projective simplement balistique en premier entretien à la recherche d'un contrôle visuel...

## 2-Les opérations

Nous choisissons de présenter les opérations sous un seul aspect, le moyen, de façon à établir le plus simplement possible le constat d'identité ou de différence.

Entretien 1	Entretien 2	Entretien 3
Lancer la jambe	Prendre son appel	Penser à lever la jambe
Arrêter de respirer	Tendre bien la jambe	Lever la jambe
Laisser faire	Accompagner la jambe avec la main	Regarder devant
		Sentir la jambe
		Se forcer à attendre

L'examen des composantes d'opérations marque, à la fois de la permanence et de l'évolution. La permanence est celle des opérations de lancer de la jambe. Ce lancer de jambe « part de derrière » dans l'entretien numéro 1.. L' évolution est celle d'une simple projection avec arrêt total, « comme un trou noir », à une projection qui semble moins balistique, et plus sous contrôle du regard. Enfin , nous passons d'un blocage à une attente sur l'obstacle. L'interprétation laisse à penser à une action typique d'un niveau de compétence. Cette action se caractérise par la projection de la jambe par dessus un obstacle, sans aucune possibilité de référence derrière. Les seules références sont des références sur le corps, voire derrière le corps dans le sens de la course.

### *B- L'action d'atterrissage*

L'atterrissage se retrouve dans les trois premiers entretiens. Nous retrouvons le terme de réception en entretien numéro 5, mais avec une toute autre signification... Nous ne considérons alors que les trois premiers entretiens.

## 1- Rappel des éléments

	1	2	3
Visée	Absent	Se maintenir dans les axes	absent
Référent fonctionnel	Sensation d'écrasement	Bien retomber...	Déséquilibre vers l'arrière
Expérience conceptuelle	Atterrissage	Ré-atterrissage	affaissement

Cette action d'atterrissage est à placer en corollaire de l'action d'impulsion, telle que nous l'avons analysée. Nous sommes dans une situation subie de chute, d'atterrissage, dont les référents sont des sensations proprioceptives....

## 2- Les opérations

Entretien 1	Entretien 2	Entretien 3
Je vois ma jambe	Je suis pas dévié	J'ai le buste en arrière
Je sens ma jambe	Je retombe bien	Je sens la jambe tendue
Je vois le reste des haies	Je vois la deuxième	Le genou me fait passer devant
J'arrive au sol		Je suis déséquilibré
Je vois le pied		Je prends tout sur le pied
Le corps s'écrase (par le pied)		Je rétablis sur la droite
		Je piétine

Là aussi un certain nombre de points remarquables. Deux expériences sont assez difficiles et le numéro 2 est assez positif. Ceci se retrouve dans le nombre d'opérations décrites. Les expériences de difficulté sont apparemment vécues plus intensément. Si nous comparons les

expériences 1 et 3, nous constatons la sensation de la jambe d'attaque qui reste un référent et le corps qui s'écrase. A l'inverse, l'entretien numéro 3 intègre un rétablissement de déséquilibre ce qui n'est pas le cas du premier entretien. Nous constatons donc une certaine forme de logique cohérente entre les actions de lancer de jambe et celles d'atterrissage. A la projection balistique, succède une action subie, qui est le retour au sol. Les référents sont les référents de la première action, c'est à dire le regard et le corps. Il est remarquable de constater cette forme de passivité, ou tout du moins de rôle uniquement réactif, avec des moyens et des repères qui sont ceux de la phase précédant la haie. Tout se passe comme si la projection s'était effectuée vers un inconnu dans lequel on ne peut pas agir, mais seulement subir ou réagir.

### *C- Action de ré-enclenchement de la course derrière la première haie*

Nous ne retrouvons ces actions que sur les deux premiers entretiens, puisque les opérations correspondantes sont intégrées à l'action d'atterrissage dans le troisième entretien, et que la remise en action vécue dans le sixième entretien, est un incident considéré comme tout à fait problématique, et donc non représentatif.

#### 1- Rappel des éléments

	Entretien 1	Entretien 2
Visée	Ré-enclencher	Se repositionner
Référents fonctionnels	Contact des jambes au sol	Équilibre ? ?
Expérience conceptuelle	Rupture d'inertie (repartir)	Position de course

Il existe une distinction entre ces deux actions. La première est véritablement une rupture d'inertie, alors que la deuxième est plus vécue comme une correction de trajectoire.



## 2- Analyse des opérations

Entretien 1	Entretien 2
La respiration revient	abattre la main
Les deux jambes sont revenues	Je suis pas déséquilibré
La deuxième jambe arrive devant	Je fixe la deuxième
On est en position pour courir	Se parler
Les bras reprennent le contrôle	Je me suis penché vers l'avant
On voit la deuxième haie	
Je me parle	
J'ai l'impression de me retrouver directement sur l'autre haie	

L'atterrissage comme arrêt, nécessite des opérations de récupération de la position. Nous pouvons dissocier les deux entretiens sur ce thème. Le premier nécessite des opérations concrètes, alors que le second n'a pas vécu de déséquilibre, et constate la bonne position pour courir. Il est intéressant de constater que les opérations du premier entretien confirment bien la rupture d'inertie, et surtout qu'elles se terminent par une nouvelle prise de conscience de la haie, ce qui confirme bien ce qui s'est passé avant la première haie.

### *D- Commentaire général sur les disparitions*

Nous rejoignons ici les caractérisations effectuées dans la littérature athlétique, celle d'un débutant qui effectue un saut, ce qui déclenche des ajustements et réajustements spécifiques. Mais quelques pistes complémentaires sont envisagées ici.

Le premier point intéressant est l'analyse des référents. Nous pouvons remarquer que ceux ci sont quasi exclusivement les référents utilisés avant le passage de l'obstacle. Le second est que, même en cas d'actions similaires, l'analyse révèle des évolutions légères qui vont dans le sens d'une expérience binaire (projection –attente, puis arrêt- reprise de course) à une expérience de continuité. Tout se passe comme si le débutant, en face d'un obstacle haut

à franchir, calibrant un saut en fonction des référents qu'il appréhende, qui sont une jambe d'attaque et un repérage visuel.. Il effectue alors une projection de la jambe par dessus l'obstacle, en n'ayant pas d'autres alternatives que de maintenir ses références, dans un monde nouveau au sein duquel il n'en possède aucune. L'immobilité pendant la phase aérienne, l'attente, sont donc des modes conservatoires imposés par cette projection dans l'inconnu. Il attend que les deux pieds soient au sol, c'est à dire le retour à l'existence de référents, pour recommencer à agir...

Dans le second et troisième entretien, nous constatons déjà une certaine évolution, puisque la projection semble accompagnée, et que l'arrêt se commue ainsi en réduction de déséquilibre. Il se rééquilibre pour rechercher une position droite, avant de recommencer à courir.... L'analyse de cette partie en troisième entretien, bien que comprise dans l'action d'atterrissage, confirme ce déséquilibre. Nous remarquons ensuite qu'un certain nombre de verbalisations mentionnent le fait « d'être droit » dans ces trois actions, ce qui laisse à penser que les références, non seulement sont celles du corps avant le saut, mais que ce corps est un repère vertical.... Enfin, les concepts afférents au saut sont majoritaires (tomber se réceptionner, appel et...)

En conclusion, nous pensons que ces trois entretiens marquent une certaine identité conceptuelle, celle du saut, avec des moyens et des références qui semblent déjà marquer des évolutions.

### **III- Identification des apparitions ou créations**

#### *A- Action d'entrée en course*

Cette action, sous diverses appellations, apparaît au troisième entretien, pour devenir une constante. Nous l'avons retenu en tant que telle, en raison du rattachement de ces actions à cette visée, et non directement à une recherche de vitesse ou de rapprochement de la haie. Il y a là une spécificité qui n'existe effectivement pas dans les deux premiers entretiens.

## 1- Rappel des composantes

	Entretien 2	Entretien 3	Entretien 4	Entretien 5	Entretien 6
Visée	Avoir des repères	Partir,	Entrer dans...	Se relever	Sortir
Référent fonctionnel	Sensations des autres, du corps et visuelles	Référents proprioceptifs de poussée	Sensation des autres, vision	Vision de la piste, Axe du corps	proprioception Les adversaires
Expérience conceptuelle	Se mettre « en position »	poussée	Repérage ?	Se sent bien	Je suis bien

Cette action est riche d'enseignements. Nous pouvons constater, qu'hormis l'entretien 3, les autres font ressortir une action basée sur l'extéroception. Ainsi, l'expérience du départ est souvent corrélée à la sensation des adversaires... Tout se passe comme si l'expérience du départ s'affirmait sur le positionnement des adversaires, mais pas seulement comme un constat qu'il serait assez logique de faire. Cette expérience semble fonder l'organisation des actions ultérieures.

## 2- Les opérations

Entretien 2	Entretien 3	Entretien 4	Entretien 5	Entretien 6
Je sens les autres	Basculer vers l'avant	Je me parle	Je vois les deux lignes	Je sors
Je découvre le sol	Je pousse	Je vois la première haie	Je sens bien mon pied	Je sens mes bras
Je commence à me relever	Je mets le genou en avant	Je sens une présence		Je sens les adversaires
	J'appuie tout le temps	Je reste pas longtemps au sol		Je parle
	Je regarde le sol			

Nous constatons la part massive de la sensation des adversaires dans les procédures de sortie des starts, ainsi que la permanence du contact visuel. Nous constatons quelques variations d'expérience, telles que le fait de pousser tout le temps, ou bien de ne passer que peu de temps au sol. Nous pensons que nous avons bien à faire à une action caractéristique, puisqu'elle se retrouve jusqu'au haut niveau avec des éléments communs. Ces éléments nous renvoient à l'idée de la nécessité d'entrer en contact rapidement avec la course. La vue prend le contact avec les éléments matériels, tandis que la présence de l'autre assure l'évaluation de la situation de compétition.

### *B- Action d'engagement vers une position derrière la haie*

Cette action apparaît sur les trois derniers entretiens, même si le dernier entretien est encore un peu spécifique à ce sujet (voir chapitre précédent). Elle prend la place occupée par l'action d'impulsion, ou de lancer de jambe, qui n'existe pas dans ces entretiens... Il devient dès lors intéressant de comprendre comment cette action apparaît, et comment elle se compose.

#### 1- Rappel des éléments

	Entretien 4	Entretien 5	Entretien 6
Visée	Reprise d'appui derrière	Se retrouver sur une jambe,	S'engager,
Référent fonctionnel	Pied derrière la haie, pas droite	Les autres, le pied fort	L'épaule vers l'avant
Expérience conceptuelle	Attaque	réceptionner franchir	Aller vite

Lorsque nous reprenons les composantes de ces actions, nous pouvons constater combien le rapport entre la visée intentionnelle et l'expérience est déterminant. Ici, c'est tout

le passage qui se joue sur la capacité à atteindre quelque chose qui est loin devant (l'appui de reprise). Nous ne sommes plus du tout sur une projection, mais sur la recherche d'un point très avant. Une autre remarque s'impose à la lecture des référents fonctionnels. Ceux ci intègrent fortement la composante de l'inclinaison vers l'avant, en même temps que la recherche du pied derrière l'obstacle... Le monde n'est plus du tout inconnu à ce moment là...

## 2- Analyse des opérations

Entretien 4	Entretien 5	Entretien 6
Je sens l'adversaire	Me retrouver sur un pied fort	Je me sens vers l'arrière
J'engage le pied derrière la haie	Sentir une présence	Geste d'avancée
Je reste pas droite		Je me dis merde
Je me parle		Je sens que je perds du temps, pas rapide

L'analyse des opérations confirme les commentaires faits au sujet des actions. Nous avons bien une action qui marque l'expérience du franchissement, qui est la recherche d'un point d'appui dans certaines conditions. Nous sommes ici en conformité avec l'idée d'une recherche de position et de sensation derrière la haie. L'entretien 6 nous apporte les éléments d'une évaluation négative, qui confirment ces propos. « *j'y vais pas, je me bloque* » sont les exacts contraires d'un engagement vers l'avant dans la fluidité... Cette action qui apparaît est une exacte substitution de l'action de lancer de jambe par dessus l'obstacle. Les athlètes agissent pour rechercher un point derrière la haie. Cela suppose que ce monde « du derrière » existe pour eux.

### *C- Action de recherche de vitesse derrière la haie*

Cette action apparaît sur les entretiens 4, 5 et 6. Contrairement à l'action précédente, il n'existe pas d'équivalent dans les trois premiers entretiens.

#### 1- Rappel des éléments

	Entretien 4	Entretien 5	Entretien 6
Visée	Aller toujours plus vite	Ne pas perdre...	enchaîner
Référent fonctionnel	Les jambes (de retour), haut du buste	Sifflement, vue, adversaires la jambe de retour	Jambe de retour (genou)
Expérience conceptuelle	La légèreté	Ça coule, rythme	Mettre du rythme

Cette action marque sa spécificité, d'abord sur son empan spatial et temporel. Cette action commence par le retour de la jambe arrière, qui ne fait pas partie du franchissement. Le référent fonctionnel de cette vitesse se retrouve prioritairement sur le rythme des appuis. Il ne s'agit pas de repartir, mais de conserver une vitesse. C'est ainsi que cette action est marquée également par une bonne part d'évaluation, telle la sensation de légèreté. L'importance des sensations de la jambe de retour est assez caractéristique. Le fait que cela serve à la fois d'évaluation de l'action précédente, et de déclenchement de la recherche de vitesse, nous laisse entrevoir qu'il s'agit bien d'une charnière importante, et probablement à exploiter par les intervenants...

## 2- Analyse des opérations

4	5	6
J'entends « allez »	Je sens la fluidité (le genou revient pas trop vite)	Je sens que je perds du temps
La jambe de retour est revenue toute seule	Je sens que ça va vite	Je me dis réagis
Impression de légèreté	Je regarde les haies	Je ramène la jambe arrière rapidement
Je sens l'adversaire	Je sens les autres	Je sens celle de gauche (adversaire)
	Je suis bien placé	Je me dis mets toi en route
	J'entends un sifflement	J'entends ta da dap ta da dap

L'analyse des expériences en acte est assez féconde. Ces derniers proposent une vision qui est le constat de « quelque -chose- qui –est » et non « quelque- chose- auquel -on – accède ». Le registre est bien celui du « ça va, je vais vite... », ou bien « ça va pas, je vais pas vite ». Les opérations permanentes sont les opérations de sensation des autres, la sensation de la vitesse de retour du genou de la jambe libre, ainsi que les stimulations verbales internes... Les hypothèses que nous faisons, concernent surtout la capacité de se servir du genou de la jambe libre pour donner du rythme à la course dans l'intervalle, et surtout d'initier le maintien ou le renforcement de la vitesse. Non pas en tant que procédure absolue, mais en tant que procédure qui devient positive pour le coureur à un certain niveau de compétence.

### *D- Synthèse des actions qui apparaissent...*

Cette apparition est en lien direct avec des actions qui disparaissent chez les pratiquants de moindre expérience... Nous constatons que le franchissement de la haie donne essentiellement lieu à la visée d'une position, et d'un point au sol qui permette le maintien de la vitesse. Ce maintien de la vitesse débutant peut être même avant l'impact au sol par le retour de la jambe d'impulsion, (seulement dans l'entretien 6). Ce qui semble remarquable est l'existence d'un monde différent des débutants, et dans lequel les plus expérimentés

agissent. Ces apparitions pointent un monde dans lequel les repères sont fondamentalement différents en trois points

- L'orientation et l'inclinaison vers l'avant
- L'agir derrière les obstacles comme un monde identique à l'avant.
- La présence des adversaires

Ces apports peuvent aider à comprendre les attitudes et les comportements des débutants, mais ils nous seront surtout très utiles dans l'aide à la construction de situations de construction de compétences, dans la mesure où ils ne relèvent pas d'une rupture totale, d'une création ex-nihilo, mais plutôt de procédures de substitution qui sont caractérisables. Tout se passe, en effet, comme si les actions de lancer de jambe et d'atterrissage disparaissaient au profit de la création d'une seule action de recherche de point d'appui dynamique derrière la haie.

#### IV- Les permanences

##### *A- Action de mise en place*

##### 1- Rappel des éléments

	1	2	3	4	5	6
Visée	Mise en place	Mise en place	-----	Mise en place	Mise en place	Installation
Référent	Pied arrière	Pieds	-----	Pied arrière épaules (proprioception)	Vue pied arrière Proprioception	Absents
expérience conceptuelle	position	Agencement segmentaire standardisé	----- -	Position critériée	Agencement segmentaire précis	Rite d'accès à une position confortable



## B- Action de concentration

### 1- Rappel des éléments

	1	2	3	4	5	6
Visée	Projection sur actes futurs	focalisation	Focalisation	Concentration	Projection événementielle	Focalisation
réfèrent	Visuel, auditif interne	Visuel, auditif interne	Rythme auditif interne	Auditif interne	Vidéo interne	Voix intérieure
expérience conceptuelle	Réduction du monde	Repli sur soi	Réduction du champ de conscience	Réduction du champ de conscience	Repoussoir ?	Réduction

## C- Synthèse

Nous constatons dans le cas de ces deux actions, une étonnante conformité entre les différents interviewés. La mise en place est certes très contrainte en athlétisme, mais les référents en termes de vision du pied arrière ou de proprioception n'en sont pas moins des éléments qui n'étaient pas forcément identiques... La concentration reste là aussi assez conforme, il s'agit d'une forme de **réduction du monde à un ou plusieurs points de focalisation**. L'expression « je ne pense plus à rien » traduit cette volonté plus qu'un fait!...

Notre hypothèse est donc que cette phase constante de mise en place et de concentration entre les deux ordres du starter n'est pas caractéristique de la compétence ou de l'expertise, et moins significatif, en ce sens, que d'autres actions.

## V- Autres points caractéristiques de comparaison

En dehors des disparitions, créations et permanences, certaines actions semblent porteuses de significations possibles dans leur positionnement, leur survenue, ou leur apparente transformation. Elles ne correspondent alors à aucun des trois critères retenus jusqu'ici, sans pour autant pouvoir être considérées comme seulement erratiques ou incidentaires. Nous en avons relevé deux, qui nous semblent potentiellement intéressantes, l'action de recherche d'une distance de la première haie, ainsi que l'action dite de renouvellement.

### *A- La recherche de distance de la première haie*

Des modifications suffisamment radicales sont constatées entre les entretiens 1,2 et 5 pour qu'une analyse plus approfondie ne soit pas exécutée...

#### 1- Rappel des éléments

	Entretien 1	Entretien 2	Entretien 5
Visée	Réaction...	Se rapprocher, atteindre un point	Ne pas....s'approcher
Référent fonctionnel	Vue d'une « hauteur »	La barre,	Le pied la tête la haie
Expérience conceptuelle	Prise de conscience	Un lieu d'appel	Situation dans l'espace

Il est difficile de commenter ces actions, sans se référer aux actions qui les entourent dans ces entretiens. Dans le premier entretien, cela suit une prise de vitesse, dans le second, il y a une forme très claire de course d'élan, dans le cinquième, nous avons une inversion catégorique en termes d'éloignement...

## 2- Analyse des opérations

Entretien 1	Entretien 2	Entretien 5
J'arrive sur la haie	Je visualise la haie	Je vois les dix haies
Je prends conscience de la haie	J'arrive à un endroit	Je me focalise sur la latte
Je me dis « ça me fait ralentir »	Je me dis « y a pas de problème »	Je me positionne suffisamment loin
Je piétine pour bien me concentrer		

L'analyse des opérations confirme les commentaires effectués pour les actions. Notre interprétation est celle d'un débutant qui n'agit que dans le domaine de la course. Ou celui d'un saut simple. Survient alors le choc d'un signe différent ; l'obstacle, d'où un réajustement en catastrophe, avec les seuls moyens dont il dispose, ceux qui servent à sauter. Il piétine alors, non comme une conséquence, mais bien comme une opération caractéristique de l'action de saut, telle qu'on doit l'effectuer en un minimum d'espace et de temps... Le second coureur interprète cette phase assez classiquement, c'est à dire selon une stratégie qui vise à sauter le plus loin possible, et donc de s'approcher de la « planche d'appel » comme il le ferait en situation de saut en longueur... Le cinquième ne prend plus d'appel, mais vise une réception de qualité... L'ajustement devant l'obstacle est donc inverse vis à vis du deuxième coureur. Nous ne sommes pas en face d'une action qui se transforme mais bien en face d'actions fondamentalement différentes, bien qu'intervenant dans les mêmes circonstances...

### *B- Le renouvellement (ou répétition)*

Cette action d'enchaînement est peut être la plus paradoxale et la plus spécifique de la course de haies. Elle consiste, en effet, à ce que l'interviewé mentionne systématiquement que l'attention ne se focalise plus de la même façon sur les différentes procédures, au fur et à mesure de l'avancée de la course. Nous retrouvons donc dans presque tous les entretiens qui l'ont permis, une mention de répétitions des mêmes actes, qui débouchait sur une forme de perte de conscience ou de mémoire des faits. En d'autres termes, ce qui nécessite l'attention sur la première haie, passe progressivement dans une sorte de pénombre psychique, caractéristique des opérations. Nous allons tenter de préciser ce phénomène qui apparaît dans

cinq des six entretiens puisque le sujet de l'entretien 2 n'a pas été suffisamment loin pour envisager un renouvellement de ses actions...

### 1- Rappel des éléments

	Entretien 1	Entretien 2	Entretien 4	Entretien 5	Entretien 6
Visée	enchaîner	Laisser aller, moins réfléchir	vitesse	Vitesse, on pense moins, des intentions	Renouvellement vitesse
Référent fonctionnel	Toujours pareil, ça bouge pas	automatique	Sensation de vitesse et d'engagement vers l'avant	Plus vraiment de sensations distinctes	rythme
Expérience conceptuelle	Facilité, plus d'appréhension	régularité	Me sens bien	Répétition, naturel	Ça coule, pas de souvenir...

Nous observons au travers de cette action plusieurs points.

-Le premier est une forme d'évolution des visées. Au fur et à mesure de l'augmentation de la pratique, se renforce le caractère explicite de la recherche de vitesse. Tout semble s'effacer derrière une seule attention, celle de la vitesse de déplacement. A l'inverse, les deux premiers entretiens font apparaître une dilution plus lente et plus simple des actions. L'attention reste focalisée sur l'atterrissage, par exemple, jusqu'à un moment situé vers la troisième haie où « tout s'enchaîne... »

-Le second est le référent constant de la similitude, qui semble source de ce renouvellement. Ce caractère de similitude doit être véritablement rompu... Nous observons une forme de paroxysme de cette référence dans l'entretien 6, où l'athlète vit un trou noir dans lequel elle ne semble d'abord ne plus rien sentir....

-Le troisième et dernier concerne l'expérience de ce renouvellement. Elle se traduit par une sensation de bien-être, de fluidité...

L'interprétation devient le passage du statut d'actions à celui d'opérations, non par apprentissage ou par habitude, mais seulement par renouvellement de l'action dans un laps de temps très court, et dans des conditions externes très proches les unes des autres. Ce phénomène semble se manifester plus précocement au fur et à mesure de l'augmentation de l'expérience. Ce sont les points les plus problématiques qui restent en conscience, puis s'effacent progressivement, jusqu'à l'incident ou la dernière haie.

## 2- Analyse des opérations

Entretien 1	Entretien 2	Entretien 4	Entretien 5	Entretien 6
Passer par dessus	Le geste devient régulier (automatique)	J'ai senti pareil	Je sens les autres	Je l'attaque plus
Continuer	Ça saute, ça passe, ça saute...	Je casse pas la vitesse	On pense moins	Je me dis c'est bon
C'est toujours pareil	Je réfléchis moins	Je me sens très bien	On a l'impression que ça se déroule comme ça, naturellement	Le rythme est toujours le même dans ma tête
Ça fait comme des trous	je laisse aller	Je m'engage vers l'avant	Je pense surtout à aller vite	Je continue, ça coule, pas de souvenir
Deux moments distincts...			On en bouffe, répétitives	
La course a jamais trop changée			Je m'attache à toujours franchir	
Y a pas trop de repères				

Les opérations confirment les premiers commentaires. L'idée de quelque chose qui devient automatique, naturel, correspond au fait de « moins penser ». Subsistent quelques

points précis au début, puis une sorte de flou vécu par tous les interviewés... Restera à déterminer si cette caractéristique est une manifestation de l'expérience ou de l'expertise, ou bien un phénomène dû au rythme de cette course d'obstacles, ou encore un phénomène sur lequel les athlètes pourraient se mobiliser, et améliorer leur efficacité en conséquence...

## **VI- Les actions non analysées dans ce cadre comparatif**

Deux grandes catégories sont à retenir. La première est celle que nous avons nommée incidentaire. La seconde concerne des actions plus individuelles, et donc peu heuristiques.

### *A- Les incidents*

Ils sont extrêmement nombreux, et confirment ainsi l'un de nos postulats de départ sur l'incapacité de rendre compte de la pratique à partir de critères généraux et non locaux, ou à partir de verbalisations sur « ce qui aurait dû ou pu être fait ». Nous avons répertorié :

Entretien 2 Toucher une haie Se repositionner Allonger..... haie tombée

Entretien 3 freinage et arrêt

Entretien 5 Forcer

Entretien 6 Agacement, se remettre en action, voir partir l'autre, continuer.

Certaines de ces actions sont des incidents objectifs, tels que le fait de heurter une haie, ou de constater qu'une haie à franchir est à terre. D'autres sont plus subjectifs, tels que la sensation de blocage sur la haie, l'agacement, ou la sensation de fatigue. Notre interprétation est une confirmation de notre modèle, du fait que ces incidents ont, à une exception près, l'effet de retour à la conscience d'actes qui étaient devenus moins conscients au cours du déroulement de la course.

## *B- Les actions isolées*

Nous entendons par actions isolées, les actions qui ne figurent dans aucune des rubriques traitées jusqu'ici. Elles sont extrêmement peu nombreuses. Notre interprétation est que l'ensemble des actions, bien qu'individuelles et locales, sont intégrées à une organisation qui leur confère une place assez précise. A partir de ce moment là, elles deviennent assez caractéristiques, et rentrent dans un schéma ou une dynamique comparable.

## **VII- Conclusions de ces comparaisons**

Il s'agit ici de répondre à la question posée en introduction sur une forme d'intelligibilité des rapports entre les différents cas.

Nous constatons ici que les variations constatées entre ces différents cas ne sont pas erratiques. Il existe effectivement une certaine logique qui préside à la succession de ces six cas. Le fait que certaines actions disparaissent, que d'autres apparaissent, que certaines permanences existent néanmoins dans des circonstances précises, impose l'idée que ces six cas relèvent bien d'un accroissement de compétence. Mais cet accroissement de compétence n'est qu'un constat intermédiaire nécessaire à la poursuite de leur analyse pour une contribution.

Rappelons que nous avons défini la compétence comme un niveau de développement de l'activité d'un pratiquant dans un certain contexte. Le fait que les cas soient positionnés les uns vis à vis des autres en fonction de cette logique ne permet pas de les considérer pour autant représentatifs d'un continuum de construction de compétences, ni qu'un tel continuum existe. Si un tel continuum existait complètement en dehors des pratiquants, cela invaliderait immédiatement notre cadre conceptuel, puisque toute expérience, pour spécifique qu'elle soit, serait positionnée sur ce continuum.

Notre positionnement est différent. Il s'agit de déterminer si, dans les différentes dynamiques d'organisation que nous avons mises à jour, n'existeraient pas des éléments

susceptibles d'éclairer des différences, de mieux nous aider à comprendre pourquoi certaines actions disparaissent et d'autres apparaissent. **Ces transformations relèveraient alors d'une certaine forme d'intersubjectivité plus que d'une logique universelle de la construction des compétences en courses de haies.** Par exemple, le fait que les entretiens 5 et 6 fassent apparaître la nécessité du combat et de la compétition contre des adversaires pour atteindre une vitesse maximum, est susceptible de nous aider à comprendre combien certains contextes sont déterminants pour la construction de certaines compétences. **L'expérience de l'adversaire ou de la compétition est alors un indicateur technologique en vue des médiations plus qu'une loi gouvernant la compétence sur les courses de haies.**

Compte tenu des premiers résultats comparatifs et de ces quelques remarques conclusives, nous proposons de nous attacher à la lecture comparative des résultats des analyses de cas.

## **VIII- Analyse et interprétations des différences entre les organisations**

L'idée fondamentale est ici l'éclairage analytique des différences entre les cas, cette différence étant retenue comme caractéristique des transformations constatées lors d'un accroissement des compétences.

Dans un premier temps, nous préciserons les éléments qui, selon nous, sont le support de ces transformations. Dans un second temps, nous procéderons à leur analyse fine pour tenter d'y déceler des pertinences en vue de la contribution à l'intervention.

### *A- Identification des points critiques de transformation*

Le premier point déterminant est le constat de changements d'actions dans les mêmes circonstances, et non de l'accroissement de l'efficacité des opérations d'actions identiques. Nous montrons que l'exercice d'une continuité des actions, au fur et à mesure de l'élévation de la compétence, ne peut s'envisager qu'à partir d'un point de vue extrinsèque. C'est à dire



que les ensembles stables qui seraient le support de modifications internes lors d'accroissement de la compétence, ne sont pas les actions, mais des constructions de technologues ou de chercheur. L'analyse des actions, sous l'angle de l'expérience privée du pratiquant, montre qu'elle ne se traduit pas par le maintien ou l'amélioration de la même action, mais, au contraire, par son changement, sa transformation, ou bien sa disparition au profit de la création d'une action nouvelle. **Envisager une intervention didactique, c'est d'abord se poser la question des actions que le pratiquant doit construire pour agir, à partir des actions qui sont amenées à disparaître.**

Lors de nos tableaux comparatifs des procédures, nous avons déjà procédé à quelques interprétations consistant notamment à décrire des phases de scénarios rassemblant plusieurs actions. Cela nous a permis de rendre intelligibles le retour de certaines actions, telles que la recherche de vitesse, dans des circonstances différentes au fur et à mesure de l'avancée de la course. Nous avons pu ainsi dépasser le simple décours des actions, pour **identifier les actions caractéristiques des dynamiques mises à jour.**

Les transformations se jouent alors plus sur ces ensembles d'actions de même nature que sur chacune des actions de course prises isolément. Ce sont ces actions critiques qui sont alors à investiguer dans leurs apparitions disparitions ou éventuellement transformations. Nous avons rassemblé ces points critiques dans le tableau suivant

Cas 1	Cas 2	Cas 3	Cas 4	Cas 5	Cas 6
Avant le départ	Avant le départ	Avant le départ	Avant le départ	Avant le départ	Avant le départ
Course	Saut des obstacles	Franchissement (saut des obstacles)	Recherche de vitesse	Recherche de vitesse maximum	Acquisition et gestion de vitesse maximum
Prise de conscience de la haie	Course	Bilan et abandon	Attaque de la haie	Réceptionner (Attaque)	
Saut	Renouvellement		Renouvellement	Renouvellement	

Renouvellement					
----------------	--	--	--	--	--

Les points critiques de transformation sont les éléments de ce tableau qui ne sont pas permanents. Nous ne mentionnons donc pas

-Les procédures de départ qui marquent une certaine permanence. De plus, notre étude se centre prioritairement sur les caractéristiques des courses d'obstacles.

- Le renouvellement qui est caractéristiques du retour des mêmes procédures avec un degré moindre de conscience.

- La prise de conscience de la haie qui n'est présente que dans un contexte bien précis, même si cette présence est centrale dans l'analyse de ce cas.

- L'abandon

Nous obtenons une liste d'actions dont nous allons pouvoir analyser la présence, l'apparition et l'éventuelle remplacement par une autre...

Cas 1	Cas 2	Cas 3	Cas 4	Cas 5	Cas 6
<b>Course</b>	<b>Course</b>				
<b>Saut</b>					
	<b>Saut des obstacles</b>	<b>Saut des obstacles</b>			
			<b>Recherche de vitesse</b>		
			<b>Attaque de la haie</b>	<b>Attaque de la haie</b>	
				<b>Recherche de vitesse maximum</b>	<b>Acquisition et gestion de vitesse maximum</b>

Nous percevons ici le phénomène de création- disparition des actions en courses de haies. Ce phénomène permet notamment de visualiser combien la compétence repose sur une dynamique composée souvent de deux actions seulement. La conséquence pour une contribution à l'intervention didactique devient la nécessité d'envisager les rapports entre ces actions caractéristiques selon l'accroissement du niveau de compétence du pratiquant.

### *B- Analyses des actions caractéristiques*

Les actions caractéristiques sont au nombre de 6.

- La course sur le plat
- Le saut
- Le saut d'obstacles
- La course de vitesse avec obstacles
- L'attaque de la haie
- La recherche de vitesse maximum

Nous avons détaillé les procédures qui composent ces différentes actions dans le chapitre précédent. Nous procédons ici à une analyse de leurs rapports respectifs, susceptibles de faire avancer la réflexion sur l'évolution des compétences en course de haies. Pour cela, il est intéressant de revenir à notre cadre conceptuel, pour procéder à une analyse de ces actions du point de vue de la triade qui les compose (Visée intentionnelle- référents fonctionnels- expérience conceptuelle) mais également du point de vue des opérations qui permettent aux pratiquants de les mener.

Les dénominations qui sont utilisées ici pour présenter ces actions sont du domaine de l'expérience conceptuelle. Nous avons vu dans deux des cas analysés, que les dénominations des pratiquants portaient à confusion (Réceptionner pour le 5 et franchissement pour le 3). Nous les avons donc renommées. Nous revenons plus précisément action par action sur les autres aspects.

## 1- Les actions de course sur le plat

Elles sont présentes en tant qu'actions spécifiques sur les deux premiers entretiens. Nous appelons « course sur le plat » la procédure mise en œuvre par un pratiquant dans une situation où l'obstacle n'existe pas.

Courir, c'est se déplacer d'un point à un autre avec l'intention de vitesse. C'est là aussi une procédure qui émerge sur certains signes. Ces indices sont, outre l'intention de rapidité, une certaine confiance dans « le monde du déplacement ». Cela signifie, par exemple, que l'on ne se met pas à courir, lorsque nous ne sommes pas sûrs de la qualité du sol, ou tout simplement pas sûrs de la stabilité des événements qui peuvent survenir pendant cette course. Ces critères sont, encore une fois, des critères objectifs, mais surtout subjectifs. Les indices ne sont pas que des indices concrets... La caractéristiques des signaux, des référents sensibles et fonctionnels de la course, sont essentiellement liés à leur situation en avant du plan du déplacement. Il est nécessaire pour courir, de voir devant avec une certaine assurance, il est ensuite nécessaire d'assurer une certaine continuité des actions. C'est à ce prix, qu'un individu accepte de mettre en œuvre les opérations de déséquilibre vers l'avant, d'équilibration des segments libres etc...

Les deux actions de course sont marquées par ce déplacement en monde connu. Dans le premier cas, c'est même ce qui crée le paradoxe de la situation, puisque le pratiquant court, et s'aperçoit subitement de l'obstacle. Donc il ne court plus. Dans le second cas, la course intervient après le dernier obstacle, donc dans des conditions de sécurité et visibilité « avant ».

Du point de vue des référents, rappelons qu'il s'agit de référents visuels, et surtout proprioceptifs basés sur la fréquence gestuelle. Ceci aide à comprendre pourquoi ces référents sont la vitesse des bras dans un premier cas, et le fait de faire des petits pas dans un second.

## 2- Les actions de saut

Il faudrait ajouter la mention « simple » à ce titre. En effet, le saut que nous rencontrons dans le premier cas est un saut dont la seule visée est la projection. Cela signifie

que la reprise de course ne fait pas du tout partie des opérations construites pour mener une telle action.

Sauter, c'est se projeter, s'auto projeter vers l'avant ou vers le haut. Sauter, c'est également passer par dessus quelque chose. C'est ici plutôt le domaine du saut de fossé, de hauteur, voire de longueur. Il n'existe pas un « après » qui soit intégré dans cette procédure, ou qui la poursuive. La centration est alors la projection, avec des référents qui sont tous situés avant, ou bien au moment de cette projection. La grande caractéristique de ce type de saut est la réception à l'arrêt, puisqu'elle marque la fin d'une action. Notre premier cas manifeste bien cette caractéristique puisqu'il s'arrête avant de repartir.

Du point de vue des opérations, les procédures sont en trois catégories ; la projection par lancer de jambe, l'attente, puis l'atterrissage. Certaines de ces catégories sont intéressantes à noter puisque nous les retrouvons dans le saut d'obstacles.

### 3- L'expérience conceptuelle du saut d'obstacles

Sauter les obstacles, c'est avant tout ne pas pouvoir faire autrement. Il y a interprétation d'un obstacle au déplacement. La notion d'obstacle étant prise dans toute sa force symbolique et subjective. Le pratiquant qui saute en courses de haies, n'a pas d'autres choix. Mais c'est très différent du saut simple que nous venons de décrire.

Le saut d'obstacle n'existe que sur l'entrave à un déplacement, cela signifie potentiellement pour le pratiquant qu'il n'est pas une fin en lui-même. Il existe un « après » le saut qui crée immédiatement la nécessité de ne plus considérer la réception comme une fin, mais comme le moyen de poursuivre le déplacement. Nous avons pu constater, en analysant le premier cas, que cette distinction n'était pas une distinction rationnelle et objective, mais bien subjective et « en actes ». Notre débutant savait très bien, rationnellement parlant, qu'il partait pour un déplacement et non pour un saut unique. Le problème pour lui est que le concept de saut d'obstacle intégré à un déplacement ne fait pas partie de son expérience conceptuelle, ni expérience en actes. Il doit alors agir avec ce dont il dispose, c'est à dire une autre expérience,

qui est le saut simple, et qui « intègre », qui « enkyste » certains référents et certaines opérations, tels que l'espace avant la projection ou bien une réception à l'arrêt.

Le saut d'obstacle nécessite alors d'avoir construit des signaux de continuité, situés derrière l'obstacle. L'ensemble de ces signaux permet d'organiser un référent fonctionnel. Ces signaux nous ont été confirmés dans les entretiens, sous la forme d'une recherche de points de sécurité. Le sauteur se focalise sur ce qui est critique pour lui. D'où le fait de privilégier le regard sur la latte supérieure de la haie, puis sur la réception derrière la haie.

Les opérations de saut d'obstacles possèdent ainsi un certain nombre de points communs avec le saut simple, mais des distinctions fondamentales en termes de référents. Le saut d'obstacle nécessite d'être intégré au déplacement. D'où une première phase de course d'élan qui permet de calibrer la distance à l'appel. Ce calibrage s'effectue manifestement par un ancrage visuel sur la latte de haie. Cela nécessite ensuite de contrôler la position en phase aérienne puisque l'on ne peut se permettre de retomber « n'importe comment ». Nous disposons de ces éléments dans les entretiens 2 et 3, avec, notamment un usage de la jambe de retour dans cette fonction d'équilibrage anticipatif de la réception. Cela nécessite enfin de contrôler la réception en terme d'équilibre pour la course. Les deux pratiquants se rééquilibrent ainsi dans les deux axes, pour continuer à courir.

#### 4- L'expérience conceptuelle de la vitesse sur obstacles

Les remarques faites sur le rapport entre le saut et le saut d'obstacles sont identiques entre la course et la course de vitesse sur obstacles. Nous avons mentionné que le fait de courir consistait à se déplacer d'un point à un autre avec l'intention de vitesse et que cela nécessitait une certaine confiance dans « le monde du déplacement ».

La course de vitesse sur obstacles nécessite alors, pour être mise en œuvre, que cette sécurité soit assurée en actes. C'est à dire que l'obstacle existe non comme une fin, mais comme une simple entrave au déplacement couru. Nous retrouvons ici des conditions psychologiques qui sont celles de la construction de référents derrière les obstacles, mais également des conditions objectives en termes de danger des obstacles. Comme nous l'avons montré en analyse anthropologique, un moment de l'histoire réglementaire des courses de

haies a vu des obstacles non renversables, qui caractérisaient des chutes s'ils étaient touchés. Nous avons pu constater que les techniques de course de vitesse sur obstacles ont toutes été installées après l'abandon de ce type d'obstacle. Cet aspect objectif sera repris lors de l'exposé des outils de l'intervention didactique.

La caractéristiques des signaux, des référents sensibles et fonctionnels de la course, sont essentiellement liés à leur situation en avant du plan du déplacement. Il est nécessaire pour courir, de construire une certaine assurance du « devant », c'est à dire de ce qui se passe derrière cet obstacle. C'est à ce prix, qu'un individu accepte de mettre en œuvre les opérations intégrées de déséquilibre vers l'avant, d'équilibration des segments libres etc...

L'entretien 4 qui révèle cette recherche de vitesse, traduit ainsi des procédures d'engagement vers l'avant, de diminution du temps d'appui, et également pour la première fois de la sensation des adversaires. Cette sensation étant peut être caractéristique du degré de confiance en son propre déplacement, confiance nécessaire à ce qui est, à ce niveau, une forme de décentration impossible si le risque lié au mode même de déplacement est trop important.

## 5- L'attaque de la haie

L'attaque de la haie est une expérience conceptuelle assez spécifique d'un certain niveau de compétence, puisque nous la retrouvons dans les entretiens 5 et 6.

Deux aspects apparemment contradictoires la caractérise. Le premier est l'abandon de toute référence au saut. Il y a donc une rupture importante. Le second est que cet obstacle existe encore et qu'il nécessite donc des actions spécifiques pour être franchi, c'est à dire une focalisation de l'attention consciente.

La caractéristique essentielle de cette attaque de la haie est l'élimination des procédures d'impulsion et de phase aérienne de cette focalisation consciente. Le pratiquant se focalise sur l'atteinte d'un point au sol situé derrière l'obstacle. ce point est qualitativement reconnu et non spatialement reconnu. Tout se passe comme si il s'agissait d'aller chercher une

certaine qualité d'appui derrière l'obstacle. Les autres aspects que nous avons développé, tel l'engagement vers l'avant, étant largement intégrés.

Le pratiquant ne se projette plus en phase aérienne, mais « va directement » (au sens psychologique du terme) rechercher cet appui au sol. Il y a donc une recherche active de l'appui derrière l'obstacle qui est très souvent recommandé par les intervenants, mais dont on comprend ici que cela nécessite beaucoup de préalables du point de vue de l'organisation des actions des pratiquants. Le cas numéro 3 vient nous rappeler ce fait en démontrant qu'une procédure apparemment positive du point de vue biomécanique n'est valable qu'à un certain niveau de compétence, et qu'elle peut ici créer au contraire le déséquilibre et l'abandon.

L'attaque de la haie mobilise des métaphores digestives pour décrire le franchissement. Si l'obstacle est encore là, c'est lui qui est englouti par le coureur et non lui qui « décide » des actions du coureur.

## 6- La course à vitesse maximum

Cette course à vitesse maximum recouvre certains aspects particuliers de la course. Il ne s'agit pas seulement de se déplacer vite, il s'agit de se déplacer le plus vite possible. Les indices et signaux qui permettent cette mise en œuvre, sont avant tout ceux de la course de combat, ou de compétition, pour employer malgré tout un terme moins guerrier. Cela signifie qu'il est peut être difficile de courir à la vitesse maximum sur les obstacles sans les conditions de la lutte.

Ce qui fait signe pour cette action, réside dans le fait de la perception d'un danger, ou bien de la nécessité d'atteindre un point avant une quelconque échéance. Ces éléments sont indispensables à l'interprétation. Nous les retrouvons dans les deux derniers entretiens. Il est souvent fait mention de danger dans l'entretien numéro 5. Par ailleurs, la présence de l'adversaire est constamment précisée comme indispensable. Il existe alors une indication importante, qui concerne l'introduction de l'adversité comme élément nécessaire à la transformation des procédures de course. Mais, corollairement, cette introduction peut déboucher sur l'échec, en cas de non résolution des problèmes posés par la course.



Nous avons vu que les opérations de mise en œuvre de cette course particulière étaient à forte connotation psychologique. Les mots des entretiens disent avec force combien la stimulation est nécessaire. Du point de vue des procédures motrices, nous constatons essentiellement l'engagement vers l'avant qui atteste d'un référent fonctionnel sur l'inclinaison du grand axe du corps. Le temps de l'appui au sol est un indicateur également cité. La sensation de l'adversaire est également un indicateur dont nous avons pu juger de l'importance, sans pour autant mettre à jouer concrètement les procédures. Comment s'opère la sensation de l'adversaire ? Les entretiens d'explicitation ne nous ont pas encore permis de répondre à cette question. Ceci paraît pourtant déterminer une part de la compétence du sportif de haut niveau en situation de compétition.

Enfin, le dernier entretien possède une particularité vis à vis de cette vitesse puisqu'elle est manifestement construite en terme de référents sur un rythme des appuis, et que la reconnaissance de ce rythme, couplé avec l'engagement vers l'avant et le positionnement des adversaires est déterminante pour évaluer cette vitesse. Ces trois référents semblent suffisants pour mettre en œuvre la vitesse maximum sur le plat et sur les obstacles, de façon indifférenciée. Nous avons déjà eu l'amorce de ce phénomène au cours de l'entretien 5 avec l'engagement vers l'avant, à la fois sur le plat et sur les obstacles. Mais, là où le cas 5 laisse la place à des procédures spécifiques du franchissement de la haie, le cas 6 ne fait plus exister le franchissement du point de vue de la spécificité des procédures mises en œuvre.

### *C- Modalités de transformations de ces actions*

#### 1- Vers un recul du point focal

Nous entendons par point focal l'endroit ou le moment déterminant dans l'organisation des actions d'un pratiquant. Un point focal caractérise alors l'ensemble d'une visée, que ce soit du point de vue symbolique, spatial ou temporel.

-Le point focal du premier cas est la prise de conscience de la haie. C'est en ce point que s'organisent les actions de ce pratiquant. Il est dans une situation de course sur le plat, et il passe après cela dans une situation de saut. Le point focal est donc en amont de la haie et du saut.

- Le point focal des entretiens 2 et 3 sont le saut lui-même. C'est à dire la capacité de contrôler l'ensemble des paramètres de ce saut d'obstacle pour permettre une reprise d'équilibre et de course derrière l'obstacle. Les moments clés se situent alors plus en phase aérienne qu'avant l'obstacle. Le cas numéro 3 en fait l'amère expérience.

- Le point focal du cas numéro 4 et 5 est l'attaque d'un point au sol situé derrière la haie. C'est ce qui est retenu en premier comme indicateur de la qualité du passage et de la vitesse de déplacement. Il n'y a plus de saut mais recherche de ce point qui nécessite d'annuler en quelque sorte l'obstacle, de l'avaler...

- Le point focal du dernier cas n'est même plus perceptible de façon spécifique sur le franchissement de l'obstacle. Il existe en fait une forme d'engagement vers l'avant qui est mise en place et évaluée prioritairement au moment du passage de l'obstacle.

Nous observons en conséquence une forme **de recul de ce point en fonction de l'élévation du niveau de compétence**, puis une forme de disparition à très haut niveau. Mais ce constat ne nous permet pas de guider une éventuelle intervention, il ne peut nous servir que de guide dans notre réflexion.

## 2- Vers des hypothèses de modalités de transformation

Les hypothèses que nous formulons ici sont à la rencontre de quelques constats effectués dans cette étude comparative et des analyses de la médiation effectuées dans le chapitre 1 de cette seconde partie.

Nous constatons

- Que les procédures mises en œuvre sont le fait d'une situation qui fait signe au pratiquant et non d'une décision rationnelle et préalable. Le cas 1, par exemple, ne choisit pas de sauter de cette façon, c'est la situation qui lui impose, dans la mesure de l'expérience qu'il possède, du contexte, et de l'identité qu'il se reconnaît.

- Que les analyses successives des différentes actions caractéristiques montrent des évolutions fortes de référents. Ce qui se présente au sujet subit ici des variations très fortes.

- Que les mêmes actions caractéristiques sont souvent mobilisées dans deux cas successifs (voir tableau précédent)

Course sur les cas 1 et 2

Saut d'obstacles sur les cas 2 et 3

Attaque de la haie sur les cas 4 et 5

Vitesse maximum sur les cas 5 et 6

- Que la différence existe néanmoins entre les deux cas d'un même couple, et qu'elle réside dans les référents qui sont mobilisés.

Le cas 2 court, mais peut sauter les obstacles car le « derrière la haie » existe pour lui.

Le cas 5 attaque la haie mais intègre l'engagement vers l'avant, la qualité des appuis et l'adversaire...

Le cas 6 court à vitesse maximum mais s'est construit la permanence des référents, y compris en présence d'obstacle..

Suite à ces constats, nous pensons que les actions caractéristiques se transforment prioritairement par la construction de référents nouveaux avant de voir la transformation de l'expérience conceptuelle. Par exemple, le concept de saut et ses corollaires d'appel, d'envol et de réception perdurent très longtemps dans les entretiens, alors que les référents fonctionnels évoluent beaucoup plus vite... Cette hypothèse nous mène alors à l'interprétation suivante des cas.

**-Le cas 1** est débutant et ne dispose d'aucun référent approprié à cette situation.

-**Le cas 2** possède des référents derrière l'obstacle et peut donc sauter et reprendre des appuis. C'est toujours l'expérience conceptuelle du saut, mais avec des référents qui ont transformé l'organisation. D'où l'usage d'un concept un peu intermédiaire qui est le saut d'obstacles.

- **Le cas 3** est identique au cas 2 de ce point de vue, sauf qu'il met des procédures en œuvre qui sont non-cohérentes avec sa dynamique d'organisation.

-**Le cas 4** a développé ces actions par l'accroissement de la vitesse, la qualité d'appui que cela suppose, et a donc construit une conceptualisation nouvelle qui est l'attaque de la haie. Ceci signifie théoriquement qu'il existe un cas entre le 3 et le 4 que nous n'avons pas rencontré qui est l'usage de ces référents sans la conceptualisation de l'attaque.

-**Le cas 5** se caractérise par l'usage des référents de la vitesse maximum tels l'engagement vers l'avant et la sensation de l'adversaire, mais sans conceptualisation nouvelle..

-**Le cas 6** dispose encore de référents supplémentaires tels que le rythme de la course maxima qui lui permettent une nouvelle organisation marquée par la gestion de cette vitesse et non sa recherche.

Cette hypothèse confirme les travaux exposés antérieurement au sujet de la construction d'actions nouvelles. Ils permettent également de comprendre le lien entre l'expérience conceptuelle et l'expérience en actes ou expérience corporelle, que sont les référents, qu'ils soient sensibles ou fonctionnels. Ceci apporte un éclairage particulier sur la façon dont peuvent se construire des procédures, à partir de procédures anciennement acquises ou bien du prêt de référents dans l'acte de médiation tel que nous l'avons proposé au sein de l'intervention.

L'usage de la métaphore, au sein de consignes destinées à faciliter l'exécution de certaines procédures, est un bon exemple de cet usage de référents d'autres procédures. L'expression « C'est comme si tu faisais..... » revient bien à faire signe au pratiquant du point de vue d'une expérience conceptuelle qu'il possède, afin de faire usage de procédures au sein d'une action à construire... Les métaphores privilégient ainsi les supports référentiels.

#### *D- Vers la proposition d'outils pour l'intervention*

La mise à jour des relations entre les référents et l'expérience conceptuelle nous permet d'envisager une intervention didactique (médiation) basée sur une telle conception. Une médiation, en tant que procédure facilitant la construction de ses compétences par un pratiquant, a tout à gagner de la connaissance des liens entre les expériences et les référents mobilisés dans une pratique sportive. Non pas que ces liens soient intangibles et universels, mais qu'ils soient indicateurs des logiques construites par les pratiquants compétents, dans la subjectivité et la spécificité de leur histoire.

L'usage de ces liens en termes d'outils revient notamment à ce que nous choisissons de nommer un prêt. Prêter des référents, c'est organiser leur usage avant qu'ils n'aient été construits par le pratiquant, ou bien détourner leur usage depuis une action déjà construite vers l'action à construire. La notion de métaphore que nous venons d'employer est un bon exemple de prêt de référents. La notion de « prêt » tend à s'opposer à la notion de don. Cela souligne que l'intervenant ne donne pas des procédures, il ne les transmet pas au sens d'un don de personne à personne, il met seulement en scène les éléments de leur construction. Prêter souligne également qu'une action puisse momentanément servir, de par les procédures intégrées qu'elle véhicule, à construire une action nouvelle. Autre aspect, un référent n'existe pas isolément mais au sein d'une procédure. Prêter un référent passe ainsi forcément par le prêt de la procédure entière. Nous mentionnons « référent » en raison du résultat de notre analyse qui situe le référent comme l'élément labile de l'organisation. Enfin, le fait que ces prêts s'effectuent sur le plan des actions nous amène à l'idée d'un prêt de sens. C'est à dire organiser pour le pratiquant un signe qui lui fasse sens. Cette mise en scène relève du prêt, le pratiquant ne pouvant aller plus loin sur ce simple prêt et devant s'appropriier les éléments essentiels de ce prêt pour progresser.

L'intervention appuyée sur ce type de médiation ne peut alors se proposer simplement en termes de transmission de savoirs, depuis l'intervenant vers le pratiquant. La médiation doit permettre l'intégration de référents pour que le pratiquant construise des actions nouvelles. Nous retrouvons ici la position de la didactique professionnelle concernant le caractère pragmatique des constructions conceptuelles des pratiquants. Ce que le pratiquant construit, n'est pas une conceptualisation transmise au sens classique du terme, mais un ré-agencement

majoré à partir d'une expérience en place..... Soulignons ensuite, que ces constructions passent bien par des intégrations sensori- motrices très poussées. C'est à ce niveau que se joue l'intégration des ressources mises en œuvre dans les pratiques sportives. Les organisations mises en évidence ne sont pas uniquement cognitives. Elles révèlent la complexité des relations entre l'expérience conceptuelle et les référents, mais également entre les actions et les opérations, ainsi qu'entre les différentes ressources nécessaires à la construction des opérations. Ces intégrations doivent s'appuyer sur des expériences quantitativement et qualitativement importantes. Il y a encore ici une raison supplémentaire pour défendre la proximité des problématiques entre une didactique professionnelle et une didactique des activités physiques et sportives.

La dernière remarque concerne le caractère subjectif des interprétations. Interpréter un contexte d'une façon ou d'une autre, n'est pas une question de centimètres, de consignes verbales ou d'aménagement du milieu. C'est tout un ensemble qui émerge, et qui fait que l'intervenant doit pouvoir prendre quelques repères dans cette complexité. Les outils que nous proposons ici ne sont donc pas des prescriptions, mais plutôt des guides, des éléments d'intelligibilité dans la complexité des situations individuelles.

Nous reprenons alors les différentes étapes de la médiation, telles que nous les avons présentées en chapitre 2 de cette partie, en tentant de proposer des outils nécessaires que nous aurons fourni l'objectivation et l'analyse des six cas rencontrés. Ceux ci sont constitués, de l'identification, pour l'intervenant, de ce qu'il doit organiser pour effectuer sa médiation.

## **CONCLUSION      PROPOSITIONS POUR L'INTERVENTION**

### **DIDACTIQUE EN ATHLÉTISME**

Comment formaliser la contribution à une intervention, de façon à ce que les intervenants puissent la mobiliser à profit? Comme nous l'avons souligné dans le précédent chapitre, nous ne souhaitons pas entrer en contradiction avec notre travail en proposant des généralisations. Nous proposons, sous forme de synthèse, les éléments essentiels permettant aux intervenants d'objectiver plus facilement l'activité des pratiquants, de mieux en prendre en compte la complexité, le caractère émergeant et situé. Cela nous permettra de dresser une prospective des travaux nécessaires à une didactique professionnelle de l'athlétisme, au delà de l'exemple des courses de haies que nous mobilisons ici. Nous reprenons pour cela les étapes de l'intervention, présentées et détaillées au chapitre 2 de la seconde partie, en donnant quelques exemples.

#### **I- Outils d'aide à l'intervention en course de haies**

##### *A- Définition d'un contexte à l'activité*

S'assurer de l'activité du pratiquant est le premier acte de l'intervention concrète. Outre les aspects motivationnels, l'intervenant doit pouvoir situer les contours de l'activité, c'est à dire ce qui doit faire signe au pratiquant dans la situation de construction de compétences.

Pour cela, nous devons envisager l'émergence de l'activité en déterminant les contours, non de l'activité prise isolément, mais de la composante sociale de la situation qui

émerge. A savoir ce qui est interprété symboliquement comme relevant de cette activité. D'où des repères en termes de contexte, d'activité et d'identité.

En ce qui concerne les courses de haies, le contexte est établi dans toute sa dimension anthropologique. Il s'agit de concevoir ce qui, dans ce contexte général des courses de haies doit être respecté pour qu'il soit authentique au pratiquant qui y est confronté. Cela implique de revenir sur ce que nous avons retenu en tant qu'architecture culturelle, valeurs et normes. C'est ce contexte qui va construire des significations, interprétées symboliquement par le groupe avec une expérience partagée. En d'autres termes, nous devons permettre au pratiquant de vivre, de son point de vue, qu'il « s'agit bien » de course de haies. Mais cette authenticité ne se définit, bien souvent, que sur le seul contexte institutionnel et réglementaire de la spécialité. Jusqu'où peut on aller en tant qu'intervenant en respectant cette authenticité ?

Nous proposons de revenir au noyau fondamental de l'épreuve, de la performance et de la compétition tels que nous les avons analysés. C'est en ce sens que nous sommes bien dans le cadre de l'athlétisme.

- L'OBSTACLE. Définir une hauteur d'obstacles minimum, en dessous de laquelle nous ne sommes plus dans le cadre des courses de haies, une hauteur maximale au dessus de laquelle, il n'est plus possible de mettre en œuvre des moyens de course. Ceci permet, par exemple, de ne pas éliminer l'obstacle pour qu'il n'y ait plus saut. (Les savoirs professionnels non écrits décrivent ici une hauteur d'un genou comme étant minimum).
- LA COURSE. Définir un intervalle entre les obstacles qui permette de respecter les critères d'un déplacement couru, c'est à dire une adéquation entre la vitesse de déplacement du coureur et sa morphologie. Trop faible, cet intervalle ne permet pas de prendre de vitesse, de lancer l'action de courir; mal ajusté, le coureur doit changer de jambe d'attaque, et se lance dans des actions d'ajustement, et non de course... Quatre appuis semblent un bon compromis entre ces exigences, et correspond, de plus, aux productions du sport de haut niveau.
- LE PARCOURS. Définir une longueur minimale de parcours, qui permette l'acquisition d'une course de vitesse, et une longueur maximale, au sein de laquelle les sollicitations énergétiques permettent l'obtention d'une vitesse maximale de déplacement.



- LES CONDITIONS. Placer des obstacles qui ne soient pas interprétables comme fixes et dangereux, mais, au contraire, légers et renversables. Il y a là un usage quasi – anthropologique de l’obstacle. Cette dimension symbolique doit permettre la sécurité subjective nécessaire...

Il s’agit d’éprouver des qualités de vitesse spécifique, sur un parcours qui respecte cette dimension. Ce parcours doit permettre la construction de compétences nouvelles, il doit donc respecter la notion d’obstacles. Il doit enfin permettre la compétition athlétique. Nous ne présentons là que les aspects en lien direct avec nos résultats et nos interprétations. Il est important de bien considérer qu’il ne s’agit là que de quelques outils, et que d’autres facteurs, motivationnels par exemple, influencent l’activité du pratiquant.

#### *B- Objectivation de l’organisation initiale des actions*

C’est l’un des points les plus importants en tant qu’outil. En effet, l’intervenant ne peut mettre en œuvre l’objectivation avec précision, dans les conditions d’une intervention directe devant les pratiquants. Il doit, par conséquent, posséder des outils facilitant cette objectivation. L’un de ces outils consiste en une certaine intelligibilité de différentes organisations d’actions. Les moyens d’objectivation ne requièrent plus, alors, la lourdeur des moyens mis en œuvre en didactique prospective, mais la capacité de repérer les pratiquants à l’aide de ces outils.

Ces grandes catégories d’actions sont basées sur l’idée première d’actions focales pour la course de haies, où se jouent les organisations de la majorité des aspects sensibles de la compétence. Nous avons ainsi identifié six types d’expériences conceptuelles. La course sur le plat, le saut simple, le saut d’obstacles, la course de vitesse sur les obstacles, l’attaque de la haie, la course à vitesse maxima. A chacune de ces expériences correspondent des opérations et un référentiel sensible, qui lui sont intégrés. Nous donnons ici seulement quelques exemples, afin de ne pas répéter le contenu de nos remarques du chapitre précédent.

Le pratiquant qui s'organise sur la dualité course sur le plat et saut simple, se caractérise par sa prise de conscience tardive de l'obstacle et par un temps d'arrêt derrière l'obstacle. Il se considère comme débutant et reste en attente de ce qui va se passer.

Nous avons vu que le saut d'obstacles engendrait les opérations d'impulsion et de réception, par exemple. Il s'accompagne d'un référent fonctionnel, situé à l'aplomb du déplacement, voire en arrière, proprioceptif sur son corps, extéroceptif sur le sol. Le moyen de reconnaissance de cette catégorie est l'usage d'une forme de course d'élan et d'une réception qui, certes souvent déséquilibrée, ne se traduit pas par un arrêt. Les termes employés sont corollaires de l'action de saut (impulsion, appel, atterrissage, retombée etc...)

La course de vitesse sur obstacles engendre des opérations de déséquilibre vers l'avant, là où se construisent des référents sensibles et fonctionnels. Ces référents sont alors en avant de la course, derrière l'obstacle. Ils sont visuels et proprioceptifs sur le corps. Grand axe du corps, jambes en phase de suspension. C'est, par exemple, à ce niveau que l'usage du retour de la jambe d'appui commence à s'intégrer à une recherche de vitesse. Ce pratiquant parle d'attaque et le terme de saut disparaît du vocabulaire. Son identité est affirmée individuellement et localement. C'est à dire qu'il sait se reconnaître dans un certain nombre de situations de la course d'obstacles.

L'attaque de la haie est un développement de cette phase, mais avec des sensations affirmées de déséquilibre vers l'avant.

La course à vitesse maxima engendre des opérations de lutte pour une accélération constante. Les référents sont alors la propulsion au sol, par des proprioceptions dans les pieds, des sensations sur l'adversaire, qui sont également proprioceptives, mais que nous n'avons pas eu le moyen d'investiguer plus profondément. Enfin, cela sous entend la capacité de gérer la propulsion avec un déséquilibre optimum vers l'avant.

Il est alors nécessaire de situer les pratiquants du point de vue de leur expérience conceptuelle, et, plus finement, du point de vue de leurs référents fonctionnels. On approche ce qui fait signe, du point de vue des symboles, mais aussi du point de vue des indices. L'entretien d'explicitation permet cette approche, y compris dans des conditions

d'interventions concrètes. Cela permet de faire émerger très rapidement un langage à forte indexicalité, qui oriente l'intervenant vers des catégories très distinctes. La plus grande difficulté est de se mettre à l'écoute dans ces conditions, de pouvoir recueillir dans une attitude ouverte, dénuée de tout à priori sur ce qui est fait, dit ou proposé. Le caractère contre intuitif de cette démarche de questionnement, nécessite un apprentissage. C'est sa limite essentielle. L'autre limite de cette démarche est constituée par l'importance des variations d'expériences des pratiquants. On ne peut « enfermer » un pratiquant dans une catégorie au nom d'un comportement que nous jugeons caractéristique. Les points ci dessus sont alors à enrichir des spécificités expérientielles des pratiquants qui font que le pratiquant épistémique n'existe pas. Il s'agit ici de développer une certaine technicité de lecture (J. L. MARTINAND, 1992) des pratiquants, sans la dogmatiser.

### *C- Processus de transformation de ces organisations*

Nous pensons qu'après objectivation du système initial du pratiquant, l'intervenant peut fixer la zone prochaine de développement. Cette zone situe la capacité de construire une expérience conceptuelle nouvelle. Dans le cadre de notre contribution, il s'agit de l'expérience conceptuelle immédiatement supérieure, au sein de la hiérarchie mise à jour. Par exemple, « attaquer la haie » pour un pratiquant qui « saute les obstacles ».

Il y a, dans un premier temps, mise en évidence d'un décalage, le pratiquant est en situation de non atteinte d'un but, avec les moyens qu'il met en œuvre. Cette visée intentionnelle doit alors, toujours dans notre exemple, être celle de la course de vitesse. Cela possède un degré d'abstraction très important, qui devra donc être mis en scène très concrètement.

Un exemple de tâche serait de réussir un parcours d'obstacles déterminé, en demi franchissement, sans jamais faire de cloche pieds. En d'autres termes, en respectant la l'organisation de la course de vitesse. Si le pratiquant est de la catégorie « sautant », il ne peut réaliser ce parcours avec ses référents actuels. Si nous reprenons la terminologie sémiotique, la situation ne fait pas signe, du point de vue de l'attaque, il n'a pas les moyens d'interpréter les indices, car il ne peut concevoir d'aller presque directement chercher un appui derrière l'obstacle.

C'est alors que l'intervenant peut lui prêter des référents, lui permettant de réussir là où il échouait. Ceci peut s'opérer à partir de la connaissance que l'intervenant possède des référents fonctionnels nécessaires à la construction de cette action nouvelle. Avoir identifié ces référents, c'est accéder aux moyens de médiations favorables aux apprentissages. L'intervenant pourra construire des contextes aménagés, dans lesquels ces pratiquants devront s'engager vers un point visible, situé derrière un obstacle, avec un pied bien identifié par eux. Ils pourront alors réussir à attaquer ce point dans un contexte qui est le franchissement d'un obstacle authentique, grâce à cette médiation. On leur a construit temporairement un signe, du sens, au travers d'indices. Ici, ce signe peut être la placement d'une latte de haie derrière l'obstacle que les pratiquants doivent dépasser avec le pied d'attaque.

Cette médiation nécessite un double respect. Respecter les conditions de l'activité que nous avons définies ci dessus, et respecter les contextes et situations nécessaires des actions de d'attaque. C'est sur cette deuxième exigence que la contribution didactique doit encore fournir des outils.

#### *D- Catégorisation des situations d'une action*

Catégoriser les situations d'actions, c'est mettre à jour les limites d'une situation relevant, pour un pratiquant, de la même action. Cela permet d'envisager les facteurs de l'interprétation, ainsi que leur limites. Il est de nécessaire de rappeler ici que les tâches et les médiations n'existent pas dans un espace objectif, universel, ou neutre. Notre option « située » passe ainsi par le constat qu'un certain nombre d'éléments symboliques, culturels et sociaux, mais également propres et subjectifs au pratiquant, participent à construction même de la situation. La médiation intervient donc dans un espace situé au sein duquel l'intervenant peut prendre quelques repères...

Le premier aspect de cette catégorisation est le contexte, notamment dans sa dimension symbolique. Lors de l'analyse du contexte des courses de haies, nous avons mis en évidence qu'un certain nombre de théorisations d'experts « déclaraient » certaines actions en tant qu'éléments du franchissement de la haie. C'est la cas de l'impulsion, voire de la réception derrière l'obstacle. Nous avons, en conséquence, une première dimension du

contexte, qui relève de la « prescription symbolique ». Cela signifie que le langage de l'intervenant, ainsi que ses consignes, orientent les actions des pratiquants. Mettre en place des actions de saut, de course, voire de course à vitesse maxima, commence par la mobilisation de termes congruents avec les interprétations des pratiquants. **Parler d'impulsion, c'est participer symboliquement à un contexte de saut.** En ce sens, le repérage des termes employés par les athlètes de différents niveaux, au cours des entretiens, sont un appui non négligeable. Une remarque dérivée s'impose immédiatement. Nous ne pouvons tenter de faire exister une situation qui ne peut prendre du sens en dehors de la zone prochaine de développement. Signifier aux pratiquants des termes de vitesse maximale lorsque leur compétence est celle d'un saut simple crée également de la non reconnaissance.... Cette remarque se constate souvent avec l'usage de termes usités dans le sport de haut niveau avec des pratiquants débutants...

Le second point du contexte est la mise en évidence des variations que l'environnement peut subir, sans relever d'une interprétation distincte. Par exemple, le contexte compétitif est probablement indispensable à l'interprétation d'une situation en termes de vitesse maxima. Mais on doit se demander jusqu'où, par exemple, l'augmentation de l'intervalle entre deux haies va favoriser la course avant de faire passer le pratiquant dans une autre action, comme le bondissement... Nous redéfinirons ces types de contextes lors des variations de situation pour le développement des compétences.

Le troisième aspect touche aux éléments identitaires. Les compétences doivent aussi se construire du point de vue identitaire. Placer un pratiquant dans une situation de course de vitesse, c'est au moins s'assurer qu'il s'accorde des compétences de course, si ce n'est une identité de coureur. Permettre à un pratiquant d'identifier ses compétences, devient alors un élément incontournable de ses interprétations. Il y a là une position forte sur le fait que le débutant, du point de vue identitaire, existe d'abord dans les interprétations de l'intervenant... Il est donc nécessaire de placer le pratiquant dans la situation d'action souhaitée, y compris du point de vue identitaire.

Les outils de détermination d'un contour de situation ne sont donc pas des prescriptions précises. C'est plutôt le rappel constant de la complexité et de la co-détermination de la situation.

## *E- Développement des compétences*

La compétence visée nécessite ensuite de proposer des moyens de prise de conscience de ces procédures de réussite, dans des situations suffisamment variables pour ne pas déboucher sur des habitudes, mais sur de véritables compétences. C'est à ce niveau que les catégorisations contextuelles sont importantes. Elles permettent, en effet, de délimiter les contextes et les situations, du point de vue de l'interprétation des pratiquants. Posséder un certain nombre d'éléments caractérisant les différentes situations de courses d'obstacles, devient alors un outil de l'intervention didactique. Nous proposons ici quelques repères, en rappelant au préalable, que l'ensemble de ces contextes s'inscrivent dans les conditions de cette pratique athlétique.

Nous ne présentons pas les repères des situations de course et de saut simple, dans la mesure où toute intervention didactique, devrait a priori permettre de passer à une expérience conceptuelle immédiatement supérieure. Cela ne signifie pas qu'il y ait là un socle commun et universel de compétences de tous les pratiquants confrontés à la construction de compétences en courses de haies. Cela signifie seulement que nous ne proposons pas une revue complète des compétences athlétiques, mais seulement l'exemple des courses de haies.

### 1- Actions de course sur parcours d'obstacles

Nous utilisons ici cette dénomination, dans la mesure où le développement des compétences de saut et de course de vitesse sur les obstacles sont communes. Elles passent toutes deux par la capacité d'intégrer l'obstacle à la situation de course. Nous reprenons alors les aspects constitutifs de ces actions.

-S'assurer de la visée intentionnelle de course. Cela implique la fixation de buts de vitesse. **La visée n'est pas une conformité esthétique.** Rappelons que ceci implique une certaine sécurité psychologique et physique, nécessaire à l'engagement des procédures de course.

-Les référents fonctionnels fournis, que ce soit par consigne verbale ou aménagement du milieu doivent

- Construire, ou permettre de construire, des référents derrière l'obstacle. Ces référents visuels peuvent, par exemple, imposer une certaine distance pour la reprise d'appui. Ils doivent, par contre, ne pas déclencher d'actions strictement balistiques par une trop grande précision. Cela signifie qu'ils doivent pouvoir exister en vision périphérique....
- Permettre l'engagement du grand axe du corps vers l'avant. Cela impose, par exemple, d'aménager la hauteur à franchir, au moins par la jambe d'attaque. Ce repère est fortement coordonné avec le premier.
- Assurer la continuité de ces référents sur plusieurs obstacles. Nous avons mis en évidence des modifications attentionnelles, créées par la répétition des obstacles. Il s'agit de respecter cette condition, puisqu'elle est permanente sur les courses de haies.
- Mettre en place des conditions de prise de vitesse avant le premier obstacle. Cela signifie que le pratiquant doit se trouver en action de course véritable, avant le premier obstacle. La distance doit permettre un nombre d'appuis minimum, de six à huit.
- Les conditions de concentration nécessaires à la prise de vitesse sont à respecter. Par exemple, imposer un départ à l'arrêt complet, avec deux temps de commandements. (Nous avons pu constater combien la concentration était une constante indispensable à la course de vitesse)

Les interprétations soulignées à l'attention consciente, doivent mettre en évidence essentiellement, cette orientation et cet engagement vers l'avant, la recherche active derrière l'obstacle, la continuité des actions propulsives. Ceci doit s'appuyer sur les compétences antérieures, c'est à dire sur les référents de course sur le plat, tels qu'ils ont été construits par ce ou ces pratiquants, car ils véhiculent les opérations intégrées, qui engagent les moyens disponibles.

## 2- Les actions d'attaque de la haie

La visée intentionnelle doit ici prendre en compte la capacité de focaliser son attention sur cette recherche d'une reprise derrière l'obstacle.

- L'engagement n'est plus un engagement balistique équilibré et contrôlé vers l'avant, tels que nous les avons mis en évidence dans les entretiens 2 et 3. Il s'agit désormais d'un **engagement vers un appui au sol**. Nous pouvons mesurer combien la confiance en ses compétences est nécessaire. En cas contraire, il y a trop de contradiction entre un obstacle qui engage des actions vers le haut et l'avant et ce qui est sollicité ici qui est finalement une orientation vers l'avant et ...vers le bas...

Le risque ici est important. Si cet engagement n'est pas reconnu et mis en œuvre, le déclenchement des procédures suivantes se fera en quelle que sorte dans le vide, ou tout du moins dans une phase aérienne haute. C'est ce qui s'est passé dans l'entretien numéro 3.

- L'appui au sol doit être **qualitativement reconnu**. Cela signifie que ce référent est construit proprioceptivement. Les entretiens nous ont apporté ici des renseignements de durée d'appui au sol, de sensation de solidité du bas de la jambe.

Les interprétations sont ici guidées par des changements conceptuels. C'est la situation au sein de laquelle les interprétations en termes de saut doivent disparaître au profit de métaphores plus agressives, impliquant toutes le renversement de l'attitude vis à vis de l'obstacle. **Ce n'est plus l'obstacle qui crée la nécessité de.... et qui fait subir au pratiquant. C'est le pratiquant qui « fait subir à l'obstacle ».** Ce renversement d'attitude n'est surtout pas un jeu de langage si le pratiquant est à un niveau de compétence adéquat pour recevoir ces interprétations. Les termes agressifs dépendent naturellement de l'histoire et de l'expérience de chaque pratiquant ou intervenant, d'où le fait de ne pas forcément outiller les intervenants avec les termes recueillis au cours des entretiens d'explicitation.



### 3- Actions de course à vitesse maxima

L'ensemble de ces repères nécessitent l'intégration de l'ensemble des précédents, en vertu des processus de transformation du système.

-La visée intentionnelle est différente, dans la mesure où la notion de maximum de vitesse, doit devenir première. L'adversité est, semble-t-il, indispensable. La visée intentionnelle devient plus celle d'un combat, avec ce que cela signifie d'agressivité.

-Le parcours doit respecter les conditions d'une compétition de course de vitesse. Il s'agit notamment de fixer une distance, permettant la sollicitation des ressources énergétiques nécessaires à la vitesse maxima. C'est à dire, une distance au cours de laquelle les processus de puissance anaérobie alactique sont mobilisés. Il s'agit ensuite de respecter les conditions de la détermination de cette situation par les pratiquants. Plusieurs pratiquants en compétition, conditions de concentration, ordres de départ...

- Les référents concernent la qualité des appuis au sol, la sensation des adversaires. Ils concernent majoritairement les capacités d'évaluation de la vitesse maximum.... Par exemple, évaluer la permanence de la limite du déséquilibre de l'engagement vers l'avant.

Les interprétations sont celles de l'agressivité, du combat, non pour eux mêmes, mais pour ce qu'ils entraînent du point de vue psychologique et moteur. Ce qui nous semble important à souligner est l'extrême difficulté de cette situation. Les caractéristiques de tension et de limite de déséquilibre et de chute ne permettent pas facilement l'accès et le maintien du pratiquant dans cette situation. Certains professionnels postulent l'impossibilité de l'accès à ce type de situation en dehors des compétitions véritables.

L'ensemble de ces éléments constitue les outils de la médiation lors de la phase de développement des compétences. Ce sont des conditions de médiations et non des procédures fermées. Elles doivent s'enrichir des spécificités des intervenants, des pratiquants, et des conditions locales de ces constructions de compétences.

## **II- Vers une intervention didactique en athlétisme**

Nous souhaitons, en synthèse, faire une certaine prospective pour une intervention en athlétisme. Le cadre de cette thèse est infiniment restreint au regard d'un programme conforme à ce que nous proposons pour une contribution. Y compris pour l'établissement complet des éléments d'une contribution à une intervention didactique en courses de haies, que nous ne pouvons effectuer de façon exhaustive. Nous avons constaté notamment combien nos limites dans notre habileté d'interviewer, ne nous permettaient pas toujours de documenter des aspects pourtant importants et sensibles de l'organisation de l'activité, combien cette étude pouvait s'enrichir encore du dialogue avec les pratiquants eux mêmes et les experts de l'intervention. Nous avons ensuite signalé que tous les aspects présentés de notre système, n'étaient pas investigués avec la même profondeur, notamment les aspects spécifiques de l'activité. Nous effectuons, en conséquence, une prospective sur les moyens d'une telle contribution, plus que sur les résultats en eux mêmes.

### *A- Le contexte athlétique*

Ce contexte est appréhendé essentiellement du point de vue de l'architecture culturelle. Nous reprenons en cela, les propositions d'une combinaison permanente entre

- L'épreuve des qualités de vitesse, de détente, de résistance et de force.
- Les performances pour aller plus haut, plus vite, et plus loin
- Les formes compétitives instituées .

Nous avons formulé cette combinaison lors de notre analyse du contexte athlétique. Sous ces conditions, il existe un contexte athlétique propre, qui fait que cette pratique sociale existe en tant que telle. Ces combinaisons définissent des « spécialités » qui deviennent les contextes directs des activités des pratiquants. Cela signifie que l'ancrage culturel des spécialités athlétiques permet d'entrer véritablement dans la contribution à une intervention.

L'ancrage culturel de ces spécialités permet une analyse anthropologique, et l'approche des symboles et des significations construites au cours de l'histoire. Nous

détections huit grandes spécialités, qui contiennent diverses variations en termes de formes compétitives instituées.

- L'épreuve de la vitesse en gagnant du temps.( du 100 au 400 plat)
- L'épreuve de la vitesse sur parcours d'obstacles.(du 110 au 400 haies)
- L'épreuve de la vitesse d'un engin porté.( le relais)
- L'épreuve de la résistance en gagnant du temps (tout le demi fond)
- L'épreuve de la résistance sur parcours d'obstacles (le steeple)
- L'épreuve de la détente en gagnant de l'espace vers l'avant (longueur et triple saut)
- L'épreuve de la détente en gagnant de l'espace vers le haut (perche et hauteur)
- L'épreuve de la force en gagnant de l'espace vers l'avant.(tous les lancers)

Le contexte athlétique est ainsi à prendre en compte au niveau de l'ancrage culturel de la spécialité. Chaque spécialité véhiculant des normes, des valeurs, des significations et des symboles communs. **C'est ici que se définit la dimension interprétative symbolique de l'activité des pratiquants.**

#### *B- Les éléments d'une contribution*

Au travers de l'exemple des course de haies, nous avons précisé les outils nécessaires à l'intervention. Une contribution générale doit pouvoir documenter.

- Le contexte de la spécialité, dans ses dimensions culturelles et sociales, sur les trois composantes du modèle. Cette documentation du contexte permet d'envisager les contours de l'activité des pratiquants, lorsque l'on souhaite des constructions de compétences dans une spécialité athlétique. Mais ce n'est ici qu'une facette du contexte, puisque, comme nous l'avons montré, celui ci se compose également des événements ou circonstances individuelles ou locales, qui organisent la situation au même titre que le contexte plus général.
- Les différentes catégories de situations des acteurs de cette spécialité. Répertoire les organisations de ces situations permet d'identifier la façon dont les pratiquants catégorisent ce qu'on leur fait vivre, ce qui fait signe pour eux. Cela permet ensuite d'envisager la zone prochaine de développement, comme expérience conceptuelle

immédiatement supérieure, et avec elle, les modalités d'intervention propres à déclencher et accompagner les processus de transformation. Ces catégories passent par l'identification de différentes expériences conceptuelles qui jalonnent la construction des compétences dans cette spécialité, ainsi que les référents fonctionnels constitutifs du même signe. Ajoutons encore une fois que cette analyse ne peut que respecter la diversité des expériences. Il s'agit de fournir des éléments d'intelligibilité et non d'établir objectivement un continuum des compétences athlétiques.

- Les éléments caractéristiques des situations interprétées comme appartenant au même type d'action. Il s'agit là, des moyens nécessaires à la variété des tâches proposées. Cette variété s'avère indispensable à l'apprentissage, mais surtout à la phase de développement des compétences. Cela revient à déterminer la variabilité des conditions dans lesquelles le signe reste identique.

Le dialogue avec les pratiquants et les intervenants est la dernière étape indispensable d'une contribution à une intervention didactique dans le domaine des activités physiques et sportives. Nous avons pu mesurer combien ce dialogue était nécessaire à la validité des contributions.

## POUR CONCLURE

Cette recherche est partie du constat que certaines interventions en athlétisme étaient peu efficaces pour la construction de compétences. Ce constat fit naître l'hypothèse que ces interventions prenaient mal en compte l'organisation de l'activité du pratiquant en situation concrète. Bien que complexe, il fallait tenter de mieux comprendre cette activité et les processus de sa transformation pour optimiser l'intervention. A la fin de ce travail de recherche, qu'est devenue cette hypothèse première ? Notre travail permet-il de la valider ? Nos résultats et nos interprétations peuvent-ils aider ceux qui ont la charge directe de l'enseignement ou de l'entraînement ? Quelles sont les perspectives de ce travail ?

Le premier enjeu de cette thèse est la construction d'un cadre conceptuel permettant de décrire et d'analyser l'organisation de l'activité athlétique d'un pratiquant, dans ce qu'elle possède de complexe et multidimensionnel. L'organisation de l'activité humaine dans toutes ses dimensions est l'un des premiers objets de la science. Aussi était-il tentant d'emprunter une théorie de l'activité humaine validée scientifiquement, pour en examiner la portée sur le domaine de l'activité athlétique. Mais il y avait là une posture épistémologique consistant à penser les problèmes concrets en fonction de l'application de théories abstraites. Comme l'a écrit J. STAUDENMAIER (1988) : « *La notion de science appliquée semble supposer une dissociation entre faire et connaître* »<sup>303</sup>. Nous avons donc choisi une perspective technologique pour élaborer un cadre conceptuel de cette activité athlétique. Cette perspective est celle d'une tension entre un projet concret d'intervention sur une activité et les concepts scientifiques issus des théories de l'activité humaine. Cette tension nous a imposé l'exercice d'un regard sur de nombreuses théories, essentiellement psychologiques. Cela nous a permis de discuter certains concepts pour en proposer l'usage au sein d'une modélisation de l'activité athlétique décrite, non comme théorie de l'activité, mais comme moyen d'en identifier les aspects les plus significatifs de sa complexité.

Trois grands axes de complexité de l'activité ont ainsi été retenus.

---

<sup>303</sup> J. STAUDENMAIER, 1988, page 43.

-Le premier est un axe intégratif qui décrit la nécessité de prendre en compte, au sein de la même activité, des composantes sociales et culturelles, des composantes propres au sujet ainsi que des composantes locales, propres à la particularité d'une circonstance.

- Le second axe décrit la nécessité d'une théorie de la conscience pour envisager les fonctionnalités et les transformations de cette activité.

- Le troisième axe est la nécessité de la fonction sémiotique pour comprendre la force des symboles, des indices et des signaux dans l'organisation de l'activité d'un sujet qui construit de la signification, du sens et de la sensibilité pour les faire exister et les interpréter.

Ces trois axes figurent, à des degrés plus ou moins élevés d'avancement, dans les travaux de la psychologie soviétique et plus particulièrement de VYGOTSKY.

Mais cette complexité place encore le sujet dans une relation de distinction entre le monde et lui-même. Cette distinction se traduit, par exemple, par une conception de l'activité en tant qu'organisation préalable, puis en actes. Notre posture nous a amené à l'idée d'une activité au sein d'une situation émergente. L'organisation ne s'inscrit que dans une situation, composée d'un contexte qui se présente au sujet, d'une identité de ce sujet, et de cette activité elle-même. Envisager l'activité ne peut plus alors s'opérer depuis une position à prioriste ou postérioriste, mais à partir de la situation elle-même, rendant compte des trois axes évoqués. Nous avons fortement emprunté aux théories de l'énaction de VARELA, pour décrire ces phénomènes de co-détermination entre un sujet porteur d'expériences et un monde que ces expériences ont construites et font surgir dans une situation.

Nous avons dû montrer combien les deux approches, psychologie soviétique et énaction, n'étaient pas contradictoires et que nous pouvions les discuter pour en proposer une transposition technologique, c'est à dire un usage au sein d'une même modélisation.

Néanmoins, ces positions au sein d'un modèle technologique ne sont pas sans conséquences sur l'accès potentiel aux variables qui le constituent. C'est ainsi que l'apport d'une psychophénoménologie, en tant que psychologie empirique de la subjectivité, fut indispensable pour envisager l'accès à l'organisation de la situation d'un sujet. Puisque la situation naît de l'expérience d'un sujet dans un certain contexte, nul autre que le sujet lui-même ne peut y accéder complètement, dans ses multiples aspects, sensibles, symboliques et subjectifs.

Cette caractéristique est fondamentale dans les orientations méthodologiques de ce travail. Sa finalisation en terme d'intervention visant la construction de compétences athlétiques nous a orienté vers l'analyse de l'intervention du point de vue d'une didactique professionnelle. Cette didactique défend l'idée d'une intervention centrée plus sur l'activité du sujet que sur le savoir à transmettre, plus sur la compétence en situation que sur l'évaluation des savoirs.... Prendre le point de vue d'une didactique professionnelle de l'athlétisme, c'est d'abord chercher à identifier ce qui constitue la compétence athlétique. Nous avons montré combien cette compétence était incorporée dans l'expérience sensible, mais également conceptuelle et pragmatique, combien l'organisation est difficile d'accès puisqu'elle échappe à la conscience du sujet... Accéder à l'organisation de la compétence requiert, de ce point de vue, plus une approche qualitative et compréhensive, qu'une approche objectiviste et positive. Cela nécessite également de mobiliser des techniques cohérentes avec ce point de vue. Les moyens utilisés furent les techniques d'entretien d'explicitation élaborées par P. VERMERSCH (1994). Nous avons pu ainsi objectiver les aspects les plus déterminants de six situations athlétiques très distinctes du point de vue des compétences en courses de haies.

Ces techniques nécessitent une formation importante et des compétences certaines. Cette difficulté est due à la posture d'une psycho phénoménologie, qui investit des aspects délicats du point de vue de la validité de leur accès. Investiguer le sensible, le non conscient dans l'acte, privilégier le descriptif à l'explicatif, ne pas accéder soi même aux données ni les préjuger, sont autant de caractéristiques qui rendent ces entretiens contre intuitifs, difficiles et forcément limités. Nous avons ainsi été confrontés au degré d'incorporation de certaines procédures qui les rendaient peu accessibles aux pratiquants, y compris en entretien.... Nous avons également été confrontés aux limites de notre compétence d'interviewer... Mais cette voie est prometteuse, à la fois dans le respect du point de vue du sujet et dans les données auxquelles elle permet d'accéder. Ces données sont ainsi souvent uniques, inaccessibles par d'autres moyens. Cette caractéristique forte engage ainsi à tenter de lever les limites évoquées ici. Pour paraphraser P VERMERSCH, ce n'est pas parce que c'est difficile, imparfait et limité que nous devons cesser de perfectionner l'outil.

Restait le dernier enjeu de cette recherche. Construire des contenus et des outils pour l'intervention didactique à partir des objectivations... Et pour cela, identifier les éléments les plus sensibles lors de la construction des compétences, comprendre leurs transformations et y trouver une intelligibilité...

Nous avons ainsi procédé à des analyses de cas, suivies d'une analyse comparative de ces cas. Les résultats montrent que la construction de compétences repose sur la création d'actions nouvelles à partir d'actions anciennes, puis leur incorporation progressive en opérations. Ce processus met en lumière les relations évolutives entre des référents fonctionnels, relativement labiles, et une expérience conceptuelle, véritable pivot de l'interprétation d'une situation. A partir de là, nous avons pu reconstituer les expériences conceptuelles qui jalonnent la construction des compétences des pratiquants de cette spécialité et jeter les bases d'un processus d'intervention basé sur la capacité d'un intervenant à « prêter » à un pratiquant des référents fonctionnels lui permettant provisoirement de réussir. Nous retrouvons ici toute la force et le justesse des travaux de VYGOTSKY vis à vis d'une intervention didactique conçue comme médiation d'un intervenant dans la construction de compétences par un sujet.

Nous avons alors mis en évidence les différentes étapes de cette intervention didactique. Elles reposent sur l'objectivation de l'organisation initiale de l'activité d'un pratiquant dans une situation. Objectiver c'est accéder à ce qui fait signe pour lui, et qui compose sa situation. Ceci nous permet de juger de son positionnement et de sa zone prochaine de développement. Cette zone est fixée par l'expérience conceptuelle à construire, immédiatement supérieure à celle du pratiquant. Suit alors la construction d'une situation paradoxale, mettant l'individu en échec s'il agit avec ses propres moyens, et en réussite s'il bénéficie de la médiation de l'intervenant. Cette médiation est un prêt des référents fonctionnels dont le pratiquant a besoin pour réussir. L'intervenant doit permettre ensuite une prise de conscience des moyens employés dans cette situation, donc la construction d'une action nouvelle. La dernière phase de la médiation étant l'incorporation de cette action en opération, débouchant sur la compétence. Construite en ces termes, la compétence est un indicateur du degré de développement de l'activité d'un pratiquant dans un certain contexte.



Ces différentes étapes mettent en étroite relation l'objectivation de l'activité du pratiquant et la médiation de l'intervenant. Cette relation permet d'inscrire l'objectivation de la situation d'un pratiquant comme outil de l'intervention.

Nous avons pu constater combien cette objectivation était délicate et complexe. Elle est également limitée, puisque ce travail de recherche n'a pu envisager qu'une seule spécialité du domaine athlétique. Il nous semble alors que cette recherche s'inscrit dans un cadre prospectif. Son devenir est, dans la mesure de sa validité auprès de la communauté scientifique et professionnelle, d'objectiver l'ensemble des spécialités athlétiques. Cette objectivation doit s'inscrire dans un dialogue et un partage avec les intervenants. Nous pensons que nul ne peut plus prescrire des procédures ou des méthodes aux intervenants. A l'inverse, les intervenants doivent interroger en permanence la question de la complexité située à laquelle ils sont confrontés. Nous souhaitons que cette recherche fasse avancer l'idée que la complexité multidimensionnelle n'est plus seulement celle d'un « faire situé » en face d'un « connaître atemporel et universel ». Nous avons conscience des difficultés, tant du point de vue des cadres conceptuels que des méthodologies ou des techniques, pour accéder, analyser et prendre en compte aussi bien la subjectivité que le symbolique ou l'implicite... Mais, par cette recherche, nous avons tenté de contribuer à l'un des enjeux forts de l'intervention, symbolisé dans cette phrase de René CHAR :

« Cultivons la légitime étrangeté de chacun ».

## BIBLIOGRAPHIE

ABRIC J.C. (1985) Jeux, conflits et représentations sociales, Version revue et corrigée de l'édition de 1976, Aix en Provence, Thèse d'état.

ALIN C. (2000) Analyse de (s) pratique(s) et photolangage. Former, ou à la recherche du jardin d'Eden, ou, de la construction de significations dans nos actes In A. ABOU M. J. GELETTI. Enseignants d'Europe et d'Amérique, Paris : 199-222.

ALLAL L. (1978) Stratégie d'évaluation formative In L'évaluation formative dans un enseignement différencié. Berne, Peter Lang.

ALLOUCHE- BENAYOUN J., PARIAT M. (1993) La fonction formateur : analyse identitaire d'un groupe professionnel. Toulouse, Privat.

ALLPORT F. H. (1935) Attitudes In : C. MURCHINSON. Handbook of social psychology, Clark University Press.

AMALBERTI R, DE MONTMOLLIN M, THEUREAU J. (1991) Modèles en analyse du travail. Bruxelles, Mardaga.

AMALBERTI R., HOC J. M. (1998) Analyse des activités cognitives en situation dynamique: pour quels buts? Comment?. Le Travail Humain 61 : 209-234.

ANOKHIN P. K. (1974) Biology and neurophysiology of conditioned reflexes and their role in adaptative behaviour. Oxford, Pergamon.

ARNAUD P. (1988) La didactique de l'éducation physique In P. ARANAUD BROYER G. Psychopédagogie des activités physiques et sportives, Toulouse, Privat : 259-297.

ARTIGUE M. (1990) Ingénierie didactique, *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 9/3, Grenoble, La pensée sauvage.

BACHERT R., EVERTS K. , ROLEK E. (1983) IDEF/SAINT SDAM Simulation : Hardware human submodels, paper presented at the IEEE National Aerospace And electronics conference, Dayton, OH, May.

BAINBRIDGE L. (1977) Possibilités oubliées en matière d'habileté et de charge de travail. *Le Travail Humain* 40 : 203-224.

BANDLER R. GRINDER J. (1982) Les secrets de la communication. Quebec, Le jour.

BANDLER R. (1990) Un cerveau pour changer. Paris, Interéditions.

BARBIER J. M. (1996) De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation. *Education Permanente* 128 : 11- 26.

BARIBEAU C. (1996) La rétroaction vidéo et la construction de données. *Revue des Sciences de l'Education* 2 : 577-599.

BARREAU J. J., MORNE J. J. (1984) Sport, expérience corporelle et science de l'homme. *Epistémologie et anthropologie des Activités physiques et sportives*. Paris, Vigot.

BARRUE J. P. (1994) Fonctionnement des savoirs sur l'objet d'enseignement à l'intérieur du système didactique, étude, en EPS de la découverte, de la fonctionnalité et de la complémentarité des savoirs sur l'objet athlétique, Thèse non publiée, Université Toulouse III.

BARTHES R. (1965) Le degré zéro de l'écriture. Paris, Seuil.

BARTHOLY M. C., ACOT P. (1975) Philosophie, épistémologie; précis de vocabulaire. Paris, Magnard.

BEILLEROT J. (1989) Le rapport au savoir : une notion en formation In BEILLEROT J., BOUILLET A. , BLANCHARD- LAVILLE C. , MOSCONI N. Savoir et rapport au savoir. Elaborations théoriques et cliniques, Paris, Editions universitaires : 165-202.

BERTHOZ A. (1997). Le sens du mouvement. Paris, Odile Jacob.

BESNIER J. M. (1996) Les théories de la connaissance. Paris, Flammarion.

BLANCHET R. (1994) Le juge arbitre. Paris, Fédération française d'athlétisme.

BLONDIN A. (1956) L'athlétisme , Encyclopédie des sports modernes. Genève, Ed. R. HISTER.

BOBIN R. (1965) Athlétisme pour tous. Paris, Amphora.

BOBIN R. (1976) Education sportive et athlétisme par le jeu. Paris, Amphora.

BODER A. (1981) Les travaux de PIAGET et leur utilisation dans le domaine du sport In R. THOMAS. Sport et science, Paris, Vigot : 223-233.

BOLTANSKI L. (1971) Les usages sociaux du corps. Annales, Economie, Civilisations, 12 : 205-224.

BOLTANSKY L. (1993) Les usages sociaux du corps In Encyclopaedia Universalis 6 : 607-608.

BOUDON R. (1979) La logique du social. Paris, Hachette.

BOUDON. R. (1993) Structure dans les sciences humaines In Encyclopaedia Universalis 21 : 674a.

BOURDIEU P. (1972) Esquisse d'une théorie de la pratique. Paris, Droz.

BOURDIEU P. (1978) Pratiques sportives et pratiques sociales, actes du congrès HISPA, INSEP.

BOUTHIER D. (1989) Les conditions cognitives de la formation d'actions collectives. Le Travail Humain 52 : 175-182.

BOUTHIER D. (1993) L'approche technologique en STAPS. Représentations et actions en didactique des APS. Diplôme d'habilitation à diriger des recherches, Université Paris sud.

BOUTHIER D. SAVOYANT A. (1984) Contribution to the learning of a collective action ; the counter attack in rugby. International Journal of Sport Psychology 15, 1 : 25-34.

BOUTHIER D., DUREY A. (1994) Technologie des Activités physiques et sportives. Impulsions 1 : 117-126.

BOUTHIER D., DUREY A. (1995) La compétence d'un entraîneur de rugby. Education permanente 123 : 65-79.

BROUSSEAU G. (1986) Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. Recherches en didactique des mathématiques 4, 2 164- 198.

BRUANT G. (1988) La construction sociale du geste athlétique, Thèse d'état, Paris V.

BRUNER J. (1989) Le développement de l'enfant; savoir faire, savoir dire. Paris, PUF.

BRUNER J. (1991) Car la culture donne forme à l'esprit : de la révolution cognitive à la psychologie culturelle. Paris, Eshel.

BUSER P. (1999) A la recherche de l'inconscient cognitif. Sciences Humaines 95 : 20-23.

CAILLOT M. (1996) La théorie de la transposition didactique est elle transposable ?  
RAISKY C. , CAILLOT M. Le didactique au delà des didactiques, Bruxelles, De Boeck : 19-30.

CAMILLERI C. (1998) Les stratégies identitaires des immigrés In JC RUANO BORBALAN. L'identité : l'individu, le groupe, la société, Paris, Editions Sciences Humaines : 253-257.

CARNAP R. (1961) Introduction to semantics. Cambridge, Cambridge U.

CHALMERS A. F. (1987) Qu'est ce que la science?. Paris, La découverte.

CHERVEL A. (1988) L'histoire des disciplines scolaires : réflexion sur un domaine de recherches, Histoires de l'Education 38 : 59- 119.

CHEVALLARD Y., JOSHUA M.A. (1982) Un exemple d'analyse de la transposition didactique; la notion de distance in Recherches en didactique des mathématiques, 3, Grenoble, La pensée sauvage.

CHEVALLARD Y. (1991) La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble, La pensée sauvage.

CITATI P.(1996) La lumière de la nuit : les grands mythes du monde. Paris, Gallimard.

COMBARNOUS M. (1984) Les techniques et la technicité. Paris, Messidor.

CORNU L., VERGNIOUX A. (1992) La didactique en questions. Paris, Hachette.

COTIN MARTINEZ (1993) Microgénèse de la compétence pédagogique chez des étudiants en STAPS. Thèse non publiée, Université Montpellier I.

CROZIER M.( 1977) L'acteur et le système. Paris, Seuil.

DAVID B. (1993) Place et rôle des représentations dans la mise en œuvre d'une APS ; l'exemple du rugby. Thèse non publiée, Université Paris XI Orsay.

DELATTRE. P. (1993) Structure et fonction In Encyclopaedia Universalis 21 : 677b.

DELEPLACE R. (1979) Rugby de mouvement, rugby total. Paris, Ed. EPS.

DELEPLACE R. (1990) La recherche sur la spécialisation sportive, l'entraînement, la performance. La recherche en STAPS, Nice, 1983 : 93- 151.

DELIGNIERES D., DURET P. (1990) Valeur physique et grandeur morale; itinéraire d'une liaison au cours du XX eme siècle. Echanges et controverses 2 : 155-200.

DELIGNIERES D. (1998) Vers une nouvelle conception des apprentissages moteurs. Revue EPS : 61-66.

DESLAURIERS J. P. (1991) Recherche qualitative. Guide pratique. Québec, Mc Graw-hill Eds.

DE KETELE J. M. (1988) Méthodologie de l'observation. Bruxelles, DeBoeck.

DE MONTMOLLIN M. (1986) L'intelligence de la tâche (Deuxième édition). Berne, Peter Lang.

DE MONTMOLLIN M. (1995) Vocabulaire de l'ergonomie. Toulouse, Octarès.

DE SAUSSURE F. (1972) Cours de linguistique générale (édition originale 1916). Paris, Payot.

DEVELAY M. (1992) De l'apprentissage à l'enseignement. Paris, ESF.

DHELLEMES R. (1995). EPS au collège et athlétisme. Paris, INRP.

DUBAR C. (1996) Usages sociaux et sociologiques de la notion d'identité, Education Permanente 128 : 37-43.

DUBAR C. (1998) Socialisation et construction identitaire In JC RUANO BORBALAN. L'identité : l'individu, le groupe, la société, Paris, Editions sciences humaines.

DURAND G. (1964) L'imagination symbolique. Paris, PUF.

DURAND M. (1998 a) Efficacité, expérience et expertise en enseignement: réflexion méthodologique et théorique In Recherche Internationale en EPS. Paris: Editions Revue EPS.

DURAND M. (1998 b) L'enseignement en milieu scolaire. Paris : PUF .

DURAND M. (1998 c). L'intervention en motricité humaine en milieu scolaire: quels effets? In G. Carlier, (Ed), Les effets de l'intervention en motricité humaine, Clermont Ferrand: AFRAPS Editions.

DURAND M. SAURY J. (1997) Une épistémologie contrainte par la visée de conception pour des recherches utiles en sport In Les sciences de la performance sportive à l'aube du XXIe siècle, entretiens du centre J. CARTIER, LYON, 8-10/12/1997.

DURKHEIM E. (1904) Les règles de la méthode sociologique, Troisième édition. Paris, Félix Alcan.

DURKHEIM E. (1968) Les formes élémentaires de la vie religieuse. Paris, PUF.

ECO U. (1992) Le signe. Paris, Gallimard.

ECO U. (1997) Kant et l'ornithorynque. Paris, Grasset.

ERICKSON F. (1986) Qualitative methods in research on teaching In M. C. WITTROCK. Handbook of research on teaching, New York, Mac millan : 119- 161.

ERIKSON E. H. (1972) Adolescence et crise. Paris, Flammarion.

FAERSCH C. KASPER G. (1987) Introspection in second language research. Philadelphia, Multilingual matters Ltd.

FAINGOLD N. (1998) De l'explicitation des pratiques à la problématique de l'identité professionnelle : décrypter des messages structurants. Expliciter 26 : 17-20.



FALZON P. (1989) Ergonomie cognitive du dialogue. Grenoble, PUG.

FAMOSE J. P. (1990) Apprentissage moteur et difficulté de la tâche. Paris, INSEP.

FELDMAN J., BALLARD D. (1982) Connexionnist models and their properties. Cognitive Science 6 : 205-254.

GAL-PETITFAUX, N. (2000). Typicalité dans la signification et l'organisation de l'intervention des professeurs d'Education Physique et Sportive en situation d'enseignement de la Natation: le cas des situations de nage en "file indienne". Thèse de doctorat STAPS non publiée. Université de Montpellier 1.

GALPERINE P. I. (1966) essai sur la formation par étapes des actions et des concepts In LEONTIEV A, LURIA A., SPIRNOV A. Recherches psychologiques en URSS, Moscou, Les éditions du progrès : 168-183.

GARFINKEL H. (1967) Studies in ethnomethodology. Englewood Cliffs, Prentice-Hall.

GARFINKEL H., SACKS H. (1970) On formal structures of practical actions In Theoretical sociology, New york, J. McKinney and E. Tiryakan eds.

GAIP Nantes (1992) L'athlétisme. Nantes, CRDP des pays de Loire.

GEORGES C. (1990) Apprendre par l'action (première édition 1983). Paris , PUF.

GIBSON J. J. (1979) The ecological approach to visual perception. MA., Houghton-Mifflin; Boston.

GINESTE M. D. (1984) Les analogies : modèles pour l'appréhension de nouvelles connaissances. L'Année Psychologique 84 : 387-397.

GIORDAN A. (1989) Les conceptions au cœur de la didactique, In BUI XUAN G. Méthodologie et didactique de l'Education physique et sportive, Paris, AFRAPS : 13-39.

GIUST- DESPRAIRIES F. (1996) L'identité comme processus, entre liaison et déliaison. Éducation Permanente, 128 : 63-70.

GLEICK J. (1991) La théorie du chaos. Paris, Flammarion.

GOIRAND P. (1996) Plaidoyer pour une technologie culturelle In GOIRAND P. METZLER J. Une histoire culturelle du sport. Techniques sportive et culture scolaire, Editions EPS : 11-23.

GOUJU J. L. (1993) Course d'endurance, didactique et motivation. Revue EPS 241 : 54-57.

GOUJU J. L. (1999) Comment j'ai poussé la porte. Expliciter 33 : 17-21.

GREIMAS A J , COURTES (1979) Sémiotique In Dictionnaire raisonné de la théorie du langage, Paris, Hachette.

GUILLERME J. (1993) Technologie In Encyclopaedia Universalis 15 : 820-822.

GURVITCH G. (1968) La vocation actuelle de la sociologie. La Sociologie en profondeur 1 : 66-118.

GUSDORF G. (1951) Mémoire et personne. Paris, PUF.

HAVELANGE V., LENAY C. STEWART J. ( à paraître) Les représentations: mémoire externe et objets techniques.

HEBB D. O. (1949) The organisation of behavior : a neurophysiological theory. New York, Mac Millan.

HEBRARD A. (1986) EPS réflexions et perspectives. Paris, Editions revue EPS.

HERMAN J. (1983) Les langages de la sociologie. Paris, PUF.

HERMAN J. (1986) Analyses de données qualitatives, T1. Traitement d'enquêtes-échantillons, répartitions, associations. Paris, Masson.

HJEMSLEV L. (1968) Prolégomènes à une théorie du langage (trad 1943). Paris, Ed. Minuit.

HOUBIN P. DUPOUY F. (1992) Activités athlétiques ; EPS et savoirs fondamentaux In Dossiers GAIP, CRDP des pays de Loire : 7- 13.

HUBERMAN M. A. MILES M. B. (1991) Analyse de données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes. Bruxelles, DeBoeck.

HUBICHE J L., PRADET M. (1986) Comprendre l'athlétisme. Paris, INSEP.

HUBICHE J L., PRADET M. (1993) Comprendre l'athlétisme. Paris, INSEP, Deuxième édition.

JAKOBSON R. (1966) Problèmes du langage. Paris, Gallimard.

JEU B. (1979) Le sport, l'émotion, l'espace. Paris, Vigot.

JOANISSE R. (1991) Où va la didactique dans l'enseignement des activités physiques et sportives. Education et recherche, 13, 1 38- 53.

JODELET D. (1989) Les représentations sociales, Paris PUF.

KIRK J. MILLER M. L. (1986) Reliability and validity in qualitative research. Beverly hills, University paper series on qualitative research methods.

KRISTEVA J. (1992) Sémiologie In Encyclopaedia Universalis 20 : 883-886.

LACHMAN R., LACHMAN J.L., BUTTERFIELD E. C. (1979) Cognitive psychology and information processing. Hillsdasle, Lawrence Erlbaum.

LAGORCE G. PARIENTE R. (1973) La fabuleuse histoire des jeux olympiques. Paris, ODIL.

LEGROUX J. (1981) De l'information à la connaissance. Paris, Mésonance.

LE MOIGNE J. L. (1977) La théorie du système général, théorie de la modélisation. Paris, PUF.

LE NY J. F. (1985) Comment (se) représenter les représentations. Psychologie Française 30 : 231-238.

LE NY J. F. (1994) Les représentations mentales In RICHELLE A, REQUIN J. ROBERT M.. Traité de psychologie expérimentale, Paris, PUF : 183-223.

LEONTIEV (1972/1976). Le développement du psychisme. Paris, Éditions sociales.

LEONTIEV A. (1984). Activité, conscience, personnalité, Moscou. Ed. Du progrès.

LEONTIEV A, LURIA A., SMIRNOV E. (1966) Recherches psychologiques en URSS. Moscou, Le progrès.

LEPETIT B. (1995) Les formes de l'expérience. Une autre histoire sociale. Paris, Albin Michel.

LEPLAT J. (1985) Les représentations fonctionnelles dans le travail In Psychologie Française 30 : 269-275.

LEPLAT J (1992) L'analyse du travail en psychologie ergonomique 1. Toulouse, Octarès.

LEPLAT J (1993) L'analyse du travail en psychologie ergonomique 2. Toulouse, Octarès.

LEPLAT J. (1995) A propos des compétences incorporées. Education Permanente, 123 : 101-115.

LEPLAT J. (1997) L'étude des activités en ergonomie et dans les STAPS : recherches et pratiques In Sciences du sport : 43-53.

LEPLAT J., PAILHOUS J. (1976) Conditions cognitives de l'exercice et de l'acquisition des habiletés sensori-motrices. Bulletin de psychologie 24 : 206-211.

LEPLAT J., PAILHOUS J. (1981) L'acquisition des habiletés mentales: la place des techniques. Le Travail Humain 44 : 275-282.

LEPLAT J., HOC J.M. (1983) Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. Cahiers de psychologie cognitive 3, 1 : 49-63.

LEROI GOURHAN A. (1964) Le geste et la parole : technique et langage. Paris, Albin Michel .

LEROI GOURHAN A. (1965) Le geste et la parole : la mémoire et les rythmes. Paris , Albin Michel.

LESSARD HEBERT M. (1991) Compréhension en sciences humaines. Une étude de la philosophie de Wilhelm DILTHEY. Mémoire non publié, Université du Québec à Montréal.

LESSARD HEBERT M. GOYETTE G. BOUTIN G. () La recherche qualitative. Fondements et méthodes. Bruxelles, DeBoeck Université.

LEWIN K. (1959) Psychologie dynamique. Les relations humaines (trad FAUCHEUX C. , FAUCHEUX M. ). Paris, PUF.

LEZIART Y. (1997) Savoir savant et transposition didactique en éducation physique et sportive, Revue STAPS 42 : 59-71.

LOUVEAU C. (1979) La genèse des goûts sportifs. Travaux et recherches en EPS 5 : 97-101.

LUZE (de) H. (1997) L'ethnométhodologie. Paris, Anthropos.

MANDON N. (1990) Un exemple de description des activités et compétences professionnelles : l'emploi type secrétaire de vente In Les analyses du travail, enjeux et formes, CEREQ, collection des études, 54 : 153-159.

MARSENACH J., MERAND R. (1987) L'évaluation formative en Education physique et sportive dans les collèges. Paris, INRP.

MARSENACH J. (1991) EPS, quel enseignement. Paris, INRP.

MARTIN D. (1996) Les ressources structurantes de la classe et le développement des pratiques de stagiaires: une étude à l'aide de rétroactions vidéoscopiques. Revue des Sciences de l'éducation 22 :551-577.

MARTINAND J. L. (1982) Contribution à la caractérisation des objectifs pour l'initiation aux sciences et techniques, Thèse de doctorat, Université Paris sud.

MARTINAND J. L. (1986) Connaître et transformer la matière. Berne, Peter Lang.

MARTINAND J. L. (1992) Organisation et mise en œuvre des contenus d'enseignement In Actes du colloque INRP : recherches didactiques et formation des maîtres, St Germain en Laye.

MARTINAND J. L. (1996) D'où est venue la didactique? Educations 1 : 22- 25.

MASLOW A. (1972) Vers une psychologie de l'être. Paris, Fayard.

MATURANA H. R., VARELA F. (1994) L'arbre de la connaissance. Paris, Addison-Wesley.

MAUSS M. (1973) Sociologie et anthropologie; les techniques du corps, Première édition , 1935, Journal de Psychologie, 32 : 3-4.

MEAD M. (1973) Une éducation en nouvelle Guinée. Paris, Payot.

MEIRIEU P. (1987) Apprendre, oui, mais comment?. Paris, ESF.

MENDELSON P. (1995) Peut on vraiment opposer savoirs et savoirs faire quand on parle d'apprentissage? In BENTOLILA A, Savoirs et savoir-faire, Paris, Nathan : 09-40.

MERLEAU PONTY M. (1942) La structure du comportement, Huitième édition 1977. Paris, PUF.

MEYER G. (1962) L'athlétisme, Paris. La table ronde.

MEYER G. (1975) Le grand livre de l'athlétisme français, Paris. Calmann-Lévy.

MIGNE J. (1970/1994). Pédagogie et représentations In Education Permanente, 119 : 11-31.

MILL J. S. (1896) Système de logique inductive et déductive, traduit L Pesse. Paris, Félix Alcan.

MINVIELLE Y. (1996) Les compétences en entreprise. Sciences Humaines , 12 : 65.

MORAND B. (1997) Le sens de la signification. Pour une théorie a priori du signe. Intellectica 25 : 229-279.

MOSCOVICI S. (1976) La psychanalyse, son image, son public. Paris, PUF.

MOSCOVICI S. (1992) La nouvelle pensée magique. Bulletin de psychologie 405 : 301-329.

MOUNIN G. (1974) Dictionnaire de la linguistique. Paris, PUF.

MUCHIELLI A. (1981) Les motivations. Paris, PUF.

NEISSER U (1976) Cognition and reality. San Fransisco, Freeman.

NEWELL A., SIMON H. (1972) Human problem solving. Englewood Cliffs, New-York Prentice Hall.

NORMAN D. A. (1988) The psychology of every day things. New York, Basic books.

NUTTIN J. (1980) Théorie de la motivation humaine. Paris, PUF.

OCHANINE D. (1981) L'image opérative. Paris Centre d'Education Permanente. Département d'ergonomie et d'écologie humaine.

OCHANINE D., CHEBEK L. (1968) Le reflet dans l'image de la structure opérative de l'objet, In Actes du séminaire de 1981 et recueil d'articles, L'image opérative, Paris, Centre d'Education Permanente, Département d'ergonomie et d'écologie humaine : 199-208.

OMBREDANE A. FAVERGE J. M. (1955) L'analyse du travail. Paris, PUF.

PAILHOUS J. (1970) La représentation de l'espace urbain. Paris, PUF.

PAILHOUS J. (1971) Élaborations d'images spatiales et de règles de déplacement : une étude sur l'espace urbain. Le Travail Humain 34 : 229-324.

PAILHOUS J. (1972) Influence de l'ordre de présentation des données sur la constitution de l'image spatiale : une étude sur l'espace urbain. Le Travail Humain 35 : 69-84.

PAILLARD J. (1984) Espace et structures d'espace. Comportements 1 : 7-19.

PAILLARD J. (1985) Les niveaux sensori-moteurs et cognitifs du contrôle de l'action In LAURENT M., THERME P., Recherches en APS 1, Aix Marseille : 147-163.

PARLEBAS P. (1981) Lexique commenté en science de l'action motrice. Paris, INSEP.

PARSONS T., SHILS E., NAEGELE K., PITTS J. (1961) Theories of society. New York, The free press of Glencoe inc..



PASTRE P. (1997) Didactique professionnelle et développement. *Psychologie Française*, 42 : 89-100.

PASTRE P., SAMURCAY R., BOUTHIER D. (1995) Editorial Le développement des compétences. *Analyse du travail et didactique professionnelle. Education Permanente*, 123 : 07- 13.

PEIRCE C. S. (1960) *Collected papers*, Cambridge (Mass.). Hartshorne P Weiss eds.

PEIRCE C. S. (1978). *Ecrits sur le signe*. (Traduit par DELEDALLE G. ) Paris, Seuil.

PEIRCE C. S. (1984) C. S. PEIRCE. *Textes anti cartésiens*, présentation et traduction de J. CHENU. Paris, AUBIER.

PEIRCE C. S. (1995) C. S. PEIRCE. *Le raisonnement et la logique des choses*, traduit par C. CHAUVIRE, P. THIBAUD, C. TIERCELIN. Paris, Editions du cerf.

PENNAC (1992) *Comme un roman*. Paris, Gallimard.

PERRENOUD G. (1998) *Construire des compétences dès l'école*. Paris, ESF.

PERRUCHET P. (1988) *Les automatismes cognitifs*. Liège, Mardaga.

PEW R. W. (1974) Levels of analysis in motor control. *Brain Researches*, 71: 393-400.

PIAGET J. (1923) *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Delachaux Niestlé, Neuchatel.

PIAGET J. (1968) *Le structuralisme*. Paris, PUF.

PIAGET J. (1970) *Biologie et connaissance*. Paris, Gallimard.

PIAGET J. (1974 a) *Réussir et comprendre*. Paris, PUF.

PIAGET J. (1974 b) *La prise de conscience*. Paris, PUF

PIAGET J. (1977) Recherches sur l'abstraction réfléchissante, 1. Paris, PUF.

PIART C. (1989) L'école soviétique contemporaine d'enseignement programmé In BUI-XUAN G. Méthodologie et didactique de l'éducation physique et sportive, AFRAPS : 55- 65.

PINEAU C. (1990) Introduction à une didactique de l'Éducation physique. Dossier EPS 8. Paris, ed. EPS.

PINSKY L THEUREAU J. (1987) Conception des situations de travail et étude du cours d'action, rapport n° 88, Laboratoire d'ergonomie et de physiologie du travail, Paris, CNAM.

PINSKY L. (1991) Activité, action et interprétation In AMALBERTI R. DE MONTMOLLIN M. THEUREAU J. Modèles en analyse du travail, Bruxelles, Mardaga : 119- 153.

PIRON A. (1987) Analyse fonctionnelle du mouvement, Revue EPS 204 : 503-523.

POCIELLO C. (1981) Sports et société. Paris, Vigot.

POCIELLO C. (1984) Contribution à l'analyse anthropologique des styles sportifs et corporels ; l'exemple du rugby, In Anthropologie des techniques du corps, Revue STAPS : 273- 275.

POCIELLO C. (1996) Les significations symboliques des pratiques. Esquisse d'une anthropologie des gestes sportifs, In GOIRAND P. METZLER J. Une histoire culturelle du sport; techniques sportives et culture scolaire, Editions revue EPS : 235-249.

PRIETO L. J. (1966) Messages et signaux. Paris, PUF.

PRAIRAT E. (1996) Qu'est ce qu'une discipline scolaire?. Educations 1 : 29-33.

PUTNAM H. (1990) Représentation et réalité (édition originale 1988) trad. ENGEL TIERCELIN C.). Paris, Gallimard.

RABARDEL P. (1995 a) Les hommes et les technologies ; une approche cognitive des instruments contemporains. Paris, Armand Colin.

RABARDEL P. , SIX B. (1995 b) Outiller les acteurs de la formation pour les compétences au travail. Education Permanente, 123 : 33-46.

RAISKY C., CAILLOT M. (1996) Vers le didactique, In RAISKY C. , CAILLOT M. Le didactique au delà des didactiques, Bruxelles, De Boeck : 05-18.

RASMUSSEN J. (1993) Analysis of tasks, activities and work in the field and in laboratories. Le Travail Humain, 56 :133-155.

RASTIER F. (1999) Introduction aux problématiques du sens et de la signification Communication orale du séminaire « Des signes et des techniques », 18/28/01/99, Compiègne.

RECOPE M (1997) Vers un constructivisme é actif. Psychologie Française 42-1 :77-89.

REITCHESS S. (1986) Contribution critique aux sports collectifs : une exemple, le rugby. Thèse non publiée, Université Paris V.

REUCHLIN M. (1991) Psychologie, neuvième édition, Première 1977. Paris, PUF.

RIAS B. (1996) Athlétisme d'hier et d'aujourd'hui, une interrogation d'enseignant d'éducation physique, In GOIRAND P. METZLER J. Une histoire culturelle du sport; techniques sportives et culture scolaire, Paris, Editions revue EPS : 25- 69.

RICHARD J. F. (1990) Les activités mentales. Paris, A. Colin.

RICHARD J. F. GHIGLIONE R. (1992) Cours de psychologie; origines et bases. Paris, Dunod.

RIOUX J. P., SIRINELLI J. F. (1997) Pour une histoire culturelle. Paris, Seuil.

ROCHER G. (1968) Introduction à la sociologie générale ; L'action sociale. Paris, HMH.

ROCHER G. (1968) Introduction à la sociologie générale ; L'organisation sociale. Paris, HMH.

ROCHER G. (1968) Introduction à la sociologie générale ; Le changement social. Paris, HMH.

ROGALSKY J., SAMURCAY R. (1994) Modélisation d'un savoir de référence et transposition didactique dans la formation des professionnels de haut niveau, In La transposition didactique à l'épreuve des différents savoirs, Grenoble, La pensée sauvage : 35-71.

ROGERS K. (1968) Le développement de la personne. Paris, Dunod.

ROSENBERG M. J., HOVLAND C. I. (1960) Cognitive, affective and behavioral components of attitudes, in Attitude organisation and change. New haven, Yale University Press.

ROSENTHAL R. A. (1971) Pygmalion à l'école. Paris, Casterman.

RUBINSTEIN S. L. (1971) Grundthesen der bewusstseinstheorie In KUSSMAN T. Bewusstsein und handlung. Probleme und ergebnisse der sowjetischen psychologie, Huber, Bern.

SAMURCAY R., ROGALSKY J. (1992) Formation aux activités de gestion des environnements dynamiques: concepts et méthodes. Education Permanente 111 : 227-242.

SAMURCAY R. PASTRE P. (1995) La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences. Education Permanente, 123, 2 : 13-33.

SAURY J. (1997) Professionnaliser le métier d'enseignants; savoirs professionnels et formation. Cahiers du CREN, Nantes, CRDP des pays de la loire.

SAURY J. (1997) L'action d'un entraîneur expert en voile en situation de compétition : étude de cas. Contribution à une analyse ergonomique de l'entraînement. Science et motricité.

SAURY J. (1998). L'action des entraîneurs dans les situations de compétition en voile olympique. Contribution à une anthropologie cognitive du travail des entraîneurs sportifs, finalisée par la conception d'aides à l'entraînement. Thèse de doctorat STAPS non publiée, Université de Montpellier 1.

SAVOYANT A. (1979) Éléments d'un cadre d'analyse de l'activité : quelques conceptions essentielles de la psychologie soviétique. Cahiers de Psychologie, 22 : 17- 28.

SAVOYANT A. (1981) Image opérative et problèmes de coordination interindividuelle dans l'activité collective, In L'image opérative ,Actes du séminaire de 1981 et recueil d'articles, Paris, Centre d'Education Permanente, Département d'ergonomie et d'écologie humaine :82-91.

SCHÖN D A (1987) Educating the reflexive practitioner. San Francisco, Jossey bass.

SCHWARTZ Y. (1997) Travail et ergologie In SCHWARTZ Y. Reconnaissances du travail. Pour une approche ergologique, Paris, PUF : 1- 37.

SÈVE, C. (2000). Analyse sémiologique de l'activité de pongistes de haut niveau lors de matchs internationaux. Contribution à une anthropologie cognitive de l'activité des sportifs, finalisée par la conception d'aides à l'entraînement. Thèse de doctorat STAPS non publiée. Université de Montpellier 1.

SIMONET P. (1985) Les apprentissages moteurs. Paris, Vigot.

SMOLENSKY P. (1988) On the proper treatment of connexionism, in Behavior and Brain Sciences 11 : 01-74.

SOURIAU E. (1948), Le risible et le comique. Journal de psychologie normale et pathologique : 145-183.

SPERANDIO J. C. (1984) L'ergonomie du travail mental. Paris, Masson.

STAUDENMAIER J. (1988) L'histoire des sciences et la question technologique ; les technologies sont elles des sciences appliquées? Courrier du CETHES, 5 : 27-43.

STROOBANTS M. (1994) La visibilité des compétences In ROPE F. , TANGUY L. Savoirs et compétences : de l'usage social des notions à leur problématisation, Paris, L'harmattan.

SUCHMAN (1987) Plans and situated actions: The problem of communication. Cambridge, Cambridge University Press.

TALYZINA N. F. (1980) La conception de l'apprentissage fondée sur l'activité et l'enseignement programmé, In Le Ny J. F. De l'enseignement programmé à la programmation des connaissances, Lille, PUL :13-29.

TAP P. (1994) Identité In Encyclopaedia Universalis, 11 : 898- 899.

TEICHNER W. COMPANION M. (1977) Application of task theory to task analysis: evaluation of validity and reliability using simple. New Mexico State University, Albuquerque.

TEIGER C. (1993). Représentation du travail et travail de la représentation In WEILL-FASSINA A;RABARDEL P. DUBOIS D. Représentations pour l'action, Toulouse Octarès : 311-344.

TEMPRADO J. J., LAURENT M. (1996) Approches cognitive et écologique de l'apprentissage des habiletés motrices en sport In Recherches et pratiques des APS, dossier EPS 28, Paris, EPS : 223-236.

THEUREAU J. (1991) Les raisonnements dans le travail In AMALBERTI R. DE MONTMOLLIN M. THEUREAU J. Modèles en analyse du travail, Bruxelles, Mardaga : 159- 191.

THEUREAU J. (1992) Le cours d'action, analyse sémio-logique, essai d'une anthropologie cognitive située. Berne, Peter Lang.

THEUREAU J. JEFFROY F. et coll (1994) Ergonomie des situations informatisées : la conception centrée sur le cours d'action des utilisateurs. Toulouse, Octarès.

THEUREAU J. (1999) Activité- signe et pharénoscopie : un exercice d'invention. Actes du colloque « Des signes et des techniques » 18/28/01/99, Compiègne : 121- 134.

THEUREAU J. JEFFROY F. (1994) Ergonomie des situations informatisées. Toulouse, Octarès.

TOCHON F.V. (1996) Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation. Revue des sciences de l'éducation 22,3 : 467-503.

TRUDEL P., HAUGHIAN L., WADE G. (1996) L'utilisation de la technique du rappel stimulé pour mieux comprendre le processus d'intervention de l'entraîneur en sport. Revue des sciences de l'éducation 22,3 : 503- 523.

VAN DER MAREN J. M. (1987) Méthodes qualitatives de recherche en éducation. Montréal, UQUAM.

VARELA F. (1989) Connaître : les sciences cognitives. Paris, Seuil.

VARELA F, THOMPSON E, ROSCH E (1993) L'inscription corporelle de l'esprit. Paris. Seuil.

VERGNAUD G. (1985) Concepts et schèmes dans une théorie opératoire de la représentation. Psychologie française 30 : 245-252.

VERGNAUD G. (1990) La théorie des champs conceptuels. Recherches en didactique des mathématiques 23 : 133-170.

VERGNAUD G. (1992) Qu'est ce que la didactique?. Education Permanente 111 : 21-31.

VERGNAUD G. (1992). Pourquoi la psychologie cognitive ?. Grenoble, La pensée sauvage.

VERGNAUD G. (1994) Le rôle de l'enseignant à la lumière des concepts de schème et de champ conceptuel In ARTIGUE M et al. Vingt ans de didactique des mathématiques en France, Grenoble, La pensée sauvage : 177-191.

VERGNAUD G. (1996) De la didactique des disciplines à la didactique professionnelle, il n'y a qu'un pas. Educations 1 : 42-44.

VERMERSCH P. (1981) Image opérative ou représentation fonctionnelle? A propos de quelques difficultés sémantiques, In L'image opérative, Actes du séminaire de 1981 et recueil d'articles, , Paris, Centre d'Education Permanente, Département d'ergonomie et d'écologie humaine : 44-61.

VERMERSCH P. (1993) Pensée privée et représentation dans l'action In WEILL FASSINA A. , RABARDEL P. , DUBOIS D. Représentations pour l'action, Toulouse, Octarès : 209-237.

VERMERSCH P. (1994). L'entretien d'explicitation. Paris : E. S. F.

VERMERSCH P. (1996 a) Pour une psychophénoménologie. GREX 13 : 01- 06.

VERMERSCH P. (1996 b) Pour une psychophénoménologie ; problèmes de validation. GREX 14 : 1- 11.

VERMERSCH P. (1998) La fin du dix neuvième siècle : introspection expérimentale et phénoménologie. Expliciter 26 : 21-27.

VERMERSCH P. (2000 a) HUSSERL et l'attention, les différentes fonctions de l'attention. Expliciter 33 : 01-17.



VERMERSCH P. (2000 b) Définition, nécessité, intérêt, limite du point de vue en première personne comme méthode de recherche. *Expliciter* 35 : 19- 35.

VERMERSCH P. (2000 c) Editorial. *Expliciter* 36 : 01-03.

VERMERSCH P. (2001) Conscience directe et conscience réfléchie. *Expliciter* 39 : 10- 31.

VERMERSCH P., MAUREL M. (1997) *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. Paris, ESF.

VERRET M. (1975) *Le temps des études*. Paris, Honoré Champion.

VIGARELLO G. (1984) Introduction au colloque In *Actes du colloques STAPS de 1984. Anthropologie des techniques du corps*, STAPS : 17- 27.

VIGARELLO G. (1988) *Une histoire culturelle du sport. Techniques d'hier et d'aujourd'hui*. Paris, Robert Laffont.

VIGARELLO G. (1992) L'histoire des techniques sportive et enseignement de l'éducation physique et sportive. *Spirales*, 4 : 102 – 105.

VIVES J (1976) *Athlétisme 1*, Quatorzième édition. Paris, Bornemann.

VON CRANACH M. et all. (1980) *Human etholog : claims and limits of a new discipline*. Cambridge, Cambridge University Press.

VON CRANACH M. (1982) The psychological study of goal directed action: basic In VON CRANACH M, HARRE R. *The analysis of action*, Paris, Maison des sciences de l'homme : 35- 73.

VYGOTSKY L. (1934/ 1997) *Pensée et langage*. Paris, La dispute.

WEBER M. (1964) *Theory of social and economic organization*. New York, Free paperback.

WEIL-BARAIS A. (1993) *L'homme cognitif*. Paris, PUF.

WEILL- FASSINA A.;RABARDEL P. DUBOIS D. (1993). Représentations pour l'action. Toulouse, Octarès.

WELFORD A. T. (1968) Fundamentals of skills. London, Methuen.

WERTSCH J. V. (1978) Recent trends in Soviet Psycholinguistics. Sharpe, New York.

WIENER N. (1948) Cybernetics, Mathematical thinking in behavioral sciences. San Francisco, W. H. Freeman.

YIN R. K. (1984) Case study research, design and methods. Beverly hills, Sage publishing inc.