



HAL
open science

Activité et intentionnalité : le cas de l'Education Physique et Sportive

Fabrice Louis

► **To cite this version:**

Fabrice Louis. Activité et intentionnalité : le cas de l'Education Physique et Sportive. Philosophie. Université Nancy 2, 2010. Français. NNT : 2010NAN21006 . tel-01752882

HAL Id: tel-01752882

<https://hal.univ-lorraine.fr/tel-01752882>

Submitted on 29 Mar 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>

Nancy-Université
Université Nancy 2
École Doctorale « Langages, Temps, Sociétés »

Laboratoire d'Histoire et de Philosophie des Sciences
Archives Poincaré (CNRS)

Juin 2010

Thèse de doctorat de Philosophie

Fabrice Louis

Activité et intentionnalité

Le cas de l'Éducation Physique et Sportive

Sous la direction du Professeur Roger POUIVET

Jury :

Vincent DESCOMBES,
Bertrand DURING,
Philippe de LARA,

Roger POUIVET,
Erick PRAIRAT,
Gerard SENSEVY,

Directeur d'études à l'EHESS
Professeur à l'Université Paris 5 Descartes
Maître de Conférences HDR
à l'Université Paris 2 Panthéon-Assas
Professeur à l'Université Paris 2
Professeur à l'Université Nancy 2
Professeur à l'IUFM de Bretagne

Lorsqu'on pense aux raisons qui nous ont poussés à écrire, il est rare qu'on imagine que c'est par devoir. C'est pourtant motivé par un certain devoir que cette thèse a été écrite. Le devoir de reconnaissance envers tous ceux qui m'ont éduqué et instruit en me procurant le plaisir de chercher à comprendre le monde dans lequel je vis.

A Laure,
A mes enfants Alexis et Ivan,
A mes parents.

Mes remerciements vont à Jacques pour avoir supporté avec patience et amitié mes cheminements parfois sinueux.

Je remercie également le hasard qui m'a placé sur le chemin de mon directeur de thèse Roger Pouivet.

SOMMAIRE

INTRODUCTION GENERALE.....	1
1^{ère} PARTIE : QUELQUES PROBLEMES DE METHODOLOGIE.....	15
<u>INTRODUCTION.....</u>	<u>16</u>
<u>1) LE CHOIX DU PRAGMATISME.....</u>	<u>17</u>
1.1 Sur le sens du terme de « pragmatiste » pour qualifier notre étude.....	17
1.2 Le problème du sens des actions en EPS.....	22
1.2.1 L'expression gestuelle, l'action et la division des finalités en EPS.....	22
1.2.2 Concevoir l'acte d'enseigner.....	22
1.2.3 L'évaluation-diagnostic en EPS et l'opacité référentielle...	23
1.2.4 La relation d'enseignement et l'opacité référentielle.....	23
1.2.5 Les contenus d'enseignement et les compétences linguistiques en EPS.....	24
<u>2) LE PROBLEME METHODOLOGIQUE POSE PAR LA QUETE DE L'IDENTITE DE L'EPS.....</u>	<u>26</u>
2.1 Le problème méthodologique de l'identité de l'EPS	26
2.1.1 L'identité de l'EPS au travers des relations avec les autres disciplines.....	27
2.1.2 Le rapport de l'EPS et de la Philosophie avec les sciences : l'importance de la critique de L. Wittgenstein.....	28
2.1.2.1 La prégnance du fonctionnalisme et de l'internalisme dans les rapports de l'EPS avec la psychologie.....	30
2.1.2.2 Le rapport de l'EPS avec les sciences de la nature et avec les sciences de l'artificiel sous l'angle de l'externalisme.....	31
2.1.3 Le rapport de l'EPS avec la psychanalyse.....	35
2.1.4 L'EPS et la Rhétorique : l'enseignement des activités physiques perçu comme un art.....	38
2.2 La relation de l'EPS avec la Philosophie.....	40
2.2.1 Comment nos actions les plus communes peuvent-elles être exemptes de toute réflexion philosophique préalable ?.....	41
2.2.2 Le problème de l'interdisciplinarité.....	45
2.2.2.1 Introduction au problème de la modélisation et	45

au problème des deux champs.....	48
2.2.2.2 La méthode de l'arborescence.....	48
<u>3) L'ENGAGEMENT METHODOLOGIQUE RESULTANT DU CHOIX DES QUESTIONS.....</u>	50
3.1 De la question de l'information contenue dans un message au problème du sens.....	50
3.2 De la question de l'information contenue dans un message au problème de la fiabilité de l'apprentissage.....	51
3.3 <u>De la question de la fiabilité des comportements au problème de leur sélection.....</u>	54
3.4 <u>Du problème de la sélection des comportements au problème des règles d'apprentissage.....</u>	56
3.5 <u>Des questions philosophiques aux échelles de modélisation des conceptions dans lesquelles ces questions ont un sens.....</u>	59
3.6 <u>La confrontation des conceptions philosophiques et les échelles de modélisation en philosophie : stratégies de modélisation et « agrandissement ».....</u>	60
3.6.1 L' « agrandissement » et l'échelle de modélisation des théories pédagogiques.....	61
3.6.2 Stratégie de modélisation et prévisions.....	63
3.6.3 Peut-on réduire ou éliminer pour changer de niveau de modélisation ?.....	64
2nde PARTIE : L'ARRIERE-PLAN PHILOSOPHIQUE DES CONCEPTIONS ET DES PRATIQUES EN EPS.....	69
<u>1) LA THEORIE COMPUTATIONNELLE.....</u>	70
1.1 L'agrandissement de le théorie computationnelle.....	70
1.2 La stratégie de modélisation de la théorie computationnelle.....	71
<u>2) LA STRATEGIE DE L'INTERPRETE (D.C. DENNETT).....</u>	75
2.1 L'agrandissement de la stratégie de l'interprète.....	75
2.2 La stratégie de modélisation.....	77
<u>3) LA STRATEGIE DE L'INTERPRETE ET LA THEORIE COMPUTATIONNELLE.....</u>	80
3.1 L'argument de la chambre chinoise de J. Searle.....	80
3.1.1 Qu'est ce que comprendre ?.....	80
3.1.2 Vitesse de communication et compréhension.....	82
3.2 Le problème de l'erreur du jugement.....	84

3.3 La théorie sub-cognitive constitue-t-elle un agrandissement optimal pour rendre compte du statut de l'erreur dans l'apprentissage ?.....	85
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

4) L'EXPLICATION SELECTIONNELLE ET PROPRIETES SEMANTIQUES **88**

4.1 L'agrandissement de l'explication sélectionnelle dans le cadre des propriétés sémantiques.....	88
4.2 La stratégie de modélisation.....	89
4.3 De l'échec et de la réussite : application de l'explication sélectionnelle à l'EPS.....	94

5) LA THEORIE DE SELECTION DES GROUPES DE NEURONES (TSGN)..... **98**

5.1 L' « agrandissement » de la TSGN et l' « agrandissement » de la théorie computationnelle.....	98
5.2 La stratégie de modélisation de la TSGN.....	100
5.3 Conséquences sur les conceptions liées aux apprentissages moteurs.....	102
5.3.1 Système de valeurs et action dans l'apprentissage.....	102
5.3.2 Corrige-t-on son action en apprenant ?.....	103

6) L'APPRENTISSAGE : DU PARADIGME COMMUN AUX CAPACITES DE L.WITTGENSTEIN ET A SA CRITIQUE DU DISPOSITIONNALISME..... **106**

6.1 Les fonctions de la pensée et de l'action dans le paradigme commun.....	108
6.2 La modification du paradigme commun par le dispositionnalisme de Peirce.....	110
6.2.1 Le dispositionnalisme de C.S Peirce.....	110
6.2.2 La modification du paradigme commun.....	111
6.3 La critique de L. Wittgenstein et sa proposition.....	114
6.3.1 La démarche de Wittgenstein.....	114
6.3.2 La critique de la conception mécaniciste de la pensée.....	215
6.3.3 La volonté d'inverser le paradigme commun.....	117
6.3.3.1 « L'action précède la pensée » A. Berthoz.....	117
6.3.3.2 Une seconde tentative d'échapper au paradigme commun : <i>les causes finales et la conception dispositionnaliste de Peirce</i>	118
6.4 Les enseignements de la mécanique quantique.....	121
6.4.1 Quelques notions de mécanique quantique.....	121
6.4.2 L'interprétation de Copenhague et la rupture avec la physique classique.....	121
6.4.3 L'interprétation relationnelle de Carlo Novelli.....	124
6.5 Les contraintes de la perspective wittgensteinienne.....	127
6.5.1 Le langage et la dimension temporelle.....	127
6.5.2 Le holisme : la notion de règles et de forme de vie.....	127

6.5.3 Où logent donc les possibles et les capacités ?.....	128
6.6 De l'importance de la critique wittgensteinienne pour l'EPS : saisir les possibles dans les formes de vie existantes et souligner l'importance de la description de ces formes de vie.....	129
<u>CONCLUSION DE LA 2^{EME} PARTIE.....</u>	<u>131</u>
3^{eme} PARTIE : TOPOLOGIE DE L'APPRENTISSAGE EN EPS, LE CHAMP D'INVESTIGATION DE L'EPS DANS LA LUMIERE DE L'EXTERNALISME.....	135
<u>INTRODUCTION.....</u>	<u>136</u>
<u>1) LES LIMITES DU SUJET</u>	<u>141</u>
1.1 Introduction à la théorie de l'externalisme sur le problème de l'identité personnelle.....	141
1.2 Troubles de la personnalité et troubles de la communication...	144
1.2.1 Quelques comportements symptomatiques.....	144
1.2.1.1 Le cas du dictateur	145
1.2.1.2 Quelques élèves en grande difficulté scolaire	145
1.2.1.3 Etre ou ne pas être un agent correctement disposé pour apprendre.....	147
1.2.2 Le sens objectif de la communication dans une relation d'apprentissage.....	149
1.2.2.1 La conception externaliste de V.Descombes de l'identité et la communication entre sujets.....	149
1.2.2.2 Le changement de base d'écriture.....	151
1.2.3 Le sujet des institutions peut-il être malade ?.....	152
1.2.3.1 Qui est le sujet des institutions ?.....	152
1.2.3.2 Le sujet des institutions peut-il être malade ?.....	154
1.2.4 Comprendre ce qui est malade pour imaginer une thérapie.....	156
1.3 Le problème de l'intérieur et de l'extérieur dans la définition des limites du Sujet.....	<u>158</u>
<u>2) LES LIMITES DE LA CONNAISSANCE.....</u>	<u>160</u>
2.1 L'expérience privée comme forme de connaissance.....	161
2.2 L'expérience privée peut-elle être décrite ?.....	163
2.3 Les formes de la connaissance vues comme des jeux de langage.....	166
2.3.1 Un principe d'économie.....	166
2.3.2 les faits de langage comme générateurs des jeux de langage	168

2.4 Structure des jeux de langage.....	171
2.4.1 L'analogie des deux faces de la carte à jouer comme règle de grammaire.....	171
2.4.2 Les pièges du langage et le langage des Schtroumpfs.....	172
2.4.3 Introduction au problème de l'indétermination de la règle et au principe d'économie de pensée.....	173
2.5 Peut-on dissoudre certains problèmes philosophiques dans la « grammaire du langage » ?.....	175
2.5.1 Une règle de grammaire des jeux de langage : les composants élémentaires et leur combinaison.....	176
2.5.2 Le mythe de l'intériorité et le langage privé.....	177

3) LES LIMITES DE L'ACTION..... 180

3.1 Une action peut-elle être simultanément décrite, expliquée et comprise ?.....	180
3.2 Introduction au concept de périmètre d'une action.....	181
3.3 Du problème de la description de l'action à la description du problème de l'action	182
3.3.1 Une définition liminaire de l'action.....	182
3.3.2 La forme de description d'une action intentionnelle.....	183
3.3.3 Deux applications au concept de forme des descriptions des actions.....	185
3.3.3.1 Première application.....	185
3.3.3.2 Seconde application.....	185
3.4 La classe des actions intentionnelles et ses sous catégories.....	183
3.4.1 Qu'est-ce qu'une action intentionnelle ?.....	187
3.4.1.1 Les intentions du sujet comme description de l'action intentionnelle.....	187
3.4.1.2 De la forme des descriptions de l'action intentionnelle.....	188
3.4.2 Deux sous-catégories des actions intentionnelles.....	190
3.4.2.1 Le cas où le sujet ne peut répondre à la question : « Pourquoi ? ».....	190
3.4.2.2 Le cas où le sujet ne sait pas ce qu'il fait.....	191
3.5 Deux sous-catégories des actions intentionnelles en EPS.....	191
3.5.1 Les « actions répétées ».....	191
3.5.1.1 Savoir ce qu'on fait en le faisant, pour le refaire.....	192
3.5.1.2 Comment savoir qu'on <i>refait</i> la même action ?....	196
3.5.2 Les « actions ponctuées ».....	199
3.5.2.1 Le périmètre d'une action.....	199
3.5.2.2 Le séquençage des actions.....	200
3.5.2.2.1 Ponctuer les actions.....	200
3.5.2.2.2 Le cas des actions non ponctuées.....	201
3.5.2.2.3 Ponctuation intentionnelle et apprentissage.....	202
3.5.2.3 Application au hand-ball.....	203
3.6 La grammaire des causes et la grammaire des raisons dans le problème du début de l'action.....	204
3.6.1 La ponctuation dans « l'action » de reconnaître.....	204

3.6.2 Causes et raisons dans l'apprentissage.....	205
3.7 Caractérisation de quelques actions typiques de l'apprentissage en EPS.....	207
3.7.1 Du langage à l'action : l'échelle de modélisation utilisée....	207
3.7.2 Du langage à l'action : la stratégie de modélisation.....	210
3.7.3 L'adaptation écologique : recyclage de l'action et proto-analogie.....	212
3.7.4 La proto-induction.....	215
3.7.5 La réussite.....	220
3.8 Certaines résistances à l'apprentissage ont-elles pour origine des non-sens ?.....	222

4) LES LIMITES DE LA RÈGLE 226

4.1 La question de la réalité de la règle et de sa force	226
4.2 La question de la nécessité comme habitude de pensée.....	227
4.3 Perspectives pédagogiques sur les règles d'apprentissage.....	228
4.3.1 Ce que ne sont pas les réalités auxquelles correspondent les propositions mathématiques.....	228
4.3.2 Vers quelle réalité mène l'investigation qui a pour but « le fondement du savoir » ?.....	230
4.3.3 La normativité et le conventionnalisme.....	231
4.4 Comment se contraindre librement à suivre une règle qu'on ne connaît pas encore ?.....	233
4.4.1 Le sens de « la réalité » comme source du paradoxe.....	234
4.4.2 La réalité des correspondances grammaticales et l'apprentissage des règles.....	235
4.4.3 Comment peut-on déroger à une règle ?.....	240
4.4.4 Deux options pédagogiques face aux transgressions de règles.....	243
4.4.4.1 L'option classique.....	243
4.4.4.2 Une option pédagogique dans la perspective wittgensteinienne de la règle.....	244
4.5 L'autonomie de l'élève et l'humanité de la règle.....	248
4.5.1 Le problème de l'autonomie dans le cadre de l'EPS.....	248
4.5.2 Le cercle de l'autonomie en philosophie.....	251
4.5.3 La fausse rupture du cercle de l'autonomie : l'autorité du sujet sur lui-même.....	252
4.5.4 La véritable rupture du cercle de l'autonomie et le changement de base d'écriture.....	254
4.5.4.1 Les deux formes de discours et le piège de la conception internaliste-physicaliste.....	254
4.5.4.2 Le sens de « l'autonomie du sujet » et de « la vie des institutions sociales ».....	256
4.5.4.3 Le renversement sémantique nécessaire pour définir « le sujet et son monde ».....	258
4.5.4.4 Topologie du sujet et de son monde chez R.Ruyer et chez L. Wittgenstein.....	259

4.5.4.4.1 Le paradoxe fondamental et la solution ontologique de R. Ruyer : comment survoler une surface sans être à distance.....	260
4.5.4.4.2 De quelles natures sont les limites du sujet et du monde ?.....	263
4.5.4.5 La déflation ontologique et le paradoxe qui en découle.....	265
4.5.4.6 La dissolution du paradoxe et la conceptualisation des contenus d'enseignement en EPS..	267

5) GENEALOGIE ET ANATOMIE DU LANGAGE ORDINAIRE..... 272

5.1 La résistance à l'analyse du langage ordinaire et de nos actions...	273
5.2 Décrire une action et décrire un certain type d'action.....	274
5.2.1 Une définition liminaire de l'action.....	274
5.2.2 Que faisons-nous lorsque nous décrivons une action ?.....	275
5.3 Les composantes de l'acte de langage ordinaire.....	277
5.4 L'acte de langage présenté comme forme de vie.....	279
5.5 « Les interactions langagières sont d'abord des actions. » Cette proposition doit-elle être perçue comme une évidence ?.....	281
5.6 Qu'est-ce qu'un acte de langage nouveau ?.....	283
5.7 L'élaboration d'un nouveau langage.....	285
5.7.1 Les actions non langagières comme préparation au jeu de langage.....	285
5.7.2 Un exemple de préparation à un nouveau jeu de langage : les sports collectifs.....	286
5.8 Quelques symptômes de la « présence de l'action » dans les jeux de langage ordinaire.....	288
5.8.1 La dimension temporelle du langage ordinaire.....	288
5.8.2 Le langage ordinaire comme histoire naturelle de l'homme..	291
5.9 Quelles positions le langage ordinaire et la logique occupent-ils dans « l'arbre généalogique » des actions ?.....	293
5.9.1 L'échelle de modélisation des jeux de langage.....	293
5.9.2 Le langage formel de la logique et le langage ordinaire dans la perspective de l'histoire naturelle.....	296

CONCLUSION DE LA 3^{ème} PARTIE..... 299

4^{ème} PARTIE : GRAMMAIRE DE L'EPS, ENQUETE SUR CE QU'APPRENDRE ET ENSEIGNER PEUT VOULOIR DIRE EN EPS... 303

INTRODUCTION..... 304

1) QUELLE EST LA PROBLEMATIQUE DU PROGRES ET DE L'EVALUATION ? 307

1.1 Le problème du progrès moteur en EPS.....	307
1.2 Le problème des méthodes et le statut de la situation d'apprentissage.....	307
1.3 Le statut de l'erreur et le problème de l'évaluation.....	311

2) QUE POUVOUS-NOUS DIRE ET VOIR DE CE QUE NOUS ENSEIGNONS ET DE CE QUE NOS ELEVES FONT EN EPS ? 314

2.1 En quel sens pouvons-nous dire que ce que nous faisons est visible ?.....	314
2.2 Qu'est-ce que « construire un contenu d'enseignement » peut vouloir dire en EPS ?	317
2.2.1 Qu'est-ce « avoir du plaisir à apprendre » peut vouloir dire ?.....	319
2.2.1.1 L'erreur de vocabulaire.....	319
2.2.1.2 L'erreur de catégorie.....	319
2.2.2 Qu'est-ce que « Savoir » peut vouloir dire en EPS ?.....	320
2.3 Un exemple.....	324
2.3.1 Au sujet de la difficulté de cerner ce type de contenu d'enseignement.....	324
2.3.2 Apprendre à jouer juste en sports collectifs et apprendre à danser juste.....	327
2.3.2.1 Qu'est-ce qui distingue ce qui est juste de ce qui est correct en danse contemporaine ?.....	327
2.3.2.2 Qu'est-ce que comprendre dans le cadre de la danse contemporaine ?.....	330
2.3.2.3 Etude d'une convergence des contenus d'enseignement entre la danse contemporaine et les sports collectifs.....	333

3) QU'ENTENDONS-NOUS PAR « COMMENT PEUT-ON APPRENDRE EN EPS » ? 336

3.1 Ce qu'« enseigner à agir de manière juste » veut dire en EPS.....	336
3.1.1 L'enjeu de l'apprentissage.....	337
3.1.2 La nature du problème philosophique.....	340
3.2 Qu'est-ce que « Comment apprend-on à agir ? » peut vouloir dire en EPS ?.....	342
3.2.1 Le cahier des charges du contenu d'enseignement	342
3.2.1.1 Echapper à une erreur pédagogique.....	342
3.2.1.2 La structure du contenu d'enseignement et son impact.....	343
3.2.2 La dimension institutionnelle du contenu.....	344
3.2.3 Le contenu d'enseignement en EPS comme matériel descriptif de l'homme social et comme moyen de le mettre en scène.....	346

3.2.3.1 <i>Passer des règles qui n'ont pas de sens pour agir</i>	346
3.2.3.2 <i>...aux actions qui ont du sens : celles qui définissent certaines règles du jeu et celles qui mettent hors jeu les autres règles</i>	347
3.3 Ce que « situation d'apprentissage » peut vouloir dire en EPS ...	348
3.4 Deux exemples de contenus d'apprentissage en sports collectifs.	350
3.4.1 Comment peut-on apprendre à « prendre de l'information en sports collectifs » ?.....	350
3.4.1.1 Le problème épistémologique.....	350
3.4.1.2 Apprendre à un débutant à se démarquer en hand-ball : « Retour vers le futur ».....	352
3.4.2 Conception de l'apprentissage et contrainte institutionnelle : la compétence vue comme une poupée russe.....	354
3.4.2.1 De l'usage des différents types de descriptions d'une action.....	354
3.4.2.2 La compétence vue comme une poupée russe.....	355
3.4.3 Analyse de notre conception de l'apprentissage.	357
3.4.3.1 Le holisme de la conception.....	357
3.4.3.2 Les résistances à l'apprentissage comme manière de définir le contenu d'enseignement.....	358
3.4.3.3 Habitude et durée d'apprentissage : d'un paradoxe à l'autre.....	361
3.4.3.3.1 Qu'est-ce que « débiter » et « être régulier » peut vouloir dire en EPS ?.....	362
3.4.3.3.2 L'habitude peut-elle se construire sans répétition ?.....	365
3.4.3.4 Comment peut-on donner de nouvelles habitudes en EPS ?.....	366
3.4.3.4.1 Critique du modèle associationniste.....	366
3.4.3.4.2 Critique du modèle par imitation.....	370

CONCLUSION de la 4^{ème} PARTIE..... 371

CONCLUSION GENERALE..... 379

Annexes 399

Vue synoptique de l'argumentation 425

Bibliographie 428

Index 437

INTRODUCTION

GÉNÉRALE

Si les termes “action” et “intention” font référence à des conceptions philosophiques qui sont propices au débat, dans le monde de l’Education Physique et Sportive (EPS) il en va autrement : les questions portant sur l’activité et l’intentionnalité sont souvent ignorées. Elles sont pourtant au cœur de ce qui nourrit implicitement les opinions des enseignants lorsqu’ils portent un jugement sur ce qu’il convient de faire pour qu’un élève apprenne. Pour s’en convaincre, il suffit de s’en tenir au propos de V. Descombes¹ :

« Qu’est-ce donc qu’un discours en termes intentionnels ? Qu’il suffise, pour entrer en matière, de dire que les termes intentionnels s’opposent aux termes naturels. Les termes intentionnels permettent de dire comment les choses se présentent à quelqu’un.....Les termes naturels, eux, permettent de dire ce que sont les choses sans plus. »

Cette opposition entre les termes intentionnels et les termes naturels se double d’une opposition extérieur/intérieur et ces deux grands antagonistes sont rarement perçus. En effet, les événements intentionnels sont pris pour des événements mentaux. Or, ce qui sert de critère au mental est systématiquement l’intériorité et plus rarement la signification des actes du sujet. Cette disposition à considérer que ce qui est intentionnel se passe à l’intérieur du sujet conduit l’enseignant à percevoir l’éducation des conduites comme un processus de modification de la sphère privée du sujet, ce lieu mystérieux, inaccessible aux uns et aux autres. Et par conséquent celui qui adopte cette conception reste insensible à cette idée :

« Les personnes manifestent dans leur conduite un esprit, mais *le contenu* de ce qu’elles manifestent est, pour une bonne part impersonnel. »²

Cette perspective constitue pourtant, comme nous le monterons par la suite, un renversement de paradigme fortement fécond pour l’Education Physique et Sportive :

« *L’esprit objectif* des institutions précède et rend possible *l’esprit subjectif* des personnes particulières. »³

Pourquoi est-il si difficile pour certains de souscrire à cette thèse ?⁴ Pourquoi est-il si inhabituel en EPS d’entendre un discours sur l’intentionnalité qui ne se fonde pas sur le critère d’intériorité ? C’est à cette première question que cette étude tentera de répondre.

Lorsqu’on s’interroge sur la manière dont on pourrait améliorer son enseignement en Education Physique et Sportive, on se rend compte au gré des lectures qu’une partie importante de la réflexion est occultée. Les analyses portent souvent sur les compétences à acquérir, sur les moyens de les évaluer et sur le traitement didactique des disciplines sportives. Parfois les études se focalisent sur une recherche descriptive des conduites des élèves et des enseignants. Mais un certain type de questions reste trop souvent à l’écart du champ d’investigation. Que peut faire un enseignant lorsqu’un élève échoue à transformer son comportement moteur ? Pourquoi échoue-t-il ? Les réponses les plus classiques sont formulées le plus fréquemment dans un cadre théorique qui met en avant la situation d’apprentissage et le problème qu’elle suscite, problème devant provoquer une adaptation comportementale de l’élève. Mais d’où viennent nos succès et nos échecs en tant qu’enseignant ? Cette question semble incontournable lorsque l’on veut améliorer l’efficacité

¹ V. Descombes, (2005), p.9

² V. Descombes, (Ibid), p.14

³ V. Descombes, (Ibid), p.15

⁴ *Le holisme anthropologique* selon l’expression de V. Descombes (Ibid), p. 15

de son enseignement. Sans doute nombre d'auteurs ont en tête cette question lorsqu'ils commencent à écrire un livre sur l'EPS. L'intention est louable mais ce qu'il faut établir, et c'est un des objectifs de cette thèse, c'est l'idée que seul un bon usage des questions garantit l'intérêt du questionnement. Qu'est-ce qu'un bon usage d'une question ? Pour répondre à cette interrogation, il est utile de se demander comment les questions qu'on se pose sur l'apprentissage prennent un sens et quelles fonctions ces questions remplissent dans le cadre de l'enseignement. Aussi allons-nous consacrer une bonne partie de cette enquête sur l'EPS à comprendre le sens que les enseignants donnent à certaines questions en faisant émerger les conceptions philosophiques sous-jacentes aux pratiques habituelles d'enseignement.

Par exemple, nous devons préciser le sens de cette question essentielle : « Mais d'où viennent nos succès et nos échecs en tant qu'enseignant ? ». On commencera à saisir le sens que nous lui donnons dans cette thèse, et qui se démarque beaucoup de celui qu'on lui accorde usuellement en EPS, si on accepte l'idée que cette question de l'échec doit nous amener aussitôt à nous poser ces deux autres questions : « Qu'est-ce qu'apprendre ? » et « Qu'est-ce qu'agir ? ». Pourtant L. Wittgenstein³ écrivait à ce sujet :

« Qu'est-ce que... ? » Cette question témoigne d'une obscurité, d'un inconfort mental ; et elle est comparable à la question « Pourquoi ? » telle que les enfants la posent si souvent. »

Le philosophe voyait dans cette perplexité qui nous pousse à nous poser de telles questions la conséquence de contradictions, de paradoxes surgissant de la grammaire d'un mot que nous cherchons à définir. Dans cette étude, les mots concernés sont: apprendre et agir. Wittgenstein montre qu'en apparence nous n'avons rien à gagner à nous poser ce type de questions puisqu'elles renvoient sans fin à d'autres termes aussi peu clairement définis. Nous n'aurions rien à gagner si ce n'est la connaissance de la grammaire du mot qui pose problème. Ainsi, en nous demandant : « Qu'est-ce qu'apprendre ? » nous ne saurions toujours pas ce qu'est qu'apprendre mais nous aurions alors un usage du terme conforme à un usage normal.

Mais cette conception de l'usage qu'on peut faire de la question : « Qu'est-ce que ... ? » nous apparaît incomplète. Se poser une question du type « Qu'est-ce que... ? » ne nous permet pas seulement de réduire une ambiguïté de type linguistique. En effet, la question « Qu'est-ce qu'apprendre ? », en nous renvoyant à d'autres questions telles que « Qu'est-ce qu'un mécanisme fiable ? », « D'où provient la fonction d'un mécanisme ? », « Qu'est-ce qu'une information ? », « Qu'est-ce que le sens des choses ? », nous contraint à élaborer de nouveaux cadres de pensée et finalement à comprendre que la question initiale « Qu'est-ce que ... ? » peut prendre un sens très différent de celui que nous lui donnions au début de la réflexion. Et de même que le mathématicien, en cherchant à démontrer une conjecture qui peut s'avérer fautive ou indémontrable, aura fait progresser les mathématiques en explorant des voies jusqu'ici ignorées, de même le philosophe en se posant de telles questions constituera un cadre de pensée qui pourra éventuellement servir de point d'appui pour une analyse d'autres problèmes. Il nous appartiendra donc de montrer qu'en nous posant un certain type de questions nous aboutirons à différentes conceptions philosophiques qui nous seront utiles pour éliminer des problèmes liés à l'apprentissage. Opérer un tri entre ces questions est bien entendu une opération nécessaire afin de ne retenir que celles qui seront pertinentes relativement à nos objectifs. Cette opération de sélection sera définie dans le cadre de la première partie de la thèse consacrée aux problèmes méthodologiques.

³ L. Wittgenstein, (2004(a)), p. 69

Cette première partie intitulée « Quelques problèmes méthodologiques » explore la difficulté majeure qui a alimenté nos réflexions. Cette difficulté provient de l'association entre la philosophie et l'Education Physique et Sportive. En effet, en première analyse on peut opposer les deux disciplines en se fondant sur le fait qu'en philosophie, l'action (le fait d'agir réellement) n'a que peu d'importance. D'une certaine manière le philosophe est un être contemplatif tout entièrement absorbé par les questions et les problèmes qui nourrissent ces réflexions. En étant sans doute un peu caricatural, on pourrait même affirmer que l'action de celui qui philosophe se résume à une étude des points de vue ou à une modification des points de vue et que cette modification n'a pas pour objectif de modifier sa façon d'agir au quotidien. En revanche, l'EPS est entièrement concernée par le domaine de l'action et pas seulement par ce qu'elle peut en dire mais aussi parce que l'enseignant a pour mission de modifier le comportement des enfants qui sont sous sa responsabilité. Sans doute pourrait-on espérer contourner cette difficulté en imaginant un rapport de subordination entre les deux disciplines, la philosophie dictant en quelque sorte à l'enseignant en EPS la conduite à mettre en œuvre. L'idée de construire ainsi ce qu'on pourrait appeler « une Philosophie appliquée » est intéressante parce que la mise en chantier de ce projet donne rapidement l'impression que ce sont également une partie des limites de la philosophie qu'on explore en même temps que le chantier progresse. Dans cette première partie, la volonté de créer un point de jonction entre les deux disciplines est avant tout une volonté de recueillir des faits montrant que le champ d'investigation de la philosophie et de l'EPS est suffisamment vaste pour donner de l'intérêt à une réflexion interdisciplinaire.

Ce qui doit être établi également dans cette thèse, c'est que la question de la relation entre l'une et l'autre de ces deux disciplines n'est pas qu'une question théorique. Notre démarche devra donner un sens à l'idée d'un point de rencontre entre la philosophie et l'EPS, d'une part par la construction de pratiques en EPS liées à une réflexion philosophique et d'autre part en montrant que les problèmes rencontrés par les enseignants peuvent rencontrer un écho en philosophie. L'obstacle majeur qui s'oppose à la réalisation de cet objectif réside essentiellement dans le fait que nous risquons d'oublier l'une des disciplines en menant une réflexion à l'intérieur du champ de l'autre discipline. Si vous réfléchissez à la façon dont vous pouvez décrire ce que font les élèves lorsqu'ils jouent au hand-ball, il est fort probable que l'aspect philosophique du problème soit négligé. « Négligé à juste titre ! » penseront la majeure partie de mes collègues. Si en revanche vous vous attachez à rendre compte de l'aspect intentionnel de l'action d'une personne qui joue au hand-ball, il est peu probable que vous preniez en compte également l'idée que votre analyse peut avoir des conséquences sur la pratique d'un enseignant d'EPS. Et à juste titre penseront sans doute certains philosophes de métier. L'obstacle ici n'est donc pas seulement de nature épistémologique puisqu'il est lié aux pratiques habituelles des différents protagonistes des deux disciplines. Pour montrer que cet obstacle a été en partie levé, nous devons atteindre deux types de résultat.

D'une part il s'agira de produire une autre forme d'enseignement en EPS, forme due à une réflexion philosophique qui analyse les conceptions philosophiques sous-jacentes à celles qui existent déjà.

D'autre part nous devons montrer que la description des problèmes rencontrés par les enseignants en EPS relève d'une certaine catégorie de problèmes philosophiques.

Comme dans toute étude, un positionnement philosophique semble nécessaire pour permettre au lecteur de comprendre quelle conception va être privilégiée pour orienter l'analyse et atteindre les objectifs fixés. Mais la nature de ces objectifs nous contraint à faire

un choix : celui d'une forme de pragmatisme. Cette option prend appui sur la maxime pragmatiste de C. S. Peirce⁴ :

« Considérez quels sont les effets pratiques que nous pensons pouvoir être produit par l'objet de notre conception. La conception de tous ces effets est la conception complète de l'objet. »

Il s'agit de prendre cette maxime comme principe de clarification des concepts et des idées.⁵ Notre première partie devra montrer que l'option retenue atténue les problèmes méthodologiques constitués par notre sujet de thèse.

Nous l'avons dit : la difficulté qui apparaît d'emblée est celle de la relation qu'on peut instaurer en la philosophie et l'EPS. Pour le sens commun, on ne peut s'interroger sur la relation entre deux entités si l'identité de l'une ou l'autre des deux entités n'est pas donnée. Or il est particulièrement vrai que l'EPS traverse régulièrement des crises d'identité. Ces crises ont laissé des marques de leur existence. La disparité de l'enseignement en Sciences des Techniques des Activités Physiques et Sportives (STAPS) en est une. Quelle autre voie à l'Université conduisant au métier d'enseignant demande aux élèves d'étudier les mathématiques, la physique, une langue étrangère, la sociologie, la psychologie, l'informatique, l'anatomie, la physiologie, l'histoire, la philosophie ... et de pratiquer cinq ou six disciplines artistiques et sportives pour préparer le concours ?

Notre réponse à cet enjeu identitaire de l'EPS sera fondée sur une conception externaliste de l'identité. Nous reviendrons en détail sur cette conception philosophique. Contentons-nous pour l'instant et de manière sans doute un peu rapide de dire que dans cette perspective, il est vain de chercher à définir l'identité d'une entité en l'étudiant de « l'intérieur ». On ne prendra pas la recherche des limites séparant ce qui serait l'Education Physique du reste des disciplines comme une étude préalable et nécessaire à une analyse de l'EPS. Renversant ainsi l'ordre habituel des choses, il nous appartiendra de définir les relations que l'EPS entretient avec les disciplines auxquelles elle fait appel constamment pour construire son propre champ théorique afin de faire émerger une partie de son identité. La possibilité d'établir un rapprochement entre le type de questions que se pose le philosophe et l'enseignant ou le théoricien en EPS retiendra en particulier toute notre attention. Mais, au delà de cette étude des relations entre l'EPS et les autres disciplines qui investissent son propre champ théorique, nous ne pourrons faire l'économie d'une enquête sur ce que sont les pratiques de « terrain » de l'EPS pour mieux comprendre comment se construit une partie de son identité. Ce sera l'objet de la seconde partie de notre thèse : **« L'arrière-plan philosophique des pratiques et des conceptions en EPS »**.

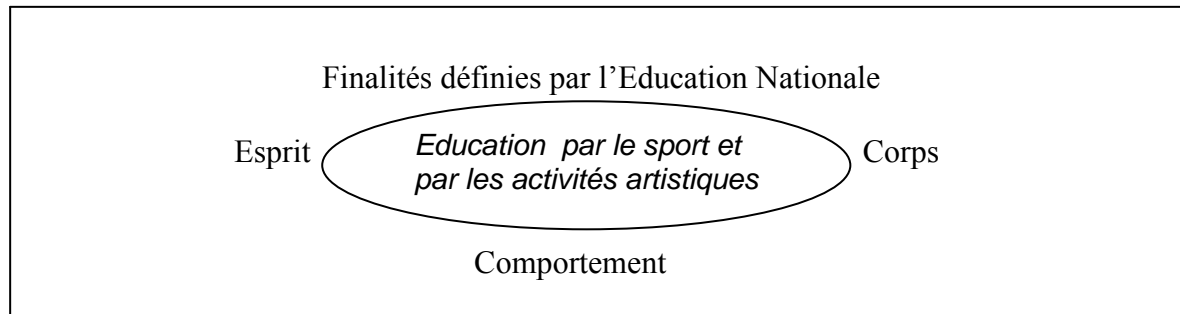
Il faut auparavant avoir une approche la plus commune possible de l'Education Physique et Sportive afin de comprendre ce que signifie cette discipline scolaire pour la majorité des protagonistes qui sont concernés par l'EPS. Comme son nom l'indique, l'Education Physique et Sportive a une dimension éducative dont les finalités sont fixées par des institutions qui visent une normalisation comportementale des élèves. Elle a également une dimension biologique par le fait que l'éducation doit porter sur le corps des élèves dont elle a la charge et enfin une dimension sportive ou artistique qui désignent les deux média par lesquels doit être transmise l'éducation. « Mens sana in corpore sano ». Voici comment on pourrait résumer la conception commune de l'EPS.

⁴ C. S. Peirce, (1879), p. 48

⁵ Nous ne ferons pas bien entendu appel à la métaphysique de C. S. Peirce.

Et de manière tout aussi commune, l'enseignant en EPS doit donc essayer de construire son cours en s'appuyant sur ce qui lui semble être les piliers fondateurs de l'identité de sa discipline : les finalités définies par l'institution, le corps, l'esprit et le comportement des élèves.

« L'architecture » propre à cette éducation peut donc être schématisée ainsi :

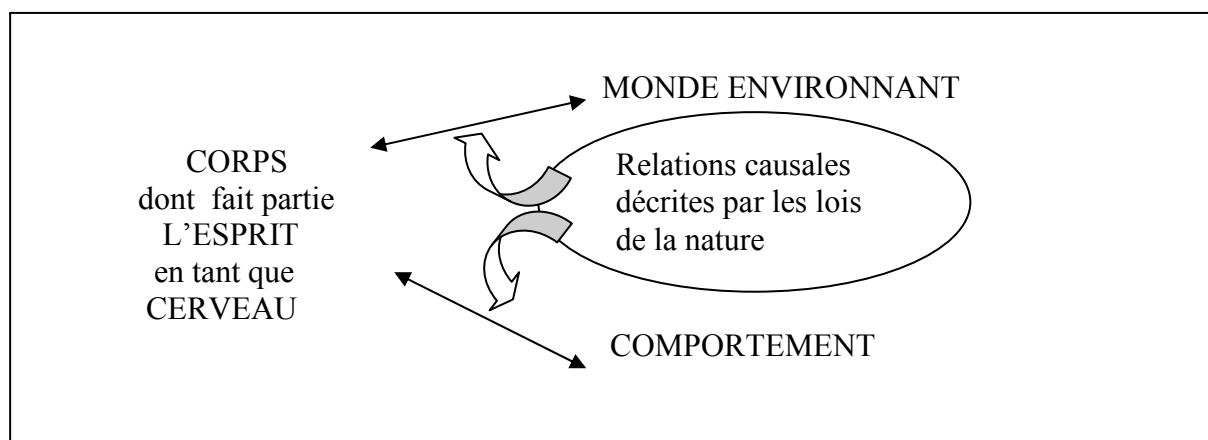


Une première remarque s'impose : on pourrait croire que la complexité de cette architecture réside simplement dans la difficulté de relier des piliers de nature si différente. En réalité ce qui pose un problème dans la conceptualisation de notre métier, c'est le fait que chaque fois qu'on prend en compte une des notions importantes (une finalité, un comportement, le corps ou l'esprit), on se trouve aussitôt dans la nécessité de se placer dans un cadre conceptuel qui semble exclure ipso facto de tenir compte de manière satisfaisante des autres notions. Par exemple, il est tentant d'avoir une approche naturaliste du comportement lorsqu'on est enseignant d'EPS car pour beaucoup, étudiant en STAPS, ils ont passé beaucoup de temps à étudier l'anatomie et la physiologie. Mais comment donner du sens aux finalités institutionnelles ou prendre en compte la dimension sémantique du comportement des êtres humains si on a été formé seulement à tenir compte de l'existence de phénomènes biologiques ?

Il nous a semblé utile de montrer comment une option philosophique pouvait orienter (consciemment ou non) les pratiques des enseignants. Car lorsque j'imagine ce que peut être mon cours en me focalisant sur la dimension comportementale de l'apprentissage, j'organise mon cours en adoptant (ou pas) une certaine perspective biologique qui influence l'idée que je me fais de ce qu'est agir. En effet, je vais par exemple me positionner sur l'un des trois niveaux qu'on peut distinguer pour décrire un comportement : le niveau physique des transactions nerveuses, le niveau architectural des fonctions accomplies par ces transactions nerveuses pour un organisme ou bien le niveau intentionnel des schèmes comportementaux générés par les transactions physiques accomplissant leurs fonctions dans un environnement donné. Ce positionnement peut être fort bien être inconscient lorsque l'enseignant élabore son cours. Si c'est le cas, c'est que l'enseignant ne définit pas le cadre conceptuel auquel il se réfère dans sa préparation : il se laisse engager dans une voie dans laquelle il lui sera difficile de se désengager pour traiter à un autre niveau conceptuel le problème des résistances à l'apprentissage. Il lui sera également difficile de respecter ce que nous appelons l'*homogénéité* des contenus d'enseignements. Cette homogénéité traduit le fait qu'un enseignant doit utiliser le même cadre conceptuel pour formuler le problème d'apprentissage et pour formuler la solution à ce problème. Imaginez par exemple que l'enseignant pense que l'inefficacité de l'élève est due à un problème de ressources physiques (détente, vitesse, force, adaptation oculomotrice) et que l'enseignant présente une solution de type cognitive. Ce serait pour le moins curieux. (Mais cela se produit !)

Indiquons dès à présent que c'est dans le champ de la philosophie de l'esprit que nous tenterons de découvrir ce qui organise souvent les pratiques des enseignants en EPS. Pourquoi placer l'esprit au centre de notre enquête alors que nous avons précisé par ailleurs que par exemple le corps était au centre des préoccupations de l'EPS ? Le lecteur est d'autant plus en droit de s'étonner que l'ensemble des pratiques d'enseignement en EPS est porté par la nécessité de l'enseignant d'avoir un point de vue d'observateur pour analyser le comportement des élèves. Or, à l'inverse, on sait qu'une des méthodes préconisées par la psychologie depuis Descartes pour accéder aux phénomènes psychiques est ce qu'on appelle l'introspection « qui est souvent comprise comme l'envers de la perception externe en ce sens que cette dernière serait aux phénomènes physiques ce que l'introspection est aux phénomènes psychiques et à l'esprit en général ». ⁶ En fait, notre volonté de puiser dans la philosophie de l'esprit a également pour but la critique de cette conception cartésienne de manière à éviter ce principe d'introspection et de façon à rejeter son ontologie dualiste. Car c'est une conception qui a un succès important auprès des enseignants. Il est facile de croire qu'une des causes de notre échec est due à « ce que nous ne pouvons atteindre de l'extérieur », c'est à dire la volonté de l'élève et l'activité spirituelle qui organise son action.

Une voie apparemment prometteuse pour rompre avec la tradition cartésienne est constituée par le naturalisme qui réduit d'une part la conception du corps et de l'esprit à sa dimension biologique et d'autre part en faisant des lois de la nature les seuls éléments à prendre en considération dans l'enquête qui vise à expliquer le comportement d'une personne. Il importe de schématiser l'étude comportementale faite par la philosophie naturaliste car elle tente fortement le monde des enseignants qui ne se sentent pas attirés par la tradition cartésienne :



Or, on peut ne pas se satisfaire de cette conception matérialiste qui réduit l'esprit au corps pour rendre compte de nos manières de concevoir l'enseignement en EPS. Une nouvelle voie peut nous permettre d'accéder à une autre conceptualisation de l'esprit qui s'exprimera alors en termes de croyances, d'intentionnalité, de rationalité. Pour cela, il sera nécessaire de placer au centre de notre étude « l'action » afin de réaliser une enquête qui constitue pour D.Fisette et P. Poirier « une sorte de propédeutique à l'étude de l'esprit ». ⁷

⁶ D. Fisette, P. Poirier, (2000), p. 34

⁷ D. Fisette, P. Poirier, (Ibid), p. 38

Il s'agit là d'une sorte d'inversion épistémologique que formulent ainsi les deux auteurs⁸ :

« La connaissance de la structure de l'Esprit, loin de dépendre exclusivement des processus de l'introspection, est présupposée par l'identification même d'un mouvement comme une action. Voir son prochain comme un agent, c'est déjà lui attribuer un certain type de vie mentale. »

Cette manière de concevoir la philosophie de l'esprit sous l'angle de la philosophie de l'action sera détaillée dans la troisième partie de notre travail consacrée au champ d'investigation d'une théorie de l'EPS et à l'exposé de notre thèse principale.

Dans cette analyse de l'ontologie de l'esprit, deux grands axes d'opposition peuvent être cernés :

- le premier réside dans la confrontation des théories internalistes et externalistes. Rappelons que pour l'internaliste, quelqu'un ne peut avoir une raison d'agir que si celle-ci est susceptible d'avoir une influence sur lui. L'externaliste a la conception inverse.
- Le second axe d'opposition réside dans le débat « Comprendre/Expliquer ». D'un côté il y a les théories qui tentent d'expliquer parce qu'elles s'articulent sur des sciences comme la physiologie, la physique ou la neurologie. De l'autre côté, les travaux philosophiques comme ceux du second Wittgenstein qui tente de comprendre, et non pas d'expliquer, le comportement humain.

Ces axes organisent également de manière implicite les conceptions des enseignants. D'ailleurs, M. Durand⁹ qui a enquêté sur l'expérience quotidienne des enseignants en Education Physique fait cette remarque :

« Enseigner est conçu par les professeurs comme une commande qui s'exerce de l'extérieur vers l'intérieur sur les élèves. »

Nous retrouverons donc constamment ces deux axes au cours de cette étude pour montrer comment ils peuvent exclure ou au contraire favoriser certaines pratiques.

Dans cette deuxième partie nous essaierons de montrer que c'est dans le cadre du matérialisme que s'expriment le plus souvent les présupposés qui organisent notre manière d'appréhender le comportement des élèves en EPS. Or, ce matérialisme ne se caractérise pas seulement par une volonté affichée de rejeter le dualisme cartésien et de soutenir un monisme ontologique. En effet, une partie des options qui s'offrent au naturaliste dépend d'une première décision qu'il prend vis à vis de ce que D. Fisette et P. Poirier¹⁰ appellent la relation entre la « typologie physique » et la « typologie psychologique ». Cette notion de typologie est utile pour éviter le dualisme cartésien tout en maintenant un dualisme des schèmes conceptuels. Ce dualisme renvoie donc d'un côté, au schème conceptuel du sens commun (qui

⁸ D. Fisette, P. Poirier, (Ibid), p. 38

⁹ M. Durand, (2001), p. 226

¹⁰ D. Fisette, P. Poirier, (Ibid), p. 137

utilise les énoncés de type psychologique), et de l'autre côté aux explications des sciences naturelles.¹¹

Plus importante pour notre étude est la seconde décision du matérialiste qui doit choisir la typologie constituant le relais possible dans l'explication du comportement. Certaines typologies sont plus adaptées que d'autres pour remplir cette fonction. Les auteurs décrivent trois possibilités principales : choisir une typologie comportementale, une typologie neurologique ou enfin une typologie causale-fonctionnelle. C'est au sein de ce canevas théorique que nous cernerons une partie de l'arrière-plan philosophique qui sous-tend certaines pratiques des enseignants en EPS.

Nous détaillerons alors dans la troisième partie « Topologie de l'apprentissage en EPS » l'appareil conceptuel qui nous apparaît totalement négligé en EPS, l'externalisme des néo-wittgensteiniens et nous défendrons l'idée de l'allier à une forme modérée de naturalisme telle que par exemple D. C. Dennett la défend avec sa distinction entre *la stratégie de l'interprète* d'une part et les stratégies fonctionnelles et physiques d'autre part pour suivre de nouvelles pistes d'enseignement. Cette analyse des principaux objets du champ d'investigation de l'EPS donnera lieu à l'exposé de notre thèse principale.

Le cœur de notre thèse est profondément lié à ce qui constitue pour D. Fisette et P. Poirier une bonne approche des phénomènes psychiques :

« ...une des raisons d'aborder la philosophie de l'esprit par l'étude du comportement tient certainement au rôle déterminant de nos actions dans nos transactions quotidiennes et pré-théoriques avec les objets de notre monde environnant, et surtout avec autrui. En effet, les intérêts théoriques qui prévalent en philosophie de l'esprit ne sont pas forcément ceux qui prédominent dans nos rapports quotidiens avec le monde. Satisfaire nos besoins vitaux, nous occuper du budget, préparer un anniversaire, visiter une exposition, chanter un air d'opéra sous la douche, etc.,..., voilà des choses qui relèvent davantage du savoir-faire que de la connaissance théorique. »¹²

Qu'il y ait des « choses qui relèvent davantage du savoir-faire que de la connaissance théorique » voilà qui constitue justement une des particularités de l'EPS. Et comme nous le verrons par la suite, ce point commun entre l'approche souhaitée par les auteurs pour la philosophie de l'esprit et l'EPS n'est pas fortuit. Il faut, pour saisir ce que signifie vraiment ce point commun entre les deux disciplines, faire appel à la fois à ce qui constitue le point de départ de l'investigation D. Fisette et P. Poirier et à ce qui est le support du travail éducatif de l'enseignant en EPS : l'action. D'un point de vue théorique, cette notion possède une vertu que d'autres n'ont pas. Par le rôle qu'elle entretient dans nos transactions quotidiennes avec notre environnement, elle nous met en contact avec la psychologie du sens commun et nous permet de mieux cerner *le schème conceptuel* qui rend possible notre commerce quotidien avec autrui. Ce qui est en jeu dans la psychologie du sens commun, c'est un réseau de concepts.

¹¹Le matérialiste se doit d'explicitier le mode de relation entre ces deux types de concepts puisqu'ils sont censés décrire des événements se produisant au sein d'une seule substance. Selon son choix, le matérialiste sera réductionniste, non réductionniste - adepte de la survenance - ou éliminativiste. (La survenance serait un phénomène permettant à certaines entités d'avoir des propriétés échappant à une explication de type physicaliste. Elles dépendraient néanmoins de la matière pour pouvoir exister. Les propriétés esthétiques pourraient être de cet ordre. Les lignes de force d'une cathédrale reposent sur les lois de la nature et elles expriment également des propriétés esthétiques qu'on ne peut saisir si on s'en tient à un point de vue physicaliste.)

¹²D. Fisette, P. Poirier, (2000), p. 37

« Ce réseau de concepts qui, semble-t-il sous-tend notre capacité de « lire l'esprit » d'autrui, cette capacité qui nous permet, par exemple, d'attribuer telle et telle croyance à notre voisin lorsque celui-ci lance des feuilles mortes sur notre terrain.»¹³

Or ce qui doit préoccuper un enseignant en premier lieu c'est justement de « lire dans l'esprit » de ses élèves non pas en découvrant ce qui se passe dans leur cerveau mais en étudiant leur action. C'est une bonne méthode pour **savoir ce qu'ils font**. Car comme nous le verrons dans la troisième partie, savoir ce que fait quelqu'un est une information importante. Cette information permet d'imaginer ce qu'il est nécessaire de mettre en place comme situation d'apprentissage pour rendre son comportement mieux adapté aux pratiques sportives.

Cependant s'interroger sur ce que fait quelqu'un, voilà une question qu'on ne se pose que rarement dans notre vie quotidienne. Nous sommes - pour ainsi dire - équipés conceptuellement pour comprendre ce que font nos semblables dans leurs actions quotidiennes. Cet équipement constitue une partie de ce que nous appelons la psychologie populaire. Nous serons amenés à nous interroger sur ce qui fait l'efficacité de ce type de psychologie car il semble qu'on peut trouver un équivalent dans la motricité ordinaire pour comprendre comment certains élèves s'adaptent aux situations sportives ou artistiques auxquelles ils sont confrontés en EPS.

L'attrait pour la psychologie populaire dans une étude de l'esprit en philosophie pointe du doigt une opposition que nous n'avons pas encore relevée entre les différentes théories en place: l'image manifeste et l'image scientifique du monde.

« L'image manifeste est tout simplement le schème conceptuel par lequel l'homme se conçoit comme une créature vivant dans le monde (*Lebenswelt*). L'image scientifique, vision du monde et de l'homme héritée de Galilée, correspond au schème conceptuel spécifique à chacune des sciences particulières ayant pour objet l'homme et sa pensée..... Suivant l'image scientifique du monde, l'esprit serait un phénomène entièrement naturel appartenant à un monde que l'on suppose constitué de particules physiques, de champs de force, de relations causales et de lois naturelles : c'est l'esprit mis en causes.»¹⁴

Cette opposition, qui se superpose à celle (Comprendre/Expliquer) que nous avons déjà relevée, existe en EPS. Cette dualité se retrouve notamment dans les études en STAPS où les sciences humaines sont enseignées aux côtés des sciences dures telles que la physique, l'anatomie et de la physiologie. Or, il est extrêmement tentant en tant qu'enseignant en EPS de croire que les difficultés des élèves résultent des propriétés physiologiques de leurs corps.

Voici donc que nous pouvons aborder un autre objectif essentiel de notre étude : trouver une alternative à cette conception prédominante chez les enseignants en EPS qui s'apparente au matérialisme et simultanément éviter un retour à une vision dualiste du corps et de l'esprit. Pour formuler notre thèse principale qui nous permettra de donner une unité au champ d'investigation de l'EPS, il nous faut revenir à la description de nos pratiques quotidiennes qui relèvent davantage du savoir-faire que des connaissances théoriques. Et nous savons que cette pratique est déterminée par nos institutions qui imposent des règles à nos rapports sociaux et culturels. Or l'ensemble des disciplines qui sont enseignées en EPS constituent également un réservoir de pratiques (sportives, artistiques) régies par des rapports sociaux et culturels qui sont définis en partie par des règles institutionnelles. L'opposition que nous avons définie comme un débat entre les partisans de l'explication et ceux qui sont

¹³ D. Fisette, P. Poirier, (Ibid), p. 37

¹⁴ D. Fisette, P. Poirier, (Ibid), p. 100

partisans de la compréhension du comportement peut en réalité se préciser comme relevant d'un débat entre les partisans de l'utilisation des lois de la nature pour expliquer le comportement d'un homme et ceux – nous pensons ici aux néo-wittgensteiniens - qui tentent de comprendre ce que signifie l'usage des règles qui régissent nos comportements.

Dans cette troisième partie de la thèse nous privilégierons le plus souvent les conceptions wittgensteiniennes car elles constituent d'une part ce moyen d'imaginer une alternative au matérialisme et d'autre part elles permettent d'établir une théorie fondée sur l'inversion épistémologique formulée par D. Fissette et P. Poirier, inversion qui constitue une véritable rupture avec la conception cartésienne de l'esprit :

« ...la connaissance de la structure de l'esprit, loin de dépendre exclusivement des processus de l'introspection, est présupposée par l'identification même d'un mouvement comme une action. Voir son prochain comme un agent, c'est déjà lui attribuer un certain type de vie mentale.»¹⁵

Le véritable point de jonction entre la philosophie de l'esprit et l'EPS est donc constitué par la recherche de cette alternative fondée sur une conception externaliste de l'action. En effet, nous nous considérons communément comme des êtres dont l'identité n'est pas ambiguë : de manière générale nous pensons savoir qui nous sommes. De même notre propre corps, malgré toutes ses zones d'ombre, nous semble familier parce que justement c'est de notre corps qu'il s'agit. L'idée qui est soutenue dans cette étude est qu'il est plus fécond, dans un bon nombre des situations sur lesquelles nous reviendrons plus tard, de penser que ni le corps ni même l'élève, en tant que sujet, ne sont des « objets » connus au départ. Ils ne sont pas même donnés à la connaissance de celui qui est justement ce corps et ce sujet. Il faut convenir que cette notion de sujet est mystérieuse et qu'un travail de clarification doit être mise en œuvre pour comprendre ce que nous faisons en essayant d'éduquer des élèves.

L'hypothèse nécessaire à la réalisation de ce travail de clarification est celle-ci.

Dire ***qui est le sujet*** ne sera, dans cette thèse, rien de plus qu'une autre manière de décrire ***comment il agit***.

Le lecteur pourra comprendre ces deux manières de voir comme des bases d'écriture différentes d'une même réalité qui n'existe pas indépendamment de ces bases. Pour les besoins de notre enquête nous réduirons donc le concept de sujet à celui d'agent. Comprendre ce qu'est une action constituera alors une composante importante de notre étude. Et le travail d'analyse réalisé dans une perspective de compréhension des règles que nous suivons parfois pour agir sera tout particulièrement utile.

Quel sera alors notre champ d'investigation dans cette troisième partie ? Il sera essentiellement constitué par l'étude du rapport entre le langage et l'action. En effet les règles sont au cœur de cette interaction : par leur entremise, le mouvement est perçu comme une action, l'action comme un acte de langage et le langage comme moyen d'agir. Comprendre ce qu'est une règle dans cette optique, c'est élaborer une « Grammaire philosophique » qui nous engage dans la voie de cette inversion épistémologique : nous ne considérerons pas le sujet, son corps et ses connaissances comme des objets donnés ou figés comme peuvent l'être les objets d'étude des sciences dures. Nous considérerons plutôt que l'identification d'un mouvement comme une action (exactement comme l'identification d'un énoncé de

¹⁵ D. Fissette, P. Poirier, (Ibid), pp. 28-30

propositions comme un acte de langage), présuppose la reconnaissance de « l'autre » comme un sujet. Identifier en quoi un mouvement est une action nous donne donc une information qui dépasse le cadre de l'action. En d'autres termes, comprendre l'action d'un agent c'est comprendre simultanément qui est le sujet de l'action.

Or, nous défendrons l'idée selon laquelle sans savoir qui est ce sujet qui doit améliorer l'efficacité de son action, nous ne pouvons que mettre en œuvre des stratégies d'enseignement aveugles. Comprendre l'action d'un sujet est donc fondamental pour essayer de le transformer et cet acte de compréhension ne peut avoir lieu qu'en situant l'action du sujet dans une forme de langage, « une forme de vie » devrait-on dire pour anticiper l'utilisation que nous ferons de ce concept introduit par L. Wittgenstein dans les *Recherches Philosophiques*.

Il semble bien que cette inversion épistémologique doive se doubler d'une modification ontologique. Cette évolution est caractérisée par la manière dont nous devons faire usage du concept de *limite* pour définir qui est le sujet d'une action. Dès lors les limites des jeux de langages ou des formes de vie incarnent localement les limites des sujets des actions. Et réciproquement les limites des sujets des actions incarnent localement et temporairement les limites des jeux de langage.

J.-P. Cometti a exprimé sans doute plus simplement que nous le faisons ici cette idée en commentant certaines des remarques de L. Wittgenstein¹⁶:

« Mais ce que nous trouvons dans ces remarques, en second lieu, c'est l'idée que l'évènement qui survient prend un sens, et même un sens essentiel à ma vie, lorsqu'il s'y insinue, lorsqu'il devient effectivement *mien*. Cette extériorité, quoique dans un contexte qui est ici celui de « ma vie », devient *intérieurement* mienne en s'apparentant à mes propres possibilités ou à mes propres variations. »

Dans cette partie concernant le champ d'investigation qui doit être celui d'une théorie de l'EPS, nous aurons enfin à montrer que la difficulté essentielle de l'étude des rapports entre l'action et le langage provient sans doute de ce que notre langage constitue une pratique dans laquelle l'homme commence à agir comme être soumis aux lois de la nature et continue en faisant preuve d'une capacité à produire une culture dont la compréhension échappe à ces mêmes lois. De cette topologie de l'apprentissage en l'EPS élaborée dans une perspective essentiellement externaliste, nous essaierons de retenir quelques principes qui nous aideront à constituer une « grammaire de l'EPS », objet de notre ultime partie.

L'ensemble des finalités de l'EPS est soumise à un postulat qui passe couramment pour un simple constat : « pour que l'apprentissage fasse mouche, notre enseignement doit toucher (au sens premier du terme) quelqu'un ». En effet, dans ce qui se présente habituellement sous forme d'une évidence, ce qui permet à l'enseignant d'éduquer l'élève c'est le corps, le corps physique tel que le conçoivent dans un point de vue matérialiste les sciences expérimentales. Cette conception de l'enseignement oblige l'enseignant à porter un regard particulièrement attentif sur les « symptômes » qui affectent le corps de l'élève lorsqu'il a une conduite inefficace dans une activité physique. Ces « symptômes » peuvent prendre par exemple l'apparence d'un manque de tonicité des doigts pour repousser un ballon de volley ou d'un manque de lecture du jeu en sport collectif. Cette habitude de repérer des symptômes, dans ce qu'on appelle en EPS l'évaluation-diagnostic, s'accompagne chez un enseignant compétent d'une pratique qui consiste à formuler des hypothèses sur les causes de l'inefficacité. Or, si ce que nous allons exposer est intelligible, le lecteur s'apercevra que dans un grand nombre de cas, l'enseignant compétent – c'est-à-dire formé correctement – n'a pas besoin de formuler des hypothèses portant sur les causes qui rendraient inefficace l'élève victime d'une certaine déficience sur un plan physiologique.

¹⁶ J.-P. Cometti, (2001), p. 98

La construction d'une *Grammaire de l'EPS* doit être échafaudée grâce à des recherches qui nous semblent particulièrement proches de celles de L. Wittgenstein¹⁷ :

« Ces recherches ne visent pas à déterminer les formes de déficiences mentales existant réellement mais la possibilité de telles formes. Ce qui nous intéresse ce n'est pas de savoir d'il existe des individus incapables de former des pensées du genre : « Je voulais alors... », mais de savoir comment le concept d'une déficience de ce genre serait introduit et explicité. Si tu supposes quelqu'un incapable de faire *ceci*, quelle est donc sa situation à l'égard de *cela*. En est-il également incapable ? Où nous conduit ce concept ? Car nous avons évidemment ici des paradigmes. »

La *Grammaire de l'EPS* nous conduira à comprendre ce qu'est *ceci* dont est incapable tel individu afin de savoir dans quelle situation cet individu est à l'égard de *cela*. Une telle étude nous permettra de constituer des classes d'équivalence de situations qui rendront évidentes les prévisions comportementales que nous voudrions faire sur les élèves évalués.

Il s'agira d'évidence au même titre qu'il est évident que quelqu'un a commis un lapsus lorsqu'il dit « Salaud ! » au lieu de « Salut ! » à quelqu'un qui a été l'auteur d'une mauvaise action. L'exemple choisi ici n'est pas fortuit : le lapsus qui est un événement linguistique peut également qualifier certaines des actions qui ne sont pas en première analyse des actions linguistiques. Pour comprendre ce fait, il faut éviter de scruter le comportement des élèves pour repérer des symptômes de quelque chose qui serait présent physiquement chez l'élève. Il faut au contraire essayer de cerner les conditions dans lesquelles les actions des élèves ont un sens précis. Il faudra par exemple faire émerger les critères qui nous permettront d'affirmer qu'un élève est devenu compétent pour prendre de l'information dans les conditions de jeu que nous lui avons fixées. En d'autres termes il s'agit dans cette quatrième partie de faire émerger une grammaire des actions des élèves en EPS. La voie que nous empruntons est qualifiée de grammaticale pour attirer l'attention sur le fait que comme les mots, les actions ont du sens dans des contextes précis et qu'on comprend ce que fait quelqu'un en les y remplaçant. L'idée que l'enseignant doit donner du sens aux apprentissages n'est pas nouvelle dans le domaine de l'EPS. En revanche, ce qui est étrange, c'est que personne ne se soit emparé de cette piste de travail pour définir, sur des exemples précis, les contextes dans lesquels telle action avait tel sens pour tel élève. Il est à peu près évident que cette négligence provient d'une croyance qui est aussi néfaste dans le domaine de l'EPS que dans le travail de l'historien : la croyance selon laquelle il y a des faits bruts ou la croyance selon laquelle les faits « parleraient d'eux même ». Il y a une croyance tout aussi néfaste mais sans doute plus difficile à dénoncer : c'est celle selon laquelle derrière les faits, les actions ou les mots, il y aurait un corps de signification fixe auquel on devrait faire référence pour découvrir le sens de ce qu'on veut comprendre. Cette erreur est celle que commettrait un historien s'il pensait que le sens du terme « naturel » était le même à la fin du dix neuvième siècle, lorsque les médecins ont commencé se demander s'il ne fallait pas se laver les mains après un acte chirurgical.

Le travail qui va être exposé consiste à prendre au sérieux l'idée selon laquelle il est nécessaire de rendre intelligible ce que nous voyons lorsque nos élèves pratiquent une activité physique avant de commencer à imaginer ce qu'ils pourront apprendre. Un enfant sait-il ce qui se passe lorsqu'il regarde un film rendant compte d'une bataille napoléonienne ? Pas tout à fait si on ne lui a pas décrit dans quel contexte cette bataille avait lieu. Il en va ainsi lorsque nous observons ce que font nos élèves en EPS. Nous ne savons pas ce qu'ils font tant que

¹⁷ L. Wittgenstein, (2008), p. 183

nous n'avons pas décrit les circonstances dans lesquelles ce qu'ils réalisent a une fonction clairement établie. Le lecteur comprendra maintenant aisément pourquoi notre étude ne prétend pas être exhaustive : le champ d'investigation est immense.¹⁸ La *grammaire* dont il est question ici doit faire apparaître l'existence de contenus d'enseignement nouveaux organisés à partir de concepts définis de telle façon qu'ils permettront de préciser ce que fait un enseignant lorsqu'il est « sur le terrain » avec ses élèves.

Comment pouvons-nous atteindre un tel objectif ? L'outil principal de l'enseignant est la parole et lorsque l'enseignant conçoit que sa parole est mal comprise, il pense d'abord à un problème de vocabulaire. D'une certaine manière donc, les problèmes que l'enseignant a à résoudre pour transformer le comportement des élèves sont des problèmes de langage.

Le point de vue qui est le nôtre tout au long de notre étude ne consistera pas à nier ces problèmes techniques (nous devons en tenir compte pour élaborer un cours) mais il aboutira à considérer qu'une des tâches de l'enseignant en EPS est de concevoir les problèmes liés au langage dans le domaine de l'apprentissage autrement que comme des problèmes techniques. Il y a bien en EPS la possibilité de tenir compte de manière satisfaisante du socle commun qui est apparu dans le programme des collèges paru en en 2008 en développant des compétences chez l'élève qui sont du domaine du langage. Pour cela, on peut appréhender la compétence linguistique selon une lecture wittgensteinienne, c'est-à-dire grâce aux notions de « jeux de langage » et de « formes de vie » que le philosophe a introduites dans les *Recherches Philosophiques*. Un grand nombre de questions importantes en EPS seront alors posées dans le cadre de cette perspective. Celles-ci seront au cœur de nos réflexions. Qu'est ce qu'être régulier ? Qu'est-ce qu'être performant ? Comment agir autrement ? Y-a-t il une transversalité des apprentissages en EPS ? Qu'est-ce que jouer juste ? Qu'est-ce qu'un débutant dans une pratique sportive ? Que peut-on évaluer en EPS ? Que voit-on lorsqu'on observe les élèves ? La durée d'apprentissage est-elle nécessairement longue pour un enfant ayant apparemment un retard dans le domaine des activités physiques ?

La proposition que nous faisons est celle-ci.

La véritable spécificité de l'EPS réside dans la possibilité qu'ont les enseignants de construire avec les élèves une « forme de vie », faite d'actions adaptées à une pratique physique qui s'apparente à l'apprentissage d'un nouveau langage.

Pour imaginer la portée de cette conception linguistique, il faut se souvenir de toutes les propositions pédagogiques qui placent l'élève au centre de nos préoccupations dans l'idée de réaliser une « révolution copernicienne », selon les termes de P. Parlebas¹⁹. Nous souhaitons initier ici le chemin d'une « **contre-révolution copernicienne** ». Pour cela, il s'avère nécessaire d'opérer un changement de perspective que nous détaillerons en deux temps :

- découvrir les obstacles épistémologiques qui résultent de nos habitudes de travail.
- concevoir les conséquences de ce changement de perspective pour notre pratique.

¹⁸ Une partie de ce travail est présentée dans le Cédérom qui accompagne le texte de la thèse.

¹⁹ P. Parlebas, (1990), p. 13

PARTIE I

QUELQUES

PROBLÈMES

MÉTHODOLOGIQUES

INTRODUCTION

Considérons « l'opposition » qui existe entre certaines théories de la philosophie de l'esprit. (causalisme contre intentionnalisme, externalisme contre internalisme, dispositionnalisme contre la conception wittgensteinienne des capacités.....). Nous voulons mieux préciser ces oppositions de manière savoir ce que nous manquons lorsque nous faisons appel à une théorie pour modéliser les apprentissages. Il s'agira ensuite, en contournant les contradictions apparentes des différentes conceptions philosophiques qui peuvent nous éclairer sur l'acte d'enseigner en EPS, de n'écarter aucune piste qui pourrait nous permettre d'élaborer des pratiques d'enseignement plus efficaces. D'autre part nous avons pour objectif d'imaginer des moyens de constituer une unité de l'EPS afin lui donner une lisibilité meilleure en terme d'identité. Or, si nous devons utiliser différentes conceptions philosophiques afin de nous mener à une transformation de nos pratiques, leurs oppositions théoriques ne doivent pas pour autant venir fragiliser notre tentative de montrer que l'EPS a une unité. La diversité des points de vue ne doit pas pouvoir morceler la « carte d'identité » que nous cherchons à établir et elle ne doit pas non plus nous inciter à favoriser une seule perspective. Ces deux problèmes constituent un obstacle méthodologique que nous cherchons à lever dans ce chapitre et ils divisent cette première partie en deux chapitres. L'un est consacré à préciser le pragmatisme dans lequel notre étude s'inscrira et le second nous permettra d'identifier une partie de l'identité de l'EPS en cernant ses rapports avec d'autres disciplines qui ont été considérées historiquement comme des causes du morcellement de l'EPS. Cette première partie a donc en apparence deux objectifs.

Premièrement, il s'agit de dégager quelques grandes oppositions entre certains courants de la philosophie, oppositions que nous étudierons plus précisément dans la seconde partie de notre thèse pour montrer la manière dont les conceptions philosophiques orientent (implicitement le plus souvent) les choix pédagogiques des enseignants.

Dans le second chapitre nous consacrerons notre réflexion aux problèmes liés à l'identité de l'EPS : nous envisagerons plus particulièrement les rapports que l'EPS peut entretenir avec la philosophie. Nous tenterons alors de montrer qu'on peut envisager un usage du questionnement sous un angle qui fait de ce questionnement autre chose qu'une pratique neutre. C'est là peut-être une évidence pour le philosophe mais cela ne l'est pas en général pour quelqu'un qui s'aventure sur dans un questionnement en EPS. Les questions sont des outils de réflexion ! Soit ! Mais nous essaierons de préciser le sens peut-être trop vague de la question comme moyen de s'engager sur un chemin : nous verrons par exemple comment les questions nous mènent parfois d'une discipline à une autre. Ce sera l'objet de notre troisième chapitre. En un sens donc, les questions seront des passages qui évitent les frontières trop rigides de ce que nous appelons Philosophie ou EPS. Découvrir la nature des questions qui font fonction d'outils dans un cheminement intellectuel est un objectif certes secondaire pour notre thèse mais nous veillerons toutefois à bien identifier les résultats que nous pourrons tirer de notre étude. Car rien n'est pire dans le domaine d'une enquête que d'ignorer quel type d'outil on manipule pour organiser conceptuellement une réflexion.

1) LE CHOIX DU PRAGMATISME

1.1 Sur le sens du terme de « pragmatiste » pour qualifier notre étude

Nous entendons nous inspirer du pragmatisme de C. S. Peirce²⁰, « entendu comme un principe de clarification des idées ou des significations » pour définir les grandes lignes de notre méthodologie. Et c'est plus précisément lorsque le philosophe nous invite à modifier l'idée que nous pouvons nous faire des théories qu'il nous sera utile de suivre sa maxime pragmatiste²¹ :

« Considérez quels sont les effets pratiques que nous pensons pouvoir être produit par l'objet de notre conception. La conception de tous ces effets est la conception complète de l'objet. »

Mais il ne s'agit pas seulement de faire un constat systématique des bénéfices que nous pourrions retirer de telle ou telle théorie pour en comprendre le sens. Nous n'aurions pas besoin de faire appel au pragmatisme pour cela. Ici la mise en garde de C. Tiercelin²² éclaire particulièrement bien notre propos : lorsque C. S. Peirce considère les effets pratiques des théories, « il ne faut pas les prendre en « un sens bas et sordide » ».

« Si le pragmatisme s'applique à l'action, et à la pratique, c'est à l'action et à la pratique « conçues ». »

C'est donc en tant que conduite relevant de règles, c'est-à-dire d'habitudes pour une part inconscientes et pour une autre part délibérées que nous devons étudier les pratiques des enseignants de manière à pouvoir imaginer comment des changements d'habitude sont possibles.

Quelle influence cette conception pragmatiste peut-elle avoir sur notre étude ? Elle se situe essentiellement au niveau des objets que nous étudions : il ne faut pas que nous considérions qu'ils sont définis dès le début de l'étude, ils ne sont pas non plus donnés immédiatement par le discours théorique qui énoncent des propositions, ils ne se laissent découvrir qu'une fois cernées les pratiques réelles qui prolongent ces discours. Or ces pratiques n'existent que relativement aux buts que les enseignants se sont initialement donnés. Une des contraintes qui pèsent sur notre étude faisant appel à des conceptions philosophiques très diverses est donc de réussir à mettre en relation les pratiques d'enseignement en EPS et les conceptions théoriques qui les alimentent sans perdre de vue les finalités qui sont celles de l'enseignant. Ceci devra nous conduire à mettre en évidence d'autres formes de pratiques qui sont quasiment ignorées parce que leur relation au discours théorique est plus complexe à saisir.

La clarification que nous devons obtenir à l'aide de la maxime pragmatiste peut être vue comme un critère de différenciation entre les théories.

²⁰ C. S. Peirce, (1879)

²¹ C. S. Peirce, (Ibid), p. 48

²² C. Tiercelin, (1993), p. 32

Le cas où les deux conceptions n'ont pas lieu d'être différenciées car elles produisent une stratégie identique peut être schématisé ainsi :



Voyons ce que ce type de contraintes nous impose lorsqu'on envisage trois conceptions rivales pour l'explication du comportement intentionnel.

On considère généralement qu'une explication répond à une question du type : « Pourquoi ...? ». Prenons alors cet exemple utilisé par D. Fiset et P. Poirier²³. Il y a eu un terrible accident sur la route et la police fait son enquête : pourquoi l'accident s'est-il produit ? Selon que l'on privilégie tel ou tel aspect de l'accident, différentes explications pourront être fournies. Le mécanicien s'intéressera à l'état de la voiture : les freins étaient-ils usés ? Le policier pourra vérifier si le conducteur a respecté le code de la route : le conducteur a-t-il grillé un stop ? Un agent responsable de l'état des routes se demandera si le stop est bien visible ou non. Le médecin se demandera si le conducteur était dans un état physiologique normal pour conduire. Le psychologue se demandera s'il est en général prudent ou non. Trois types d'explications peuvent être relevés : la première explication est de type causal, la seconde est de type fonctionnel (le stop remplit-il sa fonction ?) et la dernière est de type intentionnelle (quelle type d'attitude manifeste le conducteur ?). Aucune explication n'est à privilégier a priori car toutes ont leur pertinence en fonction des divers intérêts possibles.

Il en va de même pour le comportement humain. Aucune explication n'est à privilégier pour des raisons intrinsèques aux théories (pour des simples raisons d'argumentation d'ordre philosophiques) car chacune d'entre elles peut produire (ou non) une stratégie d'enseignement qu'il nous faut comprendre.

Prenons un exemple extrait du champ scolaire où se pose souvent la question « Pourquoi cet élève fait-il cela ? ». Un enfant tire systématiquement très fort au milieu des cages sur le gardien lorsqu'il veut marquer un but. Le psychologue pourra s'intéresser au profil de l'enfant pour expliquer ce type d'action : volonté de prouver sa force ou au contraire peur de rater les cages lorsqu'il tire...Le sociologue pourra peut-être s'interroger sur la dynamique de groupe qui organise l'équipe dans laquelle joue l'enfant. Le neurologue pourra, lui, faire appel à des explications de type physiologique pour expliquer le comportement : champ de vision restreint, fatigue due à l'effort consenti lors des courses pour faire progresser le ballon. Et l'enseignant, lui, peut s'interroger sur le sens de l'action en faisant état des apprentissages (ou de l'absence d'apprentissage) que cet enfant a pu déjà faire.

Quel est le genre d'explication le mieux approprié pour ce comportement intentionnel ? Cette question nous conduit à un débat d'idées qui oppose trois conceptions de l'explication de l'action :

- l'explication nomologico-causale : l'explication causale d'une action consiste à replacer chaque cas particulier dans le cadre d'une loi de la nature. Selon les partisans de cette théorie, ceci suffit à expliquer l'actio

²³ D. Fiset et P. Poirier, (2000), p. 53

- l'explication par rationalisation : l'action, selon les philosophes néo-wittgensteiniens, n'est pas expliquée par ses causes mais elle est décrite par les raisons. (croyances, désirs et intentions)
- l'explication causale anormale défendue notamment par D. Davidson : ce dernier reconnaît avec les wittgensteiniens l'irréductibilité de l'explication du comportement intentionnel à une explication nomologique mais il considère que les explications par rationalisation sont des explications de type causal.

Sans discuter ici les raisons que les uns et les autres présentent pour défendre leurs conceptions, nous voudrions préciser la portée que ces théories peuvent avoir sur notre manière de concevoir l'enseignement de l'EPS. Car c'est à ces conséquences réelles sur la possibilité de transformer nos pratiques que l'opposition entre les théories doit être comprise et pas seulement en suivant les arguments théoriques des uns et des autres.

Partons de l'explication nomologico-causale en distinguant deux cas.

a) Dans le premier cas, on ne fait pas nécessairement l'hypothèse que le modèle défendu par les partisans de ce type d'explication est valide pour tous les cas possibles mais on se demande quel type de conséquences cela peut avoir en prenant pour exemple le cas où une loi connue de la nature semble régir en partie le comportement humain.

Par exemple les scientifiques en observant les réactions des enfants en bas âge, se sont aperçus de l'importance de la régularité des formes spatio-temporelles dans l'apprentissage de reconnaissance des formes. Le cerveau paraît avoir besoin d'être en face d'un environnement suffisamment stable pour que le comportement humain puisse s'accorder ou s'adapter aux régularités du milieu environnant. Cette découverte n'est guère étonnante pour un enseignant d'EPS et plus encore pour un enseignant de mathématiques qui est chargé d'apprendre à ses élèves la manipulation de symboles pour réaliser correctement des calculs. On sait qu'une trop grande variabilité des situations d'apprentissage peut être très déstabilisante pour les enfants qui sont justement en difficulté. A l'inverse, la répétition des mêmes situations d'apprentissage est un des facteurs de réussite parce qu'elle favorise la mémorisation des différentes réponses comportementales constituant une adaptation positive. Cependant cette loi - qu'on pourrait appeler loi de traitement du signal par le cerveau - est d'un type de loi qui ne détermine pas complètement le comportement humain : on peut juste dire de ces lois qu'elles sont coercitives, en ce sens qu'elles imposent un cadre environnemental pour que ce que fait l'enfant qui apprend soit intelligible. En effet si nous ne respectons pas dans notre enseignement ce que cette loi nous dicte, à savoir la nécessité de placer l'enfant dans certaines conditions d'apprentissage, nous ne pourrions pas analyser les raisons liées à ses actions car son comportement n'aura parfois pas grand sens du fait de l'impossibilité pour son cerveau à « extraire » les informations nécessaires pour créer une modification comportementale.

En ne respectant pas les contraintes minimales pour qu'un enfant arrive à traiter l'information physique, on en enlève de fait tout intérêt aux deux modèles concurrents de l'explication nomologico-causale car on peut se retrouver dans une situation où on est même incapable de dire en quoi l'élève qu'on observe est bien en train d'agir. Pour étayer l'affirmation selon laquelle parfois « *on est incapable de dire en quoi l'élève qu'on observe est bien en train d'agir* », il nous faut préciser ce qu'on entend par cette expression : « Ce sujet est l'agent de son acte. ».

D. Davidson²⁴ a élaboré une réponse intéressante pour un enseignant d'EPS :

« Un homme est l'agent de son acte si ce qu'il fait peut être décrit sous un aspect qui rende cet acte intentionnel. »

Dans cette même page, il précise²⁵ :

«dans le cas de « l'agir », je propose la chose suivante : une personne est l'agent de son acte, si et seulement si, il y a une description de ce qu'il a fait qui rende vrai une phrase qui dit qu'il l'a fait intentionnellement. »

Cette réponse laisse supposer que le professeur d'EPS doit accorder une certaine importance au fait que la motricité est celle d'un sujet particulier car le but de l'enseignant est de faire en sorte que chacun de ces élèves maîtrise un peu mieux sa motricité. L'intentionnalité apparaît donc comme un élément incontournable de l'apprentissage. Mais, la réponse de D. Davidson conduit à un problème qui apparaît en pratique lorsque l'enseignant observe ses élèves. Pour comprendre pourquoi, faisons ensemble cette expérience de pensée pour imaginer ce que pourrait être ce que j'appelle le jeu du mime. Imaginez un film où on présente des sujets débutants, du moins doué au plus doué, en train de réaliser un service au tennis de table. On présente ce film avec un trucage : par un procédé technique on a retiré les balles, les raquettes et les tables. Les spectateurs du film, qui participent au jeu du mime, ont pour tâche de deviner le plus tôt possible l'intention commune de tous les sujets présentés dans le film. Avec un joueur très doué, le jeu du mime est presque trivial mais avec des enfants très peu doués, il est presque impossible de gagner au jeu du mime. Même lorsqu'ils ont une raquette, une balle dans les mains, on se demande parfois ce qu'ils essaient de faire. Leur motricité est parfois si peu intelligible que, toute proportion gardée, on pense parfois à la motricité d'un sujet atteint de la maladie de Parkinson. Dans le cas d'un enfant peu doué qui n'aurait pas été placé dans une situation telle que la loi que nous avons décrite la préconise, aucune description de ce qu'il fait ne rendra vraie une phrase qui affirme qu'il a telle ou telle intention. Ce qu'il fait paraît ne pas avoir de sens, un peu comme n'aurait pas de sens une suite de mots choisis au hasard par un logiciel. Notre relation avec cet élève nous oblige à lui prêter réellement l'intention d'effectuer un service mais aucune description de ce qu'il fait ne pourra traduire cette intention.

Cette manière de décrire ce qui fait que nous trouvons un élève peu doué est très différente de celle qui est habituellement utilisée : en général, on dit plutôt qu'il manque de possibilités physiques. Il est nécessaire de mesurer l'importance de cette différence de description. S'apercevoir que le comportement de l'enfant n'a pas de sens lorsqu'il agit doit nous inciter à penser que nous ne l'avons pas mis dans des conditions correctes d'apprentissage : d'une certaine manière nous n'avons pas respecté certaines lois de l'apprentissage. Mais cela ne signifie pas pour autant que nous devons restreindre notre analyse du comportement à un discours de type nomologique ou même seulement causal et anomal. Le simple fait que le comportement ait un sens ou même qu'il n'en ait pas est déjà une indication précieuse pour nous aider à construire notre enseignement. Nous détaillerons ce point essentiellement lorsque nous aborderons la troisième partie de notre thèse consacrée en grande partie à une étude des apprentissages dans une perspective externaliste.

b) Supposons maintenant - c'est le second cas - qu'on appuie notre discours pour modéliser la pratique d'enseignement sur un type d'explication nomologico-causal sans

²⁴ D. Davidson, (1993), p. 71

²⁵ D. Davidson, (ibid), p. 71

connaissance particulière des lois qui précisément régissent le comportement des élèves. On fonderait alors notre enseignement sur la croyance que ce type d'explication est le plus approprié, mais sans chercher précisément les lois à respecter.

D'une part, il conviendrait sérieusement de s'interroger sur l'intérêt éducatif d'évaluer des sujets ou de faire appel à un discours fondé sur le volontarisme, l'effort et la méritocratie si on était persuadé que leurs comportements pouvaient être totalement expliqués par des lois naturelles. Tout enseignant peut donc difficilement faire son métier en partageant totalement cette conception philosophique sans tomber dans des contradictions difficiles à lever.

Mais supposons maintenant seulement même que l'enseignant sans être explicitement un partisan de cette conception y ait recours de temps à autre. Prenons l'exemple d'un enseignant qui a pour objectif le progrès d'un de ses élèves en saut en hauteur. Supposons que l'enseignant constate que l'élève n'arrive pas à atteindre certaines performances. Il peut alors supposer que l'élève a un manque de moyens physiologiques, de détente verticale par exemple. En dehors même de la validité de l'hypothèse, on peut estimer, dans une perspective pragmatiste, que cette hypothèse ne fournit en réalité aucune information sur l'élève si celle-ci n'entraîne aucun effet sur la pratique de l'enseignant. Et c'est malheureusement ce qui se passe fréquemment lorsque l'enseignant fait le constat d'un manque de moyens physiologiques d'un élève : souvent l'enseignant estime qu'il n'a pas le temps matériel d'agir pour améliorer les possibilités physiologiques de l'élève. Sans conséquences sur la manière d'enseigner, le discours fondé sur un point de vue physiologique restera lettre morte et donc perd sa raison d'être.

Alors en l'absence de lois naturelles connues permettant de prédire ou d'orienter le comportement moteur, ou en l'absence de temps matériel pour prendre en compte ces lois, l'enseignant peut se tourner vers un autre choix conceptuel. Il peut légitimement supposer qu'en comprenant le sens du comportement de l'élève à l'aide des raisons présupposées qui l'ont conduit à agir, il aura les moyens de mettre en œuvre des situations d'apprentissage efficaces. Toutefois, les néo-wittgensteiniens pourraient douter de la pertinence d'une telle démarche pédagogique en se fondant sur l'idée selon laquelle les raisons ne sont pas des causes. *De fait, à quoi bon connaître les raisons d'agir de quelqu'un dans une optique pédagogique si ces raisons ne sont pas des causes de l'action ?* Ce point sera discuté dans la troisième partie de la thèse et exploité dans la quatrième pour construire une pratique d'enseignement qui nous semble particulièrement méconnue.

Voilà en tout cas le type même des questions auxquelles nous tenterons de répondre dans la suite de notre étude. Le choix de ces questions n'est pas une opération qui est neutre d'un point de vue théorique. Savoir à quoi nous engage le fait de choisir de répondre à telle ou telle question demande une analyse que nous fournirons dans le second paragraphe de ce chapitre lorsque nous aborderons le problème des relations entre l'EPS et les autres disciplines.

Pour l'instant, il importe de cerner l'utilité de la conception pragmatiste dans l'enquête qui consiste à préciser ce qu'est l'acte d'enseigner. De manière générale, la maxime pragmatiste relie le sens de toute action et le sens des conceptions théoriques aux pratiques, aux habitudes que leur usage produit. C'est donc sous cet angle que nous devons envisager le sens de l'acte d'enseigner. Dans ce qui suit, nous allons mettre en relation les pratiques d'enseignement et certaines conceptions philosophiques et montrer que nous avons besoin de connaître ces relations pour comprendre ce qu'on fait en enseignant.

En d'autres termes, **la description de l'acte d'enseigner sous une perspective philosophique est aussi nécessaire à l'enseignant pour savoir ce qu'il fait que la**

description faite par un enseignant à un élève de ce qu'il fait (en jouant par exemple au tennis) pour que cet élève sache ce qu'il fait (en apprenant à jouer au tennis).

1.2 Le problème du sens des actions en EPS

1.2.1 L'expression gestuelle, l'action et la division des finalités de l'EPS

Il est commun en EPS de parler « d'expression gestuelle » ou « d'activités physiques d'expression ». Dans le premier cas, on veut prendre en compte le fait d'une part que ce que fait physiquement l'élève a une unité qu'on désigne par le terme « d'expression » et d'autre part que ce que fait l'élève est intentionnel, que ce n'est pas qu'un phénomène physique, que ce phénomène a du sens et donc que cette expression gestuelle doit être comprise comme une action. Dans le second cas, on veut souligner le fait que l'action de l'élève a pour objectif non pas une performance au sens ou on l'entend dans les disciplines sportives mais plutôt la production d'un effet appréciable sur ceux qui observent, effet obtenu par l'intermédiaire du sens de l'action. Ce second cas a tendance à nous faire croire qu'une division des actions par catégorisation est judicieuse : d'une part il y aurait les actions destinées à produire une performance dans les activités sportives et d'autre part les actions destinées à produire des effets sur les spectateurs dans les disciplines artistiques. La conséquence de ce partage sur un plan pédagogique est de se focaliser sur l'aspect physique de l'action dans le cadre des activités sportives (la vitesse, la détente, les qualités kinesthésiques, proprioceptives....) et sur l'aspect intentionnel pour ce qui est des activités artistiques (exprimer « la surprise, la peur... »). Il nous semble que cette distinction est un obstacle pour nous faire percevoir l'acte d'enseigner de manière plus homogène et surtout pour faire apparaître quelques pistes de travail pour élaborer une conception de *l'acte* d'enseigner en EPS qui se fonde sur la notion d'action.

1.2.2 Concevoir *l'acte* d'enseigner

Il importe d'envisager l'action d'enseigner sous l'angle du sens et donc de définir les fonctions que toute forme d'enseignement doit remplir. Les conséquences de l'acte d'enseigner doivent être visibles sur le comportement des élèves. Sans ces effets concrets, on peut considérer que l'acte d'enseigner n'a pas de sens, ni pour l'enseignant, ni, et c'est bien plus grave, pour l'élève. Pour concevoir l'enseignement comme un acte, il est donc nécessaire de définir ce qu'on entend modifier chez l'élève et donc les moyens pour y parvenir. La tâche est beaucoup moins anodine qu'il n'y paraît. Car si on s'entend en général pour dire que ce sont les actions des élèves qu'on doit modifier, si chacun des enseignants connaît quelques moyens pour construire des situations dans lesquelles les élèves sont susceptibles de se transformer, il n'existe pas de consensus sur le type de relation qui existe entre ces situations d'une part et les actions des élèves d'autre part. La notion de situation d'apprentissage dans le domaine de la modification comportementale n'est pas claire. Car si vous êtes capable de dire pourquoi votre enfant met la table lorsque vous lui dites : « Mets la table, s'il te plaît ! » - vous savez que vous lui avez donné un ordre -, il n'est pas facile de dire ce que vous avez fait lorsque vous construisez une situation d'apprentissage. La principale difficulté vient de l'ambiguïté de la notion d'action. Qu'est-ce que c'est qu'agir ? Et plus précisément sait-on bien ce qu'on demande lorsqu'on se pose cette question : « Qu'a fait cette élève ? » ?

Il semble que cette question de la détermination de l'action est fondamentale pour cerner ce que signifie *enseigner* en EPS. Essayer de savoir ce que font les élèves dans le cadre d'une activité en EPS s'inscrit dans ce qu'on appelle faire une évaluation-diagnostic de leur comportement. Cette évaluation est le fondement de l'acte d'enseigner. Sans elle, on ne peut qu'enseigner comme on se déplacerait dans le noir.

1.2.3 L'évaluation-diagnostic en EPS et *l'opacité référentielle*

On le sait, le contexte d'utilisation d'une expression peut être opaque si l'utilisateur n'a pas toutes les connaissances nécessaires. Par exemple on doit apprendre à quelqu'un que Guy Drut est le seul champion olympique français sur 110 m haies pour qu'il sache que les deux expressions « le seul champion olympique français sur 110 m haies » et « le ministre des sports en 1995 dans le premier gouvernement d'Alain Juppé » ont le même référent pour cette personne dans tous les contextes de leur utilisation. Ce concept d'opacité référentielle est utile également lorsqu'on tente de comprendre ce qu'est une évaluation-diagnostic des élèves en début de cycle d'apprentissage. On doit, à ce moment précis de notre enseignement, étudier les diverses expressions gestuelles qu'on peut observer chez nos élèves. Or, deux expressions gestuelles différentes peuvent constituer une solution pour répondre à un problème posé. Ou bien, à l'inverse, deux contextes en apparence différents peuvent avoir la même signification et « produire » une même expression gestuelle. Ceci pose problème car si l'enseignant ne sait pas que *ce que lui montre un élève lorsqu'il fait une tentative pour renvoyer un ballon au volley*, il le fait également dans une autre situation (où on se protège par exemple en repoussant un projectile), le sens de l'action de l'élève pourra lui échapper. La description du phénomène physique que constituent les expressions gestuelles qui organisent l'action peut donc constituer un obstacle pour l'élaboration de situations d'apprentissage efficaces car cette description physicaliste ne tient pas compte du sens différent que peut prendre les formes gestuelles en fonction du contexte. De ce fait, l'élève peut avoir conscience de ce qu'il fait sous une description mais pas sous une autre (Celle de l'enseignant par exemple). Ceci souligne par ailleurs que l'action peut être intentionnelle sous une description mais pas sous une autre. Nous allons essayer de préciser le type de difficultés qu'amène pour l'enseignant l'existence d'une telle opacité référentielle.

1.2.4 La relation d'enseignement et *l'opacité référentielle*

Il est fréquent qu'on pense à la relation d'enseignement comme une relation dépendante du climat psychologique que l'enseignant instaure dans la classe. La difficulté essentielle pour tenir compte de ce paramètre est constituée par le fait que l'enseignant est face à un groupe et non à un individu seul. *L'opacité référentielle* comme obstacle à la constitution d'une relation d'enseignement. Il est vrai que la psychologie de groupe en tant que discipline tente de contourner le problème. Mais il nous semble qu'un des problèmes à résoudre par l'enseignant pour construire petit à petit un climat de confiance entre les élèves et lui ne peut se résoudre complètement par la psychologie de groupe: il s'agit d'installer un mode de rapport aux élèves qui implique que dans les moments importants du cours chacun des élèves ait l'impression que l'enseignant lui parle à lui et à lui seul même lorsque l'enseignant parle au groupe. Seul l'enseignant doit sentir qu'il y a un groupe, chacun des élèves doit se sentir concerné par l'action de l'enseignant comme s'il était seul dans le groupe. C'est bien entendu une vision très idéalisée mais il est nécessaire de comprendre que la situation inverse (le cas où l'élève « s'oublie » et se fond dans le groupe) est dramatique si l'enseignant veut réellement jouer son rôle. Et pour que ce type de situation ne puisse se produire, il importe que l'enseignant réduise l'opacité référentielle qui peut concerner les

actions de l'élève. La première cause de l'échec de l'enseignant en EPS provient de ce que l'élève et l'enseignant ne s'accorde pas (sans s'en rendre compte) sur ce que fait l'élève. La relation d'enseignement est d'autant plus fragile que l'enseignant et l'élève n'ont pas trouvé au moins une fois un terrain commun sur lequel tout ce qui est dit du comportement d'un côté (l'élève) a le même sens que ce qui se dit de l'autre côté (l'enseignant). Mais pour cela, il est nécessaire que l'enseignant comprenne sous quelles descriptions on peut rendre compte de l'action de l'élève. Si cette condition n'est pas remplie, formuler des contenus d'enseignement tient du jeu de loterie.

1.2.5 Les contenus d'enseignement et les compétences linguistiques en EPS

Un des types de contenus les moins identifiés en général en EPS est justement constitutif de cette relation d'enseignement. Ces contenus visent à donner des compétences qui s'apparentent à des compétences linguistiques si on se donne une conception du langage qui est fondée sur la notion wittgensteinienne de formes de vie. Selon Norman Malcom²⁶ :

« Les gestes, les expressions du visage, les mots et les activités qui consistent le fait de plaindre et de reconforter un homme ou un chien sont je crois, un bon exemple de ce que Wittgenstein entend par « forme de vie »

Le philosophe²⁷ ajoute à propos de cette notion :

« Elle est intimement liée à la notion de jeu de langage, et elle vise à « faire ressortir que parler un langage fait partie d'une activité, ou d'une forme de vie. »

Ce qui est important dans ces deux notions pour notre ambition de dévoiler certains contenus d'enseignement liés à la création d'une relation d'enseignement entre le professeur et l'élève, c'est que selon L. Wittgenstein²⁸ lui-même :

« Ce qui doit être accepté, le donné - pourrait-on dire- ce sont des *formes de vie*. »

Or, ce qui constitue un obstacle majeur pour que la relation d'enseignement soit établie de manière transparente c'est justement que ce qui doit être accepté, le donné n'est pas le même pour l'enseignant et pour l'élève : ils ne parlent pas le même jeu de langage. De ceci nous pouvons en être sûrs lorsque les résistances à l'apprentissage s'expriment par la certitude que manifeste l'élève lorsqu'il parle de son action en étant en désaccord avec l'enseignant.

Car comme l'affirme L. Wittgenstein²⁹ :

« Le type de la certitude est le type du jeu de langage. »

Ce qui se joue dans la relation d'enseignement que doit instaurer l'enseignant est donc du domaine d'une compétence linguistique. Car en apprenant une forme nouvelle d'action, l'élève voit du même coup autrement ses actions, il entre dans une autre forme de vie : un nouveau langage se joue³⁰.

²⁶ Norman Malcom, (2004), p. 44

²⁷ Norman Malcom, (ibid), p. 44

²⁸ L. Wittgenstein, (2004(b)), p. 316

²⁹ L. Wittgenstein, (ibid), p. 314

³⁰ L. Wittgenstein, (2004(b)), p. 314

« Ce qui est nouveau (spontané, “spécifique”) est toujours un jeu de langage. »

La question qui importe donc, c’est : comment faire pour développer les compétences qui permettent d’apprendre ce nouveau jeu de langage ? Doit-on ou peut-on agir sur les certitudes pour faciliter l’apparition de ces nouveaux comportements ? Mais il faudrait pour cela connaître ces certitudes, connaître la pensée dont l’état semble comme figé par la certitude ou les croyances, et puis agir dessus. Doit-on “traquer” les pensées des élèves, faire émerger leurs représentations ? Doit-on par exemple se demander, comme J.Guillou et A.Durny³¹ dans leur article :

« A quoi pense l’élève au cours d’un match ? »

C’est ce que nous étudierons dans la seconde partie de la thèse et que nous soumettrons à une analyse critique pour mesurer toute l’importance que prend ce type de questions en EPS.

Il nous faut maintenant tenter de cerner l’identité de cette discipline qu’est l’EPS : ce sera l’occasion pour nous de construire les outils d’analyse des problèmes liés à la nature interdisciplinaire de notre sujet.

³¹ J. Guillou et A. Durny, (2008), p. 38

2. LE PROBLÈME MÉTHODOLOGIQUE POSÉ PAR LA QUÊTE DE L'IDENTITÉ DE L'EPS

En 1980, dans son article « Y-a-t-il une vérité en EPS ? », J.Ulmann³² écrivait :

« Le crédit que réclame l'EPS ne lui sera accordé que si elle satisfait à plusieurs conditions :

- définir son champ d'investigation
- surmonter l'opposition des doctrines. »

J. Ulmann³³ poursuivait ainsi :

« Et si elle n'était rien d'autre qu'un champ clos où certaines chapelles philosophiques règlent leurs différents, comment pourrait-elle être prise au sérieux ? »

Dans la seconde partie de notre thèse nous essaierons de mettre en oeuvre les moyens que nous avons construit dans cette partie-ci pour surmonter l'opposition des théories philosophiques et dans la troisième partie de la thèse, nous tenterons de cerner une partie du champ d'investigation de l'EPS car vingt ans après, le problème posé par J.Ulmann nous semble toujours d'actualité. En effet, l'EPS ne semble pas avoir réussi à produire sa propre carte d'identité de manière à garantir ou même simplement revendiquer la possibilité de son autonomie qui lui a tant fait défaut au début du vingtième siècle lorsque ses objectifs et ses méthodes étaient définis par la médecine ou l'institution militaire. Plus grave encore, l'EPS semble écartelée entre deux orientations en apparence très divergentes : la première est issue de la volonté des enseignants soucieux de voir leur discipline prendre en compte ce qu'ils appellent les « réalités du terrain » alors que loin de ces préoccupations les théoriciens élaborent des concepts qui traduisent une vision de l'EPS très idéalisée.

Les pages qui suivent constituent une tentative de répondre à l'enjeu identitaire de l'EPS sans perdre de vue l'aspect spécifique de la discipline : l'action de l'enseignant en EPS n'a de sens que si les élèves qu'il a en face de lui sont entraînés dans une dynamique qui les poussent à agir de façon satisfaisante. Et cette contrainte doit nous faire prendre conscience qu'une convergence entre l'orientation des enseignants et celle des théoriciens est aussi souhaitable que possible.

2.1 Le problème méthodologique de l'identité de l'EPS

Pour répondre à cet enjeu, l'identité de l'EPS sera décrite au travers d'une conception externaliste. Dans le cadre de cette conception, l'identité d'une entité est définie par les relations que l'entité entretient avec son « environnement » et non pas de manière interne, en étudiant les composants élémentaires qui organiseraient l'entité. Ceci doit nous permettre de constituer une démarche pour conceptualiser les liens de l'EPS avec les autres disciplines en faisant ressortir ainsi en négatif ou en creux ce qu'elle est vraiment.

³² J. Ulmann, (1980), p.1

³³ J. Ulmann, (1980), p.1

2.1.1 L'identité de l'EPS au travers des relations avec les autres disciplines

Comme nous le verrons au troisième chapitre plus particulièrement, le point de vue de L. Wittgenstein concernant la manière de traiter les problèmes philosophiques nous est apparu fécond pour prendre en compte certains types de problèmes moteurs. Mais au delà de cette particularité, il nous semble également que la démarche de l'auteur des *Recherches Philosophiques* nous sera utile pour établir comment l'EPS, en se libérant de la tutelle des sciences, pourra constituer une discipline autonome, c'est-à-dire avec une « grammaire » qui lui sera propre. Cette grammaire de l'EPS que nous commencerons à écrire dans la quatrième partie de cette thèse aura pour objectif de donner un sens précis à certains contenus d'enseignements qui paraissent requis pour répondre à la demande institutionnelle. Pour comprendre comment cette grammaire de l'EPS peut exister, il faut saisir ce que signifie l'expression « *Grammaire Philosophique* » lorsqu'on se réfère aux écrits de L. Wittgenstein. C'est par cette enquête que nous allons commencer en prenant comme objet d'étude les rapports que l'EPS entretient avec les autres disciplines. Cette manière de procéder est selon nous un des enseignements que nous devons tirer des travaux du philosophe lorsqu'il donne ses « *Cours sur les fondements des Mathématiques* » ou lorsqu'il écrit ses « *Remarques sur la Philosophie de la Psychologie*. ».

La philosophie de L. Wittgenstein se présente d'abord, selon ses propres termes, comme une méthode pour faire disparaître notre perplexité devant des problèmes d'une nature apparemment philosophique. Ces problèmes sont issus du fait que nous utilisons le langage sans nous apercevoir que cette utilisation provoque nécessairement, dans certaines situations, un sentiment de manque, comme si le problème posé montrait une place vide (la solution au problème) que le philosophe se devait de remplir. Alors que le problème, selon L. Wittgenstein, doit disparaître simplement, en faisant correctement usage de notre langage, c'est à dire en ajustant celui-ci au contexte dans lequel nous nous sommes nous-même placés. Le problème exprimé par le philosophe n'est donc pas extérieur à l'expression : l'expression est ce qui constitue le problème, elle ne le montre pas. La philosophie est donc la discipline dans laquelle le langage, si efficace au quotidien, révèle que son emploi est, en lui-même, problématique. Ce qui pose problème, c'est l'utilisation du langage et notre embarras qui en résulte, non ce à quoi ferait référence le langage lorsque nous en faisons usage. Le philosophe doit donc observer des pratiques problématiques révélées par chacune des actions qui consiste en une utilisation du langage. L'objectif de L. Wittgenstein, concernant ses étudiants, est rapporté par Rush Rhees³⁴ :

« Je n'essaie pas de vous faire *croire* quelque chose que vous ne croiriez pas, mais de vous faire *faire* quelque chose que vous ne voudriez pas faire. »

Certains types de résistance à l'apprentissage moteur peuvent être perçus également comme résultant d'un usage inadapté d'une motricité pourtant quotidienne. L'inadaptation provient ici de la pratique d'un sport qui demande de tirer profit de façon maximale des possibilités physiques, physiologiques et psychologiques d'un sujet. De la même manière que la philosophie révèle la précision avec laquelle le langage doit être employé dans certaines situations, de même les pratiques sportives révèlent que la motricité nous est moins familière qu'on aurait pu le penser. Ainsi, de même qu'une Grammaire Philosophique s'est révélée

³⁴ Rush Rhees, (1970), p.43

nécessaire à L. Wittgenstein, on peut penser que la mise en œuvre d'un programme de recherche sur la grammaire de l'action s'avérera fécond.

Notre tâche sera de préciser ce que doit être cette grammaire de l'action. Auparavant, nous allons étudier le point de vue de L. Wittgenstein de manière à cerner les écueils qu'il nous faudra éviter.

2.1.2 Le rapport de l'EPS et de la Philosophie avec les sciences : l'importance de la critique de L. Wittgenstein

Le danger que constituait la tentation pour l'EPS de s'en remettre totalement aux sciences a déjà été clairement décrit par J. Ulmann. Cette critique portait essentiellement sur l'idée que l'EPS ne pouvait pas être aidée par les sciences pour définir les finalités qui devaient être les siennes. Dans son article paru dans la revue EPS en 1989, l'auteur montrait que le domaine de l'EPS ne pouvait être circonscrit de manière scientifique et que l'EPS ne pouvait simplement se réduire à un champ d'application des sciences.

L'argument donné par J. Ulmann³⁵ est le suivant :

« L'éducation physique emprunte en fin de compte ses intérêts à une sorte de philosophie de l'existence dont elle dérive ses objectifs.....Comme toute éducation, l'éducation physique prend appui sur des normes qui, elles-mêmes, ont des soubassements philosophiques. »

L'étude historique des conceptions et des pratiques montre effectivement que l'identité de l'EPS s'est construite autour de l'importance que les hommes et les institutions ont accordée à certaines valeurs plutôt qu'à d'autres (La santé, la performance, la culture, la nature...) et que d'une certaine manière ces choix expriment une sorte de philosophie de la vie. Mais c'est sur un tout autre terrain que la philosophie peut rendre un grand service à l'EPS : c'est en lui permettant d'avoir une relative autonomie méthodologique vis à vis de la science. Et c'est, selon nous, l'apport que peut constituer l'analyse critique de L. Wittgenstein des relations entre la philosophie et la science.

Contrairement à celle de J. Ulmann pour l'EPS, la critique de L. Wittgenstein porte beaucoup plus sur la méthode que doit utiliser la philosophie. Le philosophe écrit³⁶ :

« Les philosophes voient constamment devant leurs yeux les méthodes de la science et sont irrésistiblement tentés de poser et de résoudre des questions de la manière dont la science le fait. Je veux dire ici que cela ne peut être notre affaire de réduire quoi que ce soit à quoi que ce soit, ou d'expliquer quoi que ce soit. La philosophie est, de fait, purement « descriptive ». »

Ce que décrit L. Wittgenstein à propos du philosophe est également valable à propos de la formation des professeurs d'EPS. Jusqu'à ces dernières années, dans de nombreuses facultés, le futur enseignant pouvait étudier les statistiques, la physique, l'anatomie, la physiologie, la psychologie et la sociologie. Il ne fait aucun doute que lorsque qu'un sujet agit, son action peut être un objet d'étude pour les sciences précédemment citées. Mais ceci n'implique pas que lorsqu'un enseignant doit transformer un groupe d'enfants qui agissent de manière inefficace en pratiquant un sport, cet enseignant doit se poser, pour les résoudre, des problèmes d'ordre scientifique afin de préparer son cours. Et si c'était le cas, il serait bon de se demander pourquoi, dans les faits, personne n'affirme agir ainsi.

³⁵ J. Ulmann, (1980), p. 9

³⁶ L. Wittgenstein, (2004), p. 48

Que le lecteur ne se méprenne pas, nous ne voulons pas dire que les sciences ne sont d'aucune utilité à l'enseignant d'EPS. Cela serait aussi absurde que d'affirmer que les sciences n'ont aucun rôle à jouer dans l'évolution de la philosophie. Si comme l'écrit J. Bouveresse³⁷ « La véritable difficulté en philosophie n'est peut-être pas de répondre à des questions, mais de déterminer quelles questions sont posées au juste. », cela n'autorise cependant pas le philosophe à négliger les progrès de la science. Car les sciences participent activement à la manière dont les questions doivent être posées. Faire l'impasse sur la science pour le philosophe, c'est se priver d'un bon nombre de chapitres pour le manuel de Grammaire Philosophique. De même, se priver de toute connaissance scientifique condamnerait l'enseignant d'EPS à ne pas comprendre le contexte dans lequel le sujet qu'il doit transformer agit et les conditions qui déterminent son action. Nous aurons d'ailleurs l'occasion dans les chapitres suivants de montrer l'importance de certains travaux scientifiques.

Mais la tentation de ne construire qu'un certain type de relations avec la science peut constituer une erreur qui concerne aussi bien le professeur d'EPS que le philosophe. Car ce type de relations engendre également l'apparition d'un certain type de questions que se pose l'enseignant d'EPS (Par exemple : « Quels processus sont à l'œuvre pour produire un comportement aussi peu efficace chez cet élève? ») et le philosophe (Par exemple « Qu'est-ce que penser ? »). Pour comprendre comment se produit cette erreur et surtout ce qu'elle induit comme obstacle, étudions maintenant l'analyse de L. Wittgenstein.

La philosophie, selon L. Wittgenstein est la discipline où on prend conscience de certaines difficultés inhérentes à l'usage que nous faisons du langage dans un certain contexte³⁸ :

« Son but est d'éliminer des mésintelligences particulières ; et non pas, par exemple de procurer une intelligence véritable qui n'existerait pas avant elle. »

Il en va de même dans bien des cas pour l'enseignant en EPS. Il est tentant de se laisser aller à l'idée qu'il nous faudrait « opérer » sur l'élève de manière à transformer ses capacités intrinsèques pour enfin voir évoluer son comportement. Cette tentation conduit à essayer de trouver scientifiquement comment réaliser ces opérations. Or souvent, il sera fécond de considérer que les résistances à l'apprentissage ne proviennent pas d'un manque de possibilités (physiques ou intellectuelles) mais d'une mauvaise utilisation de ces possibilités. Lorsque vous faites un lapsus, on ne pense pas que vous êtes incapable de comprendre le sens des situations dans lesquelles vous vous trouvez mais plutôt que c'est le sens de la situation qui a provoqué ce lapsus. Les « mésintelligences » auxquelles fait allusion le philosophe existent donc aussi en EPS, elles apparaissent dans des cas d'utilisation inadéquate de la motricité ordinaire. Nous devons en EPS tenter de comprendre l'utilisation ordinaire de la motricité et cerner avec précision le contexte dans lequel elle est inefficace. Mais les raisons qui permettent de comprendre pourquoi telle forme de motricité a été utilisée peuvent être aussi obscures en première analyse que celles qui fournissent l'explication d'un lapsus. Néanmoins et en dépit de cette difficulté, il est fondamental que la transformation que doit réaliser l'élève lui apparaisse simple, aussi simple que l'autre forme de motricité qu'il utilisait jusqu'ici. C'est nous semble-t-il une preuve de ce que notre méthode n'est en fait qu'une manière de donner à l'enfant les moyens d'utiliser à bon escient, c'est à dire dans le bon contexte, une motricité dont il disposait déjà.

Nous voyons ici une grande proximité avec ce qu'écrit L. Wittgenstein³⁹ :

³⁷ J. Bouveresse, (2003), p. 11

³⁸ L. Wittgenstein, (2001(a)), p.124

³⁹ L. Wittgenstein, (1990), § 2

« La philosophie dénoue les nœuds de notre pensée, que nous y avons fait en dépit du bon sens ; mais pour cela elle doit faire des mouvements tout aussi compliqués que le sont les nœuds en question. Bien que, par conséquent, le résultat de la philosophie soit simple, sa méthode pour y parvenir ne peut l'être. La complexité de la philosophie n'est pas celle de sa matière, mais celle de notre entendement emberlificoté ».

Pour préciser l'intérêt que nous portons au point de vue de L. Wittgenstein sur la philosophie, nous devons cerner ce que le philosophe entend par la méthode permettant de faire disparaître les problèmes philosophiques et déterminer le type d'échec que nous entendons éliminer en EPS en nous inspirant de la démarche du philosophe. Déterminer le type d'échec que nous entendons éliminer nécessitera de décrire correctement les actions de ceux qui agissent inefficacement de manière à ranger ces actions dans une catégorie bien identifiable. Ce sera l'objet de la troisième partie de cette thèse.

Les paragraphes qui vont suivre ont deux objectifs. D'une part il s'agit de mieux cerner les raisons pour lesquelles l'EPS est si fortement tentée par un certain type de relations avec les sciences en montrant que c'est parce que l'EPS n'est pas « philosophiquement neutre » vis à vis des sciences qu'elle s'engage en faveur d'une relation plutôt que d'une autre. Et nous souhaitons d'autre part montrer qu'on peut, grâce à cette analyse, optimiser ces relations pour diversifier nos façons d'enseigner l'EPS.

2.1.2.1 La prégnance du fonctionnalisme et de l'internalisme dans les rapports de l'EPS avec la psychologie

Pour étudier ce rapport entre l'EPS et les sciences, il nous est nécessaire de prendre en compte l'idée qu'on peut construire un type de fonctionnalisme qui, selon V. Descombes⁴⁰, est « une théorie psychologique fondée sur l'idée d'une explication fonctionnelle. Par « explication fonctionnelle », on peut entendre d'abord quelque chose comme : explication de la fonction remplie par une partie dans un tout. ».

Ce qu'on cherche à expliquer en EPS, c'est l'action des élèves. Or, on peut percevoir toute action comme complexe : cette complexité doit être comprise de manière différente selon l'objectif qui est le nôtre lorsque nous analysons l'action. Une manière de rendre intelligible cette complexité est de considérer que cette action est structurée, c'est-à-dire qu'on peut différencier des parties de cette action, qu'on peut observer un certain ordre dans ces parties et enfin, que cet ordre est à l'origine du succès de l'action. Ces parties peuvent être les différents gestes qui composent une action. Pour V. Descombes⁴¹ :

« La description psychologique est celle qui fait voir comment les mouvements divers contribuent au succès ou à l'achèvement d'un mouvement d'ensemble. »

L'auteur rappelle que⁴² :

« Le concept même de comportement nous place d'emblée dans un ordre de phénomènes où vont trouver à s'appliquer des concepts tels que la *partie* et le *tout*, le *simple* et le *complexe*, l'*achevé* et l'*inachevé*, le *succès* et l'*échec*, l'*efficacité* et le *gaspillage de forces*. Un fonctionnalisme bien attendu n'est pas autre chose que l'exercice judicieux de ces concepts. »

⁴⁰ V. Descombes, (1995), p.191

⁴¹ V. Descombes, (Ibid), p. 191

⁴² V. Descombes, (Ibid), p.192

Nous avons écrit que la complexité de l'action devait être comprise différemment selon les objectifs définis préalablement à son analyse. Or, il est facile de constater que de nombreux objectifs de l'EPS nous placent dans l'obligation d'utiliser les concepts cités par V. Descombes et donc de se fier à une théorie fonctionnaliste pour modéliser les comportements des élèves. En effet, le comportement moteur peut être décrit de façon utile comme étant efficace ou non, couronné de succès ou non, achevé ou non, simple ou complexe. Et ces descriptions permettent de mesurer les progrès des élèves vis à vis des objectifs de performance qui constituent le cœur des apprentissages des activités sportives.

Il nous apparaît d'autant plus fécond de suivre la démarche de V. Descombes qu'un de ses objectifs est d'échapper à une conception qui constitue un obstacle pour que l'EPS évolue. Cet obstacle existe d'ailleurs essentiellement parce que les idées composant cette conception n'apparaissent pas de manière explicite à tous ceux dont les pratiques d'enseignement en sont fortement imprégnées. De quoi s'agit-il exactement ? Il s'agit de l'idée que le comportement d'un sujet dépend de l'exercice d'une vie mentale détachée du monde extérieur, exercice constitué d'une manipulation de représentations mentales intérieures. Il est très tentant de penser que dans de nombreux cas, les élèves font mentalement certaines opérations symboliques dont le résultat produit l'action qu'ils réalisent. Cette hypothèse qui internalise fortement les processus liés à l'action s'inspire sans doute d'un exemple de la vie quotidienne : lorsque nous devons nous rendre à un endroit, nous consultons parfois une carte routière qui est une représentation du chemin à parcourir, donc des actions à réaliser et d'une certaine manière des obstacles à contourner pour parvenir à nos fins. On peut alors croire qu'un enfant fait de même lorsqu'il doit apprendre à réaliser 25 mètres en natation, c'est à dire qu'il se fabrique mentalement une représentation du chemin à parcourir et des obstacles à prendre en compte pour agir avec efficacité. Or, sans même nous prononcer pour l'instant (ce sera le but d'un autre chapitre) sur l'existence ou non de preuves accréditant cette hypothèse, nous tenons à faire valoir l'argument suivant : nous n'avons jamais rencontré d'enseignants qui se prétendent capables de réorganiser les « manipulations de représentations mentales intérieures » d'un élève pour l'amener à se transformer. Tout juste certains évoquent-ils cette hypothèse. Quel intérêt peut donc présenter ce type de théorie pour le pédagogue s'il ne peut réellement l'intégrer lorsqu'il prépare son cours ? Il nous semble alors qu'il est utile de considérer avec V. Descombes⁴³ que « le fonctionnalisme doit plutôt conduire, en psychologie, à considérer l'activité d'un système animé qui doit se débrouiller pour atteindre ses buts dans un milieu de vie variable et hétérogène. S'il en est ainsi, la vie psychique d'un système ne reflète pas sa construction interne mais les problèmes que lui pose son milieu de vie. ».

Nous nous proposons donc d'explorer dans le cadre de l'EPS tout l'intérêt que présente cette conception externaliste.

2.1.2.2 Le rapport de l'EPS avec les sciences de la nature et avec les sciences de l'artificiel sous l'angle de l'externalisme

Il est assez simple d'imaginer que tel ou tel comportement moteur peut être une solution à un problème posé par une situation de la vie quotidienne. Décrire la vie psychique comme le reflet de problèmes posés à un sujet par son environnement, c'est nous semble-t-il partir « du bon pied » pour mieux cerner les résistances à l'apprentissage moteur. En effet, il est plus facile pour un professeur d'EPS de dresser une liste des problèmes posés par une

⁴³ V. Descombes, (Ibid), p.193

situation dans une activité physique que de se servir de ses connaissances en neurologie pour construire son enseignement.

De plus, l'idée de « reflet » pour illustrer le rapport de l'environnement avec la vie psychique rend comparables deux problèmes en apparence très différents si on s'en tient à la conception internaliste:

- premier problème : comment déterminer une vie psychique qui permette à un sujet d'être correctement adapté à son environnement ? Par exemple, comment modifier la perception qu'un élève a du danger provoqué par le porteur du ballon pour mieux défendre en sport collectif ?
- deuxième problème : comment construire un environnement pour rendre adapté un comportement qu'on perçoit comme le résultat d'une certaine vie psychique ? Par exemple, comment diminuer les contraintes liées à une situation en sport collectif pour qu'un élève qui débute puisse jouer de manière à peu près satisfaisante ?

La comparaison est rendue possible si nous admettons l'hypothèse suivante : dans certains cas qui dépendent de l'histoire d'un sujet, changer l'environnement du sujet c'est transformer instantanément le sujet. Nous reviendrons un peu plus loin sur cette version externaliste de l'identité du sujet pour l'étayer. Précisons cependant les raisons pour lesquelles nous restreignons la portée de cette idée à certains cas. Il semble évident que si je dérègle l'horloge de la salle à manger, je ne perturberai pas la vie psychique d'un enfant qui ne sait pas lire l'heure. Il va donc de soi que les variations de situations qui peuvent transformer un sujet dépendent de l'histoire de ce sujet. Pour perturber de façon pertinente une situation qui doit faire évoluer simultanément le sujet, il est nécessaire de comprendre ce qui a un sens pour le sujet dans la situation qu'il vit. Un moyen d'atteindre cet objectif est de s'intéresser à la rationalité du sujet. Selon V. Descombes⁴⁴ :

« Un système est rationnel s'il s'adapte intelligemment à une variation du milieu extérieur dans lequel il doit accomplir ses missions ; un système fait preuve d'une rationalité limitée s'il manque de flexibilité. » Et comme ce concept de rationalité peut s'étendre également à des machines, « on explique les limites de la rationalité de tous les systèmes réels par la rigidité (inévitabile) des liaisons internes, ou par la défaillance matérielle (impossible à exclure) de certaines des composantes. »

De cette idée, nous pourrions facilement conclure qu'un comportement moteur inefficace résulte de défaillances physiologiques ou d'un manque de plasticité des processus neurologiques. Mais cette conclusion nous porterait à réduire le sujet à une simple machine biologique. Nous entendons nous soustraire à cette conception et montrer que certaines résistances à l'apprentissage moteur sont justement dues à des comportements pouvant être décrits comme rationnels c'est-à-dire pouvant être caractérisés comme relevant d'une certaine adaptation au milieu. Pour résoudre donc simultanément les deux problèmes que nous avons formulés, nous n'aurons pas besoin de connaître la structure des processus neurologiques. Il nous sera simplement nécessaire de savoir en quoi le comportement moteur observé constitue une adaptation à l'environnement. Nous connaissons alors du même coup ce qui a du sens dans la situation proposée au sujet agissant et aussi ce qu'on pourrait appeler « la vie psychique » de ce sujet.

Ainsi, contrairement aux machines dont les déficiences résultent d'une inadaptation à un certain milieu extérieur, l'être humain peut être adapté ou pour le moins rationnel tout en étant, d'un certain point de vue, inefficace. En effet, dans le cas d'une machine, « le problème empirique d'une science de l'artificiel est alors de reconnaître les variations du milieu ambiant

⁴⁴ V. Descombes, (Ibid), p. 195

qui excèdent la faculté d'ajustement de l'engin. On pourrait illustrer cette idée de la rationalité fonctionnelle par une image, celle que nous donne V. Descombes⁴⁵.

« Un système rationnel est dans son milieu ambiant comme un poisson dans l'eau, un système irrationnel est dans son milieu ambiant comme un poisson dans le filet du pêcheur. »

Nous voulons cependant nuancer l'idée qui vient d'être suggérée par l'image précédente pour certains cas où un sujet paraît agir de manière totalement inadaptée. Soulignons d'abord ce qui n'apparaît pas clairement dans l'exemple de V. Descombes tel qu'il le présente : le poisson continue à se comporter en poisson même dans le filet du pêcheur. En revanche, les machines, face à un environnement qui les rend inadaptées, n'ont plus un « comportement » du type de ceux que l'utilisateur attend d'elles. Leur fonctionnement est erratique sauf éventuellement pour celui qui les a programmées. Si on inverse le cas des poissons et d'un pêcheur ne sachant pas nager, on se rendra bien compte que, non seulement le pêcheur tombant à l'eau se comporte encore comme un être humain, mais aussi que l'inefficacité de sa motricité provient de ce qu'il continue à se comporter comme un terrien. Il cherche à sortir la tête de l'eau pour voir et respirer, il reste de ce fait dans une position verticale et cherche à avancer avec ses pieds dans une sorte de pédalage. En d'autres termes, son adaptation à la terre ferme l'empêche de passer d'une position verticale rédhitoire pour se mouvoir dans l'eau de façon économique à la position horizontale du poisson.

Cette distinction faite, il reste néanmoins que l'analyse de V. Descombes des travaux d'Herbert Simon sur les systèmes rationnels (Sciences des systèmes, sciences de l'artificiel) est utile pour notre démarche. En effet, cette analyse va nous permettre de caractériser l'EPS comme une discipline pouvant s'inspirer des sciences de l'artificiel et du fonctionnalisme. Nous allons voir maintenant pourquoi ces sciences de l'artificiel sont d'un grand intérêt et comment les sciences de la nature ne peuvent à elles-seules fournir les fondements méthodologiques de l'EPS.

V. Descombes affirme que toute analyse d'un engin doit avoir trois dimensions :

1. celle de la fonction à remplir (dimension de la finalité)
2. celle de la construction par un assemblage de parties (dimension d'un milieu interne)
3. celle des conditions extérieures (dimension du milieu extérieur)

La science naturelle est sollicitée deux fois pour déterminer les caractéristiques de l'engin concernant sa dimension du milieu interne et sa dimension du milieu externe. Mais il faut se référer aux sciences de l'artificiel pour établir la dimension de la finalité car il est clair que les sciences naturelles n'ont pas à se prononcer sur ce point. Il est remarquable qu'une telle analyse, celles des sciences de l'artificiel, ne permet pas de distinguer l'engin parmi d'autres engins en lui conférant une singularité que lui apporterait par exemple l'analyse de sa structure interne. L'engin est intégré à une classe d'engins qui ont la même fonction et c'est de tous ceux qui n'ont pas la même fonction dont il peut se distinguer. Mais cela nous importe peu dans un grand nombre de cas. Car l'explication fonctionnelle ne donne donc pas seulement la fonction de l'engin, elle fournit aussi du même coup ses conditions d'utilisation, conditions dépendant des relations entre le milieu extérieur et le milieu intérieur. Donner les conditions d'utilisation de l'engin implique simultanément prendre un point de vue qui

⁴⁵ V. Descombes, (Ibid), p.193

considère l'engin comme un système structuré de l'intérieur et plongé dans un milieu extérieur. Ainsi selon le philosophe⁴⁶ :

« Il y a explication fonctionnelle partout où nous trouvons commode de distinguer l'intérieur et l'extérieur. »⁴⁷

L'explication fonctionnelle décrit ce qui permet à un système d'être adapté, non pas en fournissant le mécanisme produisant l'adaptation, mais en désignant la forme apparente qui permet l'adaptation. Cette forme montre qu'il y a bien « une correspondance heureuse entre le milieu intérieur et le milieu extérieur. Du coup fait remarquer H. Simon⁴⁸, « il est possible de prédire quel sera le comportement du système sans avoir à étudier son mécanisme interne : le postulat de rationalité permet de dire quelle doit être sa conduite, étant donné qu'il doit accomplir telle fonction (par exemple survivre) dans telles conditions extérieures. ». L'intérêt de ce point de vue consiste aussi dans le fait qu'on peut le renverser : étant donné une conduite, on peut essayer de trouver la fonction ou les fonctions qu'elle peut remplir si on considère que le système est rationnel et placé dans des conditions connues. Les prédictions qu'on tirera de cette connaissance nous seront utiles pour établir une sous-classe des actions intentionnelles.⁴⁹

A quoi peut bien nous servir de cerner la fonction que remplit un comportement moteur en EPS ? C'est que, comme le rappelle V. Descombes⁵⁰, l'explication fonctionnelle « ouvre la voie à une comparaisons des structures internes, puisqu'elle suggère la possibilité que la même fonction soit assurée d'une autre façon dans d'autres espèces ou dans d'autres cas. ». Cette idée est importante pour mieux saisir certaines résistances à l'apprentissage moteur. En effet, on peut penser que certaines conduites, particulièrement inefficaces dans certaines activités physiques, persistent parce qu'elles assurent une fonction dans d'autres situations. En d'autres termes, la mise en situation d'un sujet S1 va déclencher l'apparition d'une conduite rationnelle reliée à une fonction F1 alors que la même mise en situation d'un sujet S2 va provoquer l'apparition d'une conduite rationnelle assurant une fonction F2. Par exemple en natation, un sujet débutant S1 peut manifester dès le premier contact avec l'eau un comportement moteur qui montre qu'il souhaite d'abord et avant tout avancer comme s'il était sur le sol. Pour un second sujet S2, son comportement moteur montrera qu'il souhaite d'abord respirer comme si sa respiration pouvait être habituelle.

De ce point de vue, l'EPS ne peut donc se satisfaire des sciences de la nature car elle n'a pas la garantie que ces sciences lui fourniront le mécanisme produisant le comportement déficients ou que ces mécanismes seront suffisamment simples pour que l'enseignant puisse agir dessus. L'EPS doit donc s'en remettre à une explication fonctionnelle qui permet de prédire les comportements **en donnant du sens à ceux-ci**. Cette explication tirée des sciences de l'artificiel ouvre paradoxalement la voie à une meilleure compréhension des actions, voie que nous explorerons dans le prochain paragraphe.

⁴⁶ V. Descombes, (Ibid), p. 197

⁴⁷ Nous étudierons cette distinction entre intérieur et extérieur dans le cadre de l'apprentissage d'un sujet dans un prochain chapitre. Car ici encore, le fait que l'EPS ne soit pas « philosophiquement neutre » vis à vis de ce qui définit le système sur lequel veut agir l'enseignant, implique des orientations pédagogiques non négligeables.

⁴⁸ V. Descombes, (Ibid), p. 198

⁴⁹ Nous reviendrons sur ce point dans le chapitre suivant.

⁵⁰ V. Descombes, (Ibid), p. 199

2.1.3 Le rapport de l'EPS avec la psychanalyse

Un passage des *Remarques sur les fondements des mathématiques*⁵¹ peut nous éclairer sur la manière dont certaines transformations dans le comportement des élèves peuvent se produire :

« La maladie d'une époque se guérit par un changement dans le mode de vie des hommes, et la maladie des problèmes ne pourrait être guérie que par un mode de pensée et un mode de vie transformés, et non par une médecine qu'un individu a inventée. »

C'est à ce type de transformation, donc à une forme d'intervention pédagogique qui doit produire de telles modifications comportementales que nous pensons lorsque nous envisageons d'étendre la méthode philosophique de L. Wittgenstein. Il n'est pas dans notre pouvoir de « guérir » le sujet d'un usage déficient mais d'intervenir en amont sur le contexte dans lequel le sujet agit de manière à ce qu'il change de mode d'action. Cependant, pour faire évoluer de manière pertinente le contexte, il nous est nécessaire de comprendre les raisons que le sujet pourrait donner afin de fournir une explication de son action. La question du sens de l'action est donc posée avant même de chercher à connaître les déterminismes de l'action. Et ce que nous supposerons, c'est que dans la description de l'action et de son contexte, nous aurons la matière pour reconstituer le sens de l'action. Nous nous demanderons donc d'abord : « Pourquoi ce sujet agit-il ainsi ? » et non « Quels sont les déterminismes intervenant sur le sujet ? ».

Il nous faudra donc montrer ce que cette démarche implique et en quoi elle peut-être pertinente, c'est-à-dire déterminer ce qui légitime le fait de s'intéresser aux raisons d'agir lorsqu'on veut transformer la motricité d'un sujet.⁵²

La première des implications est de décrire les usages de la motricité pour en comprendre la signification. Avoir une démarche descriptive est le premier pas vers une grammaire de l'action en EPS que nous détaillerons dans la quatrième partie de cette thèse. Quelle sera alors ensuite notre démarche pédagogique ? Avant de la décrire sommairement, précisons qu'elle ne s'appliquera pas à toute forme d'insuffisance rencontrée dans les performances des sujets pratiquant des activités sportives. Il nous sera donc nécessaire de cerner le type de comportement moteur qui se prêtera à notre démarche. Cette dernière peut-être caractérisée comme une tentative pour transformer le sujet sans agir sur ce qui est censé représenter les processus internes déterminant son comportement. Ce que nous voulons dire, c'est que nous n'allons pas donner plus de pouvoirs au sujet en transformant ses possibilités physiques ou ses capacités intellectuelles. Le sujet changera, c'est-à-dire qu'il changera de comportement parce que son environnement prendra une autre signification pour lui. Son comportement moteur changera parce que la grammaire inconsciente ou consciente qui lui permet d'agencer sa motricité aura évolué.

Quel rôle aura à tenir l'enseignant qui voudra suivre cette démarche ? En premier lieu, l'action pédagogique est une action d'interprétation. L'enseignant devra se demander en quoi le sujet qui agit est bien l'auteur de son action et, de façon symétrique, l'enseignant devra se demander comment interpréter l'événement mettant en jeu le sujet agissant de manière à ce que cet événement puisse être compris comme étant l'action d'un agent. D'une certaine

⁵¹ L. Wittgenstein, (2009), p.127

⁵² La réponse suivante : « les raisons sont des causes comme les autres. » peut être apportée mais elle est loin d'être convaincante. Nous ne nous reposerons donc pas sur elle. Pour une discussion approfondie de cette question, le lecteur pourra se reporter à l'analyse faite en annexe 2 des articles extraits de *Actions et événements* (D. Davidson., (1993)), (l'article *Les événements mentaux* a été plus particulièrement étudié pp. 277-304)

manière, cette action de l'enseignant apparaît assez proche de l'acte psychanalytique. En effet, selon V. Descombes⁵³, analysant ici la conception de Cornélius Castoriadis :

« Lorsque le psychanalyste s'intéresse à son patient comme à un sujet, il pose bien à son égard une question d'identité (« Qui ? »), mais il ne la pose pas parce qu'il se demanderait *Qui est maintenant la personne sur le divan*, au sens où il peut lui arriver de se demander *Qui sonne à la porte ?* Autrement dit, il s'agit pour lui d'identifier quelqu'un (ce qui veut dire qu'une alternative est ouverte : il peut s'agir de *lui* ou bien d'un *autre que lui*), mais pas de l'identifier au sens de l'état civil. »

Dans le cas d'un patient décrivant un de ses rêves dans lequel il agit d'une manière qui lui répugne dans la vie courante, le patient physiquement présent sur le divan ne se reconnaît pas dans le sujet agissant dans le rêve. L'acte d'interprétation du psychanalyste concerne un sujet qui n'est pas présent chez lui puisque l'action qu'il interprète fait partie du rêve et ne peut en aucun cas être attribué à son patient puisque celui-ci déclare répugner agir ainsi. Plutôt que de parler d'inconscient, « il vaudrait mieux dire qu'il y a sur le divan, outre une personne visible, de l'espace libre pour quelqu'un qui est invisible parce qu'il n'existe pas encore, parce qu'il revient à l'individu de créer ce sujet par sa façon de réagir aux actes interprétatifs. »⁵⁴

En quoi ce problème d'une théorie psychanalytique concerne-t-elle l'EPS ? C'est que dans bien des cas, lorsqu'une action est inefficace, le sujet agissant ne se sent pas maître de ses actions. Il ne se voit pas agir et il ne se reconnaît pas dans son action. Cette situation atteint son paroxysme lorsque, conscient de ce qu'il doit faire et attentif à la manière dont il doit agir pour atteindre son but, l'élève reproduit à l'identique ce qui l'empêche de réaliser son objectif. Il est remarquable, qu'à l'inverse, lorsqu'un sujet agit efficacement, il s'approprie toujours l'action qu'il a réalisée à la fois dans sa manière de faire et dans le résultat qu'il a obtenu. L'échec du sujet agissant de manière inefficace s'exprime donc pour lui de manière double : d'une part, il n'atteint pas le but qu'il recherche et, d'autre part, il n'a pas l'impression d'être le sujet de ses propres actions. L'enseignant paraît donc avoir un double objectif pour réduire l'échec du sujet. Cependant, nous voulons montrer, qu'en interprétant l'événement du sujet agissant de manière inefficace de façon à trouver les raisons pour lesquelles le sujet agit ainsi, nous nous plaçons du même coup sur la voie de la « guérison complète du sujet ».

Selon V. Descombes⁵⁵:

« Castoriadis invite donc les psychanalystes à reconnaître la portée du fait que leur activité est de type interprétatif, qu'elle consiste à essayer d'obtenir qu'une situation fasse sens pour le patient et que cela n'est possible que si ce dernier fournit lui-même et de lui-même le sens en question, s'il se comporte comme une « source indéterminable de sens. (C. Castoriadis (in *Le Monde morcelé*), p. 192) L'idée est donc que le psychanalyste, tout comme l'éducateur ou le gouvernant, a affaire dans son partenaire à une capacité à vivre librement. »

Sur le plan de la motricité, il apparaît que les choses sont sensiblement différentes. Lorsqu'un sujet agit, la situation dans laquelle il agit a toujours un sens pour lui. Mais cela n'empêche pas au sujet de ressentir parfois la frustration de quelqu'un qui se serait pas libre dans ses actes. L'acte d'interprétation de l'enseignant doit lui permettre de comprendre en quoi le sens

⁵³ V. Descombes, (2004), p. 206

⁵⁴ V. Descombes, (Ibid), p. 208

⁵⁵ V. Descombes, (Ibid), p. 209

de la situation aliène la liberté du sujet agissant. En fournissant au sujet agissant le résultat de son interprétation, il fournit également au sujet les raisons d'agir tel que le sujet l'a fait. Or, dans bien des cas, lorsque le sujet a clairement en tête les raisons de son action, il accepte plus facilement de se constituer comme le sujet de son action. Et c'est là un point important pour que les élèves se sentent réellement responsables de leurs actions, c'est-à-dire se posent en tant que sujet chaque fois qu'ils agissent. La relation entre l'enseignant et l'élève n'en est alors que plus forte. D'autre part, en comprenant ce qui fait sens dans la situation dans laquelle se trouve le sujet qui agit, l'enseignant se donne les moyens de mettre en place d'autres situations qui prendront un autre sens pour le sujet et l'amèneront à changer de comportement moteur. Nous voulons dire ici que l'action de l'enseignant est, contrairement à celle du psychanalyste, à la fois un acte d'interprétation et un acte de manipulation. En effet, en agissant sur les situations que l'enseignant propose à l'élève, il tente de créer des conditions qui prendront un sens tel que pour l'élève un certain type de comportements moteurs disparaîtra au profit d'autres. De ce fait, le sujet ne peut plus ne pas agir dans une telle situation qu'il ne peut s'empêcher de reconnaître un visage familier. Il s'agit donc de créer un contexte dans lequel le sujet se reconnaît comme l'auteur pleinement responsable de la manière dont il agit.

La manipulation apparaît donc indirecte puisqu'elle concerne que les situations dans lesquelles nous plaçons le sujet. Mais croire que ce n'est qu'indirectement qu'il y a manipulation fait tomber sous le coup d'un obstacle qui s'oppose à notre volonté de faire évoluer nos pratiques d'enseignement. Cet obstacle est sans doute à l'origine d'une maxime de Freud « disant qu'il y a trois professions impossibles : celle du politique qui prétend gouverner les hommes, celle de l'éducateur qui prétend les former et celle du psychanalyste qui prétend les libérer de leurs fixations infantiles. »⁵⁶

Toujours selon V. Descombes⁵⁷ :

« Si ces trois métiers sont impossibles, c'est qu'il vise à changer les hommes par une action sur eux alors même qu'il ne peut être question de produire ce changement sans eux. »

L'obstacle est affaibli si on considère que le sujet est transformé dès que le contexte dans lequel il évolue change. Lorsque nous disons que le sujet ne peut pas faire autrement que d'agir d'une certaine manière dans un certain type de situations nous voulons dire que ce qui a un sens pour lui le constitue en tant que sujet. Il le constitue mais pas par une action physique. Nous ne devons pas considérer que l'environnement est un facteur déterminant ce qu'il serait, indépendamment de ce qui fait sens pour lui. Modifier l'environnement du sujet, c'est transformer le sujet instantanément et non progressivement parce que l'environnement agirait sur lui par des déterminismes physiques.

Partons du postulat suivant: « **Je suis ce qui a un sens pour moi**. ». Si je suis dans une situation qui a un sens nouveau pour moi, je suis différent une fois que j'ai vécu la situation. Je n'ai pas besoin d'agir sur moi-même pour vivre la situation donc je n'ai pas besoin d'agir sur moi-même pour me transformer. Comment alors « guérir » le sujet dont l'action est inefficace ? Si nous voulons filer la métaphore de la maladie, il nous faut évoquer la distinction faite par Lacan entre une théorie invoquant une genèse physiologique pour expliquer un trouble mental en celle qui voit dans le trouble mental une folie.

Selon V. Descombes⁵⁸ qui analyse cette distinction faite par Lacan lors d'une conférence de 1946 (publiée dans *Écrits*) :

⁵⁶ V. Descombes, (Ibid), p. 208

⁵⁷ V. Descombes, (Ibid), p. 208

« Il faut donc choisir entre tenir le trouble constaté chez quelqu'un pour un désordre du corps (comparable à une aphasie) et le tenir pour un égarement de l'esprit. Dans ce dernier cas, le trouble ne doit pas être comparé à un mauvais fonctionnement mais plutôt à une illusion. »

C'est bien ainsi que nous qualifierions de nombreux comportements moteurs inefficaces si le mot illusion ne faisait pas référence à l'idée que celui qui agit est dans l'erreur. En effet, on ne peut pas dire de lui qu'il refait la même erreur parce qu'il reproduit certains gestes inefficaces, pas plus qu'il n'y a réellement illusion lorsque je reconnais à tort un visage familier. « Reconnaître à tort » : l'expression devrait toujours être considérée comme paradoxale car j'ai bien reconnu quelqu'un de familier (cela je ne peux en douter ou me mentir à moi-même) mais je dois aussi admettre que j'ai reconnu quelqu'un alors que ce n'était pas lui. Ma reconnaissance passée n'a rien d'une illusion et ce n'est pas parce que j'admets qu'il n'y a pas devant moi la personne à laquelle je pensais lorsque je l'ai reconnue qu'il me faut admettre en plus que cette reconnaissance était une illusion. De fait, la situation dans laquelle je me trouve maintenant n'est plus la même que lorsque j'ai cru reconnaître la personne. La situation ayant évolué, j'ai changé aussi et je ne reconnais plus ce que j'avais reconnu auparavant, parce que je ne suis plus tout à fait ce que j'étais auparavant. Ce qui avait un sens pour moi auparavant n'a plus tout à fait le même sens pour moi maintenant.

2.1.4 L'EPS et la Rhétorique : l'enseignement des activités physiques perçu comme un art

V. Descombes⁵⁹ nous rappelle que :

« Agir sur quelqu'un, cela peut se faire soit par la contrainte physique, soit par la persuasion. »

Que la persuasion ne passe pas aussi souvent par une forme de contrainte physique est assez douteux : un commercial peut utiliser beaucoup d'énergie à convaincre un acheteur potentiel à acheter une voiture plutôt qu'une autre et l'acheteur peut même, si le commercial n'est pas très bon, ressentir physiquement l'influence qu'essaie d'exercer le commercial sur la prise de décision. Il est cependant probable que c'est aux arguments du commercial que se raccrochera l'acheteur s'il décide de suivre ses conseils et non à une lassitude ressentie pendant la conversation. Il y a une légère ressemblance dans le métier qu'exerce le professeur d'EPS et le commercial. Dans les deux cas, il s'agit de persuader un sujet que l'action qu'il doit réaliser « lui ressemble bien ». Comme dit une chanson du groupe *Téléphone* : « ça, c'est vraiment toi, ça se sent que c'est toi ! ». Car un des obstacles majeurs au progrès de l'élève en EPS provient de sa croyance que certaines activités physiques, ne correspondant pas à ce qu'il apprécie spontanément, ne pourront jamais avoir d'intérêt pour lui.

Placer un sujet dans des dispositions où il se sent bien pour agir est très différent de contraindre physiquement ce sujet pour qu'il agisse. Dans les deux cas, l'action aura peut-être lieu, mais seul dans le premier cas, le sujet se sera senti libre et responsable de son acte. Dans ce seul cas, le sujet a l'impression d'être lui-même en agissant. D'une certaine manière on devrait pouvoir dire d'un excellent écrivain ou d'un excellent acteur qu'il nous permet de nous découvrir en faisant surgir des pensées, des sentiments qui sont bien les nôtres et pas les

⁵⁸ V. Descombes, (1995), p. 133

⁵⁹ V. Descombes, (Ibid), p. 129

siennes mais que nous n'aurions pas eues sans lui. Nous sommes manipulés par l'écrivain et l'acteur mais jamais autrement que pour nous amener vers nous-même.

Cependant, une certaine idée que nous nous faisons de ce qu'est « nous-même » peut masquer un des moyens d'agir du professeur d'EPS. Si nous concevons le sujet comme une entité bien délimitée, en d'autres termes, possédant une identité personnelle définie de façon interne, nous ne pourrions pas concevoir autrement cette manipulation (du lecteur par l'écrivain ou de l'élève par l'enseignant) qu'en imaginant une marionnette, agitée au gré de la volonté d'un marionnettiste se servant des liens physiques le rattachant à son jouet. La tâche de l'enseignant en EPS s'avèrerait alors pratiquement irréalisable sans posséder des compétences pour lesquelles il n'est pas formé. Il lui incomberait en effet d'imaginer avec précision la nature des liens physiques dont il pourrait jouer pour transformer la motricité de ses élèves. Sa mission serait aussi paradoxale : il devrait évaluer un sujet alors que celui-ci ne serait que le jouet de déterminismes physiques plus ou moins bien maîtrisés par l'enseignant.

Un bon exemple de la forme que doit prendre l'action de l'enseignant en EPS est décrit par V. Descombes⁶⁰ lorsqu'il analyse l'action d'un bon orateur tentant de persuader son auditoire :

« L'art de l'orateur repose donc sur la reconnaissance d'un lien entre ce que l'on ressent et la façon dont on décide ou dont on juge. Le lien est bien de nature causale, puisque l'orateur va essayer de tirer parti de cette liaison pour *agir* sur son auditeur. »

Il est bien clair que l'image de la marionnette ne peut réellement ici s'appliquer puisque l'orateur ne supprime pas toute capacité à l'auditeur de décider et d'analyser. Il joue plutôt avec l'auditeur à un jeu qui suppose que ce dernier conserve ses facultés intactes. L'orateur donne à entendre certaines propositions et semble affirmer avec une certaine malice à son auditoire : « une fois que vous aurez entendu ce que j'ai à vous dire, essayez seulement de résister à l'idée de que je défends. »

Si on voulait malgré tout conserver la métaphore de la marionnette, il serait nécessaire de faire un effort d'imagination afin d'envisager un type de mécanisme assez peu commun que l'auteur de *La Denrée Mentale* décrit ainsi⁶¹ :

« S'il y avait un mécanisme, il serait dehors, car la personne à persuader, loin de contenir sous son épiderme la chaîne causale qu'il s'agit d'activer, est lui-même imaginé comme une pièce appartenant à la machine. On agit sur quelqu'un, on le manipule en tenant pour acquis que cette personne fait partie d'un tout plus large, et qu'on peut amener cette personne à décider d'une certaine façon ou à adopter notre cause en agissant sur ce tout. »

C'est une grande partie de l'enjeu de cette étude de parvenir à cerner la spécificité de ce tout sur lequel l'enseignant d'EPS doit agir pour transformer la motricité des élèves. Si nous parvenons à atteindre cet objectif, alors nous pourrions étendre ce que V. Descombes⁶² dit de la rhétorique pour la persuasion oratoire à l'EPS pour la motricité:

⁶⁰ V. Descombes, (Ibid), p. 130

⁶¹ V. Descombes, (Ibid), p. 132

⁶² V. Descombes, (Ibid), p. 130

« Elle est une théorie, mais elle n'est pas une théorie portant sur des processus naturels. Elle est la théorie d'une pratique générale, celle de la persuasion oratoire, dans laquelle certains se montrent plus habiles que d'autres. Le but de la rhétorique n'est pas *d'expliquer par les chaînes causales* pourquoi certains orateurs réussissent mieux que d'autres devant certains publics. Ce but est de donner *les raisons de construire son discours* d'une façon ou d'une autre, selon le public et selon la cause: autrement dit, il s'agit d'un *art* et non d'une *science*. »

D'une certaine manière nous allons défendre (notamment dans la troisième partie de la partie de la thèse consacrée au langage et à l'action) l'idée que l'enseignement en EPS s'apparente à un art. Cela ne signifie pas que l'enseignant doit ignorer les travaux scientifiques car ceux-ci lui permettent de comprendre les conditions dans lesquels il doit exercer son art. (Par exemple l'influence de la digestion sur l'activité physique et sur les facultés de concentration à l'heure où nombreux sont ceux qui aimeraient faire une sieste ou, plus sérieusement, l'importance de la régularité des formes spatio-temporelles pour favoriser la mémorisation et l'adaptation.) Si l'EPS s'apparente à un art c'est qu'agir en EPS s'apparente très souvent à un acte de langage. Et trouver ce qui permet de transformer la motricité d'un élève s'apparente effectivement, comme en rhétorique, à trouver *des raisons, les raisons de construire autrement son comportement moteur*. Par la suite, nous montrerons que le travail de l'enseignant en EPS consiste en grande partie à faire en sorte que l'élève se comporte de manière juste (Comme on trouve les mots justes pour s'exprimer.) et non qu'il soit performant et régulier. (Comme on le souhaiterait pour le fonctionnement d'un mécanisme.)

2.2 La relation de l'EPS avec la philosophie

La grande crainte des personnes qui ont en charge la transformation du comportement des sujets dont ils sont responsables (les enseignants d'EPS par exemple) est de se voir imposer un discours théorique coupé de leurs pratiques et des préoccupations immédiates qui sont les leurs lorsqu'ils sont « sur le terrain ». Le premier enjeu de cette thèse est donc de montrer qu'on peut produire un discours philosophique qui constitue un point d'appui réel pour le praticien lorsqu'il tente d'améliorer son action.

Il nous semble important pour cela de prendre en compte les questions qu'un enseignant d'EPS se pose lorsqu'il réalise une évaluation du comportement de ses élèves.

Quelques exemples de ces questions que peut se poser l'enseignant à propos d'un de ses élèves sont relevés ci-dessous :

Qu'a-t-il voulu faire ?

Que doit-il faire pour réussir ?

Que lui manque-t-il pour réussir ?

Comprend-il ce qu'il doit faire pour réussir ?

Pourquoi sait-il ce qu'il doit faire alors qu'il ne fait pas ce qu'il doit faire ?

A-t-il manqué de temps d'apprentissage pour progresser ?

Que peut la philosophie devant un tel ensemble de questions ? Il est important ici de ne pas avoir en tête les différentes théories qui nourrissent les réflexions du philosophe mais plutôt l'attitude qu'on doit adopter pour comprendre la nature des problèmes qui se cachent derrière l'embarras que nous avons pour répondre aux questions. Une grande partie de ce chapitre est consacrée à décrire cette attitude car elle est source de méthodes d'analyse et

parce qu'elle permet, pour un enseignant d'EPS, de répondre de manière satisfaisante à la question posée comme titre du paragraphe suivant. La réponse est satisfaisante car elle ne nous engage pas sur la voie d'un renoncement à une réflexion de nature philosophique pour comprendre les problèmes liés à l'action des élèves en EPS.

2.2.1 Comment nos actions les plus communes peuvent-elles être exemptes de toute réflexion philosophique préalable ?

En apparence au moins, la philosophie semble mal s'accommoder avec l'homme d'action. C'est pourtant une discipline qui nous paraît avoir une grande importance pour agir de manière rationnelle. En quoi est-ce le cas et pourquoi l'importance d'une réflexion philosophique n'apparaît-elle pas lorsque nous agissons le plus souvent? C'est ce que nous allons développer ici.

Lorsque nous agissons, c'est parfois parce que nous nous trouvons dans une situation qui est problématique et dans ce cas la situation nous contraint de façon plus ou moins forte à passer à l'action. Or, les situations que nous rencontrons ne relèvent pas toutes des mêmes catégories de problèmes. Cette évidence se retrouve dans les différentes sciences qui étudient les phénomènes qui sont portées à notre connaissance : nous n'utilisons pas la physique, la chimie, la biologie, la psychologie ou la sociologie dans les mêmes situations.

Mais cette évidence n'apparaît pas dans notre vie quotidienne alors même que, comme nous allons le voir, lorsque nous agissons, nous devrions connaître la nature des problèmes auxquels nous sommes confrontés. Or, il apparaît que non seulement nous agissons sans savoir si notre action, celle-ci que nous faisons précisément, est bien adaptée à la situation mais également si le type d'action que nous avons choisi pour réaliser cette action précise est pertinent.

Prenons cet exemple : vous avez un gâteau à faire et vous constatez qu'il ne vous reste que 50 g de beurre au lieu des 150 g nécessaires. En revanche il vous reste de la margarine. Qu'allez-vous faire ? Vous ressortez chercher du beurre, vous testez la margarine ou vous décidez de ne pas faire de gâteau ?

Sans aucun doute vous allez agir et peut-être même correctement ! Mais qu'est-ce qui vous permet d'agir correctement ? Des connaissances théoriques sur la chimie du mélange entre le beurre et la margarine ? La connaissance du goût de la margarine par rapport à celui du beurre ? Une estimation juste du temps qu'il vous faut pour faire un aller-retour à l'épicerie ? Une estimation de l'impact psychologique de l'absence du gâteau sur vos invités ? Ou bien une réflexion sociologique sur l'importance du gâteau comme régulateur des liens sociaux dans la société française ?

Ce qui est certain, c'est que vous allez agir et que peut-être même votre action vous apparaîtra fondée car vous aurez peut-être réfléchi avant d'agir. Mais aucun d'entre vous n'opéra pour une réflexion de type philosophique. Et c'est ce qui nous apparaît maintenant étrange ! Car il nous semble qu'il n'est pas très rationnel d'agir sans mener au préalable une réflexion sur le problème philosophique que nous pose la nécessité d'agir. Quel est ce problème ? C'est ce que nous allons voir à présent.

Nous l'avons dit : vous allez opter peut-être pour un certain type de réflexion dans le cas du gâteau. Mais vous allez le faire sans vous être demandé préalablement à quel type de problème vous confrontait le fait que vous vouliez faire un gâteau et que vous manquiez de beurre. Problème de Chimie, problème de Mathématiques, problème d'expérimentation culinaire, problème de Psychologie, problème de Sociologie ? Vous avez finalement décidé de ne pas faire de gâteau. Soit ! Mais si on vous le reproche, sur quoi vous fonderiez vous pour justifier votre décision ? Sur votre calcul du temps nécessaire pour aller à l'épicerie la plus proche ? Sur votre estimation de l'impact psychologique ? Mais peu importe finalement car si

vous n'avez pas réfléchi pour savoir si votre problème devait être perçu comme un problème de Chimie, de Psychologie, ...le fait que vous ayez réfléchi pour prendre une décision et que votre réflexion était correctement menée a peu d'importance car si vous ne vous êtes pas demandés à quel type de problème vous étiez confrontés, vous avez toutes les *chances d'être hors-sujet !*

Supposons qu'une situation à peu près semblable (Vous avez des invités mais ce n'est plus le préfet qui vient vous rendre visite et ce n'est pas la margarine qui va remplacer le beurre mais la maïzena qui va se substituer à la place de la farine.) se reproduise un peu plus tard : comment allez-vous faire pour prendre cette fois-ci la bonne décision ? J'ai dit que la situation était à peu près semblable : mais qu'est-ce que cela veut dire ? Comment puis-je le savoir avant d'avoir agi ? Et comment puis-je agir avant de savoir si la situation est semblable ?

On considère en général que ce qui doit mener à l'action c'est un raisonnement pratique. Le raisonnement pratique permet-il de juger qu'une situation est semblable à une autre ?

On le sait, le raisonnement pratique n'est pas un raisonnement qui sert à formuler une proposition sur ce qu'on doit faire : la conclusion du raisonnement pratique doit être une action.

Par exemple :

Prémisse : Je dois fabriquer un gâteau.

Certains ingrédients sont nécessaires à la fabrication.

Conclusion : Je dois me procurer ces ingrédients.

Il nous semble que le raisonnement pratique laisse échapper l'essentiel de ce qui nous pousse à l'action dans la conclusion: la manière dont nous percevons la situation dans laquelle la prémisse s'inscrit. Car c'est notre perception de la situation dans laquelle nous nous trouvons qui fait de la prémisse une action bien déterminée. Hors contexte, « faire un gâteau » n'est pas plus une action bien déterminée que ne l'est le sens de n'importe quelle proposition si on ne donne pas le contexte dans lequel on en fait usage. Hors contexte, « faire un gâteau » n'est pas une action mais un simple événement physique. Il faut pourtant que la prémisse du raisonnement pratique ne soit pas la référence à un simple événement physique pour que le raisonnement aboutisse à une action comme conclusion. Et il semble même que la prémisse ne peut même pas seulement être la référence à une action, aussi bien déterminée soit-elle. La prémisse doit déjà constituer elle-même le début d'une action : « Je dois fabriquer un gâteau » doit signifier : je suis maintenant en train de commencer à faire quelque chose de bien précis que je nomme « fabriquer un gâteau ». Le raisonnement pratique transforme pour ainsi dire une action en une autre action mais il ne peut pas transformer un événement physique en une action. Ce n'est pas le raisonnement pratique qui nous pousse à agir. Ce qui nous pousse à agir est déjà contenu dans la prémisse, c'est le fait que cette prémisse est une action et plus précisément cette action et non pas une autre. Mais de cette identité, le raisonnement pratique ne nous dit rien. « Faire un gâteau » peut fort bien être « Créer du lien social » ou « Participer à un concours de cuisine » ou « Couronner un repas par un dessert original ».

Ce qui est étrange, c'est qu'il est nécessaire que l'action à laquelle fait référence la prémisse soit une action bien précise pour jouer son rôle de prémisse mais que la plupart du temps, nous n'explicitons pas l'identité de nos actions-prémises lorsque nous conduisons un raisonnement pratique. Il n'y a finalement que lorsque la réalité se rappelle à nous, que les choses ne se passent pas comme prévu, qu'il n'y a « plus assez de beurre pour faire le gâteau », que parfois nous faisons l'effort de savoir ce que nous voulons faire « en faisant le gâteau ».

Mais lorsque je me pose la question « Qu'est-ce que je veux faire en faisant mon gâteau ? » est-ce que je suis encore en train de faire mon gâteau ? En d'autres termes, suis-je déjà dans l'action ? Ou bien suis-je en train de philosopher de manière inutile ?

Une manière simple de répondre à cette question est de vérifier l'intérêt de nos interrogations en y répondant et en vérifiant l'utilité de la réponse pour l'action envisagée. Il n'en reste pas moins que l'idée qu'on se fait généralement de ce qu'est agir ne passe pas par une réflexion sur la détermination de l'identité de l'action.

Pour mieux voir que la frontière entre le passage à l'action, « l'agir » et la réflexion sur l'identité de ce qui est à faire n'est pas si nette, oublions maintenant notre gâteau et tournons nous vers l'acte d'enseigner en Education Physique et Sportive. Limitons pour notre sujet la finalité de l'acte d'enseigner en EPS à l'amélioration de la motricité des élèves.

Supposons que vous soyez vous même enseignant d'EPS. Allez-vous agir comme vous agissez lorsque vous devez faire un gâteau ? Allez-vous agir sans vous demander à quel type de problèmes vous êtes confronté lorsque vous devez transformer la motricité des élèves ? Très probablement vous aurez un certain type de réflexion avant de commencer à enseigner. Mais ce qui est moins sûr et, à mon avis fort peu probable, c'est que vous vous demandiez si le type de réflexion que vous avez mené avant d'agir est bien adapté. Supposons maintenant que vous ayez agi et qu'aucune transformation ne soit apparue chez l'élève, vous aimeriez faire mieux dans votre enseignement et l'élève aussi... Mais, comment pouvez-vous transformer votre action de manière non aléatoire si vous n'avez pas évalué correctement la situation dans laquelle vous êtes lorsque vous enseignez pour faire apparaître le type de réflexion que vous devez mener ?

Prenons un exemple. Vous avez décidé de faire répéter un maximum de fois un geste de manière à ce que l'efficacité de la motricité augmente. Vous constatez qu'aucun résultat bénéfique n'apparaît. Comment pouvez-vous transformer de manière non aléatoire votre enseignement alors que vous n'avez pas identifié le type de problème auquel vous êtes confronté lorsque vous décidez de résoudre ce problème en utilisant un nombre de répétitions maximal d'un geste à effectuer ? En d'autres termes, il y a plusieurs manières de concevoir comment améliorer la motricité d'un élève. Et il y a donc plusieurs manières d'enseigner. Mais ces différentes manières doivent être découvertes avant même de commencer à agir pour enseigner. Dans le cas contraire, nous sommes condamnés à agir pour enseigner sans savoir ce qu'est le fait d'enseigner. En pratique, ceci n'a pas l'air de poser de problème à quiconque enseigne et la situation est fort semblable avec celle où nous faisons un gâteau. Cela me semble pourtant encore plus étrange. En effet, pour savoir ce que nous faisons lorsque nous agissons afin d'améliorer la motricité d'un élève, nous devons savoir ce que c'est qu'agir. Le but de notre enseignement est la modification des actions des élèves. Il est donc fort curieux que nous agissions sans connaître l'objet sur lequel nous agissons. Ainsi donc, avant d'agir pour enseigner, il me semble nécessaire de me demander ce que je fais lorsque j'enseigne et par suite, puisque que je suis enseignant en EPS, ce que c'est qu'agir pour un être humain. Il semble donc que pour agir en tant qu'enseignant en EPS, je doive déjà me comporter non en homme d'action mais plutôt en philosophe. Cette idée apparaîtra sans doute moins étrange si nous faisons le constat que dans la réalité de tous les jours les enseignants d'EPS ont des pratiques qui s'appuient inconsciemment sur des positions philosophiques.

En règle générale, on considère qu'une action humaine est une action dont on peut donner des raisons et que ces raisons décrivent l'intention avec laquelle l'action est réalisée. Mais la totalité des enseignants d'EPS que je connais ont une pratique qui repose de plus sur une théorie philosophique qui considère qu'il y a une relation causale entre l'intention et l'action. Lorsqu'ils fournissent aux élèves les raisons qui font que les ceux-ci doivent réaliser une tâche, ils estiment qu'ils font en sorte que les élèves aient l'intention qui les fera agir. Or,

si vous dites : « Refaites votre 60 m et essayez de le faire plus vite ! », votre enseignement n'est de fait pas le même si vous prononcez cette phrase en croyant que l'intention correspond à un état mental du cerveau qui cause l'action ou si vous prononcez cette phrase en pensant que l'intention n'est simplement qu'une « redescription » de l'action. Supposons, en effet, qu'aucune transformation sur les élèves n'apparaisse après que vous ayez prononcé cette phrase. Comment pourrez-vous modifier de façon rationnelle votre enseignement si vous ne connaissez pas la manière dont vous avez voulu agir sur les élèves en prononçant cette phrase ? Si vous êtes internaliste et causaliste, vous imaginez donc que vous avez occasionné un état mental au niveau du cerveau et que cet état mental n'était pas le bon. Si vous êtes externaliste, vous ne pouvez pas penser que l'échec est dû à un état mental physique inadéquat. Mais l'erreur, à mes yeux, n'est pas d'être à tort internaliste ou externaliste, c'est plutôt d'être internaliste ou externaliste sans le savoir car, si tel est le cas, vous ne savez absolument pas ce que vous faites lorsque vous enseignez et, par suite, vous ne pouvez pas non plus remettre en question, de manière rationnelle, votre enseignement.

Prenons maintenant comme exemple celui de la responsabilité de l'élève vis-à-vis de ses actions. Si vous souscrivez au monisme anomal de D. Davidson et que vous faites ainsi de l'action une paire d'événements liés causalement (raisons primaires mentales + mouvements du corps), vous donnerez l'impression d'éliminer l'agent, lorsqu'une action est réalisée, au profit d'un sujet passif qui est le simple théâtre d'enchaînements causaux constituant cette action. Si tel est le cas, si telle est votre conception, que faites-vous réellement lorsque vous dites : « Refaites votre 60 mètres et essayez de le faire plus vite ! » ? Si aucune amélioration ne se produit à la suite de cette phrase, pouvez-vous vraiment avoir l'intention d'impliquer plus efficacement l'élève dans la réalisation du 60 mètres alors que votre conception implique qu'il n'y a plus vraiment d'acteur lorsqu'une action se produit.

Voyez encore les implications que devraient produire sur votre enseignement si vous jugez juste la conception selon laquelle la causalité de l'agent se restreint au seul mouvement de son corps. Et si au contraire, vous êtes en accord avec l'idée selon laquelle, comme le développe V. Descombes, l'agent a un rayon d'actions qui dépasse les limites de son propre corps.

Pour conclure, je dirai ceci : certes, on peut opposer facilement à l'idée de devoir faire de la philosophie pour faire un gâteau, le fait que nous ne philosophons jamais avant de faire un gâteau et jamais non plus lorsque nous l'avons raté. Je ne suis pas certain qu'il soit utile de nous demander ce que nous avons réellement raté lorsque nous avons raté un gâteau. En revanche, je suis prêt à défendre l'idée que toutes les actions ne sont pas vis-à-vis de la philosophie dans une position équivalente à celle de faire un gâteau. La frontière qui sépare ce qu'on appelle « agir » dans notre vie ordinaire et « philosopher » n'est pas aussi fixe que pourraient le laisser penser nos actions les plus communes. Cette frontière est variable et il n'est pas impossible que cette position de la frontière entre nos actions quotidiennes et la philosophie constitue à la fois un moyen de construire une nouvelle catégorisation de nos actions et une autre manière de concevoir l'intérêt de la philosophie.

Intéressons-nous par exemple à cette question qui divise parfois les enseignants : « Que fait-il ? ». Pourquoi cette question divise-t-elle ? Peut-on éliminer facilement le cas où un enseignant se trompe par manque de compétence ? Par exemple peut-on affirmer que l'enseignant se trompe parce qu'il décrit quelque chose que l'élève ne fait pas ? On peut écarter cette idée non parce que cela ne peut pas arriver mais parce que si cela arrive, le fait que cela arrive n'est probablement pas en relation avec le fait que l'enseignant manque de compétence. L'élève observé peut avoir été par exemple masqué par un autre élève ou bien l'enseignant a peut-être été ébloui par le soleil. En d'autres termes, le fait que l'enseignant ait été égaré par ses sens n'est pas important.

Plus important est le cas où l'enseignant se trompe alors qu'il décrit bien quelque chose que fait l'élève. Comment est-ce possible de se tromper sur ce que fait quelqu'un alors qu'on décrit réellement ce qu'il fait ? Il est à mon avis nécessaire de répondre correctement à cette question pour cerner un des cas où un enseignant manque de compétence. Et pour répondre à cette question, il est nécessaire de s'être familiarisé avec l'idée selon laquelle on se contente de faire certaines actions, j'en accomplit d'autres. Or en tentant de se familiariser avec cette idée, on ne manquera pas de rencontrer d'autres questions. Une partie de ces questions est détaillée ci-dessous :

Comment distinguer les actions qu'on accomplit en se contentant d'en réaliser d'autres ?

Comment savoir si on a affaire à la même action ou à des deux actions différentes ?

Permettre ou omettre quelque chose est-il une action si aucun mouvement volontaire ne l'accompagne ?

Attendre est-il une action ?

Vouloir est-ce déjà agir ?

Si ces questions n'appartiennent plus tout à fait à l'EPS, elles appartiennent déjà au registre de la philosophie de l'esprit. Ce passage d'un registre à l'autre ne peut être considéré de manière neutre : passer d'un registre à l'autre nous engage d'une certaine manière sur un plan théorique, un peu comme un physicien qui estimerait devoir traiter un phénomène en changeant l'échelle de modélisation qui apparaissait jusqu'ici convenable. De quel type d'engagement s'agit-il exactement et comment cet engagement se produit-il ? C'est ce qu'il nous faut préciser maintenant.

2.2.2 Le problème de l'interdisciplinarité

Le problème de l'interdisciplinarité consiste à passer d'un champ à un autre sans que cela soit vécu par les différents protagonistes des deux champs, soit comme une intrusion soit comme une forme d'exil. Un des moyens de se représenter le problème de l'interdisciplinarité de manière presque inextricable est d'imaginer que les deux disciplines ont des frontières bien délimitées. En Mathématiques, on décrirait ces deux ensembles comme des ensembles fermés. Dans ce cas, non seulement vous êtes soit dans l'un ou l'autre des deux ensembles, mais en plus vous devez franchir « une barrière » pour passer de l'un à l'autre. Ce que nous imaginons ici pour atténuer ce problème consiste à postuler que les deux disciplines sont non pas des ensembles fermés mais des ensembles ouverts. Pour dire les choses de manière simple, nous allons considérer que les frontières des deux disciplines sont poreuses : un raisonnement en philosophie peut nous conduire à des conclusions qui ont des conséquences pratiques en EPS.

2.2.2.1 Introduction au problème de la modélisation et au problème des deux champs

L'aspect théorique de ma réflexion a souvent été perçu par mes collègues d'EPS comme issu d'un champ d'investigations philosophiques qui était selon eux de nature à les éloigner de leur propre champ d'investigations, champ devant concerner exclusivement l'EPS pour répondre à leurs préoccupations. Ainsi, puisqu'il apparaissait que ma réflexion s'étendait sur deux champs d'investigations très éloignés, il me fallait, pour être entendu de mes collègues, résoudre ce que je pourrais formuler ainsi : « *le problème du marcheur et de la clôture des deux champs* ».

Supposons qu'un promeneur parte de son propre champ. Au bout d'une heure de marche, il se retrouve les bras en l'air avec un fusil dans le dos et à l'autre bout du fusil (c'est-à-dire du bon côté), un individu qu'il le menace parce qu'il serait en train de fouler un champ ne lui appartenant pas. Pour que le promeneur fasse preuve de sa bonne foi, il suffit que la ballade soit faite en sens inverse par l'individu armé de manière à lui montrer qu'aucune barrière n'est franchie au cours de la promenade.

Cette métaphore champêtre me permet de reformuler ainsi le problème : « Comment organiser une réflexion menée sur deux champs d'investigations éloignés sans qu'il apparaisse de manière trop flagrante de saut conceptuel qui pourrait inciter les spécialistes de chacun des deux champs à refuser de faire la ballade ? » L'idée est de chercher à construire des intersections ou des affinités entre deux jeux de langage même lorsqu'ils sont en apparence aussi éloignés l'un de l'autre que le sont la philosophie et l'EPS. Comment faire ?

En général, lorsqu'on tente de traduire un problème d'un langage dans un autre langage, on est conduit à réduire l'un à l'autre ou bien à éliminer l'un au profit de l'autre. Dans les deux cas, le langage qui apparaît comme plus fondamental semble donner l'idée qu'il rend compte de la réalité avec un grain plus fin comme on pourrait le dire si on faisait de la photographie. Dans le domaine des idées, il nous semble plus judicieux de parler « d'échelle de modélisation ».⁶³

Le début de la solution à ce problème d'ordre méthodologique qui consiste à passer de l'EPS à la philosophie sans perdre en route ce qui fait la spécificité de l'EPS nous amène à étendre la notion d'échelle de modélisation de manière à ce que le passage de l'une des disciplines à l'autre se produise sans qu'on ait l'impression qu'il s'agit d'un changement d'échelle de modélisation. En général on perçoit cette échelle de modélisation comme une échelle de grandeur qui permet de passer par exemple de la mécanique classique à la mécanique quantique. Mais cette conception est trop restrictive et engendre plusieurs difficultés pour les problèmes auxquels nous sommes confrontés. En effet, dans le cas d'un changement d'échelle de grandeur, on tente de décomposer un système en sous-système et d'expliquer le comportement global du système par les propriétés des sous-systèmes. Dans ce cas, on peut dire qu'on a une sorte d'analyse verticale des problèmes rencontrés. Mais comme le montre l'exemple de la mécanique quantique, les sauts conceptuels peuvent être importants. D'autre part, il semble bien que l'analyse verticale laisse de côté quelque chose d'essentiel.

Ainsi L. Wittgenstein, lorsqu'il compare un langage (a) et un langage (b) qui est censé préciser les termes du langage (a), écrit⁶⁴ :

« Toutefois l'expression : « une phrase en (b) est une forme "analysée" d'une phrase en (a) » nous entraîne facilement à croire que la première forme est la fondamentale ; Qu'elle seule montre ce que veut vraiment dire la seconde, etc. Nous pensons par exemple : que l'analyse fait défaut à celui qui ne possède que la forme non analysée, tandis que rien ne fait défaut à celui qui connaît la forme analysée. - Mais ne puis-je pas dire qu'il y a un aspect de la chose qui échappe aussi bien au second qu'au premier ? »

⁶³ Cette notion nous sera très utile dans la seconde partie de la thèse pour comprendre comment nous pouvons associer en EPS des conceptions apparemment concurrentes.

⁶⁴ L. Wittgenstein, (2004(b)), § 63

Plus loin, en développant l'idée centrale de la « Grammaire du mot « langage » »⁶⁵, le philosophe précise sa pensée⁶⁶ :

« Mais si l'on montrait de quelle manière les mots « viens ici ! » agissent sur celui à qui ils s'adressent, et cela de telle façon que, dans certaines conditions, les muscles de ses jambes se trouvent en définitive innervés etc., - cette phrase perdrait-elle alors pour nous son caractère de proposition ?

Je dirais que ce que nous appelons "langage", est en premier lieu l'appareil de notre langage ordinaire, de notre langage fait de mots, et en second lieu, d'autres choses, par analogie ou en comparaison avec ce langage. »

Le philosophe compare ici une forme (a) de langage (notre langage ordinaire) avec la forme (b) que constitue le discours du biologiste pour affirmer sans équivoque que la possibilité de comparer ou (pourquoi pas) traduire une proposition du langage (a) dans le langage (b) ne nous dit rien sur le sens du mot "réduction" lorsqu'on dit qu'on a "réduit" le langage (a) en un langage (b). (ou pire qu'on a "éliminé" (a) pour (b)). Non seulement il faut dire en quoi la proposition dite dans le langage (a) a été analysée mais en plus il faut éviter de croire qu'on aurait trouvé la bonne expression en changeant de langage. Car les propositions de notre langage ordinaire remplissent une fonction que les propositions d'autres langages ne remplissent pas.

Et c'est là précisément ce qui nous importe en EPS : nos actions en tant qu'enseignant se font à l'aide des seules phrases du langage ordinaire. Lorsque nous savons agir en tant qu'enseignant, c'est que nous savons quelles phrases peuvent avoir un impact sur les élèves. Ici réside probablement la difficulté de relier l'enseignement de l'EPS avec toutes les théories physiologiques du comportement qui ne peuvent tenir compte simultanément de l'être humain en tant que système biologique et comme sujet capable de tenir un discours ordinaire sensé. Or, les problèmes que nous rencontrons en EPS proviennent de ce que nous ne savons plus comment agir devant l'échec de certains élèves. Voici donc ce qu'il y a d'essentiel et que nous ne devons pas perdre de vue en passant du champ de l'EPS à la philosophie : notre réflexion doit nous mener à une nouvelle possibilité d'action. Et cette possibilité perdurera tant que nous ne perdrons pas de vue dans notre réflexion l'idée que le langage ordinaire est "le fond de commerce" de l'enseignant en EPS.

Pour cela, il semble fécond non pas de mettre au centre de l'étude la notion de *système* comme en sciences expérimentales mais plutôt celle de *problème*. Car au fond la notion de problème en philosophie semble pouvoir s'apparenter parfois à celle qui est la nôtre en EPS. En effet, Quand L. Wittgenstein affirme⁶⁷ « Un problème philosophique est de la forme : « Je ne m'y retrouve pas » », décrivant ainsi le sentiment qu'on peut avoir lorsqu'on recherche désespérément ce qu'on doit faire, J. Bouveresse remarque lui qu'il y a « une analogie évidente entre une perplexité philosophique et une perplexité éthique. Dans les deux cas, le problème disparaît lorsqu'on peut à nouveau se dire⁶⁸ :

« A présent, je sais ce que je dois faire. »

⁶⁵ L. Wittgenstein, (2004(b)), § 492

⁶⁶ L. Wittgenstein, (2004(b)), § 493 et § 494

⁶⁷ L. Wittgenstein, (2004(b)), § 123

⁶⁸ J. Bouveresse, (2003), p. 7

L'idée est donc de saisir d'abord quel problème on rencontre en EPS puis, par une série de questions, de faire émerger des concepts qui permettent de traduire le problème posé dans le champ d'investigation de la philosophie. La difficulté réside dans le fait que les concepts émergents doivent s'apparenter aux deux champs d'investigation : ce sont ces concepts et les questions qui les ont amenés qui constituent le niveau de modélisation. En changeant de niveau de modélisation, on fait apparaître de nouveaux concepts et on en fait disparaître d'autres. La série de questions qu'on se pose pour reformuler le problème initial est donc primordiale pour établir un niveau de modélisation intermédiaire entre le problème tel qu'il est posé en EPS et tel qu'on peut le traduire en philosophie.

Par exemple, dans le cas de l'enseignement en EPS, nous devons nous demander ce qui constitue l'information « apportée » l'enseignant au travers des situations qu'il met en place et comment on peut concevoir une relation entre cette information et les mécanismes physiologiques qui interviennent dans la motricité d'une personne. Ceci semble d'autant plus important qu'il est commun de penser que certains mécanismes physiologiques favorisent l'apprentissage. Mais quelles caractéristiques doivent posséder ces mécanismes physiologiques pour qu'on considère qu'ils sont liés à l'information qui est « transmise » pendant l'apprentissage ? Lorsqu'on tente de rendre compte du sens des actes ou de l'information qui est contenue dans le message délivré par un enseignant, on se situe à une échelle de modélisation qui n'est pas celle des mécanismes physiologiques.

La philosophie, en se chargeant également de la compréhension de la nature des liens qui pourraient exister entre les mécanismes physiologiques et le sens du comportement d'un sujet fait intervenir une notion d'échelle de modélisation totalement différente de celle dont on se sert habituellement en sciences expérimentales. Pour rendre compte de la manière dont on peut essayer de traduire un problème posé en EPS en un problème qui se pose en philosophie sans trop faire varier le niveau de modélisation, il est nécessaire de se pencher sur la façon dont on peut préciser un problème en le remplaçant par une série de questions. Il semble que cela soit un des enseignements de L. Wittgenstein⁶⁹ que nous devons approfondir.

« En philosophie, il est toujours bon de poser une question en lieu et place d'une réponse à une question. Car une réponse à la question philosophique peut aisément être inappropriée : régler la question au moyen d'une autre question ne l'est pas. »

C'est ce que nous nous proposons de faire maintenant.

2.2.2.2 La méthode de l'arborescence

Observons que la perplexité dont parle J. Bouveresse prend souvent forme dans des questions qui apparaissent sans réponse et notons ce principe que nous ne respectons pas régulièrement : **tenter de répondre à une question sans déterminer auparavant son sens est prématuré**. Or, nous dit L. Wittgenstein⁷⁰ :

« Le sens d'une question, c'est la méthode pour y répondre. »

On doit cependant se garder de chercher à préciser immédiatement la méthode qui permettrait de fournir des réponses si nous n'avons pas au préalable bien circonscrit le contexte dans lequel le problème se pose. Car comme je l'ai déjà dit : un problème se pose parce que nous ne savons pas comment agir dans des circonstances précises. Remarquons

⁶⁹ L. Wittgenstein, (2009)

⁷⁰ L. Wittgenstein, (1990), § 27

donc que *le sens* de la question, *la méthode* permettant d'y répondre et *les circonstances* dans lesquelles cette question est apparue sont liés, si fortement liés que plane un doute sur la notion par laquelle notre étude des questions doit commencer : le sens, la méthode ou les circonstances ?

La proposition que je fais est de retarder le début de l'étude en laissant notre perplexité donner forme à des questions secondaires qui sont générées par la question initiale. Cependant, de ces questions on pourra dire ce que nous avons dit pour la question initiale : le sens, la méthode et les circonstances sont inextricablement liés. Une fois encore, nous serons indécis sur la façon dont pourrait commencer l'étude de ces questions secondaires. Mais à nouveau, si notre perplexité persiste, elle nous conduit à extraire de ces questions secondaires d'autres questions. L'expérience montre que le processus ne se répète pas éternellement. Il existe souvent un moment dans notre questionnement où nous prenons conscience qu'au moins une question nous apparaît suffisamment simple pour que son sens, la méthode pour y répondre et les circonstances dans lesquelles des solutions peuvent être trouvées pour savoir comment agir, surgissent en même temps que la question. Nous pouvons alors *commencer l'étude en remontant l'arborescence* des questions que nous avons mises au jour pour traiter la question initiale. Cette méthode de l'arborescence a comme intérêt d'étendre progressivement le champ de l'investigation en même temps qu'elle accroît ou réduit le nombre de situations où les questions qu'on se pose peuvent prendre un sens. Il y a donc une relation forte entre le choix des questions, le contexte où les réponses à ces questions peuvent fournir des moyens d'agir et le passage d'une discipline à une autre. Ce cheminement constitue un engagement que nous analyserons avec des exemples dans le chapitre suivant.

3) L'ENGAGEMENT MÉTHODOLOGIQUE RÉSULTANT DU CHOIX DES QUESTIONS

Nous allons ici tenter de montrer avec quatre exemples de questions la manière dont quelques cadres de pensée s'imposent à la réflexion lorsqu'on tente de répondre à ces questions.

3.1 De la question de l'information contenue dans un message au problème du sens

Tout apprentissage suppose une transformation du sujet qui apprend et résulte d'une interaction du sujet avec son environnement. On peut penser que cette interaction est dépendante d'informations puisées par le sujet dans son environnement. Mais si on pense qu'il en va ainsi, qu'entendons-nous exactement par « information » ? Cette question est d'autant plus importante qu'un support majeur de l'intervention d'un enseignant auprès de ses élèves est constitué par un ensemble de messages donnés oralement. Nous voyons donc que, en ce qui nous concerne, notre réflexion sur le concept d'information doit sans doute être prolongée plus largement par une étude des liens pouvant exister entre le langage et l'action. Et il est probable que la voie par laquelle nous nous engagerons pour réaliser cette étude orientera aussi notre réflexion sur l'apprentissage. Selon Raymond Ruyer⁷¹ :

« L'information au sens ordinaire du mot, est la transmission à un être conscient d'une signification, d'une notion, par le moyen d'un message plus ou moins conventionnel et par un pattern spatio-temporel : imprimé, message téléphonique, onde sonore...L'appréhension du sens est le but, la communication du pattern, le moyen. Eventuellement, nous avons besoin d'une information en vue d'un but utilitaire ; l'information redevient alors moyen, l'action qu'elle déclenche au contrôle devient le but. La cybernétique adopte rigoureusement ce point de vue : le sens, la conscience dans l'information n'a rien d'essentiel, ou plus exactement, le sens d'une information n'est rien d'autre que l'ensemble des actions qu'elle déclenche et contrôle. »

Nous voyons ici que R. Ruyer oppose deux conceptions de l'information. La première doit préciser le concept de signification parce qu'il est au cœur du problème de l'information alors que l'autre, issu de la cybernétique, identifie le sens d'une information à ses aspects les plus visibles : les effets qui en seraient les conséquences. Nous étudierons dans la seconde partie de cette thèse des conceptions qui s'opposent sur cet aspect. Pour l'instant, nous voulons simplement noter que dans la thèse défendue par R. Ruyer pour traiter de la notion d'information, certaines questions ont plus d'importance que d'autres. Par exemple : Pourquoi les choses ont-elles un sens ? Comment prennent-elles un sens ?

⁷¹ R. Ruyer, (1954), p. 9

Ces questions sont au cœur de certaines réflexions sur l'enseignement. Pour enseigner, il faut que je me fasse une certaine idée des réponses que je peux leur donner. Examinons quelques unes de ces questions.

- Le sens que je donne aux choses, en particulier à une situation, est-il le même que celui donné par mon interlocuteur ?
- D'où vient le sens que l'élève donne à mon enseignement ?
- Suffit-il de savoir mettre en scène une situation d'apprentissage pour que cette question perde toute importance ?
- Dois-je me demander si le sens que l'élève donne à ses actes et à la situation dans laquelle je le place va provoquer en lui-même une transformation générant une solution motrice ?
- En d'autres termes, le sens des actes doit-il être considéré comme un élément de la chaîne causale produisant ces mêmes actes ? Ou bien le sens n'est-il rien de plus qu'un symptôme, qu'une manière de décrire une relation de successions visibles entre les actes de quelqu'un et l'environnement de cette personne.

Il me paraît nécessaire en tant qu'enseignant de tenter de répondre à cette question : dans quelle mesure puis-je me servir du « sens d'une situation » comme levier d'action sur les personnes qui m'entourent ? Ce sera tout l'enjeu des chapitres consacrés, dans la troisième et la quatrième partie de la thèse, à une approche externaliste du champ d'investigation de l'EPS et à la « grammaire » des apprentissages qu'on peut y faire.

3.2 De la question de l'information contenue dans un message au problème de la fiabilité de l'apprentissage

Revenons au problème de l'information. Quelle information puis-je tirer d'une montre qu'une personne me tend en m'indiquant seulement que la montre est à peu près à l'heure ? Quelle information puis-je tirer d'une horloge arrêtée qui donne de façon exacte deux fois par jour l'heure ? A quelles conditions puis-je estimer que j'ai acquis une information en regardant une horloge ? De façon plus générale, quand doit-on considérer que nous venons d'apprendre quelque chose ?

Le cas de l'horloge nous incite fortement à penser qu'un mécanisme fiable est une condition nécessaire. Mais qu'est-ce qu'un mécanisme ? Et qu'est-ce qu'un mécanisme fiable ? Nous voyons que ces questions pourraient orienter notre recherche vers la théorie computationnelle pour laquelle ces deux questions sont primordiales. Cependant nous devons constater que l'existence d'un mécanisme fiable n'est pas une condition suffisante pour donner l'information : si quelqu'un me tend une montre sans m'indiquer également si cette montre fonctionne bien, je ne pourrai pas m'en servir. Il est donc nécessaire que, non seulement, en un sens que nous n'avons pas encore défini que le mécanisme soit fiable mais encore que nous sachions que ce mécanisme est effectivement fiable.

Voyons maintenant pourquoi la notion de fiabilité pose problème. Supposons que la personne qui me tend la montre m'indique qu'elle donne l'heure à dix ou quinze minutes près. L'usage que je pourrais faire de la montre c'est-à-dire l'information qu'elle pourra me fournir ne sera pas identique si je fais usage de cette montre sur une île déserte ou si je la consulte pour prendre un train. Il apparaît donc que nous devons diviser en deux catégories ce que nous appelons fiabilité. En apparence, la première catégorie que nous appellerons fiabilité

intrinsèque semble propre au mécanisme. Elle constitue une sorte de fiabilité maximale. La deuxième catégorie que nous appellerons fiabilité externe dérive de l'utilisation que l'on veut faire du mécanisme. Cette seconde catégorie doit nous permettre de comprendre que l'information perçue par l'informateur n'est pas donnée par le mécanisme. Le langage est ici trompeur. Nous disons que nous faisons usage d'une montre, c'est-à-dire d'un mécanisme produisant avec régularité la rotation de ses aiguilles mais le terme usage est inadéquat. Il nous fait croire que le mécanisme est la seule cause de l'existence d'une information pour l'observateur. Or il y a une différence entre l'usage qu'on fait d'un stylo et celui d'une montre. Ceci devrait nous empêcher d'utiliser de la même manière le mot usage dans les deux cas. Cette différence provient de la fonction des deux objets : la fonction du stylo est de permettre d'écrire, celle de la montre est de donner une information sur l'enchaînement de nos propres actions. Dès que j'écris avec le stylo, je fais usage du stylo. Mais il ne suffit pas de lire l'heure pour faire usage de la montre. Je peux apprendre à un enfant comment lire l'heure sans que cela lui donne la moindre information sur l'enchaînement de ses propres actions dans une journée. Pour que l'enfant puisse tirer une information de la montre, ses actes doivent être nécessairement liés à un besoin de consulter l'heure.

En d'autres termes, la fonction de la montre est de permettre d'agir au bon moment : on fait usage de la montre lorsqu'on agit à la bonne heure après avoir regardé cette montre avec l'intention d'agir à la bonne heure. L'information n'existe que parce qu'il y a une relation possible entre le mécanisme de la montre et les actes du sujet lorsque ceux-ci nécessitent cette relation pour être réalisés.

Dans le cas de l'enseignement, nous devons nous demander ce qui constitue l'information « apportée » l'enseignant au travers des situations qu'il met en place et comment on peut concevoir une relation entre cette information et les mécanismes physiologiques qui interviennent dans la motricité d'une personne. Ceci semble d'autant plus important qu'il est commun de penser que certains mécanismes physiologiques favorisent l'apprentissage. Mais quelles caractéristiques doivent posséder ces mécanismes physiologiques pour pouvoir être reliées à l'information qui est « transmise » pendant l'apprentissage ?

Nous sommes ici face à un problème qui est celui qu'on rencontre déjà dans les sciences expérimentales : un problème d'échelle. Lorsqu'on tente de rendre compte du sens des actes ou de l'information qui est contenue dans le message délivré par un enseignant, on se situe à une échelle de modélisation qui n'est pas celle des mécanismes physiologiques. Dans le premier cas, on s'intéresse au sujet pour ce qu'il peut manifester dans sa globalité alors que dans le second cas, l'échelle d'observation est celle qu'utilisent la chimie et la physique pour étudier les phénomènes. Cette question du rapport entre un système et ses sous-systèmes, ce problème d'échelle de grandeur avec laquelle les phénomènes sont observés, existent déjà en physique. Pour observer les liens entre un système et ses sous-systèmes, il est nécessaire que l'échelle de grandeur utilisée permette de faire apparaître simultanément les propriétés du système et de ses sous-systèmes. Cela n'est pas toujours possible.

Or, la compréhension du lien entre les mécanismes physiologiques et le comportement global d'un organisme ne peut être seulement tirée du domaine de la physique et de la chimie. Car elle doit faire apparaître une solution satisfaisante pour expliquer les significations qui sont produites par le comportement d'un sujet. La philosophie, en se chargeant également de la compréhension de la nature des liens qui pourraient exister entre les mécanismes physiologiques et le sens du comportement d'un sujet fait intervenir une notion d'échelle de modélisation totalement différente de celle qui habituellement sert en physique. C'est cette nouvelle notion, ce problème « d'échelle de grandeur » en philosophie que nous allons tenter d'étudier sur le cas particulier de l'apprentissage moteur. Remarquons au préalable cette

différence avec les sciences expérimentales : au lieu de faire apparaître, comme en physique, des structures jusqu'ici invisibles, le changement d'échelle en philosophie nous impose plutôt certains concepts pendant que d'autres deviennent négligeables.

Existe-t-il des concepts en philosophie qui permettraient de faire apparaître des échelles de modélisation intermédiaires pour affaiblir certains conflits naissant entre des conceptions rivales ? En d'autres termes, les conflits entre certaines conceptions ne sont-ils pas dus au fait que les mêmes termes dans les différentes conceptions ne renvoient pas aux mêmes phénomènes puisque l'échelle de modélisation n'est pas la même ?

Pour illustrer notre propos, remarquons que si on tente de décrire les causes d'un comportement avec un langage emprunté à la neurologie, nous excluons simultanément la possibilité de décrire des raisons qui seraient de nature sémantique. Une des solutions habituellement utilisées pour résoudre ce problème est de tenter de réduire un langage à un autre. Ne pourrait-on pas imaginer plutôt d'élaborer des concepts ayant la même signification dans les deux types de langage, et de développer une analyse des processus à l'origine du comportement à une échelle intermédiaire? C'est ce qui permettrait de comprendre que, d'un point de vue pragmatiste, nous pouvons emprunter dans différentes théories pourtant opposées des concepts permettant de nous faire progresser dans cette étude.

Le concept de fiabilité et par suite, celui de fonction pourraient peut-être constituer des concepts intermédiaires pour créer des liens entre des conceptions philosophiques aussi éloignées que celles des matérialistes et celles de ceux qui pensent que l'étude du sens comme composante du comportement d'un sujet est irréductible à celle des sciences expérimentales.

Pour illustrer l'importance de la notion de fiabilité, nous allons maintenant essayer de nous servir des bénéfices que doit retirer un sujet de son apprentissage pour caractériser le type de mécanismes pouvant favoriser cet apprentissage afin de nous rapprocher de l'analyse que nous avons faite de la notion d'information.

Prenons deux exemples. Tout d'abord, supposons que vous soyez un homme pré-historique apprenant à vous servir d'une arme de jet pour tuer le gibier qui vous permettra de manger. Il vous suffit d'un seul geste efficace par jour, voire même par semaine si le gibier est assez gros (Et à condition qu'il se conserve bien). Peu importe le nombre de vos essais, si le gibier est en abondance. En revanche, un sujet vivant à une période de glaciation devra acquérir une autre forme d'apprentissage : il devra en continu, au cours de sa journée faire en sorte de s'assurer une protection thermique de manière à ce que la température de son corps reste près de 37°C. Nous sommes en présence de deux apprentissages différant par les caractéristiques des bénéfices que le sujet retirera de son apprentissage. Dans le premier cas, le sujet doit posséder un comportement lui assurant de temps à autre une sorte de « jackpot » alors que dans le second cas, l'apprentissage a pour but d'éviter de s'éloigner trop loin d'un état à peu près satisfaisant en recherchant de petits gains le plus souvent possible.

Le résultat d'un apprentissage peut donc être décrit comme un comportement qui est dans une certaine mesure fiable. Or, pour déterminer cette fiabilité, il est nécessaire de connaître non seulement l'objectif ultime de l'apprentissage mais aussi la fréquence avec laquelle l'objectif doit être atteint. Un moyen pour avoir une information sur ces données est de connaître la fonction du comportement. (assurer le repas, assurer l'équilibre thermique...). Or, les mécanismes intervenant dans la régulation du comportement se produisent eux-aussi avec une certaine régularité qui n'a, a priori, aucune corrélation avec celle avec laquelle se produit le comportement résultant de l'apprentissage.

Admettre que cette corrélation devrait exister a priori reviendrait à admettre que ces mécanismes ont pour fonction de permettre l'apprentissage. C'est là ce qu'on ne peut s'autoriser à affirmer sans tomber immédiatement dans du finalisme, un finalisme qui serait inscrit dans la nature.

3.3 De la question de la fiabilité des comportements au problème de leur sélection

D'un certain point de vue, c'est à dire à une certaine échelle, on peut donc être tenté de traiter le problème du lien entre mécanismes physiologiques et apprentissage par l'étude de la fonction remplie par les mécanismes physiologiques et par celle du comportement résultant de l'apprentissage. Si nous trouvons un lien entre ces deux fonctions, alors par une sorte de transitivité, les contraintes qui porteront sur les mécanismes se reporteront sur celles portant sur le comportement. Plus précisément, on peut émettre l'hypothèse que chez un être vivant, la capacité à assurer une tâche est subordonnée à un ensemble de sous-systèmes qui, pris séparément assurent une autre fonction. En d'autres termes, si la tâche est remplie correctement, c'est qu'il y a une association heureuse, association non prévue dans la fonction que chacun des systèmes doit remplir. L'ensemble des sous-systèmes n'a, **a priori**, pas de fonction, pas plus que les côtes de Bretagne n'ont été façonnées pour représenter des fractales : c'est un heureux hasard qui produit avec une certaine régularité des phénomènes jouant un rôle dans l'évolution de l'écosystème. Ces quelques lignes soulignent que nous nous imposons une contrainte, celle de ne pas recourir à l'hypothèse selon laquelle la nature serait orientée au préalable ou que son évolution serait guidée par un grand projet.

Nous allons tenter de montrer que cette première contrainte va en impliquer d'autres qui vont structurer, par des concepts devenant des points d'appui nécessaires à la réflexion, un ensemble de propositions portant sur les apprentissages moteurs. En quelque sorte, cette première contrainte fixe grossièrement « l'échelle de modélisation » de l'étude. Voyons plus précisément quelles en sont les conséquences.

Nous devons établir, par exemple, une distinction fondamentale entre une horloge et un cerveau. Le mécanisme de l'horloge a pour fonction d'assurer que l'horloge donne l'information souhaitée par le constructeur. Mais on ne peut dire qu'une partie de la fonction du cerveau du constructeur de l'horloge est de construire des horloges. Ce que nous avons appelé la fiabilité maximale de l'horloge est directement imputable à la régularité des mécanismes faisant fonctionner l'horloge : on peut donc établir une sorte de relation de transitivité entre la régularité des mécanismes et la fiabilité maximale des horloges. C'est encore ainsi que nous devons raisonner lorsque nous tentons de créer un robot ayant des compétences qui lui permettent d'assurer des tâches qu'exécute un homme dans sa vie quotidienne. Les composants électroniques, qu'ils soient pris séparément ou tous ensemble, n'ont aucune autre fonction que celle d'assurer la transmission de signaux. Leur fiabilité est directement liée à celle du robot. La fiabilité de la mémoire du robot est due à la régularité avec laquelle les composants électroniques vont reproduire les tâches pour lesquelles ils ont été construits. Mais il n'en va pas ainsi pour les êtres vivants : les mécanismes neuronaux ne sont pas apparus dans l'évolution des espèces à la seule fin de permettre aux êtres vivants de mémoriser, de comprendre, et de créer des horloges. De même, les cellules procaryotes ne sont pas devenues des cellules eucaryotes à la seule fin qu'un métabolisme différent apparaisse chez les êtres vivants. Le bénéfice, pour la bactérie qui est entrée en symbiose avec la cellule procaryote est totalement différent du bénéfice pour l'organisme qui bénéficie, grâce à la symbiose, de cellules à noyau. Or, comme nous l'avons vu, la fiabilité externe d'un mécanisme dépend de la fonction qu'assure ce mécanisme et donc du bénéfice qu'il accorde à l'organisme dans lequel il intervient. Dans le cas d'un être humain, nous ne pouvons donc pas dériver la fiabilité du comportement d'un sujet de la fiabilité des mécanismes intervenant en tant que causes dans la production de ce comportement.

Ceci rend improbable l'idée selon laquelle nous pourrions avoir une simulation assez juste de ce qui nous permet d'apprendre en construisant des logiciels ayant des performances identiques à celles d'un sujet raisonnant, mémorisant, calculant... Les mécanismes neuronaux, contrairement aux mécanismes permettant au logiciel de fonctionner, n'ont pas pour fonction de faire aboutir à un résultat juste « l'entité qui calcule ». En d'autres termes, nous ne pouvons pas croire que les dispositions manifestées par les êtres humains pour apprendre peuvent être décelées dans l'étude des mécanismes neuronaux. Ces dispositions sont attribuées à un être humain lorsque son cerveau fonctionne normalement. Le terme « normalement » doit prendre ici un double sens, au sens habituel où l'entend la neurologie et dans un sens normatif : le comportement résultant des processus neurologiques doit correspondre à une norme sociale. Et cette dernière ne peut avoir été inscrite à l'avance dans ce qui doit être le bon déroulement des processus neurologiques.

En revanche, les logiciels que nous créons pour reproduire ou dépasser les performances des êtres humains n'ont pour seul but que de faire en sorte que les robots construits respectent ces normes sociales. Il semble donc que l'élaboration d'un logiciel dont les composantes n'ont pour but que de lui permettre d'assurer sa fonction nous éloigne de ce qui se passe chez un être vivant. Car de même que la nature n'a pu créer par une mutation totalement improbable un œil « presque parfait » pour la vision de l'homme, de même la nature n'a pu engendrer au niveau du cerveau des mécanismes neuronaux qui seraient faits, comme c'est le cas pour un logiciel, pour réaliser des calculs justes, des raisonnements rigoureux. La nature sélectionne des individus capables de survivre à leur environnement. Or, le calcul juste est au cerveau ce que la vision « presque parfaite » est à l'œil. Sans aucun doute, l'un et l'autre donnent un avantage à l'être vivant qui les possède pour survivre. Mais il paraît inconcevable qu'une seule mutation ait permis de créer l'organe parfait permettant d'élaborer un calcul juste ou de voir d'une manière correcte.

D'autre part, l'œil ne semble pas remplir une autre fonction à part celle de voir et nous ne voyons pas non plus l'ensemble des fonctions que les proto-yeux ont du remplir pour assurer à l'être qui les possédait un avantage non négligeable dans la lutte pour la survie. En revanche, non seulement nous ne voyons pas les fonctions qu'aurait du remplir un « proto-cerveau » pour assurer un avantage non négligeable à l'individu qui le possédait, mais de plus, nous ne discernons même pas les fonctions possédées par chacun des mécanismes neurologiques qui se produisent lorsque le cerveau fonctionne correctement. A ceci, nous devrions ajouter : calculer n'est pas un concept qui peut être « naturalisé ». S'il est dans la nature de permettre à certains animaux de voir, il ne peut être donné à la nature de sélectionner des êtres humains qui, par une mutation ou par plusieurs, disposeraient d'un seul coup de mécanismes neurologiques ayant à la fois la fiabilité et la fonction des mécanismes permettant à un logiciel d'effectuer des calculs justes. (En revanche rien n'interdit de penser que des mécanismes neurologiques ont été sélectionnés et procurent à chaque homme une compétence ressemblant à celle que possèdent les calculatrices.)

Pour justifier notre propos, nous devons préciser ici un concept auquel nous avons déjà fait appel et qui doit être utilisé de deux manières différentes. Il s'agit de l'explication sélectionnelle, un moyen qui permet de donner une explication à la présence de certaines choses ou de certains phénomènes en faisant appel à l'hypothèse que ceux-ci ont été sélectionnés. Si l'homme choisit, sélectionne vraiment les moyens qui lui permettent de se créer un environnement, alors le sens du mot sélection ne peut être le même que celui qu'on confère à l'expression « sélection naturelle ». Ce qui permet à un homme de sélectionner les composants électroniques et de les agencer pour élaborer un logiciel, c'est la fin qu'il vise : créer une machine capable de faire des calculs justes. On ne peut accorder, a priori, à la sélection qu'opère la nature ce type de propriétés. Or, il est nécessaire que d'une façon ou

d'une autre un point de « jonction » existe entre des mécanismes physiologiques « sélectionnés » par la nature et la manière dont l'homme choisit d'utiliser ces mécanismes pour viser des fins. Si on veut comprendre les apprentissages moteurs afin d'améliorer l'enseignement, il paraît intéressant d'essayer d'avoir une théorie satisfaisante pour rendre compte de ce point de jonction. Or, il est clair que selon la terminologie que nous avons utilisée, l'échelle de grandeur qui est utilisée par une théorie rendant compte de la sélection naturelle n'est pas la même que celle prenant en compte l'hypothèse que l'homme sélectionne son environnement pour réaliser les fins qu'il s'est fixées.⁷²

3.4 Du problème de la sélection des comportements au problème des règles d'apprentissage

La sélection est un phénomène qui doit opérer entre plusieurs états existant préalablement à cette sélection. Si on voulait admettre que la nature a sélectionné les mécanismes neurologiques chez l'homme parce que ceux-ci lui assuraient une faculté de calcul ou de raisonnement correct, il faudrait admettre aussi qu'une ou plusieurs mutations ont permis à l'homme de posséder cette faculté avant même que la nature fasse sa sélection. Que nos mécanismes neuronaux nous permettent d'avoir ces dispositions à calculer, notre expérience quotidienne le prouve. Mais il est difficile de croire que ces mécanismes peuvent « naturellement » avoir pour fonction de nous faire calculer correctement. Même si nous admettions que ces dispositions correspondent structurellement à quelque chose d'interne à l'organisme (ce que refuseraient ceux qui ont un point de vue externaliste sur le problème de la connaissance), nous serions obligés d'admettre que cette structure a une probabilité d'exister très faible, aussi faible que s'il était nécessaire pour percevoir l'écoulement du temps, de disposer d'une horloge biologique aussi précise que le sont les prévisions de la relativité générale ou possédant une structure similaire.

Pour que certains états puissent se réaliser, que certaines choses puissent exister, il est nécessaire que l'ensemble des causes nécessaires à leurs réalisations soit la réunion de causes ayant une probabilité de se réaliser ensemble suffisamment forte. Par exemple, pour gagner à un jeu (la sélection naturelle et les mutations génétiques sont une forme de jeu de hasard), il n'est pas seulement nécessaire que tous les atouts soient de votre côté, il est d'abord nécessaire que le jeu existe. Par conséquent, si un mécanisme doit assurer une même fonction pour toute l'humanité, il ne suffit pas que ce mécanisme soit fiable et accorde un avantage décisif pour tous ceux en bénéficieraient, il est nécessaire que ce mécanisme soit suffisamment simple pour apparaître lors de l'évolution de l'espèce humaine.

Prenons pour exemple l'évolution phylogénétique des oiseaux. Comment expliquer l'apparition de l'aile sans faire appel à une mutation totalement improbable ? Ce qu'on a du mal à accepter c'est qu'une mutation provoque l'apparition d'un « produit fini », d'un organe suffisamment au point pour servir d'aile dès la première mutation. Il est plus probable qu'auparavant, une sorte d'embryon d'aile permettant à l'oiseau de se réchauffer et non pas de voler soit apparu pour lui permettre de survivre plus facilement.

⁷² C'est une question que nous traiterons dans le paragraphe intitulé « Explication sélectionnelle et propriétés sémantiques » (Seconde partie de la thèse).

Plus précisément nous rappelle P. Sonigo ⁷³:

« L'aile n'est pas là par hasard. Elle n'est pas là non plus pour voler. Historiquement, l'explication de l'aile passe par celle du radiateur. L'histoire du radiateur remplace la cause finale, le projet d'aile. On dit que l'aile est une exaptation du radiateur. Le changement de fonction opère dans la continuité des structures. Cela soulève la question de ce qu'on appelle « la fonction ». Qu'un radiateur puisse servir d'aile, cela relève-t-il du hasard ? Il faut n'avoir jamais utilisé de couteau comme grattoir, tournevis, levier, coupe-papier, crampon pour s'étonner d'une telle possibilité. »

Admettons ce point de vue : l'aile n'est pas une aile et par conséquent le radiateur n'est pas non plus un radiateur mais ils ont respectivement fonctions d'aile et de radiateur. Historiquement, ces structures physiologiques ont eu d'autres fonctions et elles en auront d'autres dans le futur. Essayons de prolonger le raisonnement : le cerveau n'est pas un ordinateur mais il nous sert parfois de machine à calculer. Que signifie cette affirmation ? Au fond, personne ne pense réellement qu'il n'y a aucune différence entre notre cerveau et les ordinateurs que nous construisons. Mais il semble que nous pouvons aller au delà de cette évidence. Ce que nous voulons dire ici, c'est que, lorsque nous formulons par écrit ou oralement des calculs, aucune structure interne au cerveau ne peut être identifiée comme une représentation de ce calcul. En d'autres termes, calculer ne peut plus être une propriété interne du cerveau parce que le cerveau ne peut pas avoir pour fonction de permettre à un être humain de calculer, par plus que l'aile n'a pour fonction de faire voler l'oiseau. Ce qui peut induire en erreur, c'est qu'il y a dissymétrie entre l'aile et le cerveau. Grâce à ses ailes, l'oiseau vole et c'est là un fait qui dépend uniquement de la structure interne de l'organe dont dispose l'oiseau. Le fait que l'oiseau peut voler est prévisible en examinant la structure l'aile, exactement comme est prévisible en examinant sa structure le fait qu'un ordinateur fonctionnera ou pas. Ce n'est pas le cas pour un cerveau. Or, non seulement le cerveau donne à l'homme des dispositions réelles pour calculer mais il lui permet aussi de créer des logiciels plus performants que lui pour le calcul.

La question de l'apprentissage apparaît donc plus redoutable encore. Si l'aile n'a pas été prévue pour faire fonction d'aile, comment l'oiseau apprend-il à voler ? On peut sans doute croire (à tort) qu'il est facile de comprendre comment un pilote de ligne apprend à piloter un avion puisque l'avion est fait pour voler. Depuis le début de sa construction, il a été prévu un ensemble de règles précises qu'il est nécessaire de suivre pour voler avec cet avion. Mais si l'aile n'est pas prévue pour voler, on ne voit pas comment les oiseaux pourraient suivre un ensemble de règles de façon à utiliser correctement leurs ailes. La notion d'utilisation correcte n'aurait d'ailleurs pas de sens. De même, si notre cerveau était un logiciel, des règles d'utilisation existeraient et nos apprentissages résulteraient de notre capacité à découvrir puis à suivre ces règles. Mais il est peu probable qu'il en soit ainsi car les logiciels, bien qu'élaborés par un être vivant, ne sont pas eux-mêmes « des produits naturels ». Calculer n'est pas plus une propriété issue de ce que la nature a fait de la physiologie de l'homme que l'exactitude d'une horloge n'est une propriété interne explicable par une connaissance suffisante des mécanismes de l'horloge. De même que l'exactitude d'une montre dépend de l'utilisation qu'on veut en faire et donc du jugement que nous portons sur l'utilisation que nous pouvons en faire, de même, calculer, raisonner et plus largement connaître semblent être des propriétés qui sont définies par le jugement que portent les êtres humains sur celles-ci. Si ceci s'avère exacte, il en résulte que tout apprentissage n'est pas dû à une assimilation de règles au sens où on l'entend habituellement. Il est assez

⁷³ P. Sonigo, I. Stengers, (2003), p. 53

commun de penser que l'apprentissage ne se résume pas à appliquer des règles mais a priori il est paradoxal d'imaginer, par exemple, qu'un pilote de ligne ne se sert pas des règles qu'il aurait d'abord comprises, puis apprises afin de les utiliser pour être compétent lorsqu'il pilote. Cependant, il faut noter que lorsque notre compétence est grande, l'impression de devoir consulter des règles s'estompe. Habituellement, nous expliquons ce phénomène par l'apparition d'automatisme. Il est remarquable que nous substituons là une explication de type psychologique pour comprendre le début de l'apprentissage (Je dois prendre conscience de règles à appliquer.) à une explication de type purement physiologique lorsque l'apprentissage semble terminé (Je n'ai plus besoin d'être attentif à la manière dont je dois agir pour que mon comportement soit efficace.). Cette dissymétrie dans le mode d'explication est gênante et nous conduit à penser qu'il est nécessaire d'effectuer un travail de réflexion pour « contenir » les deux explications dans un même mode.

Un cas simple peut être étudié : celui où notre action paraît être le résultat de la compréhension de ce qu'on nous demande de faire. La nécessité de consulter des règles serait-elle de nature linguistique ? C'est là un point sur lequel il serait bon d'avoir quelques certitudes lorsqu'on sait que tout enseignement passe d'abord par le langage. Or, lorsque je dis à un ensemble d'élèves « Prenez une raquette pour deux et un volant par personne. », le groupe se scinde en deux : ceux qui obéissent et ceux qui font l'inverse. La déformation d'un message tel qu'il se présente au sujet semble bien être le cas le plus fréquent, même cela n'est pas toujours aussi visible que dans cette anecdote. Il y a dans cette déformation du message tout ce qui nous sépare notre cerveau de l'ordinateur. Ce dernier ne peut déformer réellement le message : le message est simplement traité, décodé par des règles insérées par le constructeur dans les logiciels. Mais comprendre un message doit être autre chose qu'appliquer des règles. Comprendre doit, à un moment ou un autre, faire intervenir une sorte de prise de décision, un choix qui ne peut reposer à nouveau sur une règle. Nulle règle ne pouvait inciter l'ensemble des élèves à se comporter comme l'un des groupes plutôt que l'autre. Le fait que jusqu'ici les élèves devaient prendre une raquette par personne ne suffisait pas pour constituer une règle.

Nous avons pourtant l'impression que lorsque nous utilisons les mots, nous nous référons précisément au sens qu'ils ont et que nous connaissons ce sens parce que nous connaissons les règles qui le définissent. L. Wittgenstein pense que c'est là une illusion.

A propos du langage, il écrit⁷⁴ :

« Il ne nous a pas été enseigné au moyen de règles strictes. Nous, pourtant, dans nos discussions, comparons le langage avec le calcul qui procède selon des règles exactes. Il s'agit d'une manière très unilatérale de considérer le langage. En pratique, nous utilisons très rarement le langage comme un calcul de ce genre. En effet, non seulement nous ne pensons pas aux règles d'usage - aux définitions, etc.....- lorsque nous utilisons le langage, mais lorsqu'on nous demande d'exposer de telles règles, dans la plupart des cas nous sommes incapables de le faire. Nous sommes incapables de circonscrire clairement les concepts que nous utilisons ; non parce que nous ne connaissons pas leur vraie définition, mais parce qu'ils n'ont pas de vraie « définition ». Supposer qu'il y en a vraiment serait comme supposer que, à chaque fois que des enfants jouent avec un ballon, ils jouent en respectant des règles strictes. »

Cette conception, si elle s'avère juste, est lourde de conséquences sur un plan pédagogique. Comment justifier un enseignement fondé sur l'apprentissage de règles si nos comportements ne résultent pas de règles que nous nous efforcerions de respecter ?⁷⁵

⁷⁴ L. Wittgenstein, (2004(a)), p. 67

Nous avons tenté de montrer par ces quelques lignes qu'une certaine analyse du problème de l'apprentissage nous imposait simultanément un cadre de pensée, un ensemble de concepts développés par certaines thèses. Nous allons essayer de préciser ce processus pour pouvoir travailler avec les thèses que nous avons rencontrées.

3.5 Des questions philosophiques aux échelles de modélisation des conceptions dans lesquelles ces questions ont un sens

Nous identifions deux enjeux de cette thèse en indiquant d'une part que notre but est de montrer l'opportunité qu'il y a de se poser certaines questions philosophiques pour éclairer certains problèmes posés par les apprentissages en Education Physique et d'autre part que nous pouvons tirer parti des conceptions que nous allons étudier même lorsqu'elles s'opposent.

Nous allons tenter de défendre l'idée selon laquelle les thèses qui s'opposent sont articulées autour de concepts qui apparaissent parce que ces thèses se situent à différentes *échelles de modélisation*, contraignant ainsi structurellement l'analyse qui est élaborée. Cette idée « d'échelle d'observation » est bien connue en sciences expérimentales. Nous ne pouvons la définir totalement comme une échelle de grandeur pour l'utiliser en philosophie afin d'expliquer pourquoi différents modèles s'opposent ou se complètent sans pouvoir se rejoindre. Les paradoxes qui surgissent alors, proviennent de ce que nous appellerons les limites intrinsèques des modèles et sont inhérents à l'échelle de modélisation. Chaque théorie possède des concepts qui ne peuvent prendre un sens qu'à une certaine échelle.

En physique, les choses sont assez claires : toute théorie a une validité dont la limite est fixée par le cadre expérimental dans lequel elle est vérifiée. En élargissant ce cadre, c'est à dire souvent en améliorant la précision des mesures, on atteint les limites de prédiction possible de la théorie. En philosophie, on peut introduire par analogie avec la physique cette idée de cadre dans lequel un système possède un pouvoir explicatif. Mais bien que la philosophie puise abondamment dans les sciences expérimentales des arguments, l'idée d'une précision limite ne peut être appliquée. A quoi correspond en philosophie l'idée d'un élargissement du cadre dans lequel on veut se servir d'une thèse ? Nous identifierons volontiers cet élargissement avec l'agrandissement de l'ensemble des questions et des problèmes que peut conceptualiser de manière satisfaisante la théorie.

Mais existe-t-il une échelle privilégiée ? Si tel était le cas, l'ensemble des questions de tous les systèmes philosophiques seraient traité grâce aux concepts d'un seul. Or, c'est bien souvent l'inverse qui se produit. Un problème traité de manière satisfaisante dans l'une des conceptions semble souvent ne pas donner de prise pour être conceptualisé correctement dans une autre conception. La question est de savoir si ceci résulte de la spécificité des questions philosophiques ou bien de l'imperfection des systèmes. En physique, l'amélioration de la discipline conduit à comprendre que l'échelle d'observation de certains phénomènes n'était pas la bonne. Ainsi, les effets quantiques de la matière ne sont pratiquement jamais observables à l'échelle macroscopique. Ceci est-il applicable en philosophie ? Si un problème disparaissait en le conceptualisant dans une théorie différente de celle où on l'a découvert, il serait tentant d'affirmer qu'il n'était pas de nature philosophique. Nous sous-entendons ici qu'une question de nature philosophique peut changer de forme mais ne peut être résolue. Si

⁷⁵ Nous nous efforcerons de répondre à cette question en étudiant la notion de règle au chapitre intitulé « les limites de la règle » (partie III de la thèse).

le problème est résolu alors c'est qu'il était sans doute de nature à être traité non par la philosophie, mais par les sciences seules. Un problème philosophique résolu est en quelque sorte un problème qui n'aurait pas du apparaître formulé par les philosophes mais par les scientifiques. Les véritables problèmes philosophiques doivent être comme des nœuds qui prennent des formes diverses lorsqu'on les « manipule » avec des concepts différents. On peut alors espérer que certaines formes seront plus exploitables que d'autres. C'est ce qui nous amènera à étudier le problème de la connaissance sous différents points de vue. Mais que pourrait nous apporter l'étude des phénomènes d'apprentissage avec une analyse souvent contradictoire, de théories aussi diverses que l'apport philosophique de L. Wittgenstein sur le langage, la théorie computationnelle, la conception de « la stratégie de l'interprète » de D. C. Dennett ou les explications de type sélectionnel tentant de naturaliser la conscience ?

Sur un plan théorique, nous essaierons de faire émerger l'idée qu'en trouvant des concepts intermédiaires telles que la proto-analogie et la proto-induction dans la seconde partie de la thèse, nous pourrions peut-être trouver des échelles de modélisation des problèmes philosophiques qui se situent à la jonction des limites structurelles de deux conceptions philosophiques.

Sur un plan pratique, nous tenterons de prendre en compte l'idée que chaque système tente de répondre de façon privilégiée à des questions qu'il a conceptualisées car c'est en fonction des objectifs définis que les thèses s'organisent. Ce point sera développé dans le prochain chapitre. Il sera donc nécessaire de faire coïncider judicieusement nos objectifs et les conceptions que nous voudrions utiliser. C'est pourquoi nous essaierons dans la mesure du possible de dégager dans chacune des conceptions philosophiques utilisées, son échelle de modélisation que nous appellerons « agrandissement » et sa stratégie de modélisation. Et c'est en trouvant des questions philosophiques pouvant être correctement posées dans chacune des thèses que nous pourrions peut-être concevoir des échelles de modélisation suffisamment proches pour autoriser des « intersections conceptuelles » entre les théories.

Le point de vue instrumentaliste qui est le nôtre, en faisant de son objectif principal l'amélioration des apprentissages moteurs, est susceptible de gommer parfois les différences entre les théories en concurrence. Nous essaierons de ne retenir que ce qui sera pertinent en vue d'atteindre le but que nous nous sommes fixés.

3.6. La confrontation des conceptions philosophiques et les échelles de modélisations en Philosophie : stratégies de modélisation et « agrandissement »

A propos des problèmes et des théories, E. Pacherie ⁷⁶écrit ceci :

« Dans une large mesure, les apparences de continuité ou de discontinuité peuvent être considérées à la fois comme des phénomènes d'échelle ou – selon l'expression des informaticiens - des phénomènes de granularité et comme dépendant du point de vue adopté. »

⁷⁶ E. Pacherie, (1993), p.11

Nous allons essayer d'étudier les processus qui mènent à ces échelles et aux tentatives habituellement mises en œuvre pour passer d'une échelle à une autre.

3.6.1 L' « agrandissement » et l'échelle de modélisation des théories pédagogiques

Imaginons que quelqu'un se rende à un endroit. La carte qu'il utilisera aura une échelle différente s'il veut faire de la course d'orientation ou s'il compte se rendre dans un pays situé à cinq mille kilomètres du sien. Il en va des cartes comme des théories. Leur intérêt dépend de l'utilisation que l'on veut en faire ; un physicien ne va pas utiliser la mécanique quantique pour savoir comment il doit poser son verre de façon à ce qu'il soit en équilibre.

Il est bon alors de définir clairement les buts de l'apprentissage en EPS pour connaître l'échelle de modélisation appropriée des comportements.

Si nous souhaitons connaître l'influence du métabolisme sur la performance d'un marathonien, peut-être allons-nous devoir étudier les réactions chimiques au niveau de la cellule.

Si nous étudions des handicaps profonds au niveau moteur, une approche neurologique sera peut-être féconde. La modélisation se rapprochera alors beaucoup de celle utilisée en théorie du signal. Le cerveau est considéré comme une « boîte noire ». On « entre » des informations dans cette boîte et on étudie à la « sortie » les coordinations qui en résultent. Puis, en distinguant des autres, les informations qui engendrent des « catastrophes motrices » (variations de coordination), on peut se faire une idée des variables essentielles pour modéliser les processus se déroulant dans la boîte noire. Ainsi pourrait être esquissée une « théorie des dominances ».

Mais si nous n'avons que quelques heures pour transformer simultanément trente élèves ? Peut-on dans ce cas utiliser une théorie qui demande de traiter de processus extrêmement complexes soumis à des variables nombreuses et peu détectables si on ne dispose pas d'une durée longue pour expérimenter ? Ne vaut-il pas mieux changer l'échelle de la modélisation pour simplifier l'approche, réduire du même coup le nombre de variables et tenter d'obtenir une simulation grossière mais utilisable des comportements ? Cette échelle est obtenue par un « agrandissement » selon l'expression de M. Gell-mann⁷⁷ et par analogie au grain d'une pellicule utilisée en photographie permettant de reproduire avec plus ou moins de détails la réalité. Plus on utilise un grain gros et moins on peut « zoomer » sans perdre en précision.

Les théories pédagogiques traitent de l'apprentissage en utilisant un agrandissement qui simplifie les phénomènes. Cette simplification peut être féconde à condition que les objectifs soient appropriés à l'échelle utilisée. En d'autres termes, si on modélise un phénomène, on est condamné à faire sciemment abstraction de certains aspects du comportement. Dans le domaine de l'apprentissage moteur, quels types d'oublis sont négligeables ? Peut-on répondre à cette question sans répondre au préalable à celles-ci.

Qu'est-ce qu'agir ? En quoi suis-je la cause de ce que les autres affirment être mon acte ? Il est difficile de ne pas se poser ces questions si on veut développer une théorie de l'apprentissage moteur qui ne se base pas sur des postulats implicites. Comme nous le verrons, « rester dans l'implicite » est souvent ce qui empêche d'appliquer pratiquement la théorie.

Qu'est-ce qu'agir ?

⁷⁷ M. Gell-Mann, (1998), p. 47

Observons un enfant en train de servir en badminton.

L'enfant se place face au filet. Il frappe le volant avec le tamis de sa raquette. Le volant passe le filet et rentre dans la moitié gauche du camp adverse.

La description que j'ai faite décrit-elle complètement l'acte ? N'ai-je rien oublié ?

Recensons les oublis dont nous nous sommes rendus coupables.

Oubli 1 :

J'ai oublié de noter si l'enfant avait respecté les règles du badminton. Mais en quoi cet aspect fait-il partie de l'acte ?

Oubli 2 :

J'ai oublié de noter ce que l'enfant regardait au moment où il a servi. Mais en quoi cette observation complète –t-elle la description de l'acte ? Et cet oubli n'est-il pas d'une nature différente du premier ?

Oubli 3 :

En utilisant des appareils de mesure des processus physiologiques, j'aurais pu observer certains aspects cachés de l'acte : augmentation du rythme cardiaque, influx nerveux efférent, activation de certaines zones cérébrales au dépens de d'autres.....

Mais en quoi ces modifications physiologiques font-elles partie de l'acte ?

Par ailleurs, connaître l'acte se réduit-il à en avoir une description ? Si répondons par la négative à cette question, nous devons relever une autre forme de négligence.

Oubli 4 :

Par exemple, j'ai oublié de demander à l'enfant de préciser son intention.

Mais doit-on considérer que si celle-ci reste inconnue, alors nous ne connaissons pas totalement l'acte ?

Reprenons les questions dans l'ordre.

L'oubli 1 en est un si l'élève sait sa pratique encadrée par les règles du badminton. Ce que je dois observer, c'est ce qui m'aide à comprendre l'acte. Or, le contexte influence cette compréhension.

L'oubli 2 est fâcheux si nous recherchons les moyens mis en œuvre pour agir.

Ces deux oublis révèlent que l'observation n'a d'intérêt que pour rechercher le sens de l'acte. Mais l'observation n'est qu'un moyen. Elle ne délivre pas à elle seule de significations.

Dans le troisième cas, il y a oubli si nous considérons qu'un acte n'est pas complètement connu tant qu'on ne sait pas aussi modéliser la mise en œuvre des processus physiologiques.

Le dernier oubli pose problème si on postule que tout acte doit avoir un acteur qui donne, par ses intentions, une signification à son action.

Or, D. Davidson⁷⁸ insiste sur le point suivant :

« Un homme est l'agent de cet acte si ce qu'il fait peut être décrit sous un aspect qui rende cet acte intentionnel. »⁷⁹

⁷⁸ D. Davidson, (1993), p. 71

⁷⁹ Nous reviendrons sur cet aspect dans le chapitre intitulé « Les limites de l'action » (Partie III de la thèse).

L'auteur propose un principe permettant de savoir si un acte peut être perçu comme étant celui d'un sujet⁸⁰ :

« Pour clarifier les choses, nous devons parler non pas d'actions mais plutôt de phrases et de descriptions d'actions. Dans le cas de l'agir, je propose la chose suivante : une personne est l'agent d'un événement si et seulement si il y a une description de ce qu'il fait qui rende vraie une phrase qui dit qu'il l'a fait intentionnellement. »⁸¹

Venons-en au problème qui nous paraît fondamental d'un point de vue méthodologique. Peut-on faire des oublis tels que ceux que nous avons présentés sans pour autant perdre la capacité, d'une part de comprendre le sens de l'acte et d'autre part de lui trouver des causes ? En d'autres termes, tout modèle a un certain niveau de généralité. Comme l'écrit D. C. Dennett⁸² :

« Ce niveau de généralité est essentiel si nous voulons qu'une théorie ait quelque chose à dire de sensé et de plausible sur des choses telles que l'intelligence en général.... »

Et ceci nous semble d'autant plus important que l'enseignant est confronté aux propriétés de l'intelligence qui sont propres non à un sujet particulier mais à un type de comportement. Comment donc « résumer » les processus à l'œuvre sans perdre toute pertinence ? Difficile de répondre à cette question sans se demander auparavant ce qu'est être pertinent lorsqu'on se place dans le cadre d'une théorie.

3.6.2 Stratégie de modélisation et prévisions

Être pertinent, c'est se placer dans un cadre où on peut comprendre le comportement d'un système. Mais dans une perspective instrumentaliste, comprendre doit se résumer à modéliser pour prévoir ou transformer ce comportement. Or, l'intérêt du modèle dépend lui-même du système auquel on l'applique.

Qu'est-ce qui me pousse à expliquer différemment le mouvement de la pierre qui roule et celui d'une gazelle face à un fauve si je crois que les lois de la physique régissent aussi bien les êtres vivants que les pierres ? C'est que, exprimée en tant que système dans les lois de la physique, la pierre est relativement simple comparée aux deux animaux. D'autre part, contrairement aux pierres, on peut estimer, selon la théorie de Darwin, que chaque être vivant est un rescapé de la sélection opérée au cours des âges par le milieu naturel. Cette sélection produit une évolution des espèces et chacun de leurs représentants vivant témoigne de la relative adaptabilité à leur environnement de tous ceux qui font partie de leur arbre généalogique. Ainsi admettre la théorie de Darwin, c'est accepter que la proie et le prédateur sont chacun dans leur rôle suffisamment adaptés l'un à l'autre pour avoir un comportement efficace : il y a tout lieu de voir dans ce comportement des structures invariables pour l'espèce considérée qui traduisent cette adaptabilité.

Cependant les changements de direction de la proie ne nous semblent pas plus conçus comme une stratégie que le vol aléatoire d'un insecte, très efficace pour décourager l'oiseau cherchant sa pitance. Ces deux comportements sont le résultat d'une sélection naturelle impitoyable : ceux qui ne possédaient pas cet atout avaient de fortes probabilités d'être mangés avant de se reproduire. Et il ne nous semble pas nécessaire, pour expliquer ces changements de directions rapides, de faire appel à la croyance suivante : « si ma trajectoire

⁸⁰ D. Davidson, (1993), p. 71

⁸¹ Nous reviendrons sur cet aspect dans le chapitre intitulé « Les limites du sujet » (Partie III de la thèse).

⁸² D. C. Dennett, (1990), p. 83

n'est pas prévisible, mon prédateur va se lasser. ». Qu'est ce qui me pousse alors à expliquer différemment le mouvement de la gazelle de celui d'un homme plongeant à droite et à gauche pour échapper à un tir meurtrier si je crois que la théorie de Darwin s'applique aux deux. C'est que je peux adopter un modèle plus simple pour prévoir le comportement de l'homme qui fuit et expliquer sa conduite en me mettant à sa place : croire que plonger est la meilleure solution semble nécessaire pour réaliser cette tactique. Ainsi fonctionne la psychologie populaire.

Et ainsi semble-t-il, peut on rendre compte aussi des rapports entre un attaquant et son défenseur en sports collectifs. En faisant de l'homme qui fuit un être doué de désirs, de croyances et d'une rationalité qui le fait agir en conformité avec ses croyances et ses désirs, je le place, par définition, dans le cadre de la « théorie des systèmes intentionnels » formulée par D. C. Dennett et je me place dans la peau d'un interprète.⁸³

Or cette théorie est une « théorie de la compétence » c'est à dire qu'elle traite des spécifications de performances, des processus de croyance tout en restant muette sur la manière dont ces systèmes sont mis en œuvre : la théorie ne traite pas la question de la performance. Mais on peut essayer d'aborder cette mise en œuvre des systèmes en mettant à profit les liens qui semblent s'établir entre l'action et le langage. Les croyances qui semblent à l'origine de l'action sont souvent révélées par des actes linguistiques. L'idée selon laquelle il existe même des liens de cause à effet entre le langage et le comportement moteur est assez commune. Cependant, si on croit à cette relation de cause à effet, on est contraint d'essayer de comprendre les processus psychologiques encadrant le langage puisque ceux-ci participent aux causes de l'action.

Une autre piste prometteuse qui se situe à l'opposé de cette orientation vers la psychologie découle pourtant de ce point de vue : on peut faire l'hypothèse que le langage n'est que la « partie émergée » du processus de pensée et que ces deux parties sont structurellement isomorphes. En d'autres termes, l'action et le langage seraient les conséquences et les reflets d'un langage de la pensée. Supposons alors que, dans le futur, un cybernéticien mette au point des robots capables d'imiter en tout point le comportement humain. On pourrait, de ce fait, se passer de l'explication attribuant des intentions aux êtres pour comprendre leurs actes. Les logiciels et la cybernétique seraient suffisants pour expliquer non seulement les compétences des hommes mais aussi pour modéliser sous la forme de calculs les systèmes produisant ces compétences : c'est ce qu'on appelle la théorie computationnelle. Comprendre pourquoi un homme a agi ainsi se réduirait alors à exhiber un programme écrit en « langage-machine » qui permettrait à un robot d'imiter l'acte de l'homme dans les mêmes conditions environnementales.

Nous envisagerons ces différents points de vue dans la prochaine partie de la thèse pour comprendre en quoi ils peuvent constituer des ressources pour un enseignant ou au contraire des obstacles « épistémologiques ».

3.6.3 Peut-on réduire ou éliminer pour changer de niveau de modélisation ?

Nous prenons ici ces termes « réduire, éliminer » au sens où certains philosophes les utilisent par exemple lorsqu'ils se demandent si, avec une théorie appropriée, on peut réduire le problème de l'intentionnalité à celui des états mentaux. Nous pensons que nous ne pouvons pas caractériser la réduction ou l'élimination comme représentant une propriété intrinsèque

⁸³ Nous étudierons la pertinence de cette approche pour améliorer notre enseignement des apprentissages en EPS dans la seconde partie de la thèse.

du changement de niveau de modélisation. Nous pensons que ces deux termes sont dépendants de la position qu'on adopte lorsqu'on postule ce que doit être une théorie.

Examinons l'exemple suivant : dans le désert, un homme épuisé et assoiffé, se précipite soudain en s'écriant « enfin de l'eau ». Ses compagnons d'infortune ne percevant pas cette apparition tant souhaitée expliquent ainsi le comportement de l'homme : il croit qu'il y a une oasis mais c'est un mirage. Et, pour passer le temps, un neurologue perdu lui aussi avec le groupe tente de donner les causes de l'illusion en faisant appel à la physiologie. Le neurologue a-t-il réduit l'explication première (la croyance) à un simple mécanisme physiologique ? C'est à dire : peut-on retrouver l'explication première grâce à la seconde. La seconde n'est elle qu'une décomposition en « éléments simples » de la première ? Ou bien a-t-il simplement éliminé un mode d'explication pour en fournir un autre ?

Remarquons au préalable que les deux cas semblent nous amener à un paradoxe : comment une hypothèse (la croyance) peut elle être réduite ou éliminée par une autre hypothèse et posséder un pouvoir explicatif ? On a souvent l'impression (à tort) que seule une hypothèse validée, on serait tenté de dire que seule la « bonne » loi devrait avoir un pouvoir explicatif. Par quel miracle la théorie de Newton « explique-t-elle » certains événements alors que la théorie de la relativité générale les « explique » aussi et bien d'autres en rejetant les fondements de la théorie de Newton basés sur les concepts de force et de temps universel ?

Une première réponse à laquelle nous tenons est la suivante: il y a un excellent ajustement entre les questions auxquelles doit répondre une théorie et ce qu'elle peut « dire » potentiellement lorsqu'elle possède un fort pouvoir prédictif. En d'autres termes, une théorie n'est pertinente que « localement ». Mais pour les Réalistes, la théorie peut faire mieux que cela : elle peut nous donner une information sur la réalité. Il n'y a pas qu'un jeu formel cohérent de questions-réponses débouchant sur de bonnes prédictions dans une théorie pertinente. Si on est réaliste et qu'on accepte d'expliquer le comportement de l'homme voyant un mirage par sa croyance, alors on doit se dire que réellement il existe une croyance. Nous ne voyons pas alors comment en étant réaliste, on pourrait être tenté de donner une autre théorie qui éliminerait les termes de croyance à partir du moment où on pense qu'il y a une réalité derrière ce terme.

On peut alors se réfugier dans l'autre position : il y a possibilité de réduire une théorie à une autre en recherchant par exemple la « nature profonde » de la réalité décrite par la première théorie. On doit alors formuler une théorie qui réponde à la question : qu'est ce qu'une croyance ? Et puisqu'on est réaliste, on doit répondre à cette question sans faire apparaître la croyance comme un épiphénomène. Le problème n'est pas simple. Cette difficulté vaut pour celui qui pense que la notion de croyance nous procure une information objective sur la réalité autant que pour celui qui le pense pour une explication de type physiologique. Car la réalité physiologique semble se diluer sous l'éclairage de l'explication des lois de la chimie qui, elle même, s'évanouit devant la physique quantique. Et enfin, avouons qu'on a beaucoup de mal à cerner tout type de réalité auquel ferait référence une particule virtuelle.

Si maintenant on étudie la position des pragmatistes⁸⁴, on doit se demander si la différence entre éliminer ou réduire lorsqu'on change de modèle est si importante. En effet, toute théorie n'étant qu'un jeu de langage plus ou moins valorisé par les expériences qui valident ou pas les prédictions de la théorie, chaque fois qu'on réduit une théorie à une autre, on élimine une partie des termes de la précédente théorie. Mais cela n'a guère d'importance puisqu'on ne décrit pas la réalité. En d'autres termes, pour un Instrumentaliste, la différence entre réduire et éliminer n'est qu'une question d'importance de la réduction. Lorsqu'on a

⁸⁴ Nous préciserons dans le prochain chapitre la conception pragmatiste que nous entendons emprunter dans cette thèse.

changé complètement de termes dans la nouvelle théorie, on peut dire qu'on a éliminé toute notion de la première.

Pour décrire notre point de vue concernant le changement « technique » de modélisation entre une théorie psychologique basée sur les croyances ou les désirs et une théorie fondée sur la physiologie, reprenons l'exemple de l'homme atteint de l'illusion de l'oasis.

On peut définir des classes d'équivalence de causes décrites comme des processus neurologiques et organiques dans une théorie faisant appel uniquement à la physiologie, classes d'équivalence définies par des propriétés « observables » (au sens large), notamment et par exemple, celle de déclencher chez un certain nombre d'observateurs la phrase suivante : « il croit qu'il y a de l'eau, c'est pour cela qu'il se précipite. » La phrase : « il croit qu'il..... » est une propriété « observable » de la classe d'équivalence des processus physiologiques et des phénomènes physico-chimiques qu'on peut relier à l'événement que constitue la phrase prononcée. On peut sans doute relier statistiquement cette propriété « observable » à un ensemble de processus physiologiques eux aussi observables.

Mais que peut-on dire alors de la notion de croyance ? Doit-on la percevoir comme un abstracta ou comme un illata ? Cette question est gênante car il nous semble encore une fois que la distinction entre illata et abstracta n'est pas intrinsèque aux concepts utilisés. Elle est relative au niveau de modélisation utilisé. L'atome n'est pas plus de façon intrinsèque un illata que le centre de gravité. Pour s'en convaincre, il suffit de se plonger dans la physique théorique afin de se rendre compte que la « réalité » de l'atome se réduit, se dilue dans des constructions mathématiques auxquelles il est bien difficile de donner un référent existant physiquement. Lorsque nous observons un phénomène physiologique, lorsque nous parlons de centre de gravité ou de croyances, il serait sans doute utile (en tant que théoricien) de résister à la tentation de croire que nous saisissons là une réalité objective. Le fait qu'il y ait quelque chose d'observable ne suffit pas à donner la certitude que nous nous confrontons, dans notre expérience, à une réalité qui serait décrite dans le compte rendu de notre expérience. Suffit-il de voir une table pour que la table puisse être définie comme existant objectivement ? Certes, les comptes-rendus de cette vision ont une existence. Mais ce qui, réellement, permet la persistance de notre vision n'a rien avoir avec ce qu'on appelle une table. La table n'est qu'un abstracta. Il n'y a pas plus intrinsèquement de tables que de croyances ou d'atomes.

Les seuls faits auxquels nous pouvons nous « raccrocher » sont les régularités qui nous apparaissent à un certain niveau d'observation. Mais ces niveaux d'observation définissent par défaut et de façon systématique les objets d'étude. Nous croyons expliquer les événements en trouvant des relations de cause à effet entre les constituants de la réalité alors qu'en fait, nous parcourons le chemin inverse : nous formulons des relations de cause à effet après avoir filtré la réalité en définissant les objets étudiés. Nous créons l'événement comme nous formons l'histoire de l'humanité : en interprétant. Tout au plus pouvons nous penser que les règles d'interprétation sont plus contraignantes pour relier des événements dans le cadre d'une explication scientifique que dans le cadre d'une explication d'historien. Nous ne voulons pas dire qu'il n'y a pas de différence entre halluciner une table et voir réellement une table. Nous voulons simplement affirmer que la réalité qui se présente à nous en tant que table n'est pas en elle-même une table. Elle n'est une table que pour nous. Trouver ce qu'est réellement une chose doit être trouver ce que la chose est en elle-même.

Deux questions se posent alors à nous. Existents-ils des choses qui se présentent à nous telles qu'elles sont en elles-mêmes ? Il n'est pas dans notre objet de tenter de répondre à cette question.

Que nous reste-t-il alors pour penser à la réalité sans penser à autre chose que ce que nous voulons atteindre par cette pensée ? Sans doute un cadre à construire, un ensemble de conditions très générales auxquelles toute réalité ne pourrait échapper. Nous n'en dirons pas plus car tel n'est pas notre propos et il s'agirait alors probablement plus d'une réflexion portant sur la logique que d'une modélisation des états observables d'un système, d'un objet d'étude qui disparaît par changement de l'échelle d'observation.⁸⁵

Ce paragraphe était destiné à soulever quelques uns des problèmes qui apparaissent quand on tente de changer d'échelle de modélisation en s'inscrivant dans le débat classique : Peut-on réduire une théorie à une autre ou doit-on chercher à éliminer radicalement l'une en faveur de l'autre ? La troisième partie de cette thèse constitue une recherche de questions communes entre différentes théories de la connaissance ou de l'apprentissage. En cherchant à trouver des intersections possibles entre les concepts des diverses conceptions envisagées, nous trouverons peut-être le moyen d'envisager une échelle intermédiaire entre les deux niveaux fixés par chaque conception.

⁸⁵ Pour une discussion détaillée de ce paragraphe sur un exemple, le lecteur pourra se reporter à l'annexe 1.

PARTIE II

L'ARRIÈRE-PLAN PHILOSOPHIQUE DES CONCEPTIONS ET DES PRATIQUES EN EPS

Il semble que les avantages qu'on peut tirer d'une théorie ont un point commun avec les réserves qu'on peut émettre lorsqu'on l'analyse : ils dépendent des objectifs qui ont motivé la construction de la théorie. C'est en partie cette idée que nous développerons tout au long de cette seconde partie en faisant ressortir, pour les utiliser dans les chapitres ultérieurs, deux notions qui organisent l'architecture sous-jacente d'une théorie : son «*agraindissement*» et sa *stratégie de modélisation*.

1) LA THÉORIE COMPUTATIONNELLE

1.1 L'agraindissement de la théorie computationnelle

Admettons pour l'instant l'idée bien commune selon laquelle certains de nos actes sont la conséquence de nos croyances. Il nous semble, à tort sans doute, bien connaître nos propres croyances. Mais posons-nous cette question : pourquoi pensons-nous connaître celles des autres ?

Deux possibilités s'offrent à nous lorsque nous nous intéressons à ce que croit un sujet. Tout d'abord, par l'intermédiaire du langage, une personne peut formuler des propositions qui sous-tendent des croyances. Par exemple, un sujet saisissant son parapluie peut s'exclamer : « je crois qu'il va pleuvoir ! ».

Mais les croyances peuvent se dévoiler aussi grâce à une interprétation des attitudes de ceux qu'on observe. Ainsi, supposons que chaque fois que l'enfant veut servir, il rapproche sa raquette du volant. Son attitude nous révèle une croyance qui pourrait être énoncée de cette façon : « si je rapproche rapidement la raquette du volant, alors celui-ci partira rapidement devant ». Notons que le contenu de cette croyance prend la forme d'une proposition (« Si.....Alors..... ») qui aurait pu être formulée oralement par l'enfant avant d'agir. L'enfant aurait pu énoncer cette proposition à voix haute, à voix basse ou se le dire intérieurement.

Admettons cependant que dans de nombreux cas, aucune proposition de ce type n'est formulée explicitement avant d'agir. Il n'en reste pas moins que les actes observés peuvent être décrits à l'aide d'un ensemble de propositions du même type que celle que nous avons utilisée pour interpréter le comportement de l'enfant servant toujours de la même façon. On peut aussi imaginer qu'un ensemble de propositions de ce type constitue, consciemment ou pas, le matériau de départ pour construire la motricité et qu'après un calcul propositionnel (un calcul opéré sur un ensemble de propositions telles que la précédente), un plan du mouvement à effectuer est créé. Par suite, ce point de vue nous oblige à considérer qu'un mouvement peu efficace résulte de mauvaises propositions ou d'un calcul (une computation) défaillant. En suivant l'hypothèse selon laquelle ces propositions traduisent ou représentent les processus neurologiques, on pourrait ainsi comparer tous les états internes du cerveau produisant un mouvement au logiciel d'un ordinateur.

Connaître la croyance serait donc établir la proposition qui rend explicite son contenu à partir de ce qu'on appelle l'attitude propositionnelle. Et connaître ce qui fait de la croyance une cause du mouvement se réduirait à savoir quelle place prend la proposition dans le calcul qui produit le plan du geste à effectuer. Comme l'écrit G. M. Edelman¹ :

« les sciences cognitives modernes reposent fortement sur l'idée de représentation mentale et, dans certains champs sur l'idée que le cerveau effectue des computations. »

1.2 La stratégie de modélisation de la théorie computationnelle

Cette idée issue des sciences cognitives a de nombreux attraits. Elle apparaît simple puisqu'elle considère que la structure qui permet de décrire l'acte est semblable à celle des processus dynamiques qui ont lieu dans le cerveau pour organiser le mouvement. En d'autres termes, on identifie ce qui est fait avec ce qu'on observe et qu'on traduit par des propositions. C'est là une stratégie de modélisation identifiable. Et on justifie ce point de vue par l'hypothèse que ces propositions sont représentées dans le cerveau par les mécanismes neuronaux. Cette stratégie s'accompagne donc d'une échelle d'observation, d'un « agrandissement » des phénomènes pourrait-on dire, pour utiliser une métaphore tirée de la photographie.

C'est sans doute cette conception qu'utilise implicitement un enseignant d'EPS quand il préconise de changer les représentations d'un élève pour transformer sa motricité. Cette conception permet d'ailleurs de façon très efficace de constituer des groupes d'élèves ayant les mêmes types de problèmes moteurs. Par exemple, on peut classer dans le même groupe des élèves ratant le volant de badminton lors d'une tentative de service parce qu'ils semblent tous utiliser la proposition suivante: « si je rapproche rapidement ma main du volant, il partira rapidement ». Le lecteur averti aura constaté par lui-même que c'est le tamis de la raquette qui doit se rapprocher du volant et non la main. On peut même « étiqueter » cet ensemble d'élèves en indiquant qu'ils ont tous la même mauvaise représentation de ce que doit faire le tamis de la raquette.

Selon cette conception, l'enseignement de l'EPS s'organiserait tout d'abord autour d'une sorte de modèle techniciste qui viserait à remplacer la mauvaise proposition utilisée par l'élève et insérer au bon moment dans le calcul la bonne proposition. Comment faire ceci ? En adoptant le second volet de cette conception : en faisant prendre conscience à l'élève de ce qu'il fait et de la bonne proposition à mettre en œuvre, (« Le tamis de la raquette doit se rapprocher du volant ».) on peut espérer qu'il transformera sa représentation et du même coup sa motricité.

Par suite, on peut penser que deux modèles pédagogiques pourtant assez opposés sont issus implicitement de cette conception.

Le premier constitue un point de vue considéré comme techniciste : il est basé sur l'imitation d'un modèle de gestes à reproduire pour rendre sa motricité plus efficace. En découpant le modèle en différentes séquences gestuelles à ajuster comme on construit un algorithme, on a l'impression de réduire la complexité de ce qui est à réaliser et de faciliter les apprentissages. Ce point de vue est sans doute inspiré par l'habitude de décomposer consciemment certaines tâches difficiles à réaliser. Cependant, une grande partie de notre motricité, utilisée de façon inconsciente, est souvent caractérisée par une solide unité. Elle ne

¹ G. M. Edelman, (2004), p.128

se laisse décomposer en éléments simples que « sur le papier », lorsqu'on décrit la forme qu'a prise l'action. En ayant un moyen de comprendre ce qui produit l'unité de la motricité, on aura sans doute approché des solutions nouvelles pour vaincre certaines résistances perçues dans les apprentissages moteurs. Nous y reviendrons par la suite.

En sports collectifs, la théorie computationnelle peut aussi amener à une conception pédagogique qui découpe l'activité du pratiquant comme on construit un algorithme pour qu'un robot s'acquitte d'une tâche. Par exemple, on peut imaginer de construire à rebours l'activité d'un élève apprenant le hand-ball : d'abord lui apprendre à marquer, puis lui apprendre à repérer les zones où il peut espérer aller tirer, puis lui apprendre à repérer les zones où il peut faire une passe à quelqu'un qui est en zone de tir,..... De même pour le tir, on peut lui apprendre à se diriger vers un poteau et à viser ce poteau pour battre le gardien, puis lui apprendre à se diriger vers un poteau et à viser l'autre poteau induire en erreur le gardien, puis à alterner pour désenpanner le gardien. Ce type de pédagogie fait souvent l'objet de critiques sévères de la part des spécialistes de sports collectifs car ils affirment qu'un bon joueur prend en compte son environnement pour gérer l'incertitude et n'a pas un comportement stéréotypé.

Ce débat ressemble beaucoup à un problème philosophique majeur du XXème siècle: l'intelligence artificielle peut elle produire des modèles permettant de comprendre comment fonctionne la pensée ? En réalité, le débat n'est pas le même selon l'objectif affiché du modèle. Lorsqu'on demande à un informaticien de construire un logiciel devant battre aux échecs les meilleurs joueurs du monde, on ne lui demande pas en plus que son logiciel ressemble aux processus neurologiques qui se déroulent lorsqu'un grand maître joue. Le grand maître, furieux d'être battu par une machine pourrait demander à voir le programme pour éviter qu'un tel échec ne se reproduise. Mais à quoi cela pourrait-il servir ? Sans doute s'exclamerait-il en observant les détails du programme : mais votre programme n'a rien de commun avec la manière dont on joue aux échecs. Où est le vrai programme qui m'a battu ? La réaction du grand maître est aussi celle du spécialiste de hand-ball qui s'exclame devant une pédagogie à base d'instructions données aux élèves: tout ceci est trop stéréotypé et ne correspond pas à la façon dont on joue au hand-ball ! En réalité, personne ne sachant comment la pensée fonctionne, que ce soit pour jouer aux échecs ou au hand-ball, le seul objectif qu'on devrait exiger d'un modèle, c'est sa capacité à approcher les performances d'un être qui pense.

Le second modèle pédagogique est fondé sur la mise en place de situations amenées à poser des problèmes à un enfant pour que l'apprentissage résulte de la résolution de ces problèmes. On oublie le modèle technique à imiter mais on conserve l'idée que l'enfant va traduire le problème en s'en faisant une représentation et que celle-ci lui permettra de trouver une solution motrice adaptée à ses moyens. Ce point de vue se rattache à l'idée que depuis notre plus tendre enfance, les problèmes posés par le milieu, comme l'apprentissage de la marche, provoquent l'évolution de la motricité. Cependant, la différence fondamentale, c'est que le type de problèmes moteurs que pose la découverte des disciplines sportives n'est pas lié directement aux nécessités d'ordre vital que constitue le développement d'un enfant. La technique du saut en fosbury n'a aucun intérêt sur le plan de la survie d'un sujet.

Il nous semble que les limites d'efficacité des pratiques enseignantes fondées sur la théorie computationnelle proviennent de la place centrale que prend, consciemment ou non, le concept de représentation dans les conceptions des enseignants en EPS. Qu'est ce qu'une représentation ?

Comme l'explique G. M. Edelman² :

« « Représentation » est un terme d'usage très libre - on l'a appliqué à des images, à des gestes, à du langage, etc. Dans la plupart des cas, référence et signification sont attachées à son usage. »

Or, G. M. Edelman³ affirme ceci :

« La signification n'est pas identique à la « représentation mentale ». »

Comme il nous apparaît que le sens d'un comportement est le premier facteur à prendre en compte pour le transformer, le concept de représentation peut s'avérer être une fausse piste de réflexion pour comprendre les processus d'apprentissage.

Deux écueils majeurs se dressent donc en travers de la route de cette modélisation :

1) Contrairement à un ordinateur, le cerveau résulte de la sélection naturelle. Il n'y a pas de plan ou d'ingénieur en mesure de fournir la fonction analytique des neurones sous la forme d'un calcul propositionnel. Comme l'indique G. M. Edelman⁴ :

« Bien que le processus conscient implique la représentation, le substrat neural de la conscience n'est pas représentationnel. »

Qu'affirme l'auteur en faisant cette distinction ? Lorsqu'en physique, on utilise le concept de centre de gravité pour prévoir le déplacement d'un corps, on n'affirme pas que le centre de gravité a une existence au même titre qu'un neurone. Ce n'est pas parce qu'on ne peut en physique classique se passer de la notion de centre de gravité qu'il faut lui conférer un autre statut que celui d' « outil ». Il nous semble qu'on a, par contre, confondu ce qui constitue une habile synthèse de ce que nous pouvons décrire (c'est à dire l'attitude propositionnelle) ou de ce qui permettrait à un robot d'imiter la motricité d'un être humain avec la modélisation des processus neurologiques qui ont lieu réellement. La notion de représentation mentale peut servir comme « outil » dans la compréhension du comportement à condition de ne pas vouloir lui faire dire plus qu'elle ne le peut.

L'enseignant en est réduit à extrapoler la fonction analytique des neurones en se servant de leur fonction étiologique : ce pourquoi ils ont été sélectionnés, c'est à dire la capacité qu'ils donnent à un individu de s'adapter. Il est nécessaire de changer d'échelle pour se servir du résultat visible des fonctionnements neurologiques : l'adaptation⁵.

2) L'enseignant ne dispose pas de l'extraterrestre savant auquel nous avons déjà fait appel dans un chapitre précédent pour analyser les calculs qui résulteraient des processus neurologiques. L'enseignant ne peut pas calculer, il doit se résoudre à interpréter pour connaître le sens de l'attitude propositionnelle. De ce fait, il change d'échelle d'observation et donc d'objet d'étude. Il nous sera donc utile d'étudier, dans le chapitre qui suit, l'intérêt de ce

² G. M. Edelman (ibid), p.130

³ G. M. Edelman (ibid), p.130

⁴ G. M. Edelman (ibid), p. 128

⁵ Pour mieux comprendre les caractéristiques que donne cette capacité au cerveau et les contraintes qu'elle exerce sur le comportement, nous étudierons, dans le chapitre 6, une généralisation de l'explication sélectionnelle (envisagée dans le chapitre 5) : la Théorie de la Sélection des Groupes de Neurones (TSGN) élaborée par G. M. Edelman.

que D. C. Dennett appelle « *la stratégie de l'interprète* ». Quel sens doit dégager l'interprétation du comportement observé ?

Ici encore, G. M. Edelman⁶ insiste sur cette capacité d'interprétation :

« L'un de ces processus des plus fondamentaux dans les cerveaux supérieurs est l'aptitude à réaliser des catégorisations perceptives - à donner « sens » au monde. »

Cette aptitude permet à l'être humain de s'adapter. Peut-être devrait-on dire d'ailleurs que donner du sens « correspond » exactement à ce qu'on appelle adaptation. Alors **réciroquement**, lorsque l'observateur découvre en quoi le comportement du sujet est une adaptation, il peut éventuellement penser qu'il est en mesure de comprendre le sens de l'attitude propositionnelle, c'est-à-dire le contenu de la croyance *supposée* être à l'origine du comportement.

⁶ G. M. Edelman (ibid), p. 67

2) LA STRATÉGIE DE L'INTERPRÈTE (D. C. DENNETT)

2.1 L'Agrandissement de la stratégie de l'interprète

La stratégie de l'interprète permet à un homme qui cherche à comprendre un texte de ne pas se poser la question du processus neurologique à l'origine des écrits mais plutôt d'étudier leur sens et celui des œuvres précédentes de l'écrivain. De même, la compréhension des actes d'une personne se fait communément dans une forme inconsciente d'interprétation, en suivant le modèle de la psychologie populaire ou ordinaire ⁷:

« La pratique universellement répandue chez les êtres humains qui consiste à décrire, expliquer et prédire le comportement humain (et dans certains cas animal) en termes d'interactions entre croyances, désirs et intentions, toutes attitudes que les humains s'attribuent les uns aux autres d'une manière apparemment spontanée. »

Par exemple, si vous voyez quelqu'un courir dans la rue avec une autre personne la suivant de près en poussant des hurlements, la psychologie populaire vous laisse peu de place pour improviser une interprétation originale et différente de la personne qui est aussi en train d'observer. Comme écrit D. C. Dennett ⁸ à propos de la psychologie populaire :

« Ses interprétations sont si naturelles et si aisées qu'il est presque impossible de les supprimer. »

La théorie des systèmes intentionnels que construit D. C. Dennett est une tentative de définir de façon rigoureuse la stratégie de l'interprète. L'auteur propose l'idée suivante : affirmer que quelqu'un croit *p* est équivalent à affirmer que cette personne est disposée à se comporter de certaines manières sous certaines conditions, selon les manières idéalement rationnelles de se comporter, étant donnés les autres croyances et désirs de la personne.

Plus précisément, la position de D. C. Dennett ⁹ est la suivante. Un système, pour être intentionnel, doit alors se soumettre à trois principes :

- a) « ses croyances sont celles qu'il devrait avoir étant données sa biographie, ses perceptions
- b) Ses désirs sont ceux qu'il devrait avoir étant donnés ses besoins biologiques, ses moyens accessibles....
- c) Son comportement correspond à l'acte qu'il serait rationnel d'accomplir pour un agent étant doté de ses croyances et de ses désirs. »

⁷ E. Pacherie, (1993), p. 4

⁸ D. C. Dennett, (1987), p. 19

⁹ D. C. Dennett, (1987), p. 71

Nous avons déjà abordé la question de la pertinence de l'utilisation d'une théorie en fonction des objectifs que l'auteur de la théorie poursuit. Il est important de connaître, sinon les limites

de ce qu'elle peut affirmer, du moins ce qu'on ne peut lui faire dire. Selon D. C. Dennett¹⁰, la théorie des systèmes intentionnels est un modèle de compétence, par opposition à un modèle de performance. (Le logiciel capable de battre un grand maître aux échecs est aussi un modèle de compétence.) Mais ajoute-t-il :

« Avant que nous nous demandions comment les mécanismes sont conçus, nous devons savoir ce que les mécanismes sont supposés (être capable de...) faire. »

En effet, la compréhension du comportement d'un homme ne nécessite pas toujours la connaissance de l'organisation effective du cerveau que pourrait nous offrir un modèle de performance. C'est la leçon que semble nous donner le modèle « simpliste » de la psychologie populaire. Car affirme le philosophe¹¹ :

« Passer d'un idéal trop simple à une description plus réaliste des faits n'est pas toujours une tactique avisée. Cela dépend de ce que vous cherchez ; il arrive qu'une prédiction mal ficelée ait plus de valeur qu'une extension de notre compréhension affinée, même en sciences. Le fait qu'on ait de bonnes raisons de s'attendre à ce qu'un objet s'approche du point optimal (ou de la rationalité) peut avoir plus de valeur que la stratégie consistant à partir d'une description plus réaliste et détaillée. J'ai toujours insisté sur le pouvoir effectif de prédiction du point de vue intentionnel pur. »

Ceci est un aspect important du métier d'enseignant en EPS : savoir prédire le comportement des élèves en fonction des situations dans lesquelles il les place. Nous reviendrons sur cet aspect de la théorie.

Un autre point intéressant à relever pour notre démarche instrumentaliste est que D. C. Dennett considère que la sélection naturelle est garante de la rationalité qu'on prête à celui qui agit.

En effet, E. Pacherie¹² reconstitue ainsi l'argumentation de l'auteur :

- « 1) un système rationnel est un système qui produit des croyances vraies ;
- 2) le fait d'avoir des croyances vraies augmente les chances de survie et de reproduction ;
- 3) les systèmes cognitifs choisis par la sélection naturelle seront des systèmes rationnels. »

On peut donc faire l'hypothèse que les croyances liées à la motricité sont en partie déterminées par une rationalité organisant, parfois à l'insu de l'élève, le comportement de celui-ci. En tant qu'enseignants, nous devons donc dépasser la simple expression de la volonté de l'élève pour connaître le sens de son acte et savoir à quelle nécessité il répond.

Pour avoir une idée de ces systèmes rationnels, faisons une expérience de pensée décrivant un contre-exemple. Plaçons-nous un instant aux origines de l'espèce humaine. Observons maintenant pendant quelques semaines un bébé de 9 mois capable de pousser sur ses jambes et manifestant l'envie de se saisir d'un objet sans jamais montrer de tentatives de se redresser. N'en concluons nous pas que, dans les conditions où ce bébé est né, il n'est pas viable parce qu'il ne semble pas croire qu'il doit se redresser pour attraper un objet. De plus, cette conclusion ne pourrait elle pas s'étendre à l'ensemble des bébés de ce type ?

Cependant, nous voyons dans cette définition des systèmes intentionnels une restriction sévère des comportements pour lesquels la théorie devrait s'appliquer et cette restriction la fait tomber sous le coup d'un paradoxe embarrassant. En effet, plus l'individu semble libre

¹⁰ D. C. Dennett, (1987), p. 101

¹¹ D. C. Dennett, (1987), p. 106

¹² E. Pacherie, (1993), p. 82

dans le choix de ses actions et plus on est tenté de reconnaître qu'il exerce sa volonté au travers d'un comportement intentionnel. Or, c'est lors de comportements moteurs qui semblent prédéterminés, en grande partie involontaire, et qui ont la caractéristique d'être vitaux pour quiconque ne bénéficiant pas des avantages de nos sociétés humaines que paraît évidente l'idée d'une sélection naturelle ayant produit des comportements optimaux. C'est pourtant là qu'on ressent le moins le besoin de faire appel à la notion de système intentionnel. C'est bien lorsque le sujet fait preuve de processus cognitifs très « évolués » volontairement élaborés, là où souvent plusieurs chemins sont possibles et a priori loin de ce qui pourrait être considéré comme un comportement de survie, qu'on résiste difficilement à l'attrait de l'explication intentionnelle.

C'est aussi ce qui est attirant dans une œuvre d'art : on y ressent la liberté du créateur s'exprimer. Ce n'est d'ailleurs pas tant la liberté de l'auteur qui nous fait apprécier son œuvre, mais l'expression de cette liberté. Nous percevons qu'il y a là un homme qui, rationnellement, a su donner du sens à l'expression de sa liberté. Aucune force naturelle, en apparence, ne l'a contraint à produire cette œuvre sous la forme qui est la sienne.

Une des raisons pouvant permettre de cerner le paradoxe réside dans l'analyse du grand écart réalisé quand on tente d'utiliser simultanément la notion de croyance et la notion de sélection naturelle pour élaborer une théorie de l'intentionnalité. Derrière chaque croyance, il est difficile de ne pas imaginer un libre arbitre qui opère un tri parmi ses croyances. En d'autres termes, pour qu'une croyance soit effectivement une croyance, qu'elle ait un sens, on a l'impression qu'elle doit échapper, en partie au moins, aux lois de la nature.

2.2 Stratégie de modélisation

Néanmoins, pour ce qui nous concerne, nous n'avons pas besoin de pousser aussi loin l'exploration de l'intentionnalité. Notre point de vue est instrumentaliste. Notre tâche consiste « seulement » à déterminer la théorie qu'il est opportun d'utiliser en tant qu'observateur pour comprendre une action en vue de modifier le comportement peu efficace d'une personne. Nous devons donc nous demander dans quelles limites et pour quels objectifs la démarche consistant à déterminer les croyances d'un sujet agissant, a un intérêt pour trouver des situations permettant de transformer le sujet.

Réexaminons le point de vue de D. C. Dennett pour tenter de construire une version faible de l'intentionnalité qui nous conduirait à des objectifs moins ambitieux. La version forte consiste à admettre que la position de D. C. Dennett implique un rapport de cause à effet entre les croyances et les actes : physiquement, comme une pierre déclenche un éboulis, les croyances produiraient les actes. Dès lors, si on admet que la sélection naturelle « produit » des groupes d'individus aux comportements optimisant leurs chances de survie alors les croyances à l'origine de ces comportements doivent nous indiquer aussi en quoi ces comportements sont nécessaires. Ces croyances nous permettent de comprendre le problème auquel le comportement répond en tant que solution motrice. Mais avec cette version forte, on superpose deux « niveaux de réflexion ». D'une part, on souhaite établir la vérité des croyances en en faisant les causes de comportements optimaux et d'autre part, on étudie la possibilité de l'existence de ce comportement optimal.

Pourquoi y voyons-nous deux niveaux de réflexion ?

Il nous semble que l'étude des croyances doit faire appel à une théorie qui donne au sens d'une phrase une existence et un statut qui ne peuvent pas être expliqués par la sélection naturelle de comportements optimaux. Cette volonté de coupler les croyances à des comportements optimaux est une tentative pour « naturaliser » les croyances. Cette tentative est importante d'un point de vue instrumentaliste. Mais elle n'est une étude que de la forme

de la croyance, de ce qu'on peut en exprimer. Elle réduit la croyance à un acte de langage qui nous présente la croyance. Mais il s'agit là d'une représentation de la croyance et non la croyance elle-même. Ma croyance n'est une croyance que parce qu'elle a du sens et que parce qu'en tant que sujet métaphysiquement libre, j'ai conscience de ce sens. Ou alors, la croyance n'est rien. Ou du moins, rien d'autre de plus que la forme « désincarnée » d'un acte linguistique, le résultat d'un pur état cérébral.

On peut sans doute s'intéresser aux causes naturelles (mécanismes neuronaux) qui déterminent l'expression de la croyance mais on n'aura pas accès à la croyance elle-même. En réalité, dans le cadre de la version faible que nous souhaitons présenter, ce débat n'est plus le nôtre. Nous ne voyons pas d'intérêt à montrer, par exemple, que les croyances produisent nos actes. Il nous suffit qu'elles en soient dans une certaine mesure le reflet. Nous pensons même qu'il y a probablement, de façon générale, disjonction entre le fait qu'une croyance soit vraie et le fait que le comportement qu'elle devrait produire optimise les chances de survie. On peut d'ailleurs se demander si, dans certains cas, il n'est pas dans notre intérêt d'agir selon des croyances fausses. Si dans la jungle, vous fuyez rapidement dès que vous entendez un bruit sans attendre de savoir si vous avez raison de fuir, cela vous sauvera peut-être la vie. Tout être humain a dû un jour ressentir, ne serait-ce qu'un sentiment désagréable de stress et de peur, lorsque marchant seul, dans la pénombre et dans le silence, retentit soudain un bruit. Parfois même, la seule lecture d'un texte suffit à produire cet effet. De plus, la notion d'optimisation ne peut être introduite sur le plan de la survie que pour l'espèce. Ceci implique de se servir d'un caractère statistique dans l'étude des comportements devant optimiser la survie de l'espèce qui ne fait pas bon ménage avec le fait qu'une croyance doit être vraie ou fausse.

Il nous semble alors qu'il faut établir une version faible de cette conception de l'intentionnalité en ne postulant pas à priori qu'il y a un rapport de cause à effet entre la croyance et l'action. Dans cette nouvelle version, un système intentionnel est un système où un observateur peut comprendre le comportement du système en retrouvant les croyances qu'il aurait été nécessaire d'avoir pour que ce comportement soit volontairement rationnel.

Prenons un exemple : un enfant projette ses mains violemment dans un ballon de volley. Ce qui nous importe, c'est de trouver la croyance qu'il lui aurait été nécessaire d'avoir consciemment pour que son acte, réalisé volontairement, soit la conséquence rationnelle (on a envie de dire logique) de cette croyance. En l'occurrence, la croyance pour l'élève, dans ce cas précis, serait celle-ci : « en lançant mes mains violemment dans le ballon, il va repartir ». Peu importe que la croyance produise ou non l'action. Ce qui nous importe, c'est qu'elle dit en quoi la motricité apporte une solution à un problème qui se pose parfois inconsciemment à l'enfant.

En revanche, il est encore nécessaire de faire appel à la sélection naturelle pour expliquer pourquoi on peut se satisfaire de ce type d'explications, car il faut encore comprendre pourquoi l'observateur a lui-même la capacité d'exprimer un ensemble de croyances reflétant en un certain sens la rationalité du comportement observé. Ceci peut peut-être s'expliquer ainsi : la complexité et l'efficacité des rapports de coopération existant dans l'espèce humaine n'auraient sans doute jamais pu apparaître sans que la nature n'ait sélectionné un groupe d'individus capables de partager des croyances non pas forcément vraies mais similaires, c'est à dire présentant des formes proches. Nous pensons donc que la rationalité du comportement n'est pas intrinsèque mais qu'elle constitue la caractéristique d'une classe de descriptions possibles de ce comportement, caractéristique pouvant être perçue comme un avantage non négligeable pour la survie d'un groupe d'homme cherchant à coopérer. Or il apparaît presque évident, dans un contexte de survie difficile, que la compréhension commune de gestes vitaux est vitale pour une communication efficace. Si

vous faites partie d'un groupe d'hommes vivant à l'âge de pierre et que vous êtes le seul à ne pas fuir lorsque vous voyez un homme s'enfuir en poussant des hurlements, vous risquez fort de ne plus faire partie longtemps du groupe.

Étudions cet exemple : lorsque vous observez un enfant se jeter de l'autre côté d'une barre pour réaliser un saut en hauteur, vous pensez sans doute comme tout observateur que si l'enfant avait choisi volontairement la forme de son saut, il aurait eu besoin de croire qu'il lui était nécessaire de se jeter de l'autre côté de la barre. Cette croyance de l'enfant n'est pas vraie car la conservation de la quantité de mouvement permet de se passer de ce geste en bénéficiant de la course d'élan. Mais cette croyance révèle sans doute la sélection de comportements qui sont compatibles avec ce que permet la physique : si vous voulez franchir une barre il est préférable de jeter votre corps de l'autre côté. Ce n'est sans doute pas un comportement optimal pour une compétition de saut en hauteur, mais c'est en revanche un comportement qui peut vous sauver la vie si vous n'avez pas compris qu'une course d'élan aide à franchir un obstacle.

Le fait que vous attribuez une croyance identique à celle que l'enfant s'attribuerait s'il agissait volontairement ne suffit pas à faire de cette croyance une cause de l'acte. En revanche, pour que la capacité de s'attribuer des croyances (à soi-même et aux autres) ait une valeur dans la lutte pour la survie, il semble nécessaire que ces croyances reflètent dans une certaine mesure l'acte.

Réciproquement, il semble qu'il soit nécessaire qu'un processus physiologique organise l'acte de telle manière qu'on puisse caractériser cet acte par la croyance qui aurait pu en être à l'origine s'il y avait un rapport de cause à effet entre les deux.

Car ce qui importe pour la survie d'hommes voulant coopérer, ce n'est pas que les croyances causent les actes, c'est que les hommes le pensent et que le système de croyances « modélise » suffisamment bien le comportement humain pour que les individus instaurent une coopération complexe et efficace. Ainsi lorsque j'attribue une croyance à un sujet, je ne peux pas espérer que cette croyance est la cause de son acte mais seulement qu'il y a quelque chose dans ce qui produit l'acte qui est **décrit** par la croyance.

Il est évident que la théorie computationnelle et la conception dite de la « Stratégie de l'interprète » n'envisagent pas de la même manière les processus d'apprentissage. Il est donc utile de détailler ce qui les distingue de façon à comprendre l'influence que l'une ou l'autre peut avoir sur les enseignants.

3) LA STRATÉGIE DE L'INTERPRÈTE ET LA THÉORIE COMPUTATIONNELLE

Nous allons confronter ces deux modèles en étudiant d'abord « l'argument de la chambre chinoise de J.Searle » cité par D. C. Dennett puis en considérant dans un second temps le problème de « l'erreur de jugement ». Nous essaierons de dégager l'idée que leurs « agrandissements » étant différents, l'objet d'étude des deux modèles n'est pas le même. Et bien que les deux approches s'opposent, nous pouvons en EPS tirer bénéfice des deux en les utilisant à des fins différentes.

3.1 L'argument de la chambre chinoise de J. Searle

Un homme enfermé dans une pièce doit répondre à des questions en chinois alors qu'il ne connaît pas cette langue. Pour l'aider un sinologue lui glisse en dessous de la porte toutes les règles et indications nécessaires afin qu'il construise la réponse. L'homme enfermé ne se trompe jamais mais il peut mettre évidemment un temps extrêmement long à répondre.

S. Pinker¹³ semble laisser penser que l'homme, (au vu de ses réponses et à condition qu'elles soient suffisamment rapides) n'a pas seulement l'apparence de quelqu'un qui comprend le chinois : réellement il n'y a pas lieu de faire la différence entre lui et quelqu'un qui comprend le chinois.

Nous formulerons deux remarques qui ont pour objet de montrer que ce point de vue n'est pas fécond pour améliorer la pratique d'un enseignant en EPS. Mais pour saisir ce qui sous-tend notre enseignement, nous avons besoin de préciser ce que signifie le mot « compréhension ». Nous allons maintenant envisager ce problème sous deux angles.

3.1.1 Qu'est ce que comprendre ?

Cette question est épineuse. Mais nous allons la rendre plus abordable en la dédoublant.

En effet, selon l'objectif poursuivi, on peut se demander soit :

« Quels sont les mécanismes de compréhension ? », soit :

« Quels sont les critères permettant de certifier que quelqu'un a compris un message ? ».

Cette dernière question semble moins difficile et moins attrayante que la première. Elle reste néanmoins capitale pour un enseignant qui doit construire sa pratique autour d'apprentissages exigibles et de transformations repérables. Il y a de plus un enjeu de taille autour de cette question. L'hypothèse qu'une réponse à la deuxième question peut être construite sans faire appel à une réflexion sur les mécanismes de la compréhension est tentante. Et si, par exemple, on démontrait que les critères recherchés ne peuvent être que le fruit de conventions, alors une réflexion sur les mécanismes de compréhension serait inutile pour répondre à la seconde question.

Cette expérience de pensée appelée « l'argument de la chambre chinoise » peut nous permettre de mieux cerner la question des critères.

Elle représente cependant aussi, selon nous, une métaphore de l'ordinateur ou de ce qui se passe dans un cerveau si l'on croit que les processus neurologiques peuvent être représentés

¹³ S. Pinker, (2000), p. 105

par des calculs opérés grâce à un programme. L'homme enfermé dans la pièce est comme l'ensemble des neurones ou l'ensemble des matériaux électroniques de l'ordinateur : il ne sait rien du langage et pourtant il peut parfaitement communiquer un message si on lui transmet les bonnes règles.

Mais peut-on se satisfaire d'une communication pour admettre qu'il y a compréhension ? Les satellites de communication transmettent les messages sans les comprendre. Il nous paraît important de penser qu'il existe au moins un niveau de description où il n'est pas plus juste de dire que l'homme comprend le chinois, que d'affirmer que les neurones d'un sinologue connaissent cette langue. Dans les deux cas, les réponses correctes ne peuvent, à réellement parler, leur être attribuées. Pour désigner qui comprend le chinois nous sommes obligés d'oublier les processus complexes qui aboutissent à la production d'un comportement et, par une sorte de raccourci, un changement d'échelle d'observation en quelque sorte, nous indiquerons le sinologue à qui « appartiennent » les neurones ou l'ensemble sinologue-homme enfermé, dans le cas de l'expérience de pensée.

Nous pensons que nous ne pouvons pas utiliser la même échelle d'observation pour répondre à la question « Qui comprend le chinois ? » et à cette autre question « comment comprend-on le chinois ? » Et il nous appartient de déterminer à quelle échelle de description nous devons travailler pour répondre à la question « Comment sait on que quelqu'un comprend le chinois ? »

Avec ces problèmes liés au changement d'échelle d'observation, nous retrouvons ici un paradoxe semblable à celui que décrit R. Ruyer¹⁴. Un enfant en bas âge venu visiter une usine, regardant les machines et les hommes, demande : « Mais où est l'usine ? ».

Imaginons un film de science-fiction où un homme miniaturisé, cheminant de neurone en neurone dans le cerveau grâce à une capsule, cherche à suivre le cours de la pensée d'une autre personne. Il aurait sans doute la même frustration que l'enfant. « Mais où est la pensée ? » s'écrierait-il sans doute. Pour se forger une idée de l'usine et de la pensée, il faut ne plus suivre le processus interne qui fait évoluer l'un et l'autre : il faut avoir accès à la fonction que le processus remplit. Pour avoir accès à cette autre forme de réalité, il est nécessaire de ne plus être miniaturisé, et dans un changement d'échelle, opérer une sorte de synthèse qui dégage le sens et l'unité de ce qui est visible. L'existence d'une « machinerie » observée par l'enfant et l'homme ne se comprend que parce qu'on a l'idée d'une usine et d'une pensée. Mais cette forme de réalité, l'idée, ne peut être observée comme on observe un neurone. Elle ne se révèle que parce qu'on s'attend à ce que la réalité « nous en parle ». « Ceci me parle. » ne signifie-t-il pas : « mon attente est exaucée. » ? L'enfant est déçu en visitant l'usine, non par ce qu'il voit, mais parce qu'inconsciemment, il s'attendait à autre chose. Même sans savoir ce qu'était une usine, il s'était construit une attente de l'usine : il s'était forgé une idée de la réalité qui « devait lui parler ».

Cette échelle d'observation qui produit une certaine attente en simplifiant les phénomènes est celle que nous utilisons dans la vie quotidienne. On prévoit les actes d'un homme en imaginant les causes qui produisent un comportement et bien souvent en soupçonnant les raisons qui poussent l'homme à agir ainsi. On peut d'ailleurs les approcher indirectement en essayant de dégager la fonction que remplit le comportement. Je ne peux juger qu'un homme est déraisonnable en suivant pas à pas le cheminement des processus neurologiques qui précèdent son comportement. Mon jugement doit mettre en rapport les raisons qui, selon mon intuition, animent l'homme et les conséquences de son comportement. Mais si l'homme est rationnel, ces conséquences doivent nous laisser penser que ce comportement remplit une fonction.

¹⁴ R. Ruyer, (1966), p.14

Dans le cas que nous venons d'étudier, nous cherchons à savoir si l'homme est capable de raison, donc s'il est capable de comprendre les situations dans lesquelles il se trouve. Un des critères à utiliser est d'exploiter les conséquences de ses actes pour décider si son comportement remplit une fonction et si cette fonction est conforme à sa volonté ou s'il est capable de comprendre la fonction que remplit son comportement s'il est involontaire. Mais cette fonction ne peut pas être découverte en utilisant une échelle d'observation identique à celle qui permet d'observer les processus physiologiques de la compréhension.

Une partie de ce qui va suivre consistera à montrer que l'homme peut être rationnel sans qu'il soit conscient de façon précise de la fonction que remplit le comportement. Il peut y avoir disjonction entre la volonté d'un homme et la fonction que remplit son comportement sans qu'il y ait défaillance, insuffisance des processus neurologiques ou sans que l'homme puisse être jugé incohérent : la rationalité n'est pas « le jouet » de la volonté. Elle apparaît cependant comme le moteur de l'acte.

Pour découvrir cette rationalité, il faudra alors s'attacher à rechercher quelle finalité nous aurions voulu donner à nos actes si nous leur avons volontairement donné la forme qu'ils ont.

Découvrir la fonction d'un comportement, découvrir son unité en comprenant son sens et ne pas accorder d'importance au fait que le sujet n'est pas conscient de ce sens, voilà ce qui nous permet de savoir si un phénomène de compréhension a lieu ou pas chez le sujet. Cette pratique d'enseignement nous semble incontournable lorsqu'on n'a que quelques heures pour transformer la motricité d'un groupe d'élèves.

3.1.2 Vitesse de communication et compréhension

Il serait évident pour tout correcteur d'une épreuve de chinois que l'homme enfermé dans la pièce ne connaît pas cette langue car la première caractéristique de la compréhension réside souvent dans la vitesse de la réponse et il est peu probable que le système instauré permette d'être suffisamment rapide pour simuler une compréhension orale d'une discussion. Le facteur vitesse est souvent pris en compte pour tester les capacités d'adaptation d'un sujet face à un problème. Mais que révèle ce facteur ? Une bonne compréhension ? Une bonne assimilation ? Un automatisme ? Un réflexe ? Du contexte théorique utilisé semble dépendre la réponse à cette question.

La vitesse est un fait observable mais pour autant, cela en fait-il un fait pertinent exploitable autrement que comme information brute ? Peut-on extrapoler la nature objective des phénomènes ayant produit le comportement observé ? Nous pensons que non : il n'y a de fait pertinent que dans le cadre d'un modèle déjà construit pour expliquer ou prévoir certains phénomènes. Mais ceci est vecteur de bien des paradoxes car un même fait est souvent pertinent en même temps pour des modèles différents. En voici un exemple.

Lorsque je me fais juge du comportement moteur d'un élève, je juge en tant qu'être humain. Le sens de sa conduite et ce qui provoque son comportement m'influencent. Cependant, si on cherche à connaître la façon dont il s'adapte à un problème en tant qu'être humain, on utilise pour cela des variables, des facteurs et des faits qui sont pertinents dans le cadre de modèles convenant pour expliquer le fonctionnement de mécanismes et dans un cadre normatif permettant de juger si le mécanisme est performant ou pas. Dans un cadre normatif, il est facile de dire si un mécanisme est performant ou pas. On applique certaines conventions. Je décide par exemple de ne pas attendre plus de 15 minutes pour qu'un élève réponde à une question. Mais à partir de quelle vitesse de réponse doit-on juger si un être humain a compris ? On a envie de dire : il n'y a aucune vitesse requise. Laissons-lui le temps de s'adapter aussi longtemps qu'il voudra. Imagine-t-on un élève déclarant dans une épreuve

de volley : « je ferai exactement ce que vous me demandez si le ballon va à une vitesse suffisamment faible pour que mes neurones puissent effectuer les calculs. » ?

Et pourtant !

Et pourtant, ce que l'on demande à un élève, c'est d'être à peu près efficace et suffisamment rapide. Mais en quel sens et dans quel but ? Ces deux termes « à peu près » et « suffisamment » sont importants. Ce sont des curseurs sur une échelle de difficulté qui déterminent à la fois notre manière de juger de ce qu'un élève peut apprendre et de ce qu'il a appris. Prenons à nouveau un exemple.

Il y a des apprentissages, comme le rôle du passeur (celui qui fait le relais au filet, avant de passer le ballon dans l'autre camp), qui sont spécifiques au volley. On peut considérer qu'il est parfois trop tôt pour les aborder parce que ce sont apparemment des apprentissages difficiles. Nous pensons que ce « trop tôt » n'existe que parce que les curseurs sont placés trop hauts. Faut-il attendre un pseudo bon moment ou baisser les curseurs de difficulté ? Souvent, d'année en année, les enseignants d'EPS repoussent ce moment parce qu'ils estiment que leurs élèves ne sont pas prêts pour aborder ces apprentissages spécifiques. On peut alors déboucher sur cette absurdité : en début d'année de terminale, après deux ou trois cycles dans leur scolarité (une trentaine d'heures d'apprentissage), beaucoup d'élèves ayant choisi le volley comme option, ne sont pas capables d'intégrer le rôle de passeur à leur pratique, y compris sur des ballons faciles à jouer, c'est à dire avec un curseur placé tout en bas de l'échelle.

Pourtant, l'expérience montre qu'en facilitant l'exécution (en ralentissant le jeu ou en diminuant la quantité d'information à traiter), on peut mettre en place, même pour des élèves faibles en sixième, des apprentissages qui donnent un sens à l'action d'orienter le ballon vers un relayeur-passeur. Le sens que l'enfant va pouvoir donner à la relation réceptionneur-passeur lorsqu'il réussit ses actions dans des conditions facilitées est ce qui va lui permettre de faire une première synthèse de « jouer collectivement ». Ceci lui permettra plus tard de considérer cette relation comme **évidente** et de jouer ensuite plus facilement sur des ballons arrivant plus vite.

Ce terme « **évidente** » est employé à dessein. Il rappelle que comme pour un mot, l'évidence qui renvoie à la simplicité apparente de l'usage d'un geste renforce la fréquence de son utilisation. Cependant en volley, lorsque les élèves pratiquent dans une situation inadaptée de jeu (par exemple, le service tennis détruit les réceptions chez les débutants), les apprentissages les plus récents disparaissent souvent. Il est donc fondamental, pour les évaluer, de les placer dans une situation de référence conçue avec des curseurs de difficultés (« à peu près » et « suffisamment ») adaptés.

Cependant, sur le plan théorique, nous sommes dans une position qui semble paradoxale. Nous tenons à faire (au moins dans un certain type de modèle) une distinction entre le fonctionnement du cerveau et celui d'un ordinateur et pourtant nous avons besoin sans cesse de nous référer aux propriétés d'un logiciel. (vitesse d'exécution, capacité de stockage et de traitement de l'information). Etudions cet exemple. Un enfant apprend à lire. Au début, il prononcera très lentement les syllabes : la lu.....ne. L'enfant, avec une telle vitesse de prononciation, ne comprend pas le sens de ce qu'il lit (la lune). Il restitue fidèlement ce qu'il voit mais il ne peut l'utiliser pour communiquer. (L'ordinateur n'a, lui, pas besoin de traiter à une certaine vitesse l'information.) Dans ces conditions, n'est il pas plus pertinent de combiner les deux types de théories : celle qui détaille les conditions qui permettent au cerveau de produire des comportements sensés (ce seront donc des critères indiquant qu'il y a eu compréhension) et celle qui traite le sens du comportement comme élément révélateur de déterminismes intervenant sur le comportement ? Le sens de l'action nous donnera le type d'adaptation, la compréhension qu'a le sujet de l'action.

3.2 Le problème de l'erreur de jugement

Un des moyens pour faciliter les apprentissages est de s'adapter au sens que l'enfant, consciemment ou *inconsciemment*, donne à sa motricité. Il nous faut donc nous interroger sur le processus qui permet de « donner un sens à ». Comment l'interprète interprète-t-il ? Qu'est qui légitime son interprétation ? Et faut-il distinguer ce processus de ceux qui peuvent s'apparenter à la réalisation d'un programme dans un ordinateur ?

Les raccourcis que nous prenons en expliquant les comportements des hommes en termes de croyances, d'intentions ne sont pas que des tentatives heureuses ou malheureuses de donner des explications d'une réalité complexe : ils sont le moyen de résumer un acte à ce qu'il a d'essentiel : son sens, sa fonction, ce qui le motive. Ces tentatives reposent sur l'idée que les raisons sont des causes à part entière, qu'elles sont à l'origine de l'acte. Ces chemins qui sont des « raccourcis » si on les compare aux démarches scientifiques semblent être de bons moyens de prédiction du comportement d'un sujet. Ainsi, lorsqu'un garçon de café se trompe en rendant la monnaie, on accepte quand même de dire qu'il a fait l'acte de rendre la monnaie parce qu'on admet qu'il est de bonne foi et qu'il a eu cette volonté de rendre correctement la monnaie. Rendre la monnaie, dans cette façon de comprendre les choses, correspond non pas à une action précise mais à un type d'action, un ensemble qui englobe des actions débouchant sur un accord entre le client et le garçon et d'autres où les deux parties en présence ne sont pas d'accord. Rendre la monnaie correspond à des actions qui montrent qu'il y a eu tentative de rendre la monnaie. En d'autres termes, il y a eu une forme d'adaptation à un problème posé. D'un ordinateur on aurait dit laconiquement : « Il n'a pas rendu la monnaie ». Est-ce simplement parce qu'on attribue une intention à l'un et pas à l'autre ? Pas seulement. En effet, si on avait demandé à l'un et à l'autre de faire l'historique de l'évènement, les deux processus conduisant aux récits auraient été différents. L'homme aurait dit : « J'ai voulu rendre la monnaie. J'ai rendu la monnaie. Je me suis trompé. ». L'ordinateur aurait pu répondre la même chose mais auparavant, il aurait fait la liste de toutes les opérations ayant conduit à rendre la monnaie, aussi insignifiantes eussent-elles été.

Pour retracer « l'histoire » de son calcul, l'homme va plus vite, non parce qu'il est plus puissant dans ses calculs mais parce que son histoire n'est faite en grande partie que du souvenir de ses intentions et du résultat de ses actes : les intentions résument les processus complexes qui prennent alors un sens pour l'homme. L'homme va plus vite parce que, « aller à l'essentiel pour résumer sa propre vie » a un sens pour lui. Au contraire, l'histoire d'un ordinateur est faite de l'ensemble de ses calculs, y compris ceux qui ont permis à l'ordinateur de « simuler » un acte intentionnel. Un être humain semble posséder son histoire « en direct » comme si les processus neuronaux étaient résumés par ce qu'appelle R. Ruyer¹⁵ le survol sans distance qui caractérise l'état de conscience. Ce survol fait de l'histoire de cet homme non le résultat de calculs mais un nouvel état de conscience. Ce dernier possède l'unité qui caractérise le sens et la perception d'un acte. L'homme ne maîtrise pas le processus qui fait des évènements qu'il a vécus, l'histoire de sa vie. Car, pour lui, ces évènements ne sont pas constitués par des faits mais par des prises de conscience. Le sujet les découvre lorsqu'il pense à son histoire non comme on termine un calcul, en soulignant le résultat qui en découle mais plutôt comme on fait part spontanément d'une intuition, sans avoir le temps d'en rechercher l'origine.

D'autre part, lorsque l'homme prononce la phrase : « Je me suis trompé. », il veut dire « Vous avez raison : le compte n'y est pas. ». Il ne veut pas systématiquement dire : « J'ai

¹⁵ R. Ruyer, (1966), p. 32

fait un calcul. Il était mauvais et je me suis appuyé sur ce calcul pour agir. ». Mais il ne veut pas dire non plus : « Je me suis trompé d'acte en rendant la monnaie ». Car se tromper d'acte, c'est se tromper de sens, c'est donc ne pas avoir l'intention adéquate. Or, seul le fou est capable de faux sens. Seul le fou ou le bouffon souffle dans une trompette lorsqu'on lui demande de rendre la monnaie. En revanche, si on peut faire dire à un ordinateur « Je me suis trompé » et « pourtant j'ai voulu rendre la monnaie », ces deux phrases ne résument pas (donc ne créent pas de sens intrinsèquement) les processus complexes à l'origine de l'acte de rendre la monnaie. Ces deux phrases, pour l'ordinateur, ne constituent pas l'histoire de l'acte, elles ne sont que la suite et fin de ce qui a l'apparence d'un acte.

En d'autres termes, seul un observateur extérieur qui ne sait pas qu'il a affaire à un robot et qui donne du sens à un processus qui n'en a pas intrinsèquement peut croire que ce robot agit. L'ordinateur ne peut être un bouffon ou un fou que pour un observateur extérieur. Mais intérieurement (la notion d'intériorité peut se réduire ici à celle que découvre le technicien-réparateur du robot), une logique implacable dérivant du travail du programmeur organise son fonctionnement. On pourrait toutefois considérer que le robot est une forme de prolongement non organique du corps du programmeur et que s'il faut accepter l'idée d'un acte, c'est au complexe robot-programmeur qu'il faut l'attribuer. Le bouffon, lui n'est bouffon que parce qu'il est en même temps acteur et spectateur. C'est en s'observant faire le bouffon, qu'il donne un sens à ses actes et que de ce fait, il se distingue à la fois du fou et de l'ordinateur.

Ce point de vue serait sans aucun doute discutable dans un débat sur l'intentionnalité dérivée (cas de l'ordinateur : l'intentionnalité dérive du concepteur des logiciels) et sur l'intentionnalité intrinsèque (cas de l'être humain selon certains philosophes). Mais il nous paraît important que l'enseignant, dans sa pratique, oublie cette possibilité de débat sous peine d'avoir l'impression d'être face à une sorte de machine fonctionnant plus ou moins bien. Il doit admettre l'intention de l'élève non parce qu'elle est toute puissante, mais parce que le sens que donne inconsciemment l'élève à sa motricité est une information essentielle pour l'enseignant. Nous reviendrons sur la manière dont il doit tenir compte de cette information dans le paragraphe suivant.

3.3 La théorie sub-cognitive constitue-t-elle un agrandissement optimal pour rendre compte du statut de l'erreur dans l'apprentissage ?

Que peut bien signifier l'expression : « *donner inconsciemment* un sens à sa motricité » ?

Ce paradoxe qui, de notre point de vue, se situe au cœur du problème posé par le statut qu'on doit accorder à l'erreur, est décrit d'une autre façon par D. Davidson¹⁶ :

« Mal lire un signe, c'est le comprendre, bien que l'on n'atteigne pas l'objectif voulu : mal interpréter un ordre c'est encore l'interpréter (et avec l'intention de l'interpréter correctement). »

Nous trouvons avec ce philosophe une conception réaliste de la stratégie de l'interprète.

¹⁶ D. Davidson, (1993), p. 70

Or, une façon de répondre assez radicalement à la question du sens de nos actions est d'adopter la position opposée que développe D. C. Dennett dans sa théorie sub-cognitive.

Pour le philosophe, le cerveau n'est qu'un moteur syntaxique qui « simule » le rôle d'un moteur sémantique. Cette thèse est une tentative pour changer d'échelle de modélisation par rapport à celle de « la stratégie de l'interprète » et pour améliorer notre connaissance des processus qui sont à l'origine d'un comportement. L'auteur souhaite aussi, par cette thèse, échapper aux critiques habituellement émises à l'encontre des conceptions computationnelles. L'« agrandissement » proposé ici est-il celui qui nous permettra de faire la jonction entre les théories computationnelles et la stratégie de l'interprète ?

Le cerveau ne produirait donc pas de sens, il imiterait par son fonctionnement une entité virtuelle capable de produire un comportement signifiant. L'auteur¹⁷ affirme ceci à propos du cerveau :

« Il pourrait être construit pour s'approcher de la réalisation de cette tâche impossible (le moteur sémantique) en capitalisant des correspondances étroites (ou suffisamment étroites) entre des régularités structurales- de l'environnement et de ses propres états et opérations internes-et des types d'entités sémantiques. »

Ainsi, D. C. Dennett refuse l'idée d'un contresens inconscient qui produirait l'erreur du garçon de café. L'idée qu'il se fait de la réalité est celle-ci¹⁸ :

« Le garçon est en gros au fait de la situation, et il n'est pas un simple robot qui rend la monnaie ; néanmoins nous devons descendre du niveau des croyances et des désirs à un autre niveau de théorie pour décrire son erreur, car aucune explication en termes de ses croyances et de ses désirs n'aura complètement de sens. A un moment quelconque de notre explication, nous devons avoir affaire à la pure absence de signification qui se produit dans toute erreur. »

Nous pensons, pour notre part, que le niveau ou l'auteur souhaite se placer n'expliquera plus rien du tout. Au mieux, il permettra de décrire de façon exhaustive ce qu'on peut observer au moment où l'erreur se produit. Or il est assez peu probable qu'une description neurologique, même exhaustive, parvienne à faire la différence entre ces trois comportements : un comportement sensé et juste, un comportement sensé caractérisé par une erreur et enfin un comportement insensé.

Il apparaît qu'il faut créer un niveau intermédiaire d'explications entre les deux types envisagés par D. C. Dennett (la stratégie de l'interprète et la théorie sub-cognitive). Ce niveau doit mettre à jour les significations de l'acte qui échappent à son auteur comme une œuvre d'art échappe à son créateur parce que son potentiel de significations est bien supérieur à l'ensemble de celles perçues par l'artiste.

Par exemple, à chaque calcul juste permettant de rendre la monnaie correctement correspond une classe d'actes moteurs spécifiques à ce calcul. Mais rendre la monnaie correctement n'est qu'un cas particulier de la classe des actions consistant à rendre la monnaie. Par ailleurs souvent la monnaie est rendue de façon incorrecte sans que personne ne s'en aperçoive. Lorsque D. C. Dennett écrit : « le garçon est en gros au courant de la situation », il devrait pousser le raisonnement jusqu'au bout. Car ensuite la motricité est toujours mise en place « en gros », c'est à dire de façon analogue à une autre qui appartient à la classe de la motricité « rendre la monnaie ». Rendre la monnaie, c'est toujours choisir en

¹⁷ D. C. Dennett, (1990), p. 85

¹⁸ D. C. Dennett, (ibid), p. 115

gros un certain nombre de pièces plutôt petites. Et même lorsqu'on a fait le calcul, on choisit toujours « en gros » les pièces de monnaie qui ressemblent à peu près à celles qui correspondent au calcul qu'on a fait. Même lorsqu'on vérifie, on vérifie « en gros ». Nous estimons donc qu'agir ou penser se font toujours « en gros » c'est à dire par analogie à une autre situation qui a donné « en gros » satisfaction. « L'action correcte » ou « le calcul juste » ne sont que des points de vue d'observateurs. Le fonctionnement neurologique n'est pas soumis à la logique. Nous y reviendrons dans le chapitre consacré à « la Théorie de la Sélection Générale des Neurones (TSGN) ».

Retenons désormais ceci : ***le sens d'un acte doit être perçu grâce à l'ensemble des situations où cet acte s'est révélé « en gros » efficace.*** Le sens de l'acte échappe donc en grande partie à la conscience de son auteur et provoque parfois ce qu'en tant qu'observateur, nous appelons une erreur parce que nous ne percevons pas que l'acte est souvent d'abord une adaptation inconsciente. Nous allons traiter ce statut de l'erreur plus en détail dans les deux chapitres suivants et dans la dernière partie de la thèse puisque nous allons étudier comment on peut se servir de la compréhension de certains problèmes philosophiques pour élaborer une conception différente des apprentissages moteurs.

4) L'EXPLICATION SÉLECTIONNELLE ET LES PROPRIÉTÉS SÉMANTIQUES

4.1 L'agrandissement de l'explication sélectionnelle dans le cadre des propriétés sémantiques

L'étude que nous réalisons doit s'attacher à faire apparaître comment un intervenant, un professeur d'EPS par exemple, peut intervenir pour faire évoluer le comportement moteur d'une personne. Le lecteur serait en droit de s'attendre, au vu de l'objectif ainsi présenté, à une étude portant sur la physiologie du corps humain, c'est à dire à une modélisation des moyens de transmission des informations. Nous avons fait cependant l'hypothèse que dans de nombreux cas, il serait utile de prendre aussi en compte le sens du comportement sur lequel on veut agir. Notre approche dans ce chapitre sera centrée sur l'apprentissage qui engendre une transformation du sujet. On peut admettre que cette transformation résulte, au moins en partie, d'informations puisées par le sujet dans son environnement.

En 1954, R. Ruyer¹⁹ faisait ce rapprochement entre action et langage lorsqu'il écrivait :

« La communication entre deux hommes A et B, c'est-à-dire la transmission d'informations de l'un à l'autre, s'opère selon un schéma tout à fait analogue à celui de l'action d'un individu A visant une fin, et se servant d'un fonctionnement subordonné. »

Mais qu'est-ce qu'une information ? Toujours selon le philosophe²⁰:

« L'information, au sens ordinaire du mot, est la transmission à un être conscient d'une signification, d'une notion, par le moyen d'un message plus ou moins conventionnel et par un pattern spatio-temporel : imprimé, message téléphonique, onde sonore, etc.. L'appréhension du sens est le but, la communication du pattern, le moyen. Eventuellement, nous avons besoin d'une information en vue d'un but utilitaire ; l'information alors redevient moyen, l'action qu'elle déclenche ou contrôle devient le but. La cybernétique adopte rigoureusement ce point de vue : le sens, la conscience dans l'information, n'a rien d'essentiel ; ou plus exactement, le sens d'une information n'est rien d'autre que l'ensemble des actions qu'elle déclenche et contrôle. »

On doit observer, 50 ans après, que pour reproduire certaines compétences d'un être humain grâce à un logiciel pouvant activer un robot, ce point de vue a été fécond. Si, en revanche, on adopte celui de R. Ruyer, on ne peut se contenter de cette définition restrictive du sens pour comprendre comment se produit l'apprentissage. Quel point de vue adopterons-nous dans ce chapitre ?

Comprendre en quoi le sens d'un acte pourrait nous amener à trouver les causes qui l'ont produit est le principal objectif de notre réflexion. Nous aimerions convaincre qu'il y a un lien entre appréhender les significations d'un comportement et déterminer en quoi ce comportement révèle une adaptation de l'individu qui agit. Nous montrerons ensuite que dans le cadre de l'apprentissage moteur, le processus qui produit une adaptation, souvent

¹⁹ R. Ruyer, (1954), p.123

²⁰ R. Ruyer, (1954), p. 9

involontaire, génère aussi des résistances à toute tentative de transformer ce comportement adaptatif.

Prenons un exemple. Supposons qu'un joueur de tennis ait eu un coup droit très performant avant qu'il ne se blesse. On peut supposer que, lors de la reprise de l'entraînement, l'inefficacité provient de sa mémoire, déficiente par manque de pratique. Mais on ne peut se satisfaire de cette explication. Le joueur peut fort bien s'apercevoir qu'il oublie parfois de réaliser certaines composantes du geste et retrouver ainsi petit à petit son efficacité. Là encore, la mémoire semble jouer un rôle. Néanmoins, les deux cas sont différents: avant la blessure, il s'agissait d'un geste « automatique » alors que dans le second cas, le joueur retrouve en partie sa motricité parce qu'il exécute consciemment une partie des composantes de celle-ci. C'est, semble-t-il, parce que le joueur s'est créé lui-même une liste d'instructions à suivre pour réaliser un coup droit qu'il retrouve plus vite son efficacité. En d'autres termes, le joueur consulte son pense-bête. Mais ce pense-bête n'est possible que parce que certains gestes ont du sens pour le joueur. Exécuter un revers peut signifier d'abord et essentiellement mettre une gifle avec le dos de la main. L'existence d'un plan conscient qui pourrait ici se réduire à « mettre une gifle avec le dos de la main » semble donc révéler l'existence de propriétés sémantiques pour les processus physiologiques et réciproquement, l'existence de propriétés sémantiques semble permettre l'existence d'un plan qui organise un certain type de gestes.

Apparemment, nous sommes en présence de phénomènes physiologiques possédant aussi des propriétés sémantiques qui vont jouer un rôle dans le processus causal qui produit les effets dus à ces phénomènes. Mais qu'est-ce qu'une propriété sémantique ? Et en quel sens peut-elle avoir un rôle causal ? Son intérêt dans l'étude des apprentissages se limite-t-elle aux comportements conscients ?

4.2 La stratégie de modélisation

Selon P. Jacob ²¹, la propriété sémantique de l'état c d'un système physique S est « définie comme la fonction d'indication (ou fonction informationnelle) de c , c'est à dire comme l'information que c a pour fonction de véhiculer. » Si chaque fois qu'un joueur de tennis réalise un « lift », il associe consciemment ce geste avec un mouvement d'essuie-glace de sa main, on peut dire que le processus physiologique qui déclenche le geste du « lift », a aussi, pour ce joueur, une fonction d'indication, donc une propriété sémantique. Sans entrer dans les détails, notons que les propriétés sémantiques n'ont pas pour vocation d'expliquer, contrairement à la physiologie, comment ce geste là que j'observe est réalisé mais plutôt de fournir une explication à un certain type de gestes, défini ici par le caractère de « lift ». De plus, il est intéressant de noter qu'un geste est caractéristique d'un comportement s'il fait partie d'un ensemble de gestes du même type. De ce fait, les propriétés sémantiques semblent expliquer les comportements.

Pourquoi avons-nous besoin de nous placer à ce niveau « sémantique » de description des phénomènes ? C'est que, comme pédagogue, notre action ne s'apparente pas à celle du neurologue tentant de comprendre pourquoi ce stimulus provoque ce geste car nous sommes face à des groupes d'élèves qui ont un certain type de gestes dans un certain type de situation. On remarquera d'ailleurs que leur comportement offre un certain type de résistances aux apprentissages. Admettons pour l'instant que, pour modéliser ceci, nous pouvons expliquer ce certain type de geste, ce comportement, par l'existence d'un certain type d'états internes

²¹ P. Jacob, (1997), p. 266

dans le cerveau des enfants. Fournir une explication d'une corrélation entre les deux types, c'est alors fournir une explication structurale du comportement : un même plan pour un groupe d'enfants organise le même type de gestes. Nous ne nous soucions pas de déterminer ici les causes déclenchantes (les stimuli).

Nous allons donc fonder notre étude sur *l'hypothèse* suivante : *si le plan qui organise le mouvement a été sélectionné c'est parce que, statistiquement, c'est-à-dire dans un ensemble assez grand de situations analogues, l'action résultant de ce plan sera bénéfique.* L'idée de base qui sous-tendra notre réflexion sera de considérer que cette sélection est en grande partie inconsciente et que cette sélection des types de gestes résulte de l'évolution de l'espèce et de l'apprentissage individuel.

Dans une perspective pragmatique et d'un point de vue pédagogique, nous considérerons que le sens de l'acte peut parfois posséder, pour un observateur, une fonction, celle d'indiquer ce qui donne une valeur adaptative à l'action. Et, comme nous devons le montrer, trouver un sens à l'acte devrait permettre de comprendre en quoi le plan qui organise l'acte résulte d'une sélection par ailleurs souvent involontaire. Quel intérêt doit-on porter à la notion de sélection pour notre étude ?

Supposons que dans le futur, nous soyons en mesure de retrouver, depuis le stimulus visuel, tout le processus physiologique qui déclenche un mouvement chez certains enfants. Il nous resterait encore à expliquer pourquoi ce stimulus visuel déclenche ce processus physiologique chez un certain nombre d'enfants et pas chez d'autres. Il nous semble fécond de penser que le « recrutement » (la sélection) du processus physiologique, cause du mouvement, doit lui aussi tirer son existence de causes qui ne peuvent être inscrites dans ce processus physiologique. On peut alors estimer qu'on peut obtenir une information de l'existence de ce processus si on postule que ce dernier remplit une fonction et qu'il a été recruté pour celle-ci.

Supposons qu'un extraterrestre soit capable d'analyser en détail n'importe quel processus physiologique d'un être humain et qu'il s'attarde à rechercher les mécanismes qui régissent le comportement de sprinter lors de la finale des J-O. S'il ne comprend pas le sens de la notion de compétition, il ne comprendra pas pourquoi, en course, les organismes de ces athlètes ont un fonctionnement et des paramètres physiologiques très semblables comparativement au restant de la population. Pour comprendre ce phénomène, le développement de l'individu ne doit pas être ici pris en compte. On a besoin d'une explication sélectionnelle : l'intervention d'une sélection éclaircira le « mystère » de la composition de la population constituée par les sprinters.

Nous verrons que ce mode d'explication est fécond pour un professeur d'EPS qui veut expliquer l'existence des groupes d'élèves ayant *le même type d'inefficacité* comportementale. Mais il faut noter que ce type d'explications est de nature foncièrement différente de celles utilisées par le neurologue : lorsque nous disons qu'un processus physiologique a une fonction qui est à l'origine de la sélection de ce processus plutôt qu'un autre, nous attribuons de fait au processus la propriété d'appartenir à une classe déterminée par la fonction commune aux différents éléments de la classe. Nous n'expliquons donc pas un fait mais *un ensemble* de faits. C'est l'existence d'un ensemble de paramètres physiologiques des sprinters en finale que nous expliquons par la compétition. Et c'est parce qu'il y a sélection que nous pouvons attribuer, peut-être à tort d'ailleurs, une fonction commune à cette classe de paramètres. Un processus ou un comportement d'un certain type peut véhiculer une information pour un observateur, puisqu'il peut être représentatif d'une certaine classe. En trouvant la raison de la sélection qui opère chaque fois qu'on se trouve en présence d'un élément de la classe, on découvre du même coup la fonction de ces éléments. Le phénomène

de sélection contribue donc, en conférant une fonction identique à un ensemble de processus, à permettre à ces processus, lorsqu'ils ont lieu, d'avoir une fonction d'indication : ils signifient quelque chose.

Réciproquement, il nous paraît intéressant de faire *l'hypothèse* suivante : **lorsqu'un comportement moteur a du sens, on peut soupçonner l'existence d'un processus sélectif qui permet de ranger le comportement dans une certaine classe possédant une fonction correspondant à une forme d'adaptation à l'environnement.**

Nous n'affirmons pas ici que chaque fois qu'il se produit, le comportement est le plus adapté parmi ceux qui sont possibles mais il peut, dans de nombreuses situations, se révéler être le meilleur et ce simple fait contribue à mettre en place un processus qui produit plus souvent que dans les seuls cas bénéfiques ce comportement. En quelque sorte, pour expliquer les comportements dans un cadre où la notion d'optimisation joue un rôle, il est nécessaire que cette notion porte sur un ensemble de comportements et non pas sur un cas isolé. Ceci doit nous aider à porter un regard nouveau sur les démarches pédagogiques.

Admettons qu'un neurologue trouve qu'un stimulus visuel déclenché par une balle servie à plus de 170 km/h au tennis engendre un raccourcissement du geste de préparation de la raquette chez les experts et qu'il soit capable de décrire l'ensemble des processus neurologiques produisant ce geste. Aura-t-il pour autant épuisé la totalité des explications permettant de comprendre les causes de l'acte ? Nous pensons que non. Car les processus neurologiques n'expliquent pas pourquoi l'apprentissage a sélectionné ces processus. Et tenter de donner une explication à cette sélection, c'est se résoudre à accorder du sens au comportement en découvrant la fonction de la motricité mise en œuvre. Mais du même coup, on change la nature des causes qu'on recherche. C'est ce qu'on fait lorsqu'on explique le raccourcissement de la préparation du geste chez le tennisman par son intention de gagner du temps. Connaissant la fonction du comportement, on porte au crédit de celui qui agit, la volonté et la capacité de sélectionner par apprentissage une structure physiologique permettant une plus grande rapidité.

Cependant, nous n'envisagerons le sens de l'acte ou l'intention que comme symptômes : ils peuvent révéler une fonction possible du comportement étudié. Un des points importants de notre réflexion consistera alors à montrer que ce n'est pas l'intention consciente qui oppose une résistance à l'acte pédagogique mais, d'une façon indirecte, la fonction du comportement que l'enseignant veut modifier. Nous formulerons en effet l'hypothèse que l'adaptation consiste non pas à résoudre consciemment et de façon exacte un problème mais au contraire à recycler inconsciemment des types de gestes qui ont montré leur intérêt dans des situations analogues à celle qui pose « problème ». Ainsi on peut dire que, même si un comportement a une fonction précise dans une situation précise, le même comportement peut avoir une autre fonction, dans une autre situation.

On aimerait voir ici une ressemblance entre l'apprentissage individuel et l'adaptation issue de la sélection naturelle. Considérons le pouce du Panda qui lui permet d'être si bien adapté à son milieu. D. C. Dennett²² cite S.-J. Gould : pour le paléontologue, le pouce « n'est pas anatomiquement, un doigt » mais ajoute D.-C. Dennett « un os sésamoïde du poignet, qui a perdu son ancien rôle et qui a repris du service (à travers un processus de reconstruction) comme pouce. ».

²² D. C. Dennett, (1990), p. 413

Dans le même ouvrage (p. 26), S.-J. Gould cite Darwin :

« Ainsi, à travers la nature, presque toute partie de chaque chose vivante a probablement servi, dans une condition légèrement modifiée, à diverses fins. »

Cependant D. C. Dennett²³ précise :

« Dame Nature ne se prête elle-même explicitement et objectivement à aucune attribution fonctionnelle..... Le pouce du panda n'était pas plus réellement un os du poignet que ce n'est un pouce....Il n'y a pas de mode d'emploi ultime dans lequel la vraie fonction, et les vraies significations des artefacts biologiques sont officiellement représentés. »

D'un point de vue pragmatique, nous pensons aussi que pour un apprentissage moteur, nous n'avons pas besoin de considérer qu'une volonté, celle de l'acteur, définit la véritable fonction de l'acte. Il suffit juste de savoir en quel sens il y a adaptation et ce sens déborde de beaucoup celui que la volonté donne à l'acte. Nous voudrions maintenant insister sur le fait que même si le résultat de l'adaptation, c'est un comportement précis, la capacité de s'adapter consiste dans la correspondance entre une classe de comportements et une classe de fonctions qui sont en relation directe avec un ensemble de situations analogues qui « va les activer ». Par exemple une classe de comportements pourrait être définie par : « lancer un segment libre rapidement dans un objet venant à ma rencontre » en correspondance avec la classe de fonctions « repousser un objet », toutes deux pouvant être activées par une classe de situations du type : « objet dangereux, objet ludique à ne pas attraper,.... ».²⁴

Un point important est que nous n'affirmons pas que la personne qui agit, analyse la situation et la découvre analogue à une autre. Il y a analogie parce que l'adaptation consiste à utiliser manifestement la même classe de comportements et de fonctions dans ce type de situations. Nous pensons que cette observation est de nature à faire évoluer notre conception de la situation d'apprentissage. Même si l'aboutissement de l'apprentissage moteur permet de percevoir une évolution dans la compétence de produire un comportement précis dans une situation précise pour des performances meilleures, il est nécessaire de penser l'apprentissage non comme une simple adaptation mais comme un changement d'adaptation : c'est-à-dire comme une transformation de la classe de comportements et de fonctions précédemment utilisée. Il faut donc rechercher en quoi la situation proposée provoque une adaptation : ceci nous mènera à la fonction étiologique du comportement : ce pourquoi il a été sélectionné. En découvrant cette fonction, on peut de plus reconstituer l'ensemble des croyances dont une personne aurait dû être nécessairement consciente si elle avait agi volontairement.

Or, en adoptant « la conception componentielle » du comportement de Dretske²⁵, on peut considérer que le comportement est le processus par lequel des croyances produisent le mouvement physique. Chaque croyance, étant un élément du système comportemental, peut se voir attribuer une fonction analytique²⁴ : « sa contribution à l'accomplissement de la tâche complexe par le système global auquel il appartient ». Si la fonction du comportement consistant à raccourcir la préparation d'un geste chez le joueur de tennis c'est de gagner du

²³ (citation extraite du livre *the Panda's thumb*), D. C. Dennett, (1990), p. 414

²⁴ Pour plus de précisions sur cette classification, le lecteur pourra consulter le CD-ROM en cliquant sur l'icône « Avec qui je pars ».

²⁵ P. Jacob, (1997), p. 266 « Selon la conception componentielle, mon comportement e , qui est un processus, est constituée par une paire ordonnée d'événements dont le premier est l'une de mes croyances et le second est l'un de mes mouvements corporels. Comme ma croyance est une cause de mon mouvement corporel, sans doute le processus comportemental doit-il aussi inclure la relation causale elle-même. ».

²⁴ P. Jacob (1997), p. 127

temps alors il est évident que si le geste est volontaire, le tennisman doit croire qu'il va être plus rapide et que cette rapidité est nécessaire pour sélectionner ce type de geste.

Expliquer un comportement reviendra donc à trouver sa fonction étiologique donnée par la fonction analytique du système de croyances. Nous postulons alors que chaque système de croyances a aussi une fonction étiologique en faisant *l'hypothèse* que la sélection naturelle a mis en place des mécanismes de sélection qui produisent des systèmes qui peuvent être interprétés comme des croyances inconscientes. La fonction étiologique serait alors, soit de provoquer un mouvement qui permet de s'adapter à l'environnement, soit simplement de donner une justification du mouvement une fois qu'il a été réalisé.

Comprendre en quoi le comportement constitue une adaptation est donc fondamental pour expliquer pourquoi il peut résister à une pression visant à le faire évoluer. Nous montrerons qu'il peut être judicieux de considérer que des croyances sont actives et peuvent freiner l'apprentissage, que la personne soit consciente de la fonction étiologique du comportement ou pas. Il nous sera nécessaire d'étudier ces croyances afin de savoir si elles possèdent une efficacité causale. Du point de vue de la psychologie populaire, celle-ci paraît évidente : si j'ai soif et que je saisis un verre, mon acte semble causé par la croyance qu'il y a de l'eau dans ce verre.

La fonction étiologique de la croyance, ce pourquoi elle a été sélectionnée, semble consister dans le fait qu'elle est vraie : il y a vraiment de l'eau dans le verre. La croyance *peut* donc ici constituer un savoir. Pourtant il y a d'autres croyances, fausses celles-ci, qui paraissent produire des comportements. Une question importante est donc de se demander pourquoi des croyances fausses perdurent autant que des croyances vraies si ces croyances résultent d'une sélection qui doit permettre au sujet de s'adapter. Une première réponse à envisager est celle de L. Wittgenstein²⁵ :

« Il n'est pas possible de croire quelque chose que l'on ne puisse s'imaginer vérifié de quelque façon. ».

Prenons la croyance qui a pour contenu la proposition suivante : "Frapper dans le volant avec ma raquette le fait partir vers l'avant." Cette croyance est-elle un savoir ? Pour l'épistémologie fiabiliste et selon les termes de Pierre Jacob, ce qui fait d'une croyance un savoir, c'est « ce qui la justifie – c'est la fiabilité de son mécanisme de formation. Un mécanisme fiable est un mécanisme qui produit des croyances dont le contenu co-varie avec le monde qu'elle représente. » Il semble à peu près clair que la croyance précédente a un mécanisme fiable. Car le monde représenté ici, c'est le phénomène physique constitué par l'impact volant-raquette. Or, chaque fois que celui-ci se produit, il y a bien la conséquence prévue par la proposition : le volant part.

Mais si la croyance a pour contenu : "chaque fois que je rapproche ma main d'un objet pour le frapper, il part." Nous semblons encore être en présence d'un savoir. Or, l'utilisation de la proposition précédente peut s'avérer inopportune si on l'emploie pour servir au badminton. (La main se rapprochant du volant, le tamis de la raquette s'en éloigne.) En réalité, une croyance n'est un savoir que dans certaines circonstances. La fiabilité du mécanisme qui produit une croyance n'est jamais absolue. Car le contenu de la croyance n'est pas non plus invariable : le monde qu'elle représente dépend de l'usage qu'on fait de cette croyance. De même, un geste n'est efficace que dans certaines situations.

²⁵ L. Wittgenstein, (1990), § 59

Une des difficultés à transformer une motricité inefficace tient au fait que le mécanisme de production s'applique avec autant de force que la croyance s'avère opportune ou non. Il est possible que le mécanisme de production tire sa fonction étiologique (ce pourquoi il est sélectionné) d'une sélection naturelle ayant opéré pendant des millénaires, alors que le jugement portant sur l'efficacité du mouvement n'a que peu d'emprise sur les réalisations futures.²⁶ Tout jugement négatif est condamnation de ce qui vient à l'instant d'être réalisé. Comment la condamnation pourrait-elle interdire *de façon causale*, la production à venir de gestes ? Certes, lorsque je veux m'interdire de prononcer le mot « champignon », je suis capable de maîtriser mon langage pour être en accord avec ce que j'ai décidé. Cependant, toute personne ayant joué au « ni oui ni non » connaît la difficulté d'échapper à la tentation de dire les mots qui paraissent convenir le mieux.

On peut penser que tout comportement bénéficie de mécanismes de production sélectionnés « statistiquement » pour leur valeur adaptative alors même que ce comportement peut ne pas avoir de valeur adaptative pour la survie de l'espèce au moment où il se réalise. En d'autres termes, lorsque nous pratiquons une activité sportive, nous tentons souvent le **pari** difficile d'utiliser pour un autre usage (la recherche de la performance) une motricité qui n'a eu de raison d'être jusqu'ici que parce qu'elle permettait à une partie suffisante de l'espèce de survivre. L'idée que ce mécanisme est identique à celui qui a lieu quand une personne argumente pour qu'une autre modifie ses raisonnements parce qu'ils contiennent une contradiction ne nous paraît pas pertinente. Dans de nombreux cas, nous agissons comme nous parlons, en adaptant de manière immédiate notre langage au sens de la situation dans laquelle nous nous trouvons. Cette adaptation se fait comme on reconnaît, dans une sorte *d'expérience immédiate*, un visage familier au milieu d'un grand nombre de personnes. Or, comme l'affirme L. Wittgenstein²⁷ :

« L'expérience immédiate ne peut contenir de contradictions. »

Et il nous semble bien que la croyance et l'action se déroulent dans un cadre qui a des points communs avec celui d'une expérience immédiate. Un de ces points communs peut être décrit par l'analyse de ce qui donne du sens à des notions telles que réussir, échouer et parier sur la réussite d'une action.

4.3 De l'échec et de la réussite : application de l'explication sélectionnelle à l'EPS

Dans le cadre d'une action, réussir un pari, c'est avant tout *réussir une réalisation motrice* qui, a posteriori et seulement a posteriori, doit être efficace aux regards des buts fixés. Plus la pression est forte et plus la certitude de pouvoir réaliser la motricité doit être grande : on adopte alors souvent un type d'action qui nous est familier. Vous avez à envoyer un ballon de volley qui vient vers vous très vite et c'est la balle de match. Vous projetez alors très fort vos mains dans le ballon pour que votre frappe assure le renvoi du ballon dans l'autre camp.

²⁶ Un article récent de *Sciences et Vie* fait ressortir d'ailleurs que les remarques négatives sur le comportement ne semblent pas produire d'effets visibles sur le cerveau chez les enfants de 10 ans. Il faut attendre l'âge adulte pour obtenir des effets significatifs.

²⁷ L. Wittgenstein, (1990), § 74

Vous procédez ainsi par une sorte d'analogie²⁸ et si la pression psychologique est élevée, l'analogie risque d'être grossière. On sélectionne souvent la mise en œuvre d'un geste infiniment répété et dont on sait avec certitude qu'on le réussira. Dans le domaine de la motricité comme dans le domaine de la prise de décision, l'homme semble posséder les compétences d'un apprenti mathématicien ayant des intuitions portant sur les lois des probabilités.

Par exemple, il paraît se fier au principe suivant que décrit L. Wittgenstein²⁹ :

« La description la plus générale - c'est à dire la plus incomplète – a plus de probabilité d'être pertinente que la plus complète ; à cela se rattache la théorie de la probabilité. »

En revanche, dans un climat psychologique favorable, l'individu peut se permettre un pari moteur plus risqué en se fondant sur une analogie plus fine mais aussi extrêmement plus « rémunératrice » en cas de réussite.

Par exemple, en début d'apprentissage du service au tennis de table, l'élève qui veut absolument réussir va restreindre son champ d'action à ce qu'il maîtrise, quitte à utiliser une *analogie* qui ne va pas « produire » une motricité spécifique au tennis de table. On peut alors observer des balles frappées à la manière dont on fait progresser un ballon de basket en dribble : balle en dessous, raquette juste au dessus. Réussir, c'est dans ce cas, « faire rebondir la balle sur ma table en la projetant vers celle de l'adversaire ». Mais on peut trouver encore plus approximatif : l'élève qui place sa raquette juste en dessous de la balle veut réussir d'abord à faire parvenir sa balle à son adversaire. Or, quand on veut faire parvenir un objet en le lançant au dessus d'un obstacle, il est habituel d'orienter vers le haut sa trajectoire.

Cette connaissance de l'existence d'une pression du résultat doit avoir deux répercussions sur le plan pédagogique.

- 1) L'une d'elles est bien connue : l'élève doit accepter de rater certains essais pour se transformer. Mais lorsqu'on reprend le paradigme pédagogique attribué à G. Bachelard « l'erreur est le moteur de la connaissance », on ne veut pas dire que la sanction du geste inefficace élimine le processus qui en a été à l'origine.
- 2) Ce qui est fructueux, c'est la capacité à accepter de rater plus d'essais qu'en début d'apprentissage tout en essayant de rater différemment : l'élève doit comprendre qu'une tentative non ratée sur un service qui nécessite une motricité spécifique pour être efficace, c'est l'assurance d'un point marqué. En revanche, plusieurs tentatives réussies avec une motricité issue d'une analogie grossière n'engagent pas un rapport de force favorable au serveur. (La probabilité de gagner le point n'est pas forcément en sa faveur.)

Il est aussi important que l'élève affine son jugement pour distinguer dans ses échecs ceux qui sont proches du succès des autres. Celui qui apprend doit se placer dans des dispositions qui, habituellement, ne sont pas celles permettant de prendre une décision lorsque se présentent des alternatives affectées de probabilités différentes de se réaliser et rapportant des gains inégaux en cas de succès.

²⁸ Vous agissez ainsi parce que le sens de la situation que vous vivez est analogue celui d'une situation ordinaire où vous devez (re)poussez fort un objet (pour vous protéger par exemple). Nous décrivons en détail dans la partie III de cette thèse cette notion d'analogie.

²⁹ L. Wittgenstein, (1990), § 87

La nature a sans doute sélectionné des individus résistant difficilement à la frustration de l'échec. On imagine assez mal, durant la préhistoire, le chasseur ayant raté sa proie et du même coup le repas de la famille, pensant, content de lui, « Mon lancer s'améliore, la semaine prochaine, on pourra sans doute manger. ». Dans de nombreux cas de la vie ordinaire, un individu suit le dicton : « un tiens vaut mieux que deux tu l'auras ». Il préfère un gain sûr à une possibilité de gain deux fois plus fort (deux barils de poudre de lessive connue contre un seul dont on lui vante les mérites dans une publicité). En revanche, il choisit plutôt un jeu avec une faible probabilité de gagner un gain élevé à un jeu avec un gain moitié moins élevé et une probabilité de gagner deux fois plus forte. Nous pensons que si une rationalité influence cette prise de décision, le même type de rationalité organise le processus inconscient qui oriente la motricité en mettant en avant une analogie plutôt qu'une autre.

Une des tâches de l'enseignant est donc de modifier le mode d'appréciation qu'un élève a de ses réalisations. Par exemple, à la roulette, lorsque la boule tombe sur le 1 alors qu'on a parié sur le 2, on a perdu, alors que la boule était proche du bon numéro. Et cela ne sert à rien de s'entêter sur le 2. En revanche, dans le domaine de l'apprentissage moteur, rater de peu de nombreuses fois un geste nouveau, c'est l'assurance de le réussir régulièrement bientôt. Au tennis de table, un élève qui attaque pour la première fois la balle en coup droit en éloignant sa raquette de l'axe du corps doit être encore plus encouragé s'il rate la table d'un mètre que celui qui ne rate pas la cible. Il faut, de plus, lui donner aussitôt un moyen, aussi grossier soit-il, de corriger la trajectoire.

Une autre tâche de l'enseignant est d'évaluer différemment l'élève. On ne peut demander à ce dernier de faire évoluer de façon importante sa motricité et l'évaluer dans une situation de référence trop complexe car la complexité de la tâche et la pression des résultats feront régresser l'élève. L'évaluateur doit distinguer lui aussi, à travers le manque de performances, ce qui est du domaine du manque d'entraînements de la motricité non spécifique toujours présente chez la personne n'ayant pas appris. De plus, chez les élèves faibles et même moyens, le nombre de gestes réussis ne doit pas prendre autant d'importance que la qualité de la transformation.

La notion de performance doit donc être affinée : elle doit en particulier ne plus être systématiquement couplée au résultat d'un match ou à la régularité de l'élève. Etre performant dans le cadre d'un apprentissage devrait être compris comme être capable de se transformer. Pendant la majorité du court temps d'apprentissage, seuls les coups témoignant d'une évolution de la motricité doivent être valorisés, même s'ils ne débouchent pas, par exemple dans un match de tennis de table, sur l'obtention du point. Il est donc nécessaire de réformer les procédures quotidiennes d'évaluation et d'auto-évaluation.

Ainsi, créer des conditions favorisant l'apprentissage, c'est d'abord insérer l'individu dans un lieu où les règles d'évolution et les repères sont bouleversés. Apprendre doit se réaliser dans un monde inhabituel : réussir est possible car l'à-peu-près est accepté et l'échec ne compte pas si l'on tente de réaliser ce que l'on n'a jamais fait. La clé de voûte de ce cheminement est à découvrir dans ce qui est le propre des animaux supérieurs : pour ces derniers, le moyen d'atteindre un objectif peut devenir en une fin en soi. Pour reprendre la terminologie que R. Thom³⁰ utilise, seule la prégnance de la fin en soi doit subsister et doit se transmettre au moyen pour lui conférer au moins le temps de l'apprentissage le statut d'objectif final. Pour qu'un singe comprenne qu'il a besoin d'un bâton afin d'attraper une banane, selon R. Thom³¹, il lui « faut oublier la fin proprement dite (capturer la banane) pour se consacrer au moyen d'y parvenir. ». Pour apprendre, il faut créer un nouveau chemin et

³⁰ R. Thom, (1991), p. 73

³¹ R. Thom, (ibid), p.73

pour ce faire, il est nécessaire de résister à la tentation de vouloir atteindre son but immédiatement. De ce fait, la décontextualisation d'une situation d'apprentissage (cas où l'apprentissage ne s'inscrit pas dans une situation de jeu réel) a cette vertu d'ôter l'idée du but à atteindre immédiatement. Du même coup, la force de la croyance qui installe l'élève dans une motricité « sûre » est affaiblie car cette croyance relie la motricité à un but qui n'est plus celui visé par l'élève.

Si l'élève qui débute veut améliorer la maîtrise de sa passe au volley, il doit « oublier » de renvoyer le ballon et focaliser son attention sur ce qui lui permet d'amortir le choc (main-ballon), souvent perturbateur à ce niveau de pratique et sur l'orientation de ses appuis. S'il n'est pas capable d'oublier, s'il est accaparé par cet objectif final, il utilisera implicitement la proposition pratique la plus validée par l'expérience pour renvoyer l'objet : lancer ses mains dans le ballon. De même, si le singe meurt de faim, on peut penser qu'il ne quittera plus la banane des yeux et sera incapable d'utiliser le bâton s'il ne l'a jamais fait jusqu'ici.

Une des grandes difficultés de l'enseignement en EPS est de faire comprendre l'importance de la situation décontextualisée à l'élève sans que l'objectif final n'apparaisse avec trop d'évidence. Pour qu'un enfant saute loin, il faut d'abord qu'il cherche à aller haut et non pas loin, sinon souvent, son saut se résumera à un grand pas en avant après sa course d'élan. Une autre difficulté est de recontextualiser l'apprentissage sans que l'enfant ne s'en aperçoive. Il est souvent nécessaire, au début, qu'il réussisse à mettre en œuvre sa motricité sans s'apercevoir de l'enjeu. Ceci garantit en partie de ne pas perturber l'enfant par le sens que représente l'objectif final.

En revenant, dans le chapitre qui suit, à une étude neurologique, la Théorie de la Sélection des Groupes de Neurones (TSGN), nous allons étudier une conception internaliste pour découvrir un point commun inattendu entre cette théorie et les conceptions externalistes : la possibilité de construire une argumentation pour réfuter la théorie computationnelle. Il nous est apparu aussi intéressant de montrer qu'un des fondateurs de la TSGN, G. M. Edelman, tire des enseignements de la théorie qui sont proches de ceux que nous exposerons par la suite dans la partie IV de la thèse en adoptant les concepts de proto-induction et proto-analogie.

5) LA THÉORIE DE LA SÉLECTION DES GROUPES DE NEURONES (TSGN)

5.1 « Agrandissement » de la TSGN et « agrandissement » de la théorie computationnelle

L'idée que nous allons développer dans ce paragraphe est celle-ci : La TSGN et la théorie computationnelle sont deux théories qui proposent une vision opposée des liens qui existent entre ce qu'on appelle *l'image scientifique* et *l'image manifeste* du monde. L'une et l'autre de ces théories peuvent donner un modèle de compréhension des ces liens et en ce sens, on peut dire qu'elles ont en partie le « même agrandissement ». Ce qui les oppose, c'est le rôle que tient l'explication sélectionnelle dans la TSGN. Comme nous ferons une utilisation particulière de cette explication sélectionnelle pour comprendre ce qui peut influencer l'apprentissage en EPS, nous allons maintenant préciser le rôle de l'explication sélectionnelle.

La TSGN est une théorie développée par des chercheurs tels que le prix Nobel de médecine : G. M. Edelman. Le chercheur fait cette remarque³⁴ :

« La leçon qu'il faut retenir, c'est que notre corps, notre cerveau et notre conscience n'ont pas évolué pour créer une image scientifique du monde. Une adaptation suffisante à une niche écologique est ce qui compte surtout, malgré la présence d'émotions et d'imaginations qui pourraient ne pas être pertinentes ou accessibles à une description précise à la troisième personne. »

Nous nous faisons, sans doute à tort, une idée de la connaissance que peut avoir un sujet sur le monde qui l'entoure qui est trop proche de l'image scientifique élaborée par les chercheurs et transmise par l'école. Dans ce dernier cas, toute connaissance doit être explicitement fondée, par exemple sur une suite d'observations. Or, pour survivre nous n'avons pas eu nécessairement besoin d'avoir recours à ce type de connaissance qui correspond à ce qu'appelle G. M. Edelman « une description à la troisième personne ». Que signifie cette expression? Toute tentative de description d'un acte est celle d'un observateur. Et même lorsque je décris mes actes, je me trouve dans cette configuration. Cette nécessité semble provenir du fait qu'on ne peut définir un acte que par ce qu'on peut en dire. Ainsi, reproduire un acte serait, dans cette optique, reproduire une action qu'on ne pourrait décrire autrement que la précédente. On pourrait même dire qu'il en va ainsi de la pensée. Si je vous demande ce que vous pensez, vous allez me le dire : c'est en tout cas le moyen le plus simple que vous avez à votre disposition.

Supposons alors qu'un cybernéticien crée un robot capable de répéter les mêmes phrases que vous et d'agir de façon parfaitement identique à la vôtre. Pourrait on en déduire que les processus qui se produisent au niveau de votre cerveau sont identiques, ou même simplement explicables par la connaissance du logiciel qui active le robot ? C'est loin d'être certain. Car, si le robot a été conçu, l'homme, est le résultat d'une longue évolution qu'on doit supposer a priori aveugle. Alors que le robot a été conçu pour être performant, l'homme

³⁴ G. M. Edelman, (2004), p. 163

n'est que le fruit d'une sélection qui fait de lui un être à peu près adapté à son milieu : il porte en lui les traces de ce qui a permis à ses ancêtres de survivre assez longtemps pour se reproduire. Et ceci suffit pour apporter un autre type d'explication à l'existence d'un acte que celle qui permet de trouver le mécanisme physiologique qui produit cet acte. C'est ce que nous avons appelé au chapitre précédent : « *L'explication sélectionnelle* ».

Imaginons que l'extra-terrestre que nous avons déjà sollicité dans notre essai soit présent pour une mission d'étude aux J-O de 1956. Lors du concours en saut en hauteur, il analyse les déterminismes physiologiques chez les athlètes utilisant la technique du saut en ventral. Il quitte ensuite la terre pour ne revenir qu'aux J-O de 2004 (Il s'agit manifestement d'un extra-terrestre amateur de sports). Analysant les processus intervenant chez les athlètes sautant en Fosbury, il conclura que les êtres humains ont évolué physiologiquement. Il sera donc incapable de fournir une explication pourtant essentielle pour comprendre que tous les sauteurs utilisent la technique en Fosbury : ceci résulte d'une sélection entre deux techniques possibles. L'extra-terrestre pourrait même faire un « contre-sens ». S'apercevant qu'à l'entraînement, les sauteurs utilisent la technique du ciseau en dessous d'une certaine hauteur, il pourrait soupçonner qu'une loi physique inconnue provoque l'apparition de cette nouvelle coordination. Nous savons qu'il n'en n'est rien : les athlètes sélectionnent une technique simple et adaptée à la hauteur à franchir.

Nous pensons que la nature produit sur les espèces animales le même type de transformation que celle des hommes opérant sur les techniques. De nombreux comportements apparaissent, non parce qu'ils sont complètement déterminés ou nécessaires, mais parce qu'ils sont en quelque sorte présélectionnés au fur et à mesure de l'évolution naturelle. Ils sont statistiquement les mieux adaptés à un type de situations données. En saut en longueur, la coordination qui permet aux bras d'améliorer la qualité de l'impulsion est en « compétition » avec celle qui remplit la fonction d'équilibration lors de la course d'élan. Pour reprendre la terminologie déjà employée, la coordination améliorant la qualité de l'impulsion n'a pas de fonction étiologique naturelle alors que celle assurant les fonctions d'équilibration a pour intérêt évident de permettre à l'homme de courir sans trop risquer de tomber. Et ceci peut se révéler vital lorsqu'on est placé dans un environnement où les prédateurs sont nombreux. C'est ce type d'explication (sélectionnelle) que souhaite utiliser G.-M. Edelman en l'appliquant à des groupes de neurones. Nous allons essayer de montrer en quoi ce point de vue peut fonder notre conception de l'apprentissage.

Nous avons vu à quels types « d'oublis », c'est à dire finalement à quel niveau de description, peut conduire un point de vue à la troisième personne. Mais échappe-t-on facilement à ce point de vue ? Reprenons ce que dit à ce sujet G. M. Edelman³⁵ :

« Par exemple, pour enregistrer un mouvement vers l'avant, le système nerveux d'un chat doit encarter ses propres activités de la manière suivante : « cervelet et ganglions de la base actifs dans la structure a, régions pré-motrices et motrices actives dans la structure b et sous-modalités des cartes visuelles actives dans les structures x, y, z ». Bien que, pour mieux l'illustrer, j'ai exprimé cet encartage généralisé sous la forme d'une proposition (ou expression verbale), l'opération qui a lieu dans le cerveau du chat n'est évidemment pas propositionnelle. »

G. M. Edelman se sent obligé d'utiliser une description qui est proche de celle qu'un informaticien utiliserait pour écrire un algorithme. Alors que la vision qu'il propose « s'oppose nettement aux modèles informatiques du cerveau et de l'esprit. »

³⁵ G. M. Edelman, (ibid), p. 69

L'argument développé par le prix Nobel de Médecine est celui-ci³⁶ :

« Ces modèles présupposent que le cerveau possède un ensemble de programmes, dits procédures d'action, qui sont capables de modifier les états fondés sur les informations véhiculées par les entrées ce qui déclenche les sorties adaptées d'un point de vue fonctionnel. Ces modèles sont instructionnistes au sens où les informations du monde sont supposées susciter la formation de réponses adaptées sur la base d'une déduction logique. »

Ils suscitent, comme nous l'avons déjà écrit, des modèles pédagogiques basés sur la réduction de la complexité d'une tâche à réaliser grâce à une décomposition en éléments simples de modèles gestuels ou, à l'opposé de cette stratégie d'enseignement, sur la mise en place de situations posant des problèmes et supposées déclencher une adaptation nouvelle de celui qui doit se transformer. Sans doute, ces modèles permettent de décrire facilement l'organisation gestuelle de l'action, et sans doute, pour cette raison, des enseignants d'EPS en font souvent inconsciemment usage. Mais décrire n'est pas expliquer. Et une bonne description de la forme gestuelle, même si elle est nécessaire (G. M. Edelman reconnaît d'ailleurs qu'il ne peut s'empêcher de l'utiliser), ne permet pas d'améliorer les possibilités de transformer celui qui agit si elle ne permet pas de construire un modèle efficace des causes qui déterminent cette forme gestuelle. Notre enseignement doit donc combiner les deux modèles sans croire que celui qui permet de décrire la forme gestuelle permet d'en connaître les causes.

5.2 La stratégie de modélisation de la TSGN

Dans le chapitre précédent intitulé « *Explications sélectionnelles et propriétés sémantiques* », nous avons tenté de montrer que le sens d'un comportement pouvait apparaître en découvrant sa fonction étiologique : ce pourquoi il est fait. Nous avons postulé également que la théorie de Darwin permettait parfois de comprendre pourquoi un comportement se produisait. Or, s'il arrive qu'un sujet nous fasse découvrir cette signification en nous donnant l'intention qui était la sienne au moment de son acte, il n'en va pas toujours ainsi. Nous avons évoqué la possible disjonction entre l'intention affichée par le sujet et ce pourquoi semble fait le comportement, si on lui donne le sens que lui confère la théorie fondée sur la sélection naturelle.

G. M. Edelman semble aller plus loin encore³⁷ :

« Le sentiment que nous appelons volonté n'est pas la cause d'un acte volontaire mais le symbole de l'état du cerveau qui est la cause immédiate de cet acte. Nous sommes des automates conscients. »

Certes l'auteur admet que la conscience reflète l'aptitude à réaliser des distinctions ou des discriminations au sein de vastes ensembles de choix possibles. Il admet aussi l'intérêt de la notion de représentation qui se réfère implicitement à un plan pour décrire de façon synthétique comment se produit un mouvement (voir l'exemple des gestes du chat). Mais, ces représentations, tout comme le centre de gravité, notion incontournable en physique classique, ne sont pas réels, ce ne sont que des moyens utiles pour décrire la réalité. On ne doit pas leur attribuer de pouvoirs causaux.

³⁶ G. M. Edelman, (ibid), p. 52

³⁷ G. M. Edelman, (ibid), p. 106

G. M. Edelman ³⁸ affirme alors:

« De même que la théorie darwinienne a éliminé l'argument du dessein, de même la TSGN écarte le besoin de plan instructionnel ou d'homoncule dans la tête
Il n'existe pas d'états fonctionnels définis ou codés dans les cerveaux individuels et pas de processus équivalents à l'exécution d'algorithmes. »

Le prix Nobel entend de plus répondre à la question suivante: qu'est-ce qui est causal dans les états neuronaux et mentaux survenant chez un individu ? Pour cela, la TSGN se fonde sur trois principes :

- a) La sélection développementale : les variations épigénétiques des structures de connexions entre les neurones en croissance produisent des millions de variantes de circuits.
- b) La sélection par l'expérience : d'importantes variations de force synaptique, positive et négative, résultent de variations dans les entrées environnementales pendant le comportement.
- c) La réentrée : « échange récursif permanent de signaux parallèles entre les aires cérébrales qui sert à coordonner l'activité des différentes zones dans l'espace et le temps. Par opposition au feed-back, la réentrée n'est pas une transmission séquentielle d'un signal d'erreur dans une boucle simple. » « En l'absence de logique (le principe d'organisation des ordinateurs en tant que systèmes d'instructions), la réentrée est le principe d'organisation central qui régit la coordination spatio-temporelle entre les multiples réseaux sélectifs du cerveau. »

Ce point est important : certes, nous constatons souvent qu'un sujet semble tirer parti de ses erreurs parfois mais les signaux qui lui reviennent après ses expériences ne sont pas codés pour être appréhendés comme des messages univoques devant réorienter, comme pour un robot, le comportement en vue d'une plus grande efficacité.

L'auteur décrit aussi une structure neuroanatomique, les systèmes ascendants, qui permet de comprendre comment la prépondérance de certaines réponses comportementales peut s'inscrire dans le cerveau. G. M. Edelman les appelle systèmes de valeurs « parce que leur activité est liée aux récompenses et aux réponses nécessaires à leur survie ». L'auteur de « Plus vaste que le ciel » décrit ainsi la structure anatomique qui produit ce système de valeurs³⁹.

« En se projetant un peu partout chacun agit sur d'importantes populations de neurones de façon simultanée en libérant son neurotransmetteur à la manière d'un tuyau d'arrosage qui fuit. Ce faisant, ces systèmes affectent la probabilité pour que les neurones voisins des axones du système de valeur s'éveillent après avoir reçu du glutamen. Ces systèmes agissent donc sur les réponses neuronales qui affectent l'apprentissage et la mémoire, et qui contrôlent les réponses corporelles nécessaires à la survie. »

³⁸ G. M. Edelman, (ibid), p. 65

³⁹ G. M. Edelman, (ibid), p. 41

5.3 Conséquences sur les conceptions liées aux apprentissages moteurs

5.3.1 Système de valeurs et action dans l'apprentissage

Il est probable que ce système de valeurs soit un processus qui est au centre des difficultés ou des progrès dans un apprentissage. L'hypothèse que nous défendons est celle-ci : nous pensons que la compétition qui s'instaure entre des gestes liés à la survie de l'individu et ceux que l'apprentissage d'une activité sportive requière dépend de cette structure neuroanatomique. Si vous placez une personne dans une situation qui active les systèmes de valeur et produit un comportement mettant en jeu des gestes liés à la survie, il est probable que le comportement opposera beaucoup de résistances à une tentative de transformation tant qu'on placera la personne dans une situation analogue. Par exemple un débutant en natation peut adopter de manière systématique un comportement lié à notre motricité de terrien pour continuer de profiter des effets protecteurs et rassurants de cette motricité (vision et expiration aériennes, propulsion par les jambes ressemblant à la marche) mais néfastes pour progresser en natation.

Pour que notre hypothèse soit plus acceptable, il faut préciser que le comportement, dans son ensemble, ne nécessite pas d'être directement lié à la survie pour provoquer des résistances à l'apprentissage. Il suffit que des « composantes » d'un comportement contribuent parfois à cette survie dans d'autres circonstances pour que la « plasticité comportementale » diminue. Or, il y a là une différence majeure avec le fonctionnement d'un ordinateur : lorsqu'un logiciel « recrute » un algorithme pour s'insérer dans un programme A, il n'y a pas d'inférence de ce programme A avec un programme B si l'algorithme est recruté pour ce programme B. En revanche, on n'« assemble pas » différentes actions pour former un mouvement complexe comme on construit logiquement et bout par bout un programme. Pour un être humain, il se produit une forme de « contamination » : vous pouvez tenter de « recruter » une action comme composante d'un mouvement plus complexe de façon à améliorer son efficacité, mais vous ne vous débarrasserez pas facilement des anciennes formes déjà réalisées de cette action qui lui permettent d'avoir sa place et une autre fonction dans un autre mouvement. Il nous semble ici retrouver pour le domaine des actions une idée qui apparaît pour le champ du langage dès le *Tractatus* chez L. Wittgenstein⁴⁰ :

T 4.03 « Une proposition doit communiquer un sens nouveau avec des expressions anciennes. »

Par ailleurs, lorsque vous tentez de recruter une nouvelle action, vous n'avez bien souvent pas d'idées précises sur ce que vous allez réaliser. On élimine souvent ce paradoxe en faisant apparaître la notion d'automatisme physiologique produisant « inconsciemment » ce qui n'est pas précisé dans la volonté du sujet. Mais ce faisant, on se réfugie une fois de plus dans la métaphore du concepteur de robots : le sujet serait comme le concepteur ayant des idées précises sur les fonctions que doit remplir le robot mais qui se déchargerait de la construction en laissant les machines d'une chaîne de montage faire la réalisation.

⁴⁰ L. Wittgenstein, (1998), T 4.03

5.3.2 Corrige-t-on son action en apprenant ?

A l'opposé, nous sommes aussi souvent piégés par notre propre langage. Nous avons parfois l'impression d'être capable de dire ce que nous faisons et nous avons l'impression d'utiliser notre corps comme nous utilisons les mots pour former des phrases.

Il y a pire : nous avons du mal à imaginer que de l'utilisation du langage ne découle pas quasi mécaniquement les actions. A ce propos L. Wittgenstein observe qu'il y a là comme un paradoxe⁴¹:

« Si les liaisons entre le langage et les actions – autrement dit les liaisons entre les leviers et la machine- sont établies dès le début de l'apprentissage du langage, ma question est : ne peut-il arriver que ces liaisons se rompent ? Si non, je dois nécessairement considérer chaque action comme correcte.... »

Se poser la question de savoir si une action est correcte ou au contraire si elle est le résultat d'une erreur suppose d'avoir établi une proposition définissant le mode correct d'action au regard des objectifs du sujet. C'est là une démarche convenable pour un concepteur de robots mais pas pour celui qui s'interroge sur le fonctionnement du cerveau se préparant à une réponse comportementale. G. M. Edelman⁴² donne un exemple qui paraît illustrer notre propos :

« Un animal qui, dans la jungle, ressent un changement affectant les sens autour de lui tandis que la lumière baisse peut fuir, même s'il n'existe pas de corrélation causale entre ces deux entrées. Il suffit que la combinaison de ces deux entrées simultanées dans son histoire passée, dépendante des valeurs, se soit accompagnée par exemple de la présence d'un tigre. »

On comprend dans cet exemple qu'il n'y a pas lieu de demander si la fuite est une action correcte ou pas pour saisir ce qui a causé cette action. Chaque fois que vous agissez, vous recyclez des gestes déjà utilisés dans un autre contexte. Habituellement le recyclage d'un objet, d'une bouteille en plastique par exemple, se fait, soit en l'utilisant dans sa forme ancienne, soit en l'ayant complètement déformé d'abord. En tout cas, l'ancien contexte d'utilisation de l'objet ne joue plus de rôle. En revanche, lorsque vous réutilisez un mot, vous ne pouvez vous débarrasser du contexte dans lequel vous l'avez déjà employé. Et c'est heureux, c'est sans doute pour cela que vous êtes capable de produire des métaphores.

Nous pensons qu'agir, c'est faire, sur le plan moteur, constamment des métaphores. Si l'intérêt de la métaphore est clair sur le plan linguistique (produire des images originales), sur le plan moteur la métaphore ou l'analogie permet de donner une fonction différente à un même geste. Si la description de l'action en termes de coordination motrice donne l'illusion d'avoir une sorte d'équivalent au langage dans le domaine moteur, alors il faut aller jusqu'au bout de l'analogie : pas plus dans l'utilisation d'un mot que dans la réalisation d'un geste, il n'y a de mode d'emploi correct définitif. La signification d'un mot varie en fonction des contextes d'utilisation et chaque fois que le mot est utilisé, le contexte est nouveau. De même, l'apparente reproduction d'un même geste nous fait oublier que le contexte (physiologique et environnemental) dans lequel il est réalisé n'est jamais le même. Or, la fonction, qui est au geste ce que la signification est au mot, n'est que le reflet du contexte (physiologique et environnemental) dans lequel le geste est réalisé.

⁴¹ L. Wittgenstein, (1990), § 23

⁴² G. M. Edelman, (2004), p. 78

Ce que nous voulons affirmer ici, c'est qu'un bon moyen d'appréhender la raison pour laquelle un mouvement a été sélectionné est de s'atteler à découvrir ses fonctions. Et vouloir savoir pourquoi le mouvement a cette forme là et pas une autre, c'est se demander quelles fonctions remplissent les gestes qui le constituent. Et connaître la fonction peut se réduire à connaître les contextes d'utilisation. Vouloir étendre la fonction d'un geste se réduit donc à l'employer dans une sorte de mélange des contextes nouveaux et anciens. Et que l'efficacité de sa nouvelle utilisation soit douteuse n'empêche pas qu'une nouvelle fonction (plus ou moins en rapport d'ailleurs avec celle qui était le motif de l'acte) apparaisse. Ainsi pour transformer un mouvement afin qu'il soit plus efficace, il n'est pas judicieux de tenter de remplacer petit à petit, « pièce par pièce la « mauvaise coordination » par la coordination idéale. Il faut comprendre d'abord quelle est la fonction des gestes utilisés et donc découvrir les contextes antérieurs d'utilisation. Il est ensuite nécessaire de placer le sujet dans une situation qui n'est pas analogue à l'ancienne, sous peine de reproduire ces contextes d'utilisation et donc de donner à l'action qui doit être réalisée, la même fonction.

Nous voudrions convaincre qu'il y a là un renversement de point de vue. Le sujet n'utilise pas sa mémoire pour se saisir des moyens lui permettant de réaliser une action comme le concepteur d'un robot insère et active un logiciel qui invariablement aura les mêmes fonctions. Comme l'écrit G. M. Edelman⁴³ :

« Il n'est pas justifié de supposer qu'une telle mémoire est représentationnelle au sens où elle stocke un code enregistré de façon statique pour un acte. » L'auteur ajoute : « la mémoire est plutôt une propriété de système reflétant les effets du contexte et les associations de divers circuits dégénérés qui sont capables de déclencher des sorties similaires. Ainsi, chaque événement de la mémoire est dynamique et sensible au contexte – il déclenche la répétition d'un acte mental ou physique qui est similaire mais pas identique aux actes précédents. »

Il nous faut insister une fois de plus sur le terme « reflet » qu'utilise à son tour G. M. Edelman pour caractériser la mémoire. Le lecteur doit se souvenir que nous avons affirmé que la théorie computationnelle était efficace pour décrire des actes et non pour rendre compte des causes ayant provoqué l'existence de ces actes. Sans doute la mémoire est une notion utile pour décrire « la forme extérieure et observable » des processus neurologiques. Mais lorsqu'on parle de la mémoire ainsi, on se situe à une échelle de modélisation qui donne accès aux phénomènes visibles et aux propriétés globales des systèmes physiologiques. En d'autres termes, nous traitons alors des formes, pas des causes. C'est ainsi que nous raisonnons lorsque nous expliquons que nous n'arrivons pas à ouvrir une serrure parce que la clef utilisée n'a pas la bonne forme. Or le physicien sait que la forme d'une clef ne constitue dans aucun formalisme un paramètre permettant d'entrer en jeu dans la modélisation des phénomènes. Dans la vie courante, chaque fois que nous avons à agir, nous considérons la situation dans laquelle nous nous trouvons un peu comme une serrure à ouvrir avec la bonne clef. Mais il ne s'agit là que de conséquences observables qui, dans une certaine mesure, nous permettent de résumer la situation sans décrire la dynamique des processus neurologiques.

Nous soutenons donc que, sur le plan moteur, il est faux de croire qu'une situation posant un problème peut amener le sujet à découvrir une nouvelle solution motrice. Les seules situations posant réellement un problème moteur sont celles qui bloquent totalement l'individu. Dans les autres cas, on confond l'analyse qu'on en fait en tant qu'observateur avec les processus qui ont « réellement » lieu. On mélange le discours volontariste que peut se tenir le sujet agissant, avec le processus physiologique se déroulant indépendamment de la conscience du sujet. Or les neurones ne cherchent, ni ne trouvent pas plus de nouvelles

⁴³ G. M. Edelman, (2004), p.71

solutions qu'une espèce animale ne perçoit dans une mutation nouvelle un moyen d'être mieux adaptée à son milieu. Dans les deux cas, les solutions sont produites avant même que le problème correspondant à la solution soit saisi.

Comme l'écrit G. M. Edelman ⁴⁴ :

« De même que la théorie darwinienne a éliminé l'argument du dessein, de même la TSGN écarte le besoin de plan instructionnel ou d'homuncule dans la tête. »

Il nous semble plus utile de penser que les nouvelles solutions sur le plan moteur apparaissent comme on peut fabriquer une métaphore : sans doute par rapprochement de deux ou plusieurs contextes dans une même combinaison. Et souvent aucun calcul, aucun plan ne peut prévoir ou construire un tel rapprochement. Ne confondons pas l'expression de la métaphore qu'on peut décrire avec un algorithme par une suite appropriée de mots ou de gestes et le processus qui conduit à la métaphore. L'étude de l'auteur semble donc donner une justification physiologique à ce que laissait présager l'explication de type linguistique de l'acte moteur. Selon lui ⁴⁵ :

« Il existe deux modes de pensées - la logique et le sélectionnisme (ou reconnaissance de structure). Parce que le cerveau peut fonctionner par reconnaissance de structures avant même le langage, son activité peut susciter ce qu'on pourrait appeler des capacités « pré-métaphoriques. La puissance de ces aptitudes, en particulier quand finalement elles sont traduites dans le langage, repose sur l'associativité résultant de la dégénérescence des réseaux neuronaux. Les produits des aptitudes métaphoriques qui s'ensuivent, lesquels sont nécessairement ambigus, peuvent être très créatifs. »

C'est sur ce type d'aptitude que l'enseignant peut s'appuyer s'il veut vaincre certaines résistances aux apprentissages moteurs chez des élèves. La perspective du prix Nobel de médecine nous semble étonnamment donner des arguments forts contre le danger que représenterait un quasi-monopole des conceptions internalistes dans le monde de l'enseignement⁴⁶. Ce qui est paradoxal, c'est que ce soit une étude internaliste qui nous fournit ces arguments. Il nous a donc semblé utile de nous pencher sur la conception wittgensteinnienne des capacités pour comprendre ce qui pouvait la rendre aussi peu attrayante aux yeux du plus grand nombre. En d'autres termes, qu'est-ce qu'il y a de si difficile conceptuellement dans l'analyse de l'auteur des *Recherches Philosophiques* ? Nous allons tenter de comprendre cette difficulté en comparant la notion d'apprentissage sous la perspective des capacités (de Wittgenstein) avec la notion d'apprentissage sous la perspective des dispositions.

⁴⁴ G. M. Edelman, (2004), p. 65

⁴⁵ G. M. Edelman, (2004), p. 175

⁴⁶ Et je serais fortement intéressé par toute étude sociologique qui viserait à établir une étude statistique dans ce domaine.

6) L'APPRENTISSAGE : DU PARADIGME COMMUN AUX « CAPACITÉS » DE L. WITTGENSTEIN ET À SA CRITIQUE DU DISPOSITIONNALISME

Lorsqu'on s'interroge sur la manière dont on peut améliorer notre compréhension de tout apprentissage en général, on est vite orienté sur la question de la régularité des conduites. Car un apprentissage vise bien l'établissement d'une nouvelle régularité dans les conduites et réciproquement la régularité d'une conduite est le signe d'une certaine forme (consciente ou non) d'apprentissage. Comment ces régularités sont-elles produites ? Au fond, c'est bien là le fil rouge qui guide cette seconde partie de notre thèse. Dans ce chapitre, nous allons étudier une réponse dispositionnaliste du type de celle qu'a défendue à une époque C. S. Peirce et sa critique par L. Wittgenstein. L'un et l'autre ont été conduits à élaborer des moyens de comprendre l'existence des régularités en conceptualisant de manière nouvelle les relations entre la pensée et l'action. Ces deux nouvelles façons de conceptualiser cette relation constituent une rupture avec ce que nous avons défini comme le paradigme commun qui organise le point de vue qu'un homme a en général sur ce qui lui permet d'interagir avec son environnement. Ce sera donc le point de départ de notre investigation et elle nous amènera à considérer que la position de L. Wittgenstein nous dévoile tout un programme d'étude de l'apprentissage en EPS.

D'un point de vue méthodologique, nous allons montrer que chacune des conceptions envisagées a un équivalent dans les conceptions du monde physique et nous essaierons de montrer à quel saut conceptuel nous oblige le passage de l'un à l'autre. L'objectif de cette démarche est de faire apparaître ce qui permet de distinguer dans la critique du dispositionnalisme par Wittgenstein autre chose qu'une critique d'un dispositionnalisme qui serait un simple « ravalement de façade » de la conception mécaniste de la pensée. Il y a chez Wittgenstein de quoi montrer que la notion de disposition laisse dans l'ombre tout une partie de ce qu'on peut appeler « comprendre » les régularités comportementales, quand bien même cette notion de dispositionnalisme échapperait à la critique du mécanisme.

L'analogie de nos conceptions de l'esprit avec différents paradigmes de nos conceptions du monde physique doit également faire apparaître toute l'originalité du point de vue wittgensteinien sur le langage. C'est en effet à partir de cette spécificité bien comprise que peut émerger une manière différente de concevoir l'acte d'enseigner en EPS. Or, dans la partie que nous avons consacrée à expliquer notre méthodologie, nous avons émis l'hypothèse que certains problèmes philosophiques pouvaient être assimilés à des questions n'appelant pas de réponses mais un simple changement de perspective, un changement d'échelle de modélisation par exemple pour traduire différemment le problème. Le problème qui se pose ici est celui de la difficulté conceptuelle qui existe entre une conception dispositionnelle et la conception wittgensteinienne des capacités. Il est plausible d'affirmer que cette difficulté est à l'origine d'un certain conservatisme conceptuel dans le domaine de l'enseignement. En « transférant » la difficulté conceptuelle dans le monde de la Physique, nous faisons le pari que nous ferons mieux apparaître l'origine des résistances à une vision wittgensteinienne de l'apprentissage. Car certaines idées en Physique, notamment en Physique Quantique, ont rencontrées également quelques résistances, lorsque les théoriciens ont tenté, au début du vingtième siècle, de les rendre familières aux autres scientifiques tout d'abord et au grand

public ensuite. Il m'a semblé que ce qui compose la difficulté conceptuelle était plus facilement intelligible en Physique car il nous est plus aisé de définir ce qu'est cette physique populaire que produit notre bon sens commun que de savoir ce que notre bon sens commun produit comme « philosophie populaire ».

Quel type de saut conceptuel demandons-nous à celui à qui nous souhaitons faire partager une idée nouvelle ou à qui nous voulons donner une nouvelle possibilité d'action ? C'est à cette question que nous tentons de répondre une fois de plus, comme dans d'autres chapitres, mais par une voie sans doute moins classique et plus discutable, celle de l'analogie entre des concepts issus de champs théoriques différents.

On pourrait facilement croire en lisant L. Wittgenstein que son entreprise consiste essentiellement en une fragilisation des fondements de certaines conceptions philosophiques (internalisme, causalisme, mécanisme) et que finalement l'analyse qui va être la notre consistera à identifier pour le dispositionnalisme ce que L. Wittgenstein a fait pour les conceptions que nous venons de citer. C'est ce que le philosophe lui-même semble parfois nous laisser croire⁴⁷:

« Les propositions auxquelles, comme envoutés, nous sommes sans cesse ramenés, je voudrais les extirper du langage philosophique. »

Or, nous ne pensons pas que l'objectif de L. Wittgenstein soit celui d'un philosophe qui s'engage dans un chemin avec pour seul objectif un travail de sape des différents concepts utilisés habituellement en philosophie. Il nous semble plutôt que sa démarche s'attache à faire ressortir un point de vue qui est masqué parce que nous sommes habitués lorsque nous philosophons ou lorsque plus simplement nous agissons, à percevoir notre monde par l'intermédiaire de perspectives qui ne sont pas les siennes. Par conséquent, le philosophe nous avertit, par avance⁴⁸ :

« Nous extirpons donc les propositions qui ne nous font pas aller plus avant. »

Dès lors L. Wittgenstein semble s'engager, moins sur la voie d'une critique qui aurait pour but de découvrir une vérité et de dénoncer des erreurs, des théories déjà en place, que dans l'élaboration petit à petit d'une forme de jeu qui s'apparente à un Colin-Maillard philosophique. Présentant tour à tour les conceptions internalistes, mécanistes, causalistes, il utilise sa critique comme un moyen de répondre : « Vous refroidissez » à la question : « Est-ce bien à cela que vous pensez ? ».

L'analyse de L. Wittgenstein nous conduit à imaginer pour toute conception du philosophe autre chose que des énoncés catégoriques qui tendraient à supplanter ceux dont ils sont la critique. Ainsi, dès le premier passage des *Remarques sur "le rameau d'Or"*, le philosophe nous met en garde⁴⁹ :

« Il faut commencer par l'erreur et la convertir en vérité. »

C'est à dire qu'il faut trouver la source de l'erreur, sans quoi le fait d'entendre la vérité ne nous sert à rien. La vérité ne peut forcer son chemin si quelque chose trouve à sa place. Pour convaincre quelqu'un de la vérité (ou plutôt le convaincre qu'il y a un autre point de vue utile

⁴⁷ L. Wittgenstein, (1990), § 31

⁴⁸ L. Wittgenstein, (ibid), § 33

⁴⁹ L. Wittgenstein, (2001), p. 26

que celui qui est le sien), il ne suffit pas de constater la vérité, mais il faut trouver le *chemin* qui va de l'erreur à la vérité. Ce *chemin*, qui mène des conceptions philosophiques de l'esprit déjà bien en place aux idées que L. Wittgenstein se propose de nous faire découvrir, est donc un jeu, ce colin-maillard philosophique au travers duquel ces propositions doivent nous apparaître.

Sans doute ce jeu n'a pas pour but d'exister en tant que tel comme n'importe quel jeu de société par exemple. Il n'est là que pour permettre aux propositions de L. Wittgenstein de prendre un sens. Ce jeu est donc destiné à disparaître comme n'importe quel échafaudage permettant d'élaborer une construction. La pratique du colin-maillard philosophique de L. Wittgenstein est ce qui doit nous permettre de construire une autre possibilité de voir le monde un peu à la manière dont tout apprentissage nous permet d'agir autrement.

C'est dans cette optique là que nous allons tenter de décrire l'analyse critique du dispositionnalisme par L. Wittgenstein. Notre but est donc double :

- a) cerner la spécificité de l'approche wittgensteinienne en identifiant « le type d'échafaudage » qu'il construit de manière à comprendre comment naissent de nouveaux jeux de langage et quels sont leurs rôles. L'importance que nous accordons à la spécificité de cette approche provient du fait qu'apprendre en EPS semble s'apparenter à utiliser un nouveau jeu de langage. La découverte de ce que sont les échafaudages nécessaires à la mise en place du jeu est donc d'un fort intérêt pour notre étude.
- b) montrer qu'en échappant à un certain type de conceptions philosophiques, on peut imaginer d'autres manières de concevoir l'apprentissage en EPS.

Ces manières d'élaborer d'autres moyens d'apprendre en EPS seront plus précisément étudiées dans la troisième partie de la thèse et elles donneront un statut privilégié au concept d'action et de langage. Il nous a semblé donc juste de commencer ce chapitre en détaillant la façon la plus commune que nous avons lorsque nous considérons la relation entre la pensée et l'action.

6.1 Les fonctions de la pensée et de l'action dans le paradigme commun

La pensée et l'action ont souvent été opposées dans nos sociétés humaines : on fait en effet nettement la distinction entre l'homme destiné à agir et celui dont la fonction serait simplement de penser ou de discourir sur les actions des êtres humains. La division du travail dans les entreprises reflète assez bien cette distinction : il y a celui pour qui la fonction est de prendre des décisions et ceux qui doivent les exécuter.

Dans nos écoles cette opposition est également très prononcée : il y a d'une part « l'intellectuel » destiné à de longues études abstraites et le manuel qui doit montrer ce qu'il sait faire concrètement. Il est vrai que dans ces différents cas on oublie un peu facilement que celui qui réalise concrètement ses actions pense autant que celui dont la pensée ne provoque pas de transformation visible sur la matière ou sur les hommes. Il n'en reste pas moins que nous croyons tous que nous pensons avant d'agir et que cette différence, ce retard de l'action sur la pensée est une marque distinctive qui nous pousse à affirmer communément qu'il y

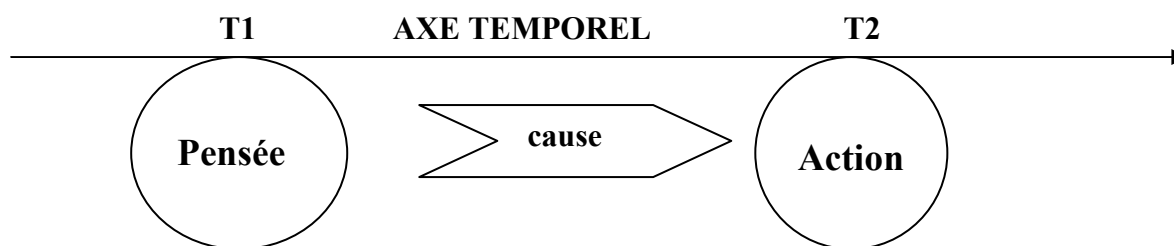
aune différence de fonction entre la pensée et l'action : pour résumer les choses, la pensée préparerait l'action.

Ainsi selon C. S. Peirce⁵⁰ :

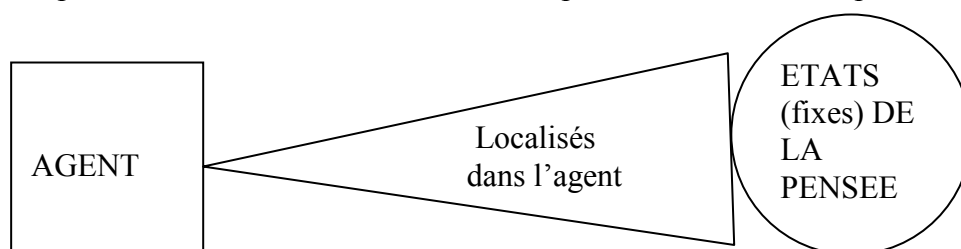
« Toute la fonction de la pensée est de produire des habitudes d'action et tout ce qui se rattache à la pensée sans concourir à son but est un accessoire mais n'en fait pas partie. ».

La première partie de cette proposition (« Toute la fonction de la pensée est de produire des habitudes d'action.. ») correspond à une conception finalement assez commune qui sert de paradigme dans notre vie quotidienne.

On peut schématiser ainsi ce **paradigme commun** :



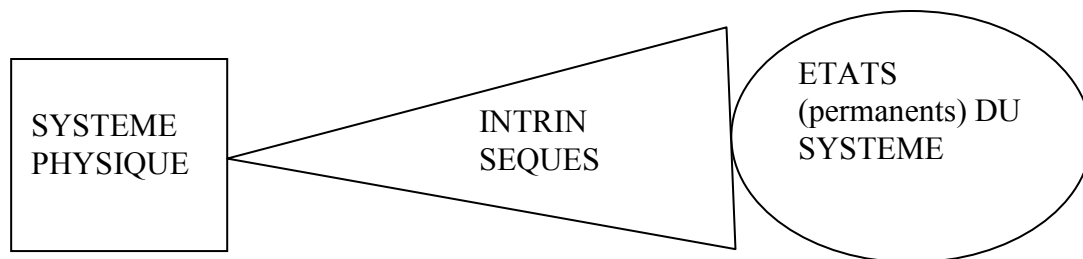
Lorsque notre action n'est pas efficace, nous pensons souvent que nous nous sommes insuffisamment préparés à agir. Lorsque nous devons corriger une action, que ce soit la nôtre ou celle de quelqu'un d'autre, nous imaginons le plus souvent ce qu'il doit penser pour améliorer son comportement. La pensée est ici conçue comme un levier ou pour tout le moins une entité localisable, dont il convient de « se saisir » pour mettre en mouvement les rouages qui vont modifier l'action. Telle personne agit mal parce qu'elle a une croyance fautive alors je vais essayer d'abord d'agir sur la croyance pour que le comportement varie. Je recherche en quelque sorte ce qui est fixe (la croyance) pour agir sur ce qui paraît impalpable : l'action. Mais ce faisant, il semble que l'effet (l'action) semble déjà présent dans la cause, dans la planification de l'action, dans « la pensée » de l'action. Les événements du monde physique qui composent l'action nous donneraient, pour ainsi dire, une image des états la pensée. Par suite, il est facile de se laisser tenter par l'idée que la pensée se fixe dans un état comme une chose, (un système physique) possède une position fixe à un instant t en mécanique classique. On peut alors schématiser ainsi cette conception internaliste de la pensée :



Cette conception correspond à notre idée commune du monde physique et de ses états, c'est-à-dire des valeurs que prennent à tout moment les grandeurs qu'on associe aux choses de notre monde. (Par exemple, tout objet a, à tout moment, une position dans l'espace qui lui est propre, c'est à dire qui ne dépend que de lui.)

⁵⁰ C. S. Peirce (1879) p. 46

Cette conception peut-être schématisée ainsi :



C'est cette image faussement statique de la pensée que C. S. Peirce propose de faire évoluer en élaborant le dispositionnalisme. Nous allons essayer de montrer que ce dispositionnalisme à un équivalent en terme de conception du monde physique, celui de la physique classique.

6.2 La modification du paradigme commun par le dispositionnalisme de C. S. Peirce

6.2.1 Le dispositionnalisme de C. S. Peirce

Pour mieux cerner cette conception, reprenons les termes que C. S. Peirce utilise pour définir ce qu'est savoir parler une langue⁵¹ :

« Quand je dis que je sais (parler) français, je ne veux pas dire que depuis que je sais le faire, j'ai dans mon esprit tous les mots qui le composent ou même un seul d'entre eux. Mais seulement que quand je pense à un objet, le mot français correspondant me vient à mon esprit et que, quand mon attention sera attirée sur un mot français, je penserai à l'objet qu'il signifie. »

Mais le philosophe n'entend pas soutenir comme le nominalisme que quelqu'un ne sait une langue qu'au moment où il la parle, « car alors il ne pourrait jamais être certain de savoir cette langue, s'il savait seulement le mot particulier nécessaire à un tel moment. »⁵²

Ainsi, pour C. S. Peirce, savoir une langue, c'est être disposé à prononcer la phrase correcte à bon escient, sans que cela implique ni la présence permanente à l'esprit, sous forme actualisée, de la langue tout entière, ni la réduction de cette disposition à ses manifestations. La disposition ne disparaît pas entre deux manifestations, et cette propriété est repérée par l'usage du contrefactuel qui est d'ailleurs la marque distinctive d'une propriété de la matière lorsqu'elle est décrite dans le champ de la physique classique : « l'eau bout à une température de 100°C au niveau de la mer » est équivalent à « Si nous faisons bouillir de l'eau où que ce soit au bord de la mer alors la température de l'eau serait de 100°C ». Le contrefactuel permet de se référer à des manifestations qui ne se sont jamais produites et ne se produiront peut-être jamais, il exprime que la disposition est une potentialité permanente qui opère de façon bien réelle dans la nature.

⁵¹ C. S. Peirce (1958), 7.354., p. 215.

⁵² C. S. Peirce, (Ibid), 7.347, p. 213

Le philosophe généralise cette conception du langage à tout ce qui est du domaine de la pensée. En effet, à propos de la pensée, il écrit ⁵³

« Nous n’avons aucune pensée à aucun moment..... Non seulement nous ne l’avons pas en un instant, mais elle ne peut être présente à l’esprit pendant une période de temps. Elle ne consiste en rien qui soit présent à l’esprit, mais en une connexion habituelle entre les choses qui sont successivement présentes.... »

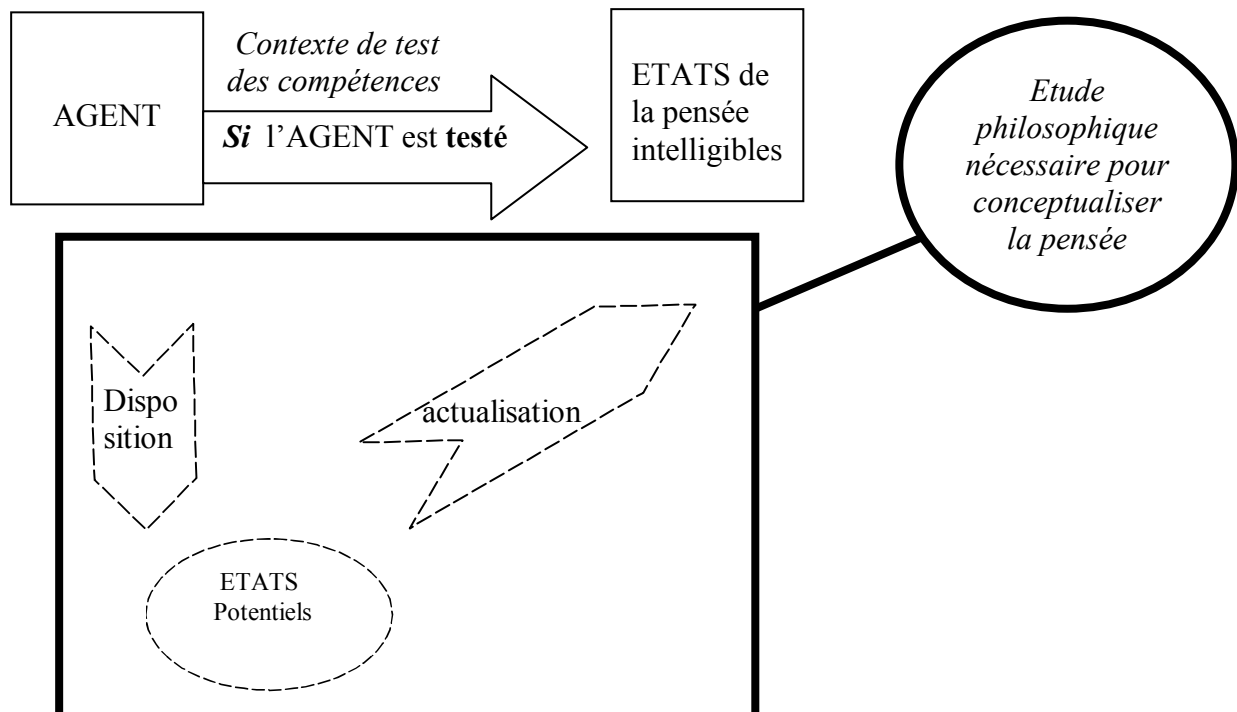
Si dans la première partie de sa proposition, le philosophe rappelle avec force que nous devons nous éloigner d’une conception de la pensée qui la figerait dans le temps présent et dans l’espace physique (celui du cerveau), il justifie dans la seconde partie de la citation son affirmation : « Elle ne consiste en rien qui soit présent à l’esprit, mais en une connexion habituelle entre les choses qui sont successivement présentes. ». De ce fait la pensée comme trait remarquable d’une ou plusieurs dispositions prend la forme d’une loi. Et les manifestations de cette loi dépendent d’un contexte qui peut se présenter ou non.

C.S. Peirce tire les conséquences de sa conception, énonçant un paradigme dispositionnaliste⁵⁴

« il n’existe pas de pensées actualisées instantanées, mais seulement un flux incessant et surtout continu de signes traversant l’esprit. C’est pourquoi tous les *habitus* (pensées, croyances, significations, savoirs) sont des *esse in futuro*.....pures potentialités qui ne se manifestent phénoménalement que dans certaines circonstances. ».

6.2.2 La modification du paradigme commun

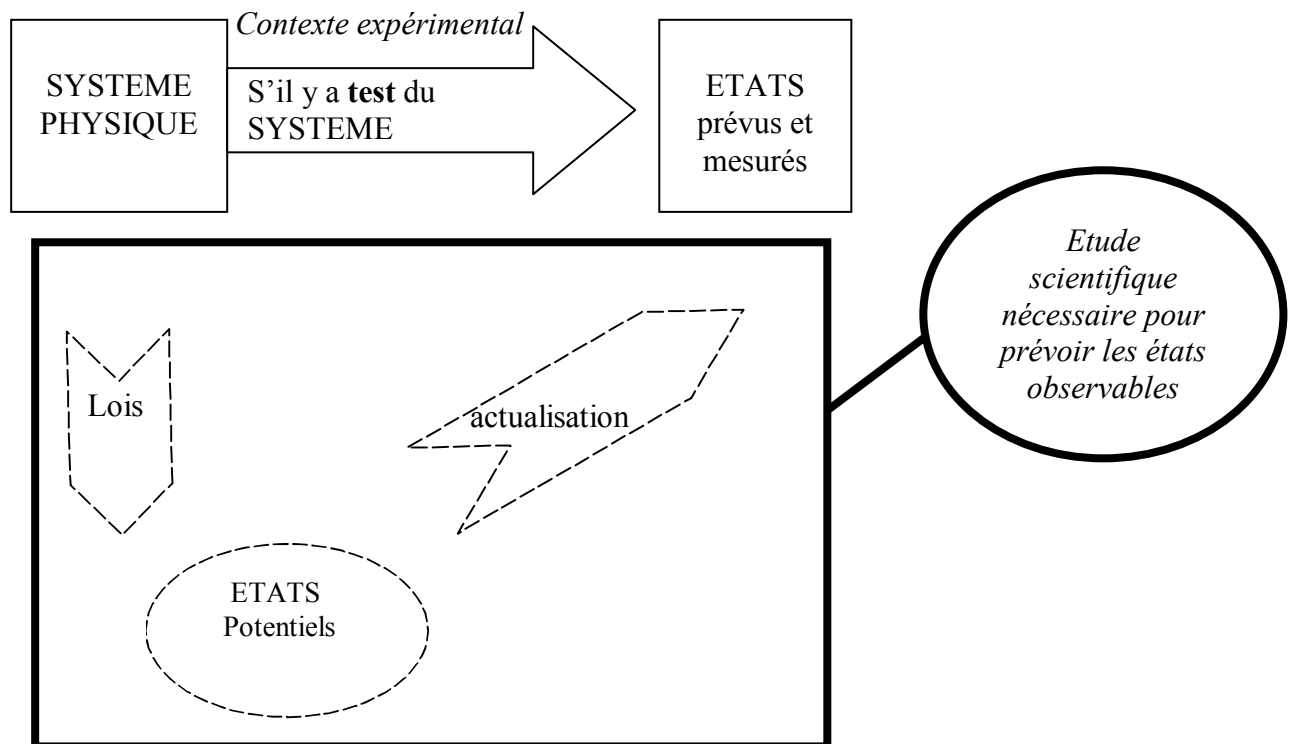
On peut ainsi schématiser ce nouveau paradigme qui est dispositionnaliste:



⁵³ C. S. Peirce, (Ibid), 7.355, p.216

⁵⁴ C. S. Peirce, (Ibid), 7.355, p.216

Ce schéma est analogue à celui qui exprime la conception classique de la physique étudiant les phénomènes :



Ce qui importe, c'est de savoir en quoi le paradigme dispositionnaliste est différent du paradigme commun. On peut résumer en deux points cette différence :

- a) Les états de la pensée n'existent que lorsqu'une disposition est activée dans un certain contexte.

La croyance est un état de la pensée : on est disposé à croire ou ne pas croire mais cette croyance n'apparaît que dans un contexte où l'agent est « testé ». (Par analogie avec les propriétés physique qu'on teste par l'expérience et par analogie avec les tests des capacités intellectuelles ou physiques d'un sujet qu'on teste également, j'appellerai « test » tout contexte qui sollicite une disposition.)

- b) La réalité de la pensée ne s'observe pas à chaque instant : cette réalité de la pensée a le statut ontologique de potentialité lorsque le sujet n'est pas en situation de test.

La pensée est conçue ici avec une double dimension. Ses états existent lorsqu'ils se manifestent exactement comme existent les manifestations de la dureté d'un diamant. Mais en dehors de ces manifestations, la disposition n'a de réalité que dans l'existence d'une potentialité, celle de devoir se conformer de manière régulière (suivant une règle ou une loi) si elle se trouvait en état d'être testée.

Dans le paradigme dispositionnaliste, l'état de la pensée n'est donc pas quelque chose d'intrinsèque à l'agent (à la différence du paradigme commun), c'est sa disposition qui l'est (comme l'est la propriété de se montrer dur pour le diamant). L'énoncé d'une croyance étant

une manifestation d'une disposition, cette manifestation peut donc être considérée comme un état de la pensée. Mais dans cet état de pensée, l'agent montre également qu'il est disposé à agir selon une règle.

Ainsi C. S. Peirce, après avoir écrit à propos de la croyance ⁵⁶:

« en même temps qu'elle est un point de repos, elle est aussi un nouveau point de départ. », affirme : « ...j'ai cru pouvoir appeler l'état de croyance la pensée au repos, bien que la pensée soit essentiellement action. »

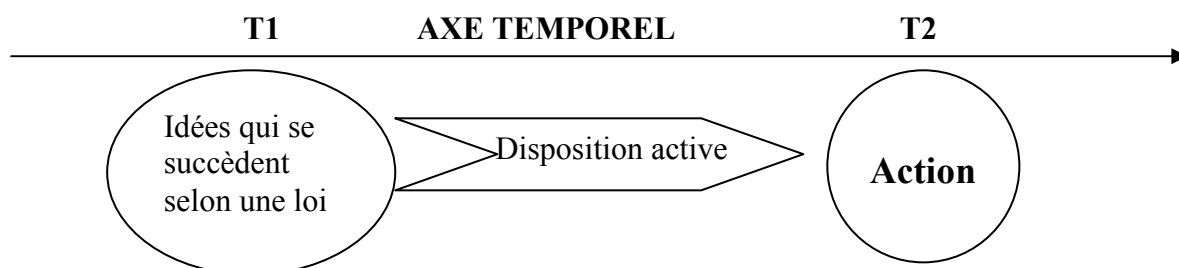
Or, cette deuxième partie de l'affirmation de C. S. Peirce - « *bien que la pensée soit essentiellement action.* » - constitue un paradoxe qui montre en quoi le paradigme dispositionnel ne rompt pas complètement avec le paradigme commun.

Voici les points de convergence entre les deux paradigmes :

- 1) Le test de l'agent montre quelque chose qui est encore intrinsèque à l'agent : sa disposition.
- 2) Le nouveau paradigme conserve une vision de la relation entre la pensée et l'action qui est causale. (sans être nécessairement mécaniste.) En effet, la disposition est active, c'est à dire qu'elle opère sur le comportement de l'agent. Cette vision, comme nous le verrons en étudiant la conception wittgensteinienne, n'a pu lieu d'être si on considère qu'on peut, d'une certaine manière, identifier pensée et action.
- 3) Le paradigme dispositionnel conserve une notion d'antériorité de la pensée sur l'action. En effet comme le rappelle Peirce ⁵⁷ :

« Toute la fonction de la pensée est de produire des habitudes d'action et tout ce qui se rattache à la pensée sans concourir à son but est un accessoire mais n'en fait pas partie. ».

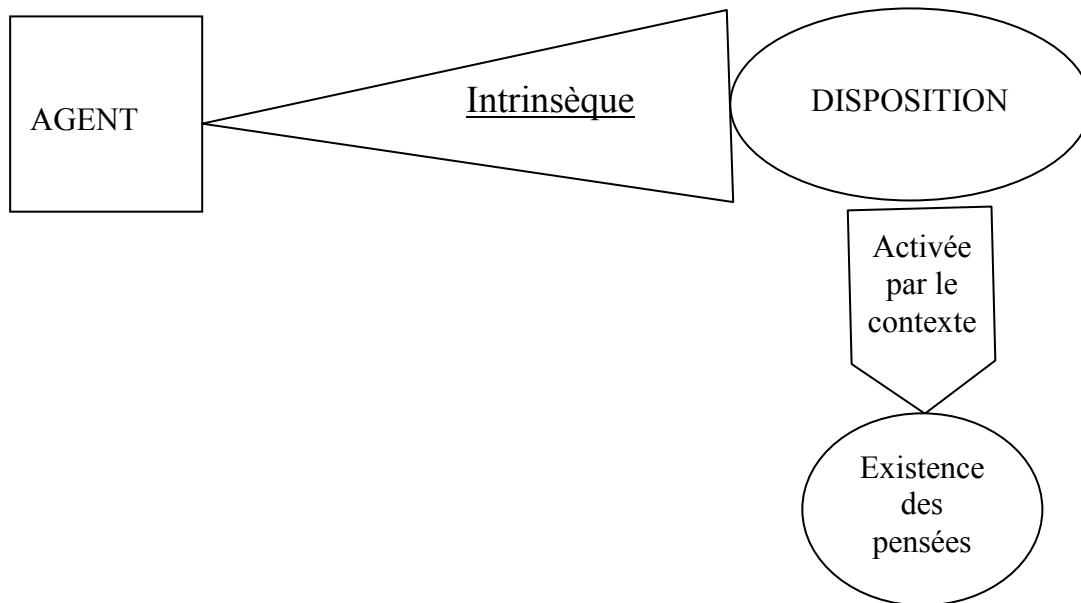
De fait, du paradigme commun, il reste une structure qui persiste lorsqu'on schématise le paradigme dispositionnel :



⁵⁶ C. S. Peirce, (2002), p. 45.

⁵⁷ C. S. Peirce, (Ibid), p. 46

Sur le plan de l'internalisme, les façons de concevoir l'existence des pensées par le dispositionnalisme et par le paradigme commun ont donc une même structure.



Il importe de voir que ces trois points qui font subsister la forme de l'ancien paradigme (besoin d'un axe temporel, explication de type causal et persistance d'une propriété intrinsèque à l'agent) vont constituer les cibles de l'analyse critique de L. Wittgenstein. Or, il apparaît qu'en appréhendant comment on peut établir une nouvelle manière de comprendre les régularités comportementales sans faire appel à ces trois points, on peut percevoir une autre façon de comprendre les résistances à l'apprentissage moteur en EPS.

Mais pour cela, nous allons détailler les enseignements que la mécanique quantique nous donne par rapport à la physique classique. En effet, il nous semble que dans une certaine mesure, le saut conceptuel entre le paradigme dispositionnel (fondé sur les propositions contrefactuelles propres à la physique classique) et la conception wittgensteinienne de l'explication de l'action est le même que celui qui existe entre la Physique classique et la Physique quantique. Il nous faudra donc préciser la nature de ce saut. Mais auparavant étudions l'analyse critique par L. Wittgenstein des conceptions mécanistes et dispositionnelles de l'esprit et de l'action.

6.3 La critique de L. Wittgenstein et sa proposition

6.3.1 La démarche de L. Wittgenstein

Notons dès à présent que la critique de L. Wittgenstein s'insère dans une volonté de dissocier les deux sens du mot comprendre et non d'en éliminer un des deux : l'un de ces sens est attaché à la notion de cause et l'autre à la notion de raison. De ce fait deux jeux de langage sont possibles.

Son problème est essentiellement de distinguer des contextes où les usages doivent renvoyer à l'un des deux jeux et non à l'autre ⁵⁷.

« J'imagine que certains processus physiologiques correspondent à nos pensées de telle manière que si nous connaissions la correspondance, nous pouvons décrire les pensées en observant ces processus. Mais en quel sens peut-on dire que les processus physiologiques correspondent à des pensées, et en quel sens peut-on dire que nous accédons aux pensées en observant le cerveau ? »

La critique du philosophe vise donc à nous montrer qu'en ne considérant qu'un sens (celui du langage des causes) dans tous les contextes possibles nous commettons une erreur qui nous conduit à des faux problèmes sur un plan philosophique.

Et c'est bien ce qui nous motive dans l'étude du point de vue wittgensteinien : découvrir « des paires » (contexte – usage) qui nous donnent le sens de nos expressions ou de nos propositions. Il nous a semblé en effet que tel était également l'un des soucis de l'enseignement de l'EPS lorsqu'il s'attache à transformer la motricité des élèves. Il faut oublier parfois le langage des causes.

C'est en suivant les critiques que le philosophe adresse à différentes conceptions qu'on peut comprendre cette démarche.

6.3.2 La critique de la conception mécaniciste de la pensée

La critique de L. Wittgenstein à propos de la pensée comme représentation du réel ou comme mécanisme mental est bien connue. Elle s'adresse à la conception représentationnaliste de l'esprit et plus précisément (par anticipation) à sa représentation computationnaliste (Bien avant, il faut le noter, l'apparition de la théorie de l'information qui, à partir des années soixante, va élaborer une conception cybernétique de la pensée.)⁵⁸.

« La locution « exprimer une idée que nous avons en tête » suggère que ce que nous essayons d'exprimer par des mots est déjà exprimé mais dans un autre langage ; que cette expression se trouve sous l'œil de notre esprit, et que ce que nous faisons consiste à traduire du langage mental en langage verbal. »

L'esprit aurait la charge, selon cette conception, d'opérer sur des états mentaux puis de traduire le résultat de ces états mentaux dans le langage verbal. Mais le philosophe nous met en garde contre la tentation de nous laisser séduire par cette conception⁵⁹ :

« Nous passons facilement sur la différence entre énoncer un évènement mental conscient et faire une hypothèse concernant ce qu'on pourrait appeler le mécanisme de l'esprit. Et cela d'autant plus que de telles hypothèses ou de telles images du fonctionnement de notre esprit s'incarnent dans de nombreuses formes d'expression de notre langage quotidien. Le passé « voulais dire » dans la phrase « Je voulais dire l'homme qui a gagné la bataille d'Austerlitz. » fait partie d'une image de ce genre puisque nous concevons alors l'esprit comme un endroit où ce dont nous nous souvenons est conservé, entreposé avant que nous l'exprimions. »

⁵⁷ L. Wittgenstein, (2004 (a)), p. 44

⁵⁸ L. Wittgenstein, (Ibid), p. 89

⁵⁹ L. Wittgenstein, (ibid), p. 87

La tentation est forte de nous laisser séduire par cette conception car l'image du processus mécanique nous fournit un moyen d'expliquer ce qui se produit⁶⁰ :

« « La machine semble déjà contenir en elle son mode d'action » signifie : nous enclins à comparer les futurs mouvements de la machine dans ce qu'ils ont de déterminés, à des objets qui se trouvent déjà dans un coffre où nous irions les prendre. »

Or, si nous concevons un arrière-plan mental permanent et régi par des règles alors toutes les performances mentales correctes, toutes les combinaisons sont déjà données⁶¹ :

« « C'est comme si nous pouvions saisir d'un coup l'emploi d'un mot dans son intégralité ». »

Ce que réfute ici L. Wittgenstein, c'est l'idée qu'il nous faut chercher un terme médiateur (cet arrière-plan mental) entre la réalité et nos propositions pour imaginer ce que nous faisons lorsque nous comprenons le sens d'une proposition. En dehors du fait que ce troisième terme élimine les sens possibles d'une proposition en restreignant cet ensemble de possibles à ce qui peut résulter de sa propre structure, ce troisième terme en étant actif de manière causale instaure l'idée d'une relation temporelle entre la pensée et la signification des énoncés. D'abord, je pense au sens de l'énoncé (je comprends ce que je vais dire) et ensuite je le formule réellement. Pourtant selon le philosophe⁶²:

« L'expression d'une croyance, d'une pensée, etc., n'est rien de plus qu'une phrase ; et la phrase a sens (sense) seulement en tant que membre d'un système langagier, comme une expression dans un calcul. Or nous sommes tentés de percevoir ce calcul, pour ainsi dire, comme un arrière plan permanent à chacune des phrases que nous disons, et nous sommes tentés de penser que, bien que la phrase écrite sur le papier ou prononcée, reste détachée du reste, le calcul est là dans l'acte mental de penser, d'un seul tenant ».

C'est ce besoin impérieux d'établir une relation temporelle (**D'abord** je fais quelque chose en pensée qui « capture » le sens de ce que veux dire - je calcule - et puis **ensuite** je fais quelque chose pour exprimer ce sens.) entre la pensée et le sens d'une proposition ou bien entre la pensée et l'action qui est également sous les feux de la critique de L. Wittgenstein. Nous allons étudier maintenant pourquoi en découvrant ce que récuse le philosophe dans les conceptions qui donnent une version causale de l'explication de l'action.

Nous allons montrer que deux tentatives d'échapper au paradigme commun tombent sous le coup de la critique.

⁶⁰ L. Wittgenstein, (2004(b)), § 193

⁶¹ L. Wittgenstein, (ibid), § 197

⁶² L. Wittgenstein, (2004(a)), p. 90

6.3.3 La volonté d'inverser le paradigme commun

6.3.3.1 « L'action précède la pensée »

A. Berthoz, *La recherche*, 2003, n°366

Selon le physiologiste ⁶³ :

« Le cerveau n'est pas un simple simulateur logique qui construit une image du monde pour guider ses action »

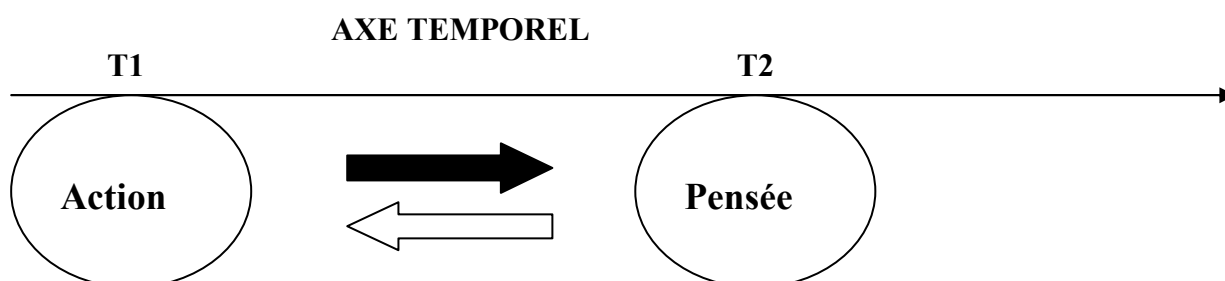
Il nous fait inverser l'ordre de notre conception : c'est à partir de l'action que se construit notre perception du monde. Plus précisément le professeur au Collège de France déclare ⁶⁴ :

« Cela signifie que le siège des délibérations conscientes n'est pas dans le seul cortex frontal, mais résulte d'une compétition entre tous les mécanismes du système nerveux, de la moelle au cortex. »

Sans nul doute, l'intérêt de cette conception est d'accorder de l'importance en premier lieu à l'action avant même de s'attacher à constituer une modélisation de processus cognitifs qui organiseraient le comportement humain comme un logiciel produisant les performances d'un ordinateur. Par exemple, l'émotion n'est pas perçue comme une simple résultante de « calculs » ou de raisonnements fondés sur la logique (Il faut avoir peur car il y a un danger.) mais comme une forme de contexte dans lequel l'action a un sens nouveau. Or un des aspects de notre démarche en tant qu'enseignant en EPS sera de considérer que la description de l'action et non des hypothèses sur le fonctionnement des facultés cognitives est prioritaire pour nous amener à imaginer les situations qui peuvent éliminer un certain type de résistances à l'apprentissage.

Mais cette conception d'A. Berthoz ne change pas sur le fond le paradigme commun, elle ne fait que le complexifier en instaurant une réciprocité dans l'influence entre les processus psychiques liés directement à notre perception du monde (qu'on associe à la pensée) et les processus liés à nos actions (qu'on associe habituellement à des processus effecteurs).

Pour prendre en compte cette modification il suffit d'ajouter à notre schéma une flèche modélisant une nouvelle contrainte.



⁶³ A. Berthoz, (2003), p.78

⁶⁴ A. Berthoz, (Ibid), p.78

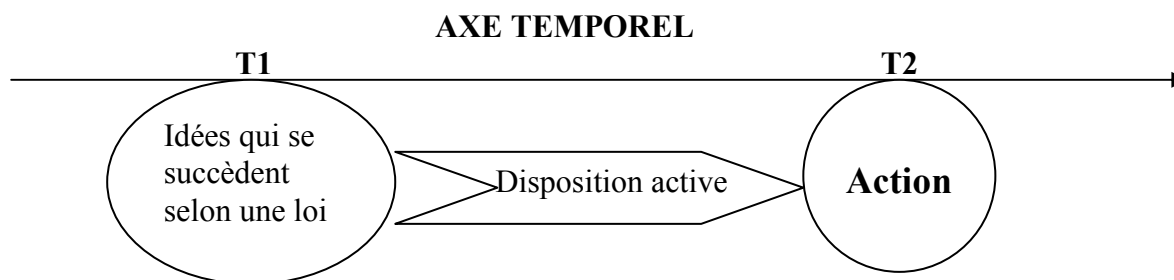
L'inversion du paradigme conserve donc à la fois l'axe temporel et l'idée d'une relation causale entre l'action et la pensée. Cette tentative donc tombe sous le coup de la critique de L. Wittgenstein.

6.3.3.2 Une seconde tentative d'échapper au paradigme commun : *les causes finales et la conception dispositionnaliste de C. S. Peirce*

Selon C. Chauviré, dans sa critique du dispositionnalisme⁶⁵ :

« Wittgenstein n'envisage la disposition que comme un mécanisme agissant de manière causale et totalement contraignante.....alors qu'un dispositionnaliste comme Peirce soutient une conception organiciste de la disposition, censée agir à la manière d'une cause finale, d'une tendance qui tout à la fois oriente et détermine les comportements »

Mais que peut l'idée que les causes qui nous poussent à agir proviennent de nos raisons d'agir (et non des déterminismes physiques) contre la critique que L. Wittgenstein formulait à l'encontre d'une version mécaniste de la disposition ? En réalité elle ne semble d'aucune utilité car la critique de la pensée mécaniste n'est pas seulement dirigée contre l'idée d'un troisième terme (le calcul mental), elle est dirigée contre l'idée d'une relation temporelle entre l'action et la pensée. Or, comme nous l'avons vu en montrant l'analogie entre la conception dispositionnelle et la conception de la physique classique, il y a bien une telle relation temporelle dans la conception dispositionnelle.



Cette dimension temporelle de la conception dispositionnelle est clairement identifiée par L. Wittgenstein⁶⁶.

« Ou bien par savoir, entends tu un certain type de disposition ?- Mais alors seule l'expérience peut nous apprendre de quelle disposition il s'agissait. - "Mais assurément, si quelqu'un m'avait demandé quel nombre il devait écrire après 1568, je lui aurais répondu « 1569 »." – Je n'en doute pas un instant mais comment peux-tu en être sûr ? Ton idée en réalité, c'est que d'une façon ou d'une autre, dans l'acte mystérieux où tu fixes une intention à la règle, tu as fait les transitions sans vraiment les faire. Tu as traversé tous les ponts avant de les atteindre. »

Le philosophe repère ici dans la conception dispositionnelle, d'une part la présence des propositions contrefactuelles propres aux tests et aux lois de la physique classique (« si quelqu'un m'avait...alors j'aurais.. ») et d'autre part l'hypothèse de l'existence d'une disposition pour justifier ces propositions contrefactuelles.

⁶⁵ C. Chauviré, (2003), p. 30

⁶⁶ L. Wittgenstein, (2004(a)), p. 224

Mais le philosophe inverse l'ordre du raisonnement : ce n'est pas la disposition qui peut expliquer l'existence des faits décrits par la proposition contrefactuelle⁶⁷.

« Nous rencontrons toujours et encore cette superstition étrange, comme on pourrait être enclin à l'appeler, selon laquelle l'acte mental est capable de traverser un pont avant que nous l'ayons atteint. »

C'est l'examen des faits qui détermine la disposition. (« ...mais alors seule l'expérience peut nous apprendre de quelle disposition il s'agissait. »)

La présence de la dimension temporelle soumise à la critique du philosophe est révélée par ce besoin impérieux de l'explication dispositionnelle d'imaginer des ponts qu'il serait nécessaire d'avoir traversés avant de les avoir atteints pour agir. L'action est conçue par l'explication dispositionnelle comme ce qui est à l'autre bout du pont, éloigné de nous dans le temps et l'espace et pourtant déjà disponible.

Dans une conception organique de la disposition, cette dimension temporelle s'exprime également dans l'idée que quelque chose (les raisons) nous pousse à distance à agir ainsi ou bien que quelque chose nous pousse à comprendre ainsi le sens d'une proposition. Mais Wittgenstein nous met en garde⁶⁸:

« Et l'erreur que nous faisons ici, et dans un millier de cas semblables, se signale par le mot « pousser » tel que nous l'avons utilisé dans la phrase : « ce n'est pas un acte de compréhension qui nous pousse à agir selon la règle comme nous le faisons parce qu'il y a là l'idée que quelque chose doit nous pousser à faire ce que nous faisons. Et ceci se greffe aussi à la confusion entre cause et raison. *Il n'est pas nécessaire que nous ayons une raison pour suivre la règle comme nous le faisons.* La chaîne des raisons a une fin. »

La preuve en est, pourrions-nous dire, que nous pouvons agir selon une règle sans pouvoir justifier notre action autrement que par ces mots accompagnés d'un haussement d'épaules : « Eh bien c'est ainsi que je pensais devoir faire ! » ou encore : « Qu'aurais-je pu faire d'autre ? ! ». Une fois atteinte la fin de la chaîne des raisons qui répond à la question réitérée : « Pourquoi as-tu agi ainsi ? », nous observons que nous avons agi bien que nous n'ayons plus aucune réponse à fournir à la dernière question. En d'autres termes, si la chaîne des raisons est utile pour comprendre notre action, ce n'est pas parce que chacune de ces raisons aurait pour vertu de servir de tuteur pour diriger la croissance de notre action. Notre action n'est pas assimilable (même dans une métaphore champêtre) à une plante dont il faudrait encadrer l'évolution au cours du temps pour qu'elle ne s'épuise pas dans une croissance multi-directionnelle. Si chacune de ces raisons nous est utile, c'est parce qu'elles décrivent notre action. Elles nous disent ce que sont nos actions. Et chaque fois que nous tentons d'expliquer notre action en dévoilant ce qui en serait la cause, nous ne sommes plus en train de décrire notre action. Il n'y a en fait que deux manières de savoir quelle est notre action : soit d'être en train de la réaliser, soit de la décrire. Mais essayer de dire ce qui « fait » notre action (au sens de « quelles en sont les causes, ») n'est pas décrire notre action.

La critique de Wittgenstein contre le dispositionnalisme ne vise donc pas seulement le fait que dans une certaine version de cette conception, il y existe un réservoir de potentialités qui assurent à quelqu'un par exemple de suivre correctement la règle⁶⁹.

⁶⁷ L. Wittgenstein, (2004(a)), p. 225

⁶⁸ L. Wittgenstein, (ibid), p. 225

⁶⁹ L. Wittgenstein, (2004(a)), p. 225

« Il y a une sorte de maladie générale de la pensée qui est de toujours chercher (et de trouver) ce qu'on appellerait un état mental duquel tous nos actes jailliraient comme d'un réservoir. »

Cette critique vise également le fait que les motifs de l'action lui fixent, pour ainsi dire, une ligne conductrice qui surgit du futur.

Il nous semble que cette contrainte liée à l'absence de tout type de relation temporelle dans une explication de l'action s'apparente (sans y être identique) à *la contrainte d'homogénéité*. Cette contrainte est une contrainte logique portant sur la relation entre l'explanans et l'explanandum. Cette contrainte peut s'expliquer si on adopte une conception syllogistique de l'explication. (Le syllogisme pratique peut servir de schéma de description de l'action lorsque l'élément dans la conclusion est compris comme une action.) Il existe en effet une relation d'inférence au sein d'un syllogisme en partie parce que l'explanans (les prémisses) et l'explanandum (la conclusion) partagent certains concepts selon un schéma prédéfini. L'inférence ne fonctionne que si les concepts utilisés pour formuler les prémisses et la conclusion sont les mêmes : d'où la contrainte d'homogénéité. Le problème est que l'action peut être l'objet de plusieurs modes de descriptions selon qu'elle conçue comme un simple mouvement corporel ou comme quelque chose d'intentionnel : d'où la rupture de la contrainte d'homogénéité dans certaines formes d'explications. Ainsi la relation fonctionnelle de renforcement pour le behavioriste (renforcement du comportement par la présence de stimuli antérieurs à l'action) relève d'une explication de type neurologique. Mais le behavioriste s'en sert pour expliquer certains comportements qu'il peut fort bien décrire de manière intentionnelle.

Ce qui est embarrassant dans la rupture d'homogénéité, c'est qu'on ne voit plus en quoi l'explication en est une, puisqu'on change de langage entre les prémisses et la conclusion. Or, comme le rappellent D. Fisette et P. Poirier en détaillant l'argument de la connexion logique⁷⁰ :

« L'erreur commune à toute théorie causale serait d'ignorer la contrainte d'homogénéité. ».

En effet selon cet argument⁷¹ :

« Faire des événements intentionnels et du comportement l'antécédent et le conséquent d'une relation causale singulière, c'est supposer que les attitudes sont conceptuellement distincts du comportement. Dire que les événements sont conceptuellement distincts de l'action signifie que l'on peut identifier les raisons de l'agent indépendamment de son action. Mais on ne saurait ainsi isoler les raisons si on admet comme nous l'avons fait depuis le début, que c'est seulement à travers l'action intentionnelle que nous pouvons distinguer les attitudes de l'agent de celles qu'il n'a pas. Et pour établir que cet agent a ces attitudes, il faut au préalable décrire son comportement comme une action intentionnelle, puisque c'est seulement en présence d'une action que nous attribuons à l'agent de telles attitudes. »

La question de la description est donc préalable car c'est la description sous une forme intentionnelle qui permet d'identifier l'action de l'agent. Cependant cette proposition pourrait donner à penser que l'action existe indépendamment de la description. Ce n'est pas le cas : la description et l'action ne sont pas deux entités séparées. Et pour bien saisir ce qu'entraîne

⁷⁰ D. Fisette, P. Poirier (2000), p. 63

⁷¹ D. Fisette, P. Poirier (ibid), p. 63

comme conséquences cette nuance, il nous semble maintenant important de montrer ce qui sépare l'explication en physique classique de celle de la mécanique quantique. Nous allons voir deux interprétations de la mécanique quantique, celle standard de Copenhague et celle plus nouvelle, datant des années quatre-vingt dix, du physicien Carlo Novelli, fondée sur une approche relationnelle. Ce sera cette dernière interprétation qui nous fournira l'analogie la plus intéressante car, comme dans la conception wittgensteinienne de l'action, explication et description d'une part, langage et observation d'autre part y sont mêlées.

6.4 Les enseignements de la mécanique quantique

6.4.1 Quelques notions de mécanique quantique

a) Les états d'un système sont représentés par des fonctions mathématiques appelées fonction d'onde. Ces états peuvent être observables (position, vitesse, énergie..)

b) Ces fonctions mathématiques peuvent être écrites suivant différentes bases vectorielles.

c) Certaines de ces bases privilégiée permettent d'exprimer les valeurs possibles des états de la matière en réduisant la complexité de l'écriture des fonctions. (diagonalisation des matrices)

d) *Importance du jeu de langage (axiomatique)* : les grandeurs physiques n'ont de sens qu'une fois qu'on leur a attribué un opérateur mathématique. Cette dernière caractéristique est le premier point de rupture avec la physique classique qui constitue par analogie un moyen de saisir ce qui organise la conception de Wittgenstein.

6.4.2 L'interprétation de Copenhague et la rupture avec la physique classique

a) *Les états de la matière ne sont pas intrinsèques*

Ils ne sont pas directement observables sur le système : l'observation nécessite un processus expérimental.

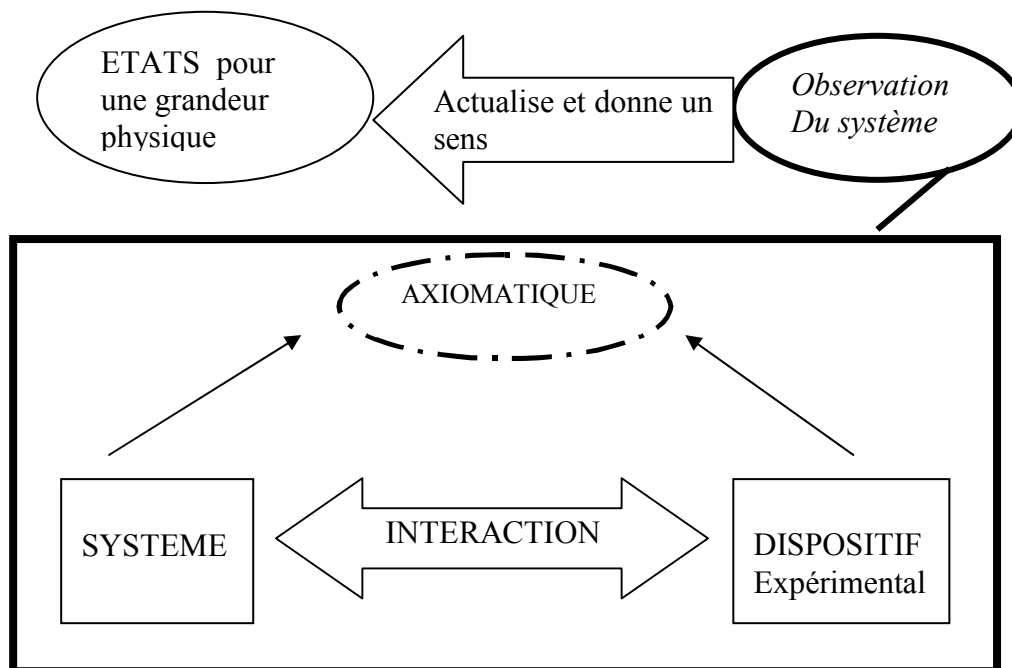
b) *La réduction du paquet d'onde*

En cas d'interaction, la fonction est projetée dans une base d'écriture qui simplifie son écriture : on dit que la fonction d'onde est réduite par la prise d'information de l'observateur sur le système.

c) *Le système ne peut pas toujours être décrit par rapport à deux grandeurs*

La projection de la fonction d'onde dans une base vectorielle privilégiée qui est liée à l'interaction du système avec l'observateur par l'intermédiaire du dispositif expérimental permet de décrire des états de la matière le plus souvent pour une grandeur physique: si on connaît la position du système, on ne connaît pas sa vitesse précisément.

La schématisation de l'interprétation de Copenhague



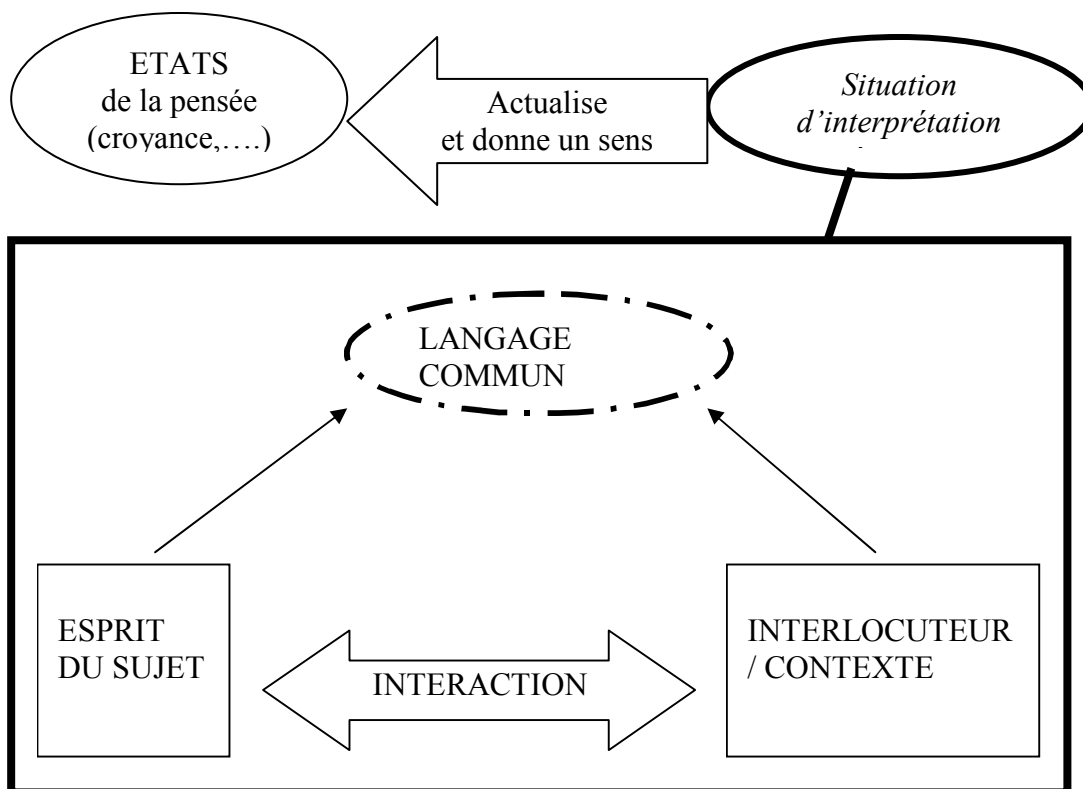
Remarques :

- 1) Nous verrons que si l'importance du langage (un des points de rupture avec la physique classique) est une des analogies à relever pour comprendre le saut conceptuel de la conception wittgensteinienne avec les autres conceptions déjà envisagées, elle ne peut être la seule distinction pour pouvoir opérer ce saut conceptuel.
- 2) D'autre part, nous devons noter que dans l'interprétation de Copenhague, c'est l'action causale de l'observateur qui projette, par l'intermédiaire du dispositif expérimental, le système dans un de ses états potentiels. Nous conservons donc ici l'idée d'une relation de cause à effet produisant la réalité des états alors devenus observables.
- 3) Les états sont donc toujours bien ceux du système mais ils n'existent que lorsqu'on les observe.

Avant de présenter la conception de Wittgenstein, il nous faut créer les associations entre certaines notions de mécanique quantique et certaines notions de philosophie de l'esprit.

- .) Le système étudié en mécanique quantique va être associé à l'esprit.
- .) La matière va être associée à: la pensée.
- .) Les états de la matière vont être associés aux états de la pensée.
- .) Les états de la matière observables (vitesse, position,...) vont être associés aux états de la pensée qui sont identifiables (croyance, désir, connaissance...).
- .) La fonction qui modélise le comportement du système physique sera associé » à la signification du comportement du sujet.

Selon ces relations d'association, le système en philosophie de l'esprit associé à l'interprétation de Copenhague peut être schématisé ainsi :



Remarques :

- 1) On constate que les états de pensée sont toujours intrinsèques au sujet mais qu'on ne peut parler de leur existence que dans une situation d'interaction avec un tiers extérieur. La croyance est un état interne au sujet qui n'existe que lorsqu'elle est activée par une relation avec un tiers extérieur.
- 2) L'existence des états de pensée est conditionnée par l'existence d'une relation causale entre le sujet et son interlocuteur. Cette relation projette l'esprit du sujet dans état pensée, pensée dont on peut comprendre la signification (Il croit que..., il sait que..., etc...) par l'intermédiaire du langage.
- 3) Ce qui est embarrassant dans ce type de modélisation, c'est qu'on ne comprend pas ce qu'est une situation d'interprétation, c'est à dire la nature du lien entre le langage et l'interaction sujet/interlocuteur. Si on reprend l'analogie avec la mécanique quantique, on est en droit de se demander ce qui fait des mathématiques en général et de ce formalisme en particulier, un jeu de langage privilégié pour rendre compte des états de la matière.

Il nous faut donc avancer encore un peu plus et l'interprétation relationnelle de Carlo Novelli va nous le permettre.

6.4.3 L'interprétation relationnelle de Carlo Novelli

Deux points sont remarquables dans cette rupture.

a) *L'interprétation relationnelle*

Les prédictions de la mécanique quantique sont désormais interprétées comme décrivant une relation entre l'appareil expérimental et le système. Les états mesurés sont ceux de la relation. Comme l'écrit M. Bitbol⁷²:

« La mécanique quantique ne décrit pas des propriétés d'objets, mais des relations entre propriétés. »

On ne peut plus donc parler de la mesure des états du système que par une sorte de raccourci qui n'en était pas un en physique classique. Par conséquent, on ne peut plus dire que l'expérience est une des causes qui projette le système dans l'état observé, puisque l'expérience et le système sont dans une relation qui est décrite par la valeur de la mesure. Les états mesurés ne sont donc pas intrinsèques au système. Ils ne reflètent pas des propriétés propres au système. Plus précisément selon les physiciens C. Novelli et M. Smerlak⁷³ :

« Les propriétés quantiques caractérisent non pas l'objet lui-même mais le couple formé par le système étudié et l'appareil qui le mesure. »

b) *L'abandon de l'hypothèse causale dans le cas des particules corrélées*

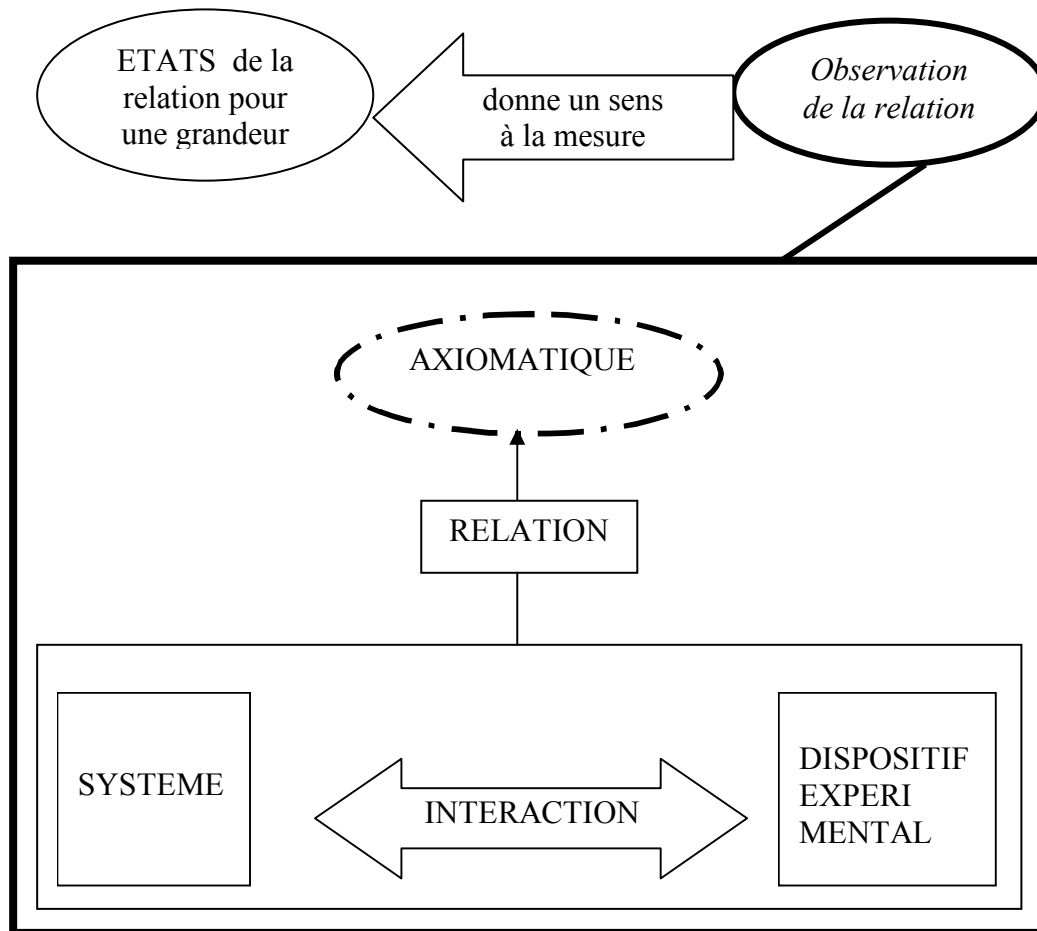
Suite aux expériences d'Alain Aspect en 1982 sur les particules corrélées pour tester l'hypothèse d'Einstein selon laquelle de la mécanique quantique serait incomplète, un groupe de chercheurs de Genève a voulu tester l'hypothèse d'une action causale entre les particules corrélées. Cette hypothèse a été réfutée. Le modèle causal suppose un retard minime de l'effet sur la cause et prévoit en effet que qu'une corrélation ne peut s'instaurer que si « la propriété-effet » est postérieure à « la propriété-cause ». En fait les expériences valident les prévisions de la mécanique quantique : la corrélation est **indifférente à l'ordre temporel**.

Ces deux points évoqués vont se retrouver sous une forme équivalente dans la critique du dispositionnalisme par Wittgenstein : le holisme et l'abandon du schéma causal dans l'explication de l'action, la contrainte de l'absence de relation temporelle dans les descriptions de l'action mais aussi l'importance du langage dans la construction de nos moyens de comprendre la réalité qui nous entoure que nous avons déjà relevée dans le cas de l'interprétation de Copenhague. C'est l'ensemble de ces trois points et non l'un ou l'autre qui paraît donner sa spécificité à la conception de Wittgenstein sur la pensée.

⁷² M. Bitbol (2008), p. 39

⁷³ C. Novelli et M. Smerlak, (ibid), p. 43

La schématisation de l'interprétation relationnelle de Carlo Novelli :

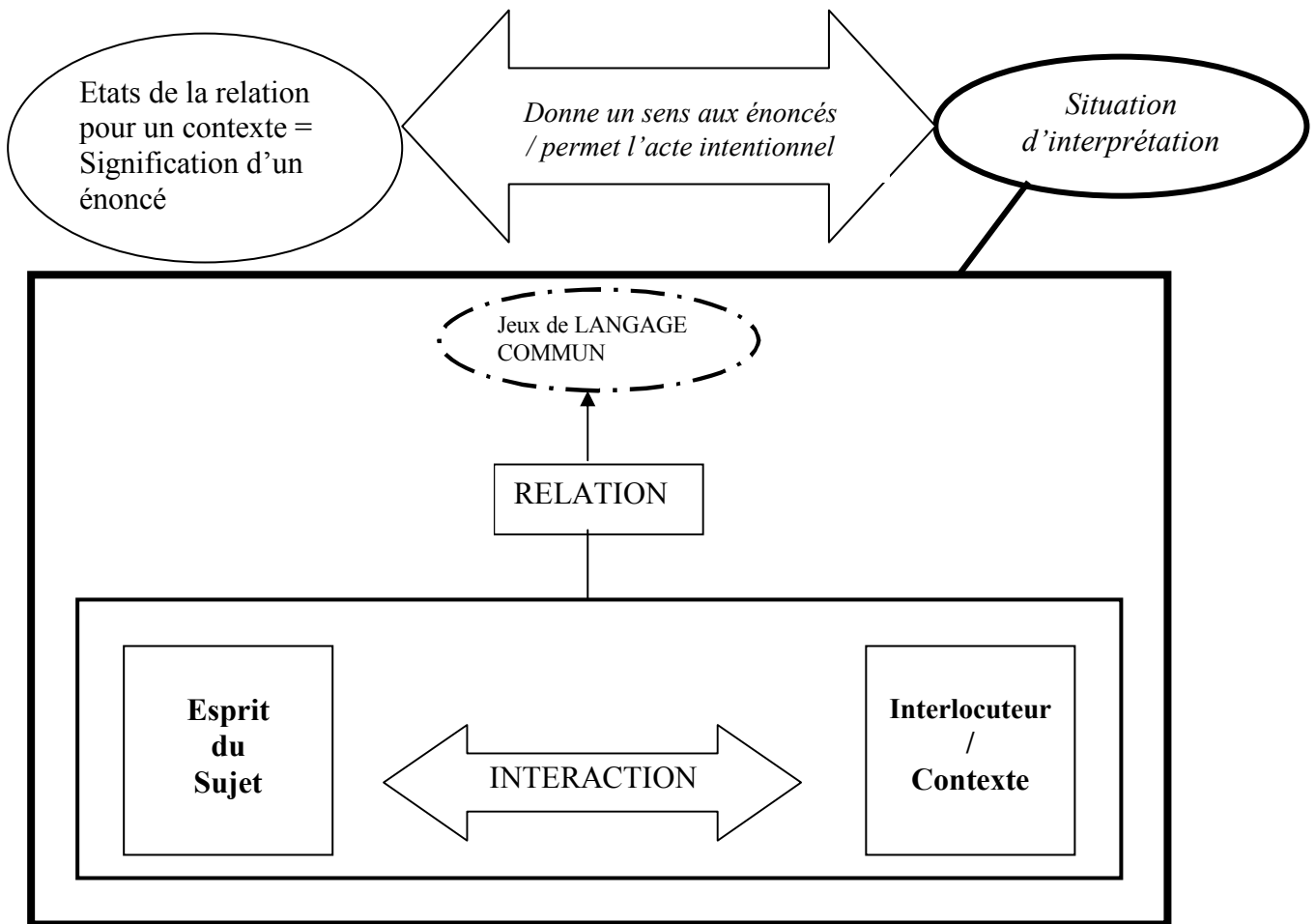


Remarques :

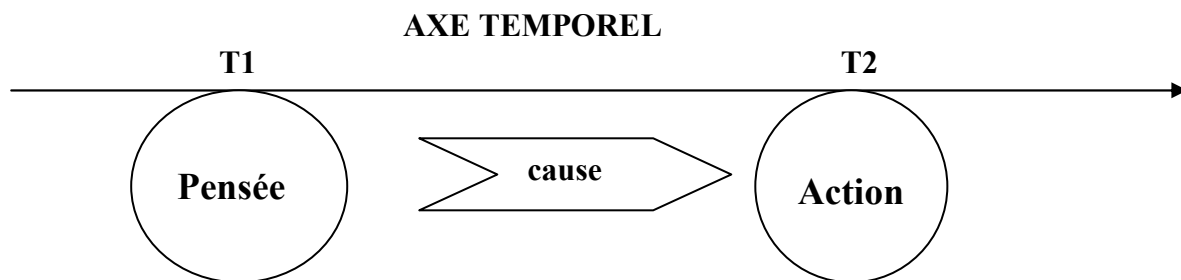
- 1) Même s'il y a interaction entre le système et le dispositif expérimental, le fait que l'axiomatique soit axée sur la relation entre les deux nous permet d'éviter de donner un statut dissymétrique à l'observateur et au système : aucun des deux n'a un statut privilégié. L'expérimentateur n'est pas une cause et le système ne représente pas l'effet dans la mise en œuvre de l'expérience.
- 2) De fait, plus aucun ordre temporel ne vient affecter l'interprétation des résultats.

Voyons ce que donne une telle interprétation lorsqu'on fait jouer les associations entre la philosophie de l'esprit et la mécanique quantique.

Schématisation de la conception en philosophie de l'esprit analogue à l'interprétation relationnelle de Carlo Novelli :



Comme nous sommes arrivés, avec ce dernier schéma, au bout de notre long périple, il nous semble juste de rappeler ce que le paradigme commun postulait :



Remarquons donc que si nous avons fait disparaître l'aspect causal de la relation, nous avons *en apparence* fait disparaître également toute forme de relation avec l'action. Mais ce n'est là qu'une apparence car la relation existe sous une autre forme. Elle continue en effet à exister au travers de la situation d'interprétation grâce à la présence des jeux de langage que nous avons en commun. La spécificité du point de vue de L. Wittgenstein sur la pensée réside ici : ce n'est qu'en saisissant comment interviennent nos jeux de langage pour définir simultanément nos actions et notre pensée que nous pouvons appréhender la relation entre les deux notions.

6.5 Les contraintes de la perspective wittgensteinienne

6.5.1 Le langage et la dimension temporelle

Pour cela, il nous semble important de saisir que la seule dimension temporelle qui traverse la conception de L. Wittgenstein de la pensée (dans ce qu'elle se distingue des conceptions critiquées) est une dimension historique, c'est-à-dire une dimension qui donne un sens à la naissance de nouveaux jeux de langage et à leur transformation. La dimension temporelle n'affecte donc pas la pensée (ni directement le sujet qui pense) mais les conditions d'existence des situations d'interprétation des actions, c'est-à-dire les jeux de langage eux-mêmes.

J. Bouveresse nous rappelle que selon L. Wittgenstein ⁷⁴:

« Ce que nous appelons le temps dans le phénomène (*specious present*) n'est pas dans le temps (présent, passé, futur) de l'histoire, n'est pas un segment de ce temps. Alors que le processus du « langage » se déroule dans le temps historique homogène. »

Toutes les autres dimensions temporelles dont font état les conceptions mécanistes ou finalistes sont des conceptions qui sont inscrites déjà dans un jeu de langage. Ce ne sont donc pas elles qui peuvent aider Wittgenstein à décrire la grammaire des jeux de langage qui constituent les conditions d'interprétation. J. Bouveresse écrit ⁷⁵ :

« Que la réalité du temps soit celle d'un *flux* continu, n'est pas comme la sensation de la durée pure une donnée de l'intuition immédiate mais le résultat de l'adoption d'une image qui a été, comme dit Wittgenstein, incorporée à notre image. »

Les conditions qui organisent la situation d'interprétation de la relation entre le sujet et l'interlocuteur se modifient avec les jeux de langage et c'est pourquoi il est nécessaire de comprendre comment naissent et se transforment les jeux de langage. Une grande partie du travail des *Recherches Philosophiques* consiste à dévoiler les échafaudages que les hommes utilisent pour construire des jeux de langage ou pour les faire partager. Ces échafaudages ne sont autres que l'ensemble des actions nécessaires pour qu'un nouveau jeu de langage puisse donner un sens (ou un autre sens) à des énoncés exprimant des pensées. La rupture avec le dispositionnalisme réside donc ici : c'est dans la grammaire de nos jeux de langage que se situent toutes les potentialités de la pensée et de nos actions et non pas dans le sujet qui pense et agit. « Mais où est cette grammaire ? » pourrait s'exclamer notre lecteur.

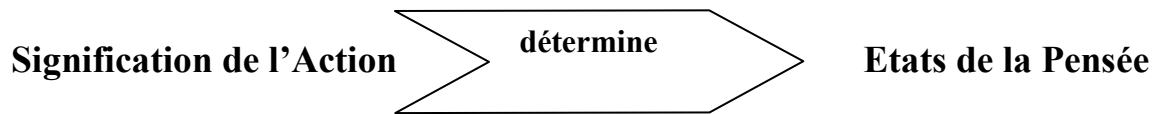
6.5.2 Le holisme : la notion de règles et de forme de vie

Elle est partout si on pense à toutes les formes de vie que constituent les actions que nous partageons pour vivre en société. Penser et agir sont donc une seule et même chose vue sous un angle différent. Le concept de signification est ce qui permet de faire communément le lien entre la pensée et l'action alors qu'il devrait constituer le moyen d'identifier les deux notions même si il est vrai qu'elles peuvent nous apparaître sous une lumière différente. Ce qui explique l'action, c'est à dire la pensée (les croyances, les désirs, les connaissances....) est un concept de même nature que l'action.

⁷⁴ L. Wittgenstein (in *Wittgenstein's Nachlass* 113 p. 123 v), cité par J. Bouveresse, (2003), p. 224

⁷⁵ J. Bouveresse , (2003), p. 226

Les croyances, les désirs, les connaissances,...sont pour ainsi dire une sorte d'arrêt sur image de quelque chose qui a par essence un caractère dynamique : l'action. On pourrait alors tenter d'inverser ainsi le schéma résumant le paradigme commun :



Mais c'est là une manière de dire les choses qui appartient à un certain jeu de langage. Ce jeu de langage ne signifie pas que la détermination est causale, c'est une détermination grammaticale. Dans un certain jeu de langage, celui que met en évidence Wittgenstein, on peut dire que ce que signifie l'action du sujet détermine ce qu'il pense. Et cette signification n'existe que parce l'action prend sa place dans une forme de vie.

6.5.3 Où logent donc les possibles et les capacités ?

Ils ne sont ni « dans le futur » (cas des propensions dues à des causes finales) ni « dans le passé » (cas des causes physiques) » : ils sont dans la grammaire du langage qui donne un sens à nos actions.

Dans ce jeu de langage auquel Wittgenstein nous convie de jouer en faisant en particulier la critique du dispositionnalisme, de l'internalisme et du causalisme, nous pouvons bien sûr repérer l'idée des potentialités. On peut décrire les manières de se comporter d'un homme sur un plan moral, ou sa façon de jouer au tennis, son style et en un sens ce faisant on décrit bien ce qu'est cet homme. Mais cela ne signifie pas pour autant qu'en faisant cette **description de ce qu'il est capable** de faire nous pensons à un cas d'application d'une loi qui exprimerait autrement cette capacité. Nous pouvons fort bien décrire une tendance sans vouloir nullement dire que cette tendance résulte d'une contrainte. (La loi des grands nombre qui décrit le comportement statistique des jeux de hasard ne contraint pas la bille à la roulette du casino à s'arrêter à un endroit plutôt qu'à un autre.) Et nous n'avons pas besoin non plus pour imaginer ce qu'est une règle de conduite de penser à des causes finales qui orienteraient le comportement du sujet.

Comme l'écrit J. Bouveresse⁷⁶ :

« La distinction entre « faire la même chose » et « faire autre chose » n'est rien d'autre que la distinction entre ce qui, dans le contexte de la pratique, compte et ce qui ne compte pas comme une application de la règle. En d'autres termes, ce que nous appelons stabilité de la pratique n'est pas la conséquence de déterminations qui ont été effectuées antérieurement à elle et indépendamment d'elle et expliquent son existence. »

Comment pouvons nous alors, dans le cadre d'un enseignement, nous servir de la régularité comportementale de quelqu'un qui suit une règle si nous ne faisons ni appel aux causes physiques ni aux causes finales pour expliquer ce comportement ?

⁷⁶ J. Bouveresse , (2003), p. 55

6.6 De l'importance de la critique wittgensteinienne pour l'EPS : saisir les possibles dans les formes de vie existantes et souligner l'importance de la description de ces formes de vie

La question qui se pose alors est la suivante : si nous supprimons le levier habituel sur lequel nous pensions pouvoir agir pour modifier le comportement d'un sujet en faisant apparaître que les états de la pensée ne sont pas des points d'appui mais de simples manières de concevoir autrement l'action du sujet alors que nous reste-t-il pour agir sur le sujet ? Pour répondre à cette question, il nous semble qu'il faut comprendre qu'il existe deux types d'actions : celles qui ont pour but de transformer la matière et celles qui ont pour objectif de faire en sorte que le comportement d'une personne soit modifié.

Avant de répondre à cette question, il nous semble nécessaire de finir d'éliminer ce qui pourrait rester de l'influence du paradigme antérieur. Une question est typique de ce type d'influence parce qu'elle révèle que nous concevons encore les actions comme des choses sur lesquelles on doit intervenir physiquement : doit-on agir sur la pensée ou agir sur le corps pour modifier les comportements des élèves en EPS ? Cette question révèle une sorte d'erreur de catégorie. En effet, que l'on envisage le corps ou l'esprit comme responsable de l'inefficacité comportementale qu'on cherche à diminuer dans les activités sportives, dans les deux cas on considère qu'il y a un antécédent à l'action (le corps ou l'esprit) et que cet antécédent par une sorte de déficience produit cette inefficacité. C'est cette idée contre laquelle nous souhaitons nous élever pour établir une autre manière de concevoir l'acte d'enseigner en EPS. (Et ce sera essentiellement l'objet de notre troisième chapitre). Dans notre conception, le corps et l'esprit sont simplement une autre façon de voir l'action. Ils ne peuvent en aucun cas être considérés comme des antécédents de cette action. Mais d'une certaine manière notre point de vue simplifie les choses. En effet, d'un point de vue ontologique, nous réduisons le nombre d'entités à prendre en compte. Croyances, connaissances, désirs, ..., tous les états de la pensée ne sont qu'une autre manière de concevoir l'action.

C. S. Peirce⁷⁷ était proche de l'auteur des *Recherches Philosophiques* à ce sujet :

« Pour développer le sens d'une pensée, il faut donc simplement déterminer quelles habitudes elle produit, car le sens des choses consiste simplement dans les habitudes qu'elle implique. »

Si vous voulez distinguer deux pensées par le sens qu'elles ont (et comme faire autrement d'ailleurs), il vous faut donc connaître les habitudes qu'elles impliquent. Pour le philosophe, il en va de même pour les croyances. Car d'une part, dit Peirce⁷⁸ :

« L'essence d'une croyance est l'établissement d'une habitude. »

⁷⁷ C. S. Peirce, (1879), p. 46

⁷⁸ C. S. Peirce, (ibid), p. 46

Et d'autre part ajoute-t-il⁷⁹ :

« Les différentes espèces de croyance se distinguent par les divers modes d'action qu'elles produisent. »

Mais nous n'avons pas besoin de souscrire à l'idée que les croyances produisent les actions et que le sens des pensées produit des habitudes. Seule l'idée selon laquelle deux pensées ou deux croyances se distinguent par les actions différentes auxquelles elles sont associées suffit pour comprendre le comportement d'un sujet et imaginer des moyens de modifier son comportement. Pour cela nous pouvons prendre appui sur la manière dont Peirce perçoit l'habitude⁸⁰:

« Le caractère d'une habitude dépend de la façon dont elle peut nous faire agir non pas seulement dans telle circonstance probable mais dans toute circonstance possible, si improbable qu'elle puisse être. Ce qu'est une habitude dépend de ces deux points : quand et comment elle fait agir. »

Ce sera en effet le principe sur lequel nous fonderons nos moyens d'intervenir en tant qu'enseignant : retrouver les contextes dans lesquels peuvent se produire l'action qui est l'objet de notre étude pour comprendre et estimer la force avec laquelle cette action peut résister à toute modification. Nous considérerons alors que parfois, si cette force est identique à celle de nos habitudes ou de nos croyances, ce n'est pas parce que l'habitude ou la croyance crée l'action, c'est parce qu'habitude, croyance et action ne sont qu'une seule et même chose vue sous un angle différent. L'apport de L. Wittgenstein dans cette perspective est de nous amener à dissocier le langage des causes et celui des raisons lorsqu'on veut rendre compte de la manière dont un sujet agit. Si vous voulez connaître l'action de quelqu'un, vous ne pouvez vous tourner vers les causes qui déterminent leurs actions.

⁷⁹ C. S. Peirce, (1879), p.45

⁸⁰ C. S. Peirce, (1879), p.47

CONCLUSION DE LA SECONDE PARTIE

Le lecteur familier avec la conception externaliste aura sans doute compris que c'est sur cette piste de réflexion qu'il nous semble fécond de nous engager pour découvrir une autre perspective de l'apprentissage que celle à laquelle nous restreint une vision internaliste des processus se produisant chez un sujet. C'est à la lumière des critiques de cette théorie par L. Wittgenstein que nous allons reconsidérer, dans la prochaine partie de notre thèse, les propriétés des objets d'étude qui constituent le champ d'investigation de l'EPS.

Auparavant, il nous semble utile d'établir une synthèse de cette enquête qui a déterminé une partie de l'arrière-plan philosophique à l'origine de certaines stratégies d'enseignement. Nous allons présenter cette synthèse sous forme de tableau de manière à revenir sur les arguments qui nous ont poussés progressivement à adopter une conception externaliste.

Conceptions Philosophiques	Quelques problèmes traités par la théorie	Stratégie de modélisation et stratégie pédagogique	Intérêt de la théorie résultante	Failles, difficultés liées à la théorie ou à la stratégie pédagogique résultante
Théorie computationnelle	<ul style="list-style-type: none"> - Planification de l'action - Performance du sujet - Préviation du comportement 	<p style="text-align: center;">INTERNALISME</p> <p><i>Représenter</i> les états du cerveau par un modèle algorithmique calculable et assimilable à ceux développés en Intelligence artificielle.</p> <p>⇒ Modèle pédagogique prescriptif et techniciste fondé sur la reproduction des formes gestuelles et sur la décomposition des mouvements.</p> <p>⇒ Modèle fondé sur des situations-problèmes « résolues » par le cerveau.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Description des situations liées à un apprentissage décisionnel. (Si...alors..) - Pédagogie de l'autonomie pour certains élèves doués. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pas de prise en compte du sens de l'action. - L'élève en échec constant est perçu comme un élève victime d'un handicap invisible. - Statut de l'inefficacité figé dans une conception logique de l'action. - L'évolution de l'élève n'est due qu'à un échange de représentations.

Conceptions Philosophiques	Quelques problèmes traités par la théorie	Stratégie de modélisation et stratégie pédagogique	Intérêt de la théorie résultante	Failles, difficultés liées à la théorie ou à la stratégie pédagogique résultante
<p>La stratégie de l'interprète</p>	<p>Rationalité des comportements</p> <p>Sens de l'action.</p>	<p><u>INTERNALISME</u> :</p> <p>-La compréhension des actions est fondée sur la connaissance des croyances et des raisons qui poussent le sujet à agir.</p> <p>- La nature a sélectionné des individus ayant la capacité d'avoir des croyances vraies.</p> <p>⇒ modèle fondé sur la verbalisation des élèves afin de faire émerger la rationalité qui organise leurs actions.</p>	<p>Prise en compte du besoin d'interpréter le comportement pour comprendre le sens de l'action.</p>	<p>- Le statut de l'erreur et de la vérité reste prédominant pour comprendre le sens de l'action liée à un apprentissage.</p> <p>- Les raisons qui nous permettent de comprendre le sens d'une action sont perçues comme des causes de l'action.</p> <p>- L'échec ou l'erreur sont perçues comme le résultat d'une déficience interne du sujet.</p>

La comparaison de la conception dite de la stratégie de l'interprète avec la théorie computationnelle fait émerger la nécessité d'utiliser deux types de modélisation afin de rendre intelligibles les phénomènes d'apprentissage.

- Avec la stratégie de l'interprète, on s'attache à découvrir le sens de l'action en donnant des descriptions (sous forme de critères) qui constituent des conditions **suffisantes** pour que l'action soit intelligible. Par exemple, un élève éprouve des difficultés à plonger dans l'eau d'une piscine parce qu'il craint pour son intégrité physique.

- Avec la théorie computationnelle, on s'attache à modéliser les états du cerveau et leurs interactions avec le monde environnant. De ce fait, on tente de donner les descriptions **nécessaires** sur l'environnement du sujet et ses états internes pour qu'un comportement sensé puisse exister. Par exemple, l'information nécessaire à l'optimisation des processus décisionnels est mal gérée par le cerveau et engendre une mauvaise planification de l'action. (pour toutes sortes de causes)

Conception Philosophique	Quelques problèmes traités par la théorie	Stratégie de modélisation et stratégie pédagogique	Intérêt de la théorie résultante	Failles, difficultés liées à la théorie ou à la stratégie pédagogique résultante
Explication sélectionnelle de type darwinienne et propriétés sémantiques	Rôle du concept d'intentionnalité dans l'explication du comportement	<p><u>NATURALISATION DE L'INTENTIONNALITE</u></p> <p>- Mise en rapport du sens d'une action avec les fonctions de l'action.</p> <p>➡ Modèle pédagogique fondé sur la compréhension du sens d'une action en fonction des circonstances du moment et sur le recyclage des actions selon les fonctions qu'elles peuvent avoir dans la vie quotidienne.</p>	<p>- Prise en compte du contexte pour déterminer de qu'est l'action.</p> <p>- La valeur adaptative de l'action remplace la vérité comme paradigme central de la théorie.</p> <p>- La notion de fonction de l'action permet de constituer des classes d'équivalence d'actions et permet de constituer des typologies d'élèves.</p>	<p>- La théorie ne prend pas en compte le fait qu'il y a une adaptation culturelle indépendamment des problèmes liés à la survie des espèces.</p> <p>- La valeur adaptative d'une action dépend d'un milieu de type culturel et pas seulement de type naturel</p>
Théorie de la sélection des groupes de neurones	Adaptabilité du comportement	<p><u>INTERNALISME</u></p> <p>L'adaptabilité comportementale résulte d'une sélection naturelle de groupes de neurones qui sont ainsi adaptés au milieu naturel environnemental.</p> <p>➡ Modèle pédagogique fondé sur un modèle linguistique.</p>	<p>- élimine la conception représentationnaliste des processus d'apprentissage.</p> <p>- présente des arguments en faveur d'une adaptation métaphorique des sujets.</p> <p>- incite à concevoir l'apprentissage comme un processus linguistique. (analogie, métaphore, lapsus...)</p>	<p>- Ce modèle internaliste laisse croire que les échecs des élèves sont dus à une forme d'handicap invisible.</p> <p>- Ce modèle laisse penser que la répétition des situations d'apprentissage est nécessaire pour inscrire dans le cerveau une transformation durable.</p>

Conceptions Philosophiques	Quelques problèmes traités par la théorie ⁸⁶	Stratégie de modélisation et stratégie pédagogique	Intérêt de la théorie résultante	Failles, difficultés liées à la théorie ou à la stratégie pédagogique résultante
<p>La grammaire philosophique de L. Wittgenstein</p>	<ul style="list-style-type: none"> -L'apprentissage des jeux de langage, -Le sens des propositions, -L'identité d'une action, -Le statut de la règle, -Le statut de l'erreur, -La certitude, -Le savoir. 	<p><u>EXTERNALISME</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Permet de <i>décrire l'action</i> d'un sujet <i>indépendamment</i> de la recherche <i>des causes de</i> l'action. -Le sens d'une action est donné par <i>la fonction</i> que prend l'action dans un certain contexte. - L'agent ne sait pas <i>seul</i> ce qu'il fait. <p>➡ Le modèle proposé est fondé sur une <i>classification</i> : celle de la pratique des <i>activités physiques</i> en EPS avec des <i>jeux de langage</i>.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cette théorie externaliste permet <i>d'affaiblir l'idée</i> selon laquelle un <i>handicap invisible est source de l'échec</i>. - Dans cette théorie, <i>le sens d'une situation</i> vécue par un enfant <i>est identifié</i> à partir du moment où on comprend ce qu'il fait. - Le modèle permet donc de constituer des <i>typologies d'élèves</i> fondées sur la manière dont ils perçoivent les situations d'apprentissage. 	<p>Les descriptions de L.Wittgenstein sur les jeux de langage et leur apprentissage ne nous disent rien sur les conditions matérielles dans lesquelles certains enfants doivent être placés pour qu'une transformation comportementale émerge.⁸³</p>

L'intérêt d'un modèle pédagogique fondé sur la grammaire des jeux de langage de L.Wittgenstein apparaîtra plus amplement dans les deux dernières parties de cette thèse. Notons enfin que nous aurions pu évoquer une conception causaliste de l'intentionnalité qui ne se réduise pas à une tentative de naturalisation en faisant appel aux travaux de D.Davidson. La discussion de la position émergentiste du philosophe étant trop technique pour le type d'étude que nous menons ici, nous proposons au lecteur de se référer à l'annexe 2 pour une discussion détaillée de sa conception exposée dans le livre *Actions et évènement*.

⁸⁶ Ce sont ces problèmes qui constitueront le fondement de notre analyse du champ d'investigation de l'EPS.

⁸³ Ce n'est bien sûr absolument pas l'objectif de L. Wittgenstein de fixer de telles conditions.

PARTIE III

**TOPOLOGIE
DE
L'APPRENTISSAGE
EN EPS**

**LE CHAMP D'INVESTIGATION DE L'EPS DANS LA
LUMIÈRE DE L'EXTERNALISME**

INTRODUCTION

Avant d'entrer dans le détail de l'analyse, il me faut dire un mot sur ce que j'entends étudier dans cette troisième partie: la topologie de l'apprentissage en EPS. Pris au sens étymologique, il s'agit de comprendre les propriétés des « lieux » où l'apprentissage se joue. Au sens mathématique du terme, il s'agit d'étudier les déformations de ces lieux. L'analyse qui va suivre doit être comprise en ces deux sens : elle consiste bien en une enquête sur la manière dont nous devons conceptualiser les limites des lieux sur lesquels doit porter toute investigation en EPS. Ces lieux seront définis par « le sujet », « l'action », « la règle », « le langage » et la connaissance. Je géométrise de manière caricaturale des concepts qui n'ont pas nécessairement de rapport avec l'espace car l'enjeu est bien de saisir ici ce qui nous oriente inconsciemment dans nos réflexions sur l'apprentissage et limite ainsi les possibilités d'ouvrir de nouvelles pistes, à savoir notre conception physicaliste de la notion de frontière. Pour rompre avec ce paradigme conceptuel, la voie de l'externalisme semble la plus indiquée car elle est à même de cerner les insuffisances de la conception internaliste qui nous enferme dans une vision physicaliste de la notion de limite. Pour le dire brièvement, la conception internaliste nous laisse croire que, dans le domaine de la connaissance et de l'action, « tout se joue à l'intérieur du sujet ». Avant même d'enquêter pour savoir si c'est le cas, il est bon de noter que ce point de vue est totalement contre-productif pour un enseignant car, si « tout se joue à l'intérieur du sujet », on peut se demander quel rôle va pouvoir jouer un enseignant.

Le lecteur s'attend donc sans doute à ce que je mène une analyse qui déterminerait ce qui « se joue à l'extérieur du sujet ». Or, il apparaîtra que si je veux éliminer la conception internaliste pour définir le champ d'investigations de l'EPS alors je dois soigneusement éviter de considérer que l'intérieur et l'extérieur sont deux concepts permettant de définir les limites d'un sujet. En effet, comme je tenterai de le montrer par la suite, ce qui caractérise l'internalisme, lorsque cette conception atrophie notre vision de l'apprentissage, c'est une certaine conception de la notion de frontière entre le sujet et le monde. Il me paraît donc judicieux de faire appel à la théorie externaliste qui réfute l'importance qu'on accorde à l'internalisme lorsqu'on se donne pour tâche de déterminer « Où se joue l'action ? » et « ce qui détermine l'identité d'un sujet ». L'importance qu'on accorde à l'internalisme provient de la manière qu'on a de comprendre les deux questions précédentes. Cette troisième partie a pour objectif de faire évoluer le sens des questions qu'on se pose habituellement au sujet des actions ou à propos de l'identité d'un sujet et de sa capacité à apprendre.

Si on se demande « Où se joue l'action ? », alors on est tenté de localiser les lieux physiques où le processus causal à l'origine de l'action prend naissance. Ici, comme l'écrit Pierre Livet¹ :

« L'action semble donc être conçue comme un passage, une transformation entre une intention et un mouvement, voire entre une représentation interne et un comportement externe... »

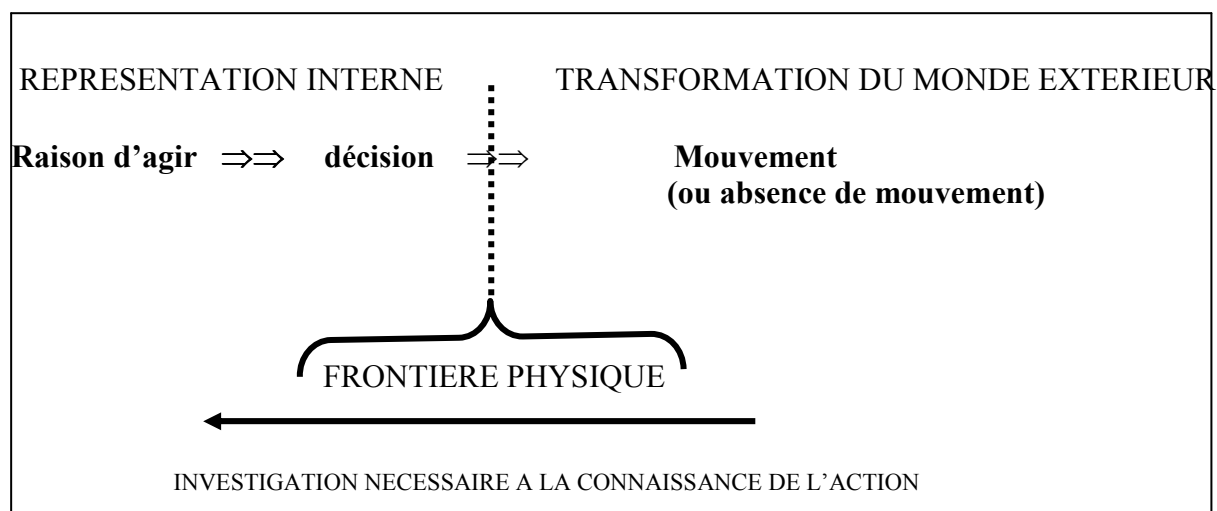
¹ P. Livet, (2005), p. 9

Dans ce cas, on peut être tenté de rechercher, par exemple, le lieu de la délibération pratique, la source de l'action pour ainsi dire, l'endroit où naîtraient les raisons d'agir. Il faut noter, selon Bruno Gnessounou², ce qui oppose ici l'externalisme à l'internalisme :

« Pour l'externaliste, il est parfaitement possible que nous jugions bonne une action sans que les considérations qui nous permettent de la juger telle ait un lien quelconque avec les désirs de l'agent, c'est-à-dire avec ce qui est susceptible de motiver l'acteur à accomplir ce qu'il estime bon. Et ces considérations fonctionneront quand même comme des raisons d'agir. Un acteur peut donc avoir d'excellentes raisons de faire ce que pourtant aucun désir ne le pousse à faire. (...) Pour l'internaliste, cela n'a pas de sens : quelqu'un ne peut avoir une raison d'agir qu'à la condition que celle-ci soit susceptible d'avoir une influence sur l'acteur... ».

De ce fait, la conception internaliste propose une vision causaliste de l'action, donc pour ainsi dire linéaire, qui admet un clivage physique entre le monde intérieur du sujet et le monde qui est à l'extérieur.

Cette conception que l'externalisme va nous aider à affaiblir peut être schématisée ainsi :



Cette *linéarité* de la conception de l'action provient d'une conception trop usuelle de la notion de limite. Habituellement, si vous pensez à passer d'un espace à un autre (comme de votre maison à votre jardin), vous n'avez qu'à cheminer physiquement pour franchir la frontière existant entre l'un et l'autre des deux espaces. Vous vous servez ici du fait que l'un des deux espaces est le complémentaire (physiquement) de l'autre espace dans l'espace entier de votre propriété : ainsi en cheminant dans une seule direction, vous sortez nécessairement de l'un pour aller dans l'autre.

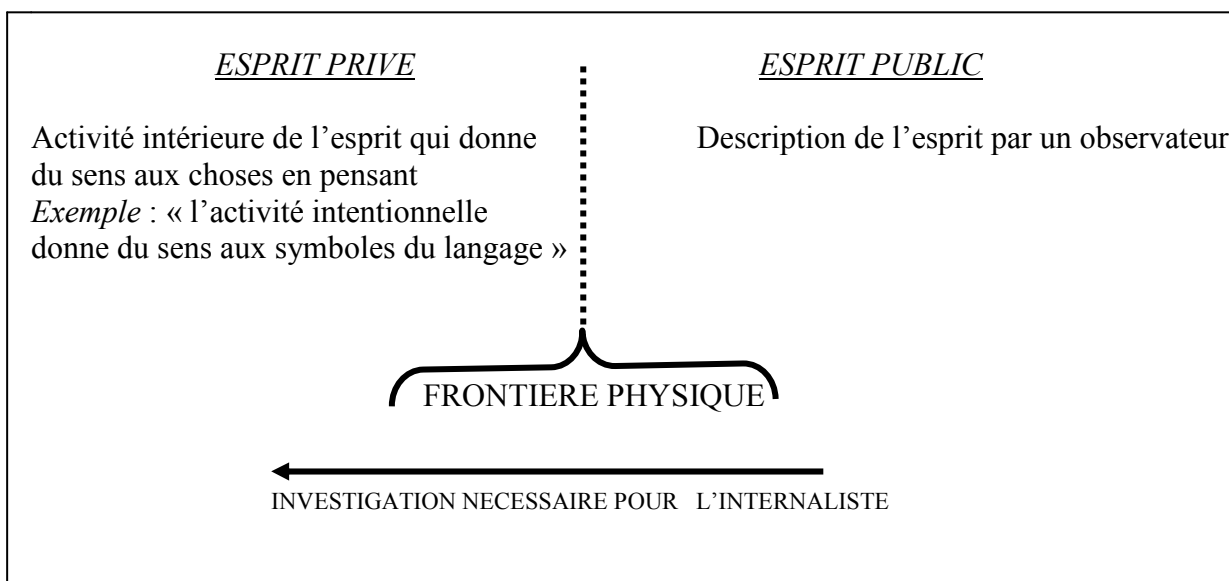
Cette conception habituelle de la notion de limite est également utilisée pour concevoir l'identité d'un sujet de manière internaliste. On pense usuellement, sans trop le dire explicitement par ailleurs, que connaître quelqu'un c'est connaître l'état d'esprit dont il peut faire preuve dans certaines situations. Si vous êtes juriste et que vous étudiez la manière dont un juge a fait appliquer les lois dans toute sa carrière à une époque donnée, vous saurez d'une certaine manière qui était ce juge, l'état d'esprit qui l'animait à cette période de la

² B. Gnessounou, (2007), p. 26

République. Mais en tant qu'internaliste vous pouvez ne pas être satisfait de cette seule analyse. Par exemple, imaginez que vous soyez le Garde des Sceaux et que vous ayez envie d'influencer la manière dont les procès politiques sont jugés. (C'est bien entendu une pure hypothèse de travail et toute ressemblance avec la réalité serait fortuite.) Vous pouvez croire que cet « esprit des lois » qui se lit dans les jugements rendus par le magistrat est le reflet d'une activité mentale intérieure propre à l'esprit du juge, *activité de pensée qui confère une signification* aux lois. Il y aurait donc d'un côté les lois voulues par le parlement et d'un autre côté « les lois dans les pensées » du magistrat, les lois qui ont une signification grâce à l'activité de l'esprit du magistrat. Si on est un Garde des Sceaux internaliste, on est alors tenté, comme l'écrit R. Pouivet, « de localiser la pensée, d'en faire alors l'action de quelque chose : l'Esprit. »³ Et on succombe alors au mythe qui nous suggère que « la pensée de l'homme se déroule au dedans de sa conscience, en un isolement par rapport auquel tout isolement physique est une exposition au grand jour »⁴. Pour découvrir qui est ce juge qui rend la justice de telle ou telle manière, l'internaliste se croit obligé de découvrir derrière les pensées publiques du juge (celles qui se donnent en spectacle lorsqu'il rend son verdict), des pensées privées pouvant révéler qui est vraiment le juge et quel est réellement son état d'esprit.

La linéarité de la conception internaliste de l'identité du sujet se laisse découvrir par le fait que l'internaliste cherche à suivre la pseudo-piste d'une pensée qui se poursuivrait à l'intérieur de l'homme. L'internaliste pense que **derrière le théâtre des pensées publiques se cache une fabrique de pensées privées (l'Esprit) qui se pare du langage pour paraître à l'extérieur**, sur la scène du monde où les autres hommes tentent de se comprendre.

Ce qui pose problème ici n'est pas de croire que ce que nous n'avons jamais dit pourrait éclairer quelqu'un sur ce que nous sommes - Il peut bien y avoir des informations que nous retenons et qui sont essentielles pour qu'on comprenne ce que nous faisons. - mais plutôt que le sens des actions qui est accessible aux personnes qui nous entourent n'est que le sommet d'un iceberg plongé dans notre for intérieur. Et l'internaliste croit en plus qu'au passage de la frontière entre l'extérieur et l'intérieur, l'iceberg subit une sorte de déformation due à la nature nouvelle du milieu dans lequel il est plongé. Cette conception peut-être schématisée ainsi :



³ R. Pouivet, (1997), p. 128

⁴ L. Wittgenstein, (2004), p. 311

La perspective que j'adopterai sera radicalement différente. Mon point de vue initial sera celui décrit par V. Descombes⁵ :

« L'esprit est dehors. » C'est le slogan qui définit ce qu'on qualifie de thèse externaliste. »

Le paradigme auquel je me tiendrai et qui explique en partie ce slogan est celui de L. Wittgenstein⁶:

« Lorsque les mines, les gestes et les circonstances sont univoques, alors l'intérieur paraît l'extérieur ; ce n'est que lorsque nous ne pouvons pas déchiffrer l'extérieur qu'un intérieur semble se cacher derrière lui. ».

Ce paradigme me pousse à refuser volontairement de donner un sens à un titre d'article⁷ tel que celui-ci : « A quoi pense l'élève au cours d'un match ? » lorsqu'il est sous-titré ainsi :

« L'enseignant peut observer et décrire l'activité des élèves au cours des nombreux matchs qu'ils disputent dans les leçons de badminton. En revanche, il lui est plus difficile de savoir à quoi ils pensent quand ils jouent. »

Le sous-titre n'a pas de sens dans une conception externaliste de l'apprentissage car **d'une certaine manière**, il est équivalent de savoir ce que pensent les élèves et de décrire correctement ce qu'ils font. S'il n'en est pas ainsi, c'est qu'ils ne sont pas en train d'apprendre ce que je veux leur apprendre. Cette équivalence résulte de ce qui sous-tend une conception externaliste de l'apprentissage, à savoir une compréhension correcte de qu'est un jeu de langage. L'article cité ici nous donne l'impression qu'il est nécessaire de mettre des sous-titres dans le film des actions des élèves pour savoir à quoi ils pensent. Mais il ne faut pas confondre ce qu'ils se disent à eux-même (que nous n'entendons pas) et le sens de leurs actions qui communique mieux les pensées des élèves lorsque ces pensées ont pour objet l'action que nous leur demandons de réaliser. Il faut être sensible ici à l'analyse de L. Wittgenstein⁸ :

« La locution « exprimer une idée que nous avons en tête », suggère que ce que nous essayons d'exprimer par des mots est déjà exprimé mais dans un autre langage ; que cette expression se trouve sous l'œil de notre esprit, et que ce que nous faisons consiste à la traduire du langage mental en langage verbal. »

Mais *l'œil de l'esprit* serait aveugle si le sujet ne disposait pas au départ d'un langage pour décrire ce qu'il voit. Si l'œil de l'esprit saisit la réalité qui l'entoure, c'est que le sujet a appris le langage qui nous permet de nous comprendre sans traduction préalable. C'est bien l'un des buts de cette thèse de découvrir les types de langage que nous devons faire apprendre à nos élèves pour qu'un accord de type nouveau existe entre eux d'abord, et entre eux et nous ensuite.

⁵ V. Descombes, (2007), p. 413

⁶ L. Wittgenstein, (2000), p. 84

⁷ J. Guillou, A. Dury, (2008), p. 38

⁸ L. Wittgenstein, (2004 (a)), p. 89

L'enjeu de cette troisième partie est de dévoiler la place importante que doit prendre une étude conceptuelle du langage pour renouveler notre compréhension des apprentissages en EPS. Or, en faisant ces précisions sur ce qui sépare l'internalisme de l'externalisme de cette manière, je crois avoir ainsi attiré l'attention du lecteur sur le véritable but de cette troisième partie. L'étude du champ d'investigation de l'EPS me donne un bon prétexte pour tenter de faire **une analyse de la notion de limite** qui prenne en compte la mise en garde de L. Wittgenstein⁹ :

« Il existe des concepts intérieurs et extérieurs, des modalités intérieures et extérieures de la théorisation de l'homme. Mieux, il existe aussi des faits intérieurs et extérieurs - de même qu'il existe des faits physiques et mathématiques. Mais ils ne sont pas juxtaposés les uns aux autres comme des plantes d'espèces différentes.....

L'intérieur est lié à l'extérieur non seulement par expérience mais aussi logiquement. ».

C'est dans la prise en compte de ce lien logique entre l'extérieur et l'intérieur que je dois montrer quel type d'apprentissage peut être conceptualisé différemment. Il s'agit de montrer comment le lien entre l'extérieur et l'intérieur se déforme par apprentissage et c'est donc bien d'une **étude topologique de l'apprentissage du sujet** dont il sera question dans ce qui suit.

⁹ L. Wittgenstein, (2000), p. 84

1) LES LIMITES DU SUJET

Le paragraphe qui suit constitue une forme d'introduction à l'externalisme. L'objectif est de mettre en évidence ce qui peut déstabiliser une personne à qui on expose pour la première fois comment l'identité d'un sujet est conçue dans cette perspective philosophique. Comme l'internalisme est la théorie dominante chez les enseignants d'EPS, il est bon de savoir ce qui fait perdurer cette situation de quasi-monopole conceptuel. On peut d'ailleurs s'étonner de cette prégnance de l'internalisme. Certes, l'idée qu'on se fait des sportifs et du caractère intrinsèque de leurs qualités physiques n'y est pas pour rien. Sans doute le caractère prégnant de sciences expérimentales dans notre monde moderne fait que nous inclinons fortement à penser que les choses et les personnes sont ce qu'elles sont parce qu'elles sont organisées de l'intérieur par des composants qui ne se dévoilent que par une étude invasive. Mais à bien y réfléchir, jamais nous ne nous demandons si un ami que nous n'avons pas vu depuis deux ans est toujours le même parce que nous ne savons pas s'il a changé « à l'intérieur de lui ». Nous jugeons de cela en le regardant agir. Et pire, nous ne nous inquiétons que très rarement de savoir quelle était sa volonté lorsqu'il agit pour savoir si ses actions sont toujours bien conformes à l'esprit qui l'animait deux ans auparavant. Enfin, jamais nous ne pensons à modifier physiquement le cerveau de nos enfants pour les éduquer (Enfin, il est vrai que peut-être parfois la tentation nous guette, lorsque la lassitude nous gagne !). Mais alors pourquoi cette conception externaliste est-elle aussi peu répandue ? Nous allons étudier cette question à partir d'un exemple et ensuite tenter d'utiliser une perspective externaliste pour rendre compte de certaines difficultés scolaires d'enfants en échec à l'école. Notre but est de parvenir à donner un sens objectif aux actes d'enseigner et d'apprendre.

1.1 Introduction à la théorie de l'externalisme sur le problème de l'identité personnelle. (Etude d'un cas particulier : le pardon. Pardonner, oui ! Mais qui ?)

Dans le cadre d'une réflexion philosophique sur les pratiques religieuses on peut remarquer que la notion de pardon semble être soumise au même problème philosophique que la notion de résurrection. On doit en effet se poser de la même manière la question de savoir qui on doit pardonner et qui est ressuscité d'entre les morts.¹⁰

Notons cependant qu'en apparence au moins, le pardon est un phénomène qui peut se produire plus fréquemment que la résurrection puisque le premier ne semble pas devoir nécessiter de miracle pour avoir lieu. La question de connaître l'identité personnelle de celui qui doit être pardonné est donc d'autant plus cruciale que, si on peut avoir toute confiance dans l'omniscience de Dieu pour ne pas se tromper de personne au moment où la résurrection doit avoir lieu, le pardon apparaît en première approche au moins comme une affaire qui concerne d'abord les hommes.

¹⁰ Je dois au cours de métaphysique de Roger POUIVET (Master 2006-2007) la connaissance du problème philosophique fort intéressant posé par la résurrection des corps.

Revenons brièvement sur le problème de la résurrection des morts. Si ce phénomène se produit, il doit préserver l'identité personnelle du sujet qui ressuscite. Au cours de la vie d'un sujet, cette identité paraît être garantie par la continuité temporelle. Mon corps existe dans le temps : il y a bien un avant et un après pour le même corps. Mon corps était celui d'un enfant il y a trente ans et avec un peu de chance, il sera le corps d'un vieillard dans cinquante ans. De plus, la continuité temporelle assure que le contexte dans lequel vit la personne ne subit pas de variation trop brutale d'un instant à l'autre. Dans une perspective externaliste de l'identité personnelle, cela paraît constituer une garantie suffisante pour préserver l'identité psychologique du sujet. Mais lorsque la rupture temporelle se produit du fait de la mort du sujet se pose la question de savoir ce que le miracle de résurrection doit préserver. Acceptons ici le critère matériel suivant : l'identité du corps de l'homme qui ressuscite doit être préservé de telle manière à ce que l'homme puisse continuer après sa mort à être cette personne qui prenait cette place unique dans le contexte où il vivait avant sa mort. C'est là une condition nécessaire pour qu'un sujet « y » ne se retrouve pas, par une sorte d'impair, à la place du sujet « x » qui devait ressusciter. Le miracle doit permettre ce que la continuité temporelle permet d'éviter dans la vie quotidienne. On n'entend par exemple jamais quelqu'un dire : « Veuillez m'excuser, par étourderie, je me suis pris pendant quelques minutes pour une autre personne. »

Il semble que le problème du pardon pose de manière plus insistante cette idée de la préservation de l'identité personnelle au cours de notre vie. Un reportage de la chaîne de télévision ARTE¹¹ sur la persévérance de la famille Klarsfeld à traquer les Nazis ayant échappé au procès de Nuremberg est à ce titre très révélateur. Ce reportage montrait pratiquement simultanément des images d'archive de l'Allemagne de la seconde guerre mondiale où le Nazi apparaissait et des images montrant, parfois près de trente ans après, le même nazi dans ses occupations quotidiennes. Deux points étaient plus particulièrement remarquables.

Premièrement, l'étonnement non feint du nazi retrouvé devant l'insistance de la caméra et de ceux qui étaient derrière, à tenter de le démasquer. Cet étonnement apparaît surtout comme étant celui de quelqu'un qui se demande pourquoi on ne le laisse pas en paix alors qu'il l'était depuis près de trente ans. Le Nazi semble ne pas comprendre qu'il y ait encore des personnes pour ne pas avoir oublié ou pour ne pas avoir accepté l'idée que les faits de la seconde guerre mondiale appartenaient à l'histoire et non pas aux vivants. En d'autres termes, il paraît vouloir dire : « J'étais Nazi, je ne le suis plus, j'ai jeté cette « peau » à la fin de la guerre. Si j'ai jeté cette peau, je ne suis plus le même, vous ne pouvez donc m'attaquer comme si j'étais toujours Nazi. Je veux bien vous expliquer ce qu'était être Nazi à cette époque, mais un peu à la manière d'un historien ayant vécu cette période, non en tant que coupable. »

En second lieu, la première impression laissée par la confrontation des images séparées par trente ans d'intervalle semble donner raison au Nazi. On est tellement saisi par le changement physique de l'individu qu'on a presque l'impression qu'un des deux films, celui des archives de la seconde guerre mondiale plus précisément, n'est pas « vrai ». Un peu comme si un acteur avait joué un rôle pour créer le film des archives. Il y a une telle différence entre les deux films qu'on peine à imaginer qu'il s'agit bien du même homme dont on parle lorsqu'on l'accuse, trente ans après, des pires crimes que quelqu'un puisse commettre.

Il y a en réalité dans l'étonnement du Nazi le signe d'une incompréhension : il n'a pas compris qu'oublier, c'est déjà pardonner. Cependant, s'il avait compris ceci, il aurait encore peut-être pu avoir quelque espoir en se disant qu'une durée de trente ans était suffisante

¹¹ Samedi 20 Janvier 2007

pour que tous les hommes lui pardonnent ses crimes. (Si d'ailleurs il accepte l'idée qu'en tant que Nazi il a commis des crimes.) Et en effet, on peut comprendre l'idée selon laquelle le pardon nécessite du temps et que plus l'acte a été mauvais, plus il faut du temps pour pardonner celui qui a commis l'acte. Plus la gravité de l'acte est importante et plus il est nécessaire que quelque chose ait évolué. On peut bien sûr penser à la douleur et à la peine de celui qui doit pardonner. Mais on doit penser également à celui qui a commis l'acte. Le temps qui s'écoule n'est-il pas nécessaire pour qu'une sorte de rédemption soit possible? Et cette rédemption n'est-elle pas elle-même possible que si physiquement l'homme a changé suffisamment? Il est étonnant de voir à quel point cette idée est portée par une sorte de sentence populaire : « Oh ! C'est de l'histoire ancienne ! » Comme si l'histoire ne devait plus concerner les vivants. Lors du procès de Maurice Papon, les journalistes ont interrogé des habitants du village où il fut longtemps maire. L'une de ces personnes tint à peu près ces mots : « Moi, je ne m'intéresse pas à ce qu'il a fait pendant la guerre. **Je ne m'intéresse qu'à l'homme.** » Je souligne en gras les termes exacts lorsqu'ils ont été employés. Comme si l'homme dont parlait cette personne peu intéressée par le procès ne devait être que l'homme d'aujourd'hui ou d'hier et non pas l'homme d'autrefois.

Cette réaction de quelqu'un qui avait connu en de bons termes Maurice Papon lorsqu'il était Maire de son village pose la question suivante : « Est-il si évident de savoir qui on doit juger, qui on doit pardonner ? » Et répondre à cette question en utilisant le point de vue externaliste ou internaliste ne débouche-t-il pas sur des conséquences très différentes en matière de jugement ou de pardon ? Le point de vue externaliste n'aboutit-il pas au fait que la vie passée d'un homme ne lui appartient plus à partir du moment où le contexte a suffisamment changé ? Imaginons une improvisation d'un musicien sur un thème bien connu. Le musicien s'impose comme contrainte de changer quelques notes à chaque reprise du thème et de ne plus revenir en arrière chaque fois qu'il en a changé. Au bout d'un temps assez long, il est possible que nous ne reconnaissons plus le thème, surtout si nous n'avons pas suivi toute l'improvisation depuis le début.

Le critère d'identité matérielle semble en apparence permettre de conserver l'idée que le thème, pour la vie d'un homme, ne peut disparaître qu'avec la mort de l'homme et non avec les variations de l'homme lui-même. Cependant, si nous pouvons aisément défendre l'idée qu'il y a bien un thème qui perdure tout au long de la vie d'un homme, il est bien difficile de préciser de quel thème il s'agit. On peut parler du thème de l'espèce humaine sans doute. Et on aura ici l'impression de savoir de quoi on parle en utilisant l'expression « espèce humaine ». Mais saurons-nous de quoi nous voulons parler en affirmant que la vie de l'homme conserve le thème de « cette personne » ? Le problème pour savoir qui est cette personne n'est-il pas le même que pour savoir quelle règle de jeu utilise quelqu'un lorsqu'il nous explique le fonctionnement d'un jeu nouveau pour nous ? Nous ne pouvons jamais savoir si nous utilisons la bonne règle tant que nous n'avons pas joué suffisamment. Comment pourrions nous alors savoir de qui nous parlons si nous ne suivons pas suffisamment longtemps et de près la vie de cette personne ? Admettons même qu'il y ait un thème pour définir cette personne tout au long de sa vie, à quoi cela nous avancerait-il ? Car le problème pour nous n'est pas qu'il y ait des thèmes ou des règles du jeu fixés à l'avance, mais qu'on puisse les connaître.

Comment puis-je pardonner à un homme qui a changé à un point tel qu'il ne me paraît « plus être le même homme » ? Inversement, comment puis-je pardonner à un homme qui n'a pas assez changé ? Si l'homme n'a pas assez changé, est-il nécessaire que ce soit moi qui aie suffisamment changé ? Mais est-ce bien le même homme qui pardonne encore ? Nous nous trouvons ici dans une situation où le problème de l'identité se pose comme dans le cas de la résurrection mais pour une raison inverse : dans le cas de la résurrection, c'était la rupture de la continuité temporelle qui posait problème alors qu'ici, il est nécessaire que le temps fasse

son œuvre pour que le pardon soit possible. Mais une durée trop longue fait apparaître comme une rupture d'identité.

Il n'est pas impossible que ce soit la vision externaliste de l'identité personnelle qui soit à l'origine de ce paradoxe. Si nous lions en effet trop fortement l'identité personnelle d'un sujet au contexte qui entoure le sujet, nous pouvons nous retrouver dans la situation suivante. Ayant, par exemple, quitté pendant une trentaine d'années la civilisation dite moderne pour étudier une tribu amazonienne, nous pourrions à notre retour ne plus reconnaître nos amis, non pas simplement par le changement de leur aspect mais également par leur comportement. Ce comportement, influencé par le contexte, pourrait très bien être celui d'un personnage totalement différent de celui que nous connaissions trente ans plutôt. En d'autres termes, cette phrase : « Je ne le reconnais plus. » pourrait très bien être précurseur de cette autre phrase : « Mon ami a disparu. » alors que l'ami en question est physiquement bien là et qu'on ne s'en rend pas compte.

La raison de cette étrangeté tient probablement à la définition de l'action telle qu'elle peut en être donnée par la perspective externaliste. Selon cette perspective, l'action est tout ce qu'on peut raisonnablement en dire dans un contexte bien précis : ce point de vue sera au centre du troisième chapitre consacré à l'action. Cette définition semble permettre d'envisager que des troubles de la personnalité se manifestent ou plus simplement qu'un déficit important de compétences existe sans pour autant qu'un désordre neurologique (par exemple) en soit nécessairement la cause. C'est ce que nous allons étudier dans les paragraphes suivants en nous plaçant dans le cadre de l'enseignement et plus particulièrement de l'EPS. Le paragraphe suivant consiste à mettre en évidence une certaine manière de concevoir philosophiquement les limites du sujet lorsqu'il est engagé dans un acte de communication. Ceci nous permettra de mieux cerner la relation que nous devons construire avec les élèves pour enseigner. Nous allons commencer par des cas qui ne sont pas dans ce qu'on peut appeler la normalité. (En un sens qui est statistique.)

1.2 Troubles de la personnalité et troubles de la communication

1.2.1 Quelques comportements symptomatiques

Souvenez-vous de ce sketch de Thierry Le Luron du début des années quatre-vingt. Il imitait G. Marchais répondant au journaliste J.-P. Elkkabach qui commençait à perdre patience devant les échappatoires incessants trouvés par le politicien pour éviter les questions trop embarrassantes : « J'ai bien compris (disait G. Marchais) ce qu'est une interview : vous venez avec vos questions, et je viens avec mes réponses ! » On peut se poser la question de savoir si l'attitude de l'ancien secrétaire du Parti Communiste n'est pas dans une certaine mesure celle de tout le monde et jusqu'à quel point cette attitude peut passer inaperçue. On peut également se demander si cette attitude ne doit pas être considérée comme une forme de trouble de la santé mentale lorsqu'elle devient trop prégnante.

Il y a souvent dans l'idée de la maladie le fait qu'une rupture apparaît entre le comportement pathologique et le comportement d'un sujet sain. Cette impression est renforcée par l'idée que nous pouvons constater parfois le déficit ou même l'absence d'une certaine substance chimique chez la personne malade. Paradoxalement, bien que nous acceptions généralement l'idée de cette rupture, nous constatons régulièrement qu'en

découvrant et en étudiant les comportements de sujets malades, nous améliorons notre compréhension de la manière dont fonctionnent également les comportements des sujets sains.

Il peut paraître étrange qu'un ensemble de cas particuliers, échappant pour ainsi dire à la règle, permette de mieux comprendre ce qu'est la règle. C'est cependant la démarche que nous allons utiliser ici en essayant d'échapper à l'idée selon laquelle il existe un fossé délimitant naturellement les comportements de personnes qu'on pourrait caractériser comme étant déficientes sur un plan mental et ceux paraissant « normaux ».

1.2.1.1 Le cas du dictateur

Il est difficile d'échapper à la pensée très tentante selon laquelle Hitler, Staline, Mussolini, ... étaient dérangés mentalement. On aimerait se dire qu'en réparant ces dictateurs sur un plan neurologique dès l'enfance, l'ensemble de leurs tristes œuvres n'aurait pas eu lieu. Tout en résistant à l'idée qu'un désordre neurologique est à l'origine de leur comportement, examinons justement ce comportement pour déterminer en quoi on pourrait estimer qu'Hitler n'était pas sain d'esprit. Le terme de « dictateur » est particulièrement explicite pour mener à bien cette tâche. Le dictateur paraît être un homme à qui ses propres actions et celles des autres apparaissent comme étant sans aucune ambiguïté. Le dictateur semble savoir exactement non seulement ce qu'il a à faire mais aussi ce qu'il fait et ce que les autres doivent faire. Ceci explique sans doute, pourquoi aux yeux de nombre de personnes, le dictateur peut apparaître pendant un certain temps comme le guide spirituel d'une nation. Le monde du dictateur paraît être un monde sans doute. Le chemin qu'il doit et que les autres doivent emprunter semble tracé avec une telle netteté que tout autre possibilité d'imaginer un autre chemin doit disparaître physiquement pour ne pas obscurcir la vision du dictateur.

On juge en général que quelqu'un n'est pas sain d'esprit lorsqu'il ne peut se rendre compte de ce qu'il fait : dans ce cas, il n'est plus responsable de ses actes car il ne dispose ni d'une possibilité d'agir autrement ni d'une possibilité de comparer entre elles ces manières d'agir autrement. Une des conditions nécessaires pour être sain d'esprit est d'une certaine façon d'accepter l'idée que nos propres actions sont tout ce qu'on peut raisonnablement en dire dans des circonstances bien précises. Le regard hébété de certains dictateurs les plus récents (Saddam Hussein, Ceaucescu) capturé par les caméras au moment où leur monde bascule montre des hommes qui semblent sortir d'un rêve. Pour la première fois depuis longtemps, un monde extérieur, c'est à dire un monde offrant une alternative réelle à leur vision vient donner une perspective terriblement différente de leurs actes. C'est dans la confrontation avec ce monde qui lui offre un miroir et une image de lui-même si repoussante que la santé mentale du dictateur apparaît (presque physiquement) dans toute sa fragilité.

1.2.1.2 Quelques élèves en grande difficulté scolaire

Le lecteur est ici en droit de s'étonner : pourquoi un titre annonçant l'étude de problèmes liés à l'école dans un chapitre lié à la santé mentale ? La première réponse à cette question est que l'école prend également en charge des enfants qui sont soignés pour des troubles mentaux. La seconde réponse consiste à rappeler que l'école est avant tout un lieu où l'enfant prolonge un apprentissage qui a débuté au sein du seul cercle familial : la communication. Or, nous souhaitons défendre ici l'hypothèse suivante : il peut s'avérer fécond de considérer que certains troubles du comportement qu'on peut mettre en évidence ont pour cause un déficit de capacité à communiquer. Nous voulons affirmer par là que l'incapacité à communiquer correctement doit être prise comme une cause de troubles comportementaux et non pas toujours comme une conséquence de troubles neurologiques. En

d'autres termes, un individu sans désordre neurologique peut présenter un comportement d'un homme troublé sur un plan mental. L'idée est de considérer que ceci est la conséquence d'une mauvaise utilisation de capacités cognitives fonctionnant normalement. Le but de notre étude est de montrer que tout homme peut potentiellement succomber à ce type de « mésaventures ». Nous entendons par là que la pathologie résultant de ces troubles comportementaux n'est pas, en première approche tout au moins, liée à une constitution neurologique différente de l'homme malade. Il est sans doute juste de dire que le dictateur est un homme troublé mentalement sans qu'une pathologie de type neurologique puisse en être la cause. Peut-on identifier ce trouble comme un déficit de sens dans les communications qu'il entretient avec son entourage ? C'est ce que nous allons maintenant préciser.

Avant de préciser cette notion de « déficit de sens », nous devons nous intéresser à une autre catégorie de population. C'est un phénomène qui ne touche malheureusement pas que les dictateurs : on peut déjà détecter à un moindre degré ce phénomène à l'école chez certains enfants. Ce déficit de sens dans les communications est particulièrement marqué chez les élèves de collège en classe de Section d'Enseignement Général Professionnel et Adapté (SEGPA) : ces derniers sont déjà repérés depuis l'école primaire comme ayant des difficultés d'apprentissage. En EPS, le phénomène peut prendre parfois les caractéristiques que nous allons décrire maintenant. Lorsque vous demandez à quelqu'un de vous apporter un verre d'eau, en général, il vous l'apporte ou alors trouve une bonne raison de ne pas accéder à votre requête. Lorsque vous vous adressez à des enfants de classe de SEGPA et que vous demandez par exemple de faire un aller-retour dans un bassin de natation, vous pouvez constater que peu d'élèves réalisent ce que vous venez de demander. Si vous demandez de modifier un geste de manière à ce qu'il soit plus efficace, vous n'obtenez en général du premier coup que très peu de modifications du geste. Le plus souvent, en comparant les réponses motrices à la demande qu'on peut leur faire, on ne voit pas de rapport entre les réponses et les demandes. En les questionnant un peu sur cette étonnante habitude, on peut remarquer qu'ils conçoivent l'acte d'enseignement un peu à la façon dont G. Marchais, dans le sketch de T. Le Luron, concevait une interview : le professeur vient avec ses demandes et ils viennent avec leurs réponses. On peut percevoir chez eux l'idée que faire coïncider, d'une manière ou d'une autre, la réponse et la demande n'est pas le signe distinctif d'un acte d'enseigner ou d'un acte d'étudier.

Il serait facile, et on ne se prive pas de le faire en général, d'invoquer des problèmes liés à un déficit d'attention pour expliquer ce comportement. L'explication est d'autant plus tentante qu'on pense alors également, de manière plus ou moins explicite, à une explication neurologique. Nous ne voulons pas dire ici qu'on ne trouvera jamais de différence sur un plan neurologique entre ces enfants et ceux qui ne paraissent pas avoir la moindre difficulté pour apprendre. Simplement, il nous semble que cette explication n'a que peu d'intérêt pour l'enseignant et qu'elle est même contre-productive. Imaginez en effet qu'un entraîneur de basket justifie les mauvais résultats de son équipe professionnelle en donnant comme raison que chacun de ses joueurs mesure en moyenne 10 cm de moins que les joueurs des équipes adverses. La raison est en partie recevable : le problème n'en reste pas moins entier : on ne va pas faire en urgence une greffe à chacun des joueurs pour les agrandir. Il s'agit plutôt de tenter de comprendre comment intervient cette différence objective de constitution biologique pour qu'elle ne soit plus un handicap. Nous ne nous intéresserons pas non plus aux raisons dites psychologiques qui expliqueraient le comportement de l'enfant : refus de s'investir par peur de l'échec, volonté d'échapper à l'autorité de l'adulte, recherche de l'adhésion affective de ses copains, Au fond, tout ce qui nous semble s'apparenter à des causes qui seraient intérieures à l'individu nous apparaît en première approche peu utile car la communication est un phénomène qui nécessite de prendre en compte la réalité de quelque chose qui est extérieur au sujet. Pour progresser dans la compréhension de ce que nous avons appelé le phénomène

de déficit de sens qui devra tenir compte de cet aspect de la réalité, attardons nous sur le cas d'enfants qui n'ont pas été repérés à l'école primaire mais qui, au bout de deux ans de collège, sont suffisamment en échec pour intégrer des dispositifs qu'on appelle AS, de manière à rentrer dans la vie active au plus vite. Le comportement de ces enfants, lorsqu'ils sont en échec en EPS, est souvent très caractéristique. Lorsque vous leur donnez quelques consignes pour les aider à réaliser une tâche, ils réalisent exactement ce qu'ils faisaient avant que vous donniez les consignes sans tenir compte en apparence de celles-ci. En questionnant ces élèves, souvent, la conversion prend cette tournure :

« Que viens-tu de faire ? »

« Je ne sais pas ! »

« En tout cas, tu n'as pas fait quelque chose qui ressemble à ce que j'ai demandé ! »

« Mais je n'y arrive pas ! »

« Le problème n'est pas là puisque je ne t'ai pas demandé de réussir à faire quelque chose mais d'essayer de faire quelque chose. Te souviens-tu de ce que j'ai demandé d'essayer de faire ? »

« Non ! De toute façon, je n'y arrive pas ! »

Ce qui est intéressant dans ce type d'échange, d'un point de vue théorique (mais épuisant en pratique), c'est que les élèves tentent de justifier l'idée qu'on ne peut rien leur reprocher puisque d'une part ils ont bien l'intention d'arriver à un résultat et que d'autre part ce résultat paraît trop éloigné de leurs possibilités. Il y a ici une méconnaissance totale du sens *objectif* de l'acte d'enseigner et de l'acte (car c'en est un) d'être un élève. Ce qui est presque effrayant chez ces élèves, c'est qu'ils ont un rapport avec l'enseignement qui s'apparente à un rapport qu'entreprendrait un sujet un peu trop crédule avec la magie. Ils sont persuadés que seule l'intention d'atteindre le résultat qu'ils se sont fixé plus ou moins inconsciemment doit pouvoir les guider dans leur pratique.

1.2.1.3 Etre ou ne pas être un agent correctement disposé pour apprendre

On peut vite se méprendre sur le sens des actions qu'il convient d'entreprendre pour progresser dans un apprentissage. Cette méprise provient du fait que notre environnement technologique nous permet de réussir des types d'action qui ont pour caractéristique de dissocier complètement le sens de la motricité et celui du résultat de l'action. Vous basculez un interrupteur et une lumière s'allume. Vous pressez un bouton et votre télévision s'allume.

Notre univers est le plus souvent fait de façons de vivre où il semble qu'il n'y a plus de relation bien visible entre ce qu'on pourrait appeler le début ou l'origine de l'action et sa conséquence. La chaîne des moyens qui permet d'atteindre un but et qui peut illustrer cette relation disparaît au fur et à mesure que les avancées technologiques suppriment la chaîne des actions physiques qui étaient auparavant nécessaires pour réaliser une action. Comparez l'action de courir et celle d'allumer une lumière en touchant un interrupteur. En courant, vous avez l'impression (d'autant plus tenace que l'effort est important) que vous êtes vraiment en train de courir. La réalisation physique de courir semble prédominante sur n'importe qu'elle autre idée même si vous courez pour une raison précise. Au contraire la réalisation physique de la bascule de l'interrupteur semble s'effacer devant la raison pour laquelle vous dirigez votre main vers l'interrupteur. A la limite, allumer la lumière se réduit à avoir l'intention d'allumer la lumière. Dans l'avenir, un simple signe de la main ou même un vague regard vers la lampe suffira sans doute à l'allumer. Comparez ce futur pas si lointain sans doute avec l'ensemble de ce qu'il était nécessaire de faire pour avoir la lumière avant que l'électricité soit installée dans les villes. L'importance de réaliser physiquement une chaîne d'actions intermédiaires pour atteindre un but précis semble disparaître peu à peu dans nos actions quotidiennes.

On peut d'ailleurs se demander si l'engouement de nombre de personnes pour le footing n'est pas dû à un besoin de réaliser des actions simples : celles qui, lorsqu'on est en train de les réaliser, ne semblent signifier rien de plus que le fait qu'on les réalise physiquement. En faisant ces actions, on a l'impression de ne rien faire d'autre. Le geste est fait pour lui-même : en quelque sorte, le geste n'a pas de futur. En courant pour courir, on n'a pas à se soucier des conséquences immédiates de ce qu'on fait. Vous n'êtes en attente de rien lorsque vous courez. Vous n'en espérez rien. De cette manière, il y a des activités physiques comme celle de courir (faire la vaisselle aussi semble-t-il) qui, en un certain sens, reposent les personnes qui les pratiquent. A quelqu'un qui lui poserait cette question : « Que faites-vous ? », une personne réalisant ce type d'activité pourrait à juste titre répondre : « Vous voyez bien ! ». Ceci sous-entendrait : « Je ne fais rien d'autre que ce que vous me voyez faire physiquement. ». Comparez maintenant cette réponse avec celle des élèves interrogés. La réponse est « Je ne sais pas ! ». En répondant ainsi, l'élève semble vouloir dire : « J'ai bien l'intention d'allumer la lumière mais elle ne s'allume pas ! ...Ce n'est pas de ma faute ! ». Le véritable problème est que l'élève est déjà dans le futur proche auquel nous faisons allusion en évoquant la possibilité d'allumer une lampe simplement en la regardant ou en même en ayant seulement l'intention de l'allumer. Un élève qui serait réellement en train d'apprendre devrait plutôt pouvoir répondre comme le jogger : « Vous voyez bien ! » Et ceci sous-entendrait : « Mais enfin pourquoi me posez-vous cette question : regardez ce que je fais et vous verrez comment je viens d'essayer de changer de motricité pour être plus efficace ! Je ne fais rien d'autre que ce que vous me voyez faire. ».

Cette réponse montre que l'enfant a compris que la motricité dont il fait preuve peut être considérée de deux manières qui sont contradictoires lorsqu'on les envisage simultanément. D'une part, la motricité doit être insérée dans une chaîne causale dont la fin est représentée par le but ultime de l'activité : marquer un but, franchir une barre en saut en hauteur....Ici, le geste à réaliser a un futur car il est un moyen. D'autre part, la motricité doit être considérée en elle-même comme une fin en soi : d'une certaine manière, on doit pouvoir oublier à quoi doit servir la motricité qui est la nôtre lorsqu'on apprend à réaliser un geste différent de ceux qu'on utilisait jusqu'ici. L'intention de marquer un but doit s'effacer lorsque vous tentez pour la première fois « un retourné » ou « une bicyclette » au football. Le moyen de marquer doit devenir une fin en soi : ce moyen d'agir ne doit pas être concerné par le futur de l'action.

Une des difficultés de l'enseignement de l'EPS réside ici : souvent dans notre quotidien nos gestes sont utiles. De plus, ils sont utiles sans qu'apparaisse très nettement la relation de cause à effet entre le geste et le but que recherche celui qui réalise le geste. Lorsque vous cherchez à vous transformer pour être plus efficace dans le domaine des activités physiques, il est nécessaire d'oublier l'intention pour laquelle on réalise un geste précis. D'autre part et cela peut sembler paradoxal, il est nécessaire de savoir en quoi le geste est utile. En d'autres termes, il faut savoir en quoi le geste intervient comme moyen pour atteindre un but précis de manière à ce que son importance apparaisse. Ce n'est que lorsque son importance est apparue qu'on peut tenter de le réaliser comme si c'était une fin en soi de le réaliser. Mais pour qu'il devienne une fin en lui-même, son utilité ne doit pas être présente à celui qui agit au moment où il agit, exactement comme pour le jogger et sa course à pied. Plus simplement, on peut demander aux élèves de se concentrer sur le moyen d'atteindre le but et non pas sur le but à atteindre. C'est là une « gymnastique d'esprit » bien plus compliquée qu'il n'y paraît. Car si nous faisons régulièrement les choses que nous faisons, c'est parce qu'elles nous permettent d'atteindre un but bien précis. Essayer de penser à la manière dont vous marchez tout en marchant sans penser à marcher pour aller quelque part.

Ce qui caractérise notre motricité, c'est que son sens, c'est à dire l'usage qu'on peut en faire semble lui « coller à la peau ». La plasticité de notre motricité semble fortement limitée par cette sorte de peau. Essayer de marcher autrement que ce que vous faites d'habitude pour marcher. Essayer de penser à la manière dont vous vous y prenez pour diriger votre fourchette à votre bouche avec précision sans penser à manger l'aliment qui est au bout de la fourchette. Notre motricité semble guidée par l'intention bien plus précisément qu'elle ne semble contrôlée dans son exécution par une attention de tous les instants sur son déroulement.

La véritable difficulté avec ces élèves est de redonner un véritable sens à l'acte d'enseigner et d'apprendre de manière à ce qu'ils ne se comportent justement pas comme d'habitude, lorsque le sens qu'ils accordent à leur activité suffit pour être efficace. Pour cela, il nous faut définir le *sens objectif* de l'acte d'enseigner.

1.2.2 Le sens objectif de la communication dans une relation d'apprentissage

Les paragraphes qui suivent ont pour objectif de préciser la nature de certaines conditions nécessaires à l'existence d'une véritable relation d'apprentissage entre un élève et un enseignant. Je montrerai pourquoi il est important de connaître avec précision ce que sont les relations entre deux sujets lorsqu'un apprentissage se déroule normalement.

Je vais commencer par définir la conception philosophique dans laquelle j'entends insérer cette problématique. Au travers de cette perspective, je conceptualiserai ce que peut être un déficit de communication dans le cadre d'une relation d'apprentissage et je cernerai le type de pathologie qui est révélée par l'existence de relations inadaptées aux processus d'apprentissage. En faisant apparaître dans le travail de V. Descombes sur l'identité du sujet ce qui s'apparente à une technique de changement de base d'écriture, je souhaiterais montrer qu'il est équivalent de dire qu'une institution est malade ou qu'un grand nombre de sujets sont victimes de la forme de pathologie que nous aurons décelée. Au fond, si je suis clair dans mes propos alors devrait se dévoiler cette idée pour le moins étrange : d'habitude lorsqu'un sujet est malade, nous pointons du doigt une partie de son corps pour désigner l'endroit où se situe la maladie. Dans le cas que je vais décrire, il faudra désigner quelque chose d'extérieur au corps du sujet pour montrer l'endroit où il est malade.

1.2.2.1 La conception externaliste de V. Descombes de l'identité et la communication entre sujets

Partons de cette hypothèse : l'acte d'enseigner implique que l'enseignant et les élèves partagent les mêmes idées à un moment où à un autre du cours. Cette expression « les mêmes idées » constitue une difficulté qui doit être levée pour définir le sens de l'acte d'enseigner. Ce faisant, je m'opposerai à l'idée que l'acte d'enseignement consisterait simplement à établir une rencontre entre différents sujets de manière à constituer un ensemble de significations intersubjectives.

V. Descombes¹² a établi que ces significations « correspondent au phénomène de consensus entre des sujets indépendants. ». Ce type de significations qu'on peut rencontrer dans le cadre d'une discussion portant sur les goûts de chacun d'entre nous sur un plan culinaire présuppose une équivalence de statut pour tous les sujets en présence.

L'acte d'enseigner se distingue de cette forme de phénomène social qu'est le partage de significations intersubjectives sur deux points :

¹² V. Descombes, (2005), p. 291

- Le premier est que la relation qui existe entre l'enseignant et les élèves doit être une relation d'ordre. Il ne peut y avoir une équivalence de statut au moment où l'enseignant agit. Or, il semble que cette relation qui était fortement présente dans l'école de la première moitié du vingtième siècle est considérablement affaiblie dans l'esprit de la majorité de nos élèves. Au fond, on a souvent l'impression, en tant qu'enseignant, que chaque fois qu'on s'éloigne un peu du monde qui est celui de l'enfant, il cherche à vous y ramener en s'étonnant de l'effort que vous lui demandez pour s'extraire de ce qui lui est familier.

- Le second point est celui qui va mobiliser notre attention : il s'agit de la présence d'un esprit objectif constitué par les significations communes que doivent partager l'adulte et les élèves une fois que l'acte d'enseigner a atteint son but. Selon V.Descombes, une condition doit être remplie pour qu'existe cet esprit objectif : c'est la condition « *d'extériorité aux individus* ». Celle-ci se comprend ainsi : les significations¹³ « doivent être extérieures au sujet du point de vue de l'origine, ce qui veut dire ici *du point de vue* de l'autorité et de la validité...Extériorité veut dire que l'idée se présente à nous comme une règle bien établie et qui ne dépend d'aucun de nous en particulier. ».

La condition d'*extériorité*, bien que paradoxale, est intéressante : **pour que quelque chose soit en commun à deux personnes, elle ne doit appartenir ni à l'une, ni à l'autre**. Voici donc définie ce qui s'apparente à une dimension impersonnelle de l'identité d'un sujet. V.Descombes rappelle que C. Castoriadis¹⁴ insiste sur ce point :

« Il ne peut y avoir sens pour un sujet s'il n'y a pas, effectivement, sens pour personne, *c'est-à-dire* signification sociale et institution de cette signification. ».

Il s'ensuit qu'il ne peut y avoir d'acte d'enseigner que si l'élève et le professeur se reconnaissent pris dans **une relation triadique constituée de chacun d'entre eux et d'un objet extérieur à chacun d'entre eux : la leçon dont le contenu est objectif**. Le contenu de la leçon ne caractérise pas plus ce qu'est l'enseignant qu'une émission de radio ne caractérise le poste qui le retransmet. Cela ne veut pas dire que la réception ne peut pas être gâchée par un poste de mauvaise qualité ou par un auditeur distrait, cela veut dire qu'il est aberrant qu'au moment du baccalauréat, un élève sorti de l'épreuve de philosophie puisse affirmer devant des caméras de télévision que la valeur de sa copie ne dépend que de l'opinion du correcteur. L'incapacité à saisir pour un élève que, comme l'écrit V. Descombes¹⁵, « enseigner n'est pas une chose qu'on puisse faire tout seul rien qu'en donnant à ses faits et gestes une intention dirigée vers autrui » ne révèle pas un simple problème relationnel entre l'enseignant et l'élève, ceci révèle une absence de sens dans la communication entre l'enseignant et l'élève, ce sens qui est institué normalement par la dimension sociale de l'acte d'enseigner.

Plus largement que l'acte d'enseigner, l'acte de communiquer peut s'avérer pauvre en sens si cette dimension impersonnelle du sens de la communication n'apparaît pas. On peut alors se demander si nous ne sommes pas en face d'une véritable pathologie lorsque ce phénomène est particulièrement marqué chez un sujet.

¹³ V. Descombes, (Ibid), p. 289

¹⁴ C. Castoriadis (in *L'Institution imaginaire de la société*, p. 491) cité par V. Descombes (Ibid), p. 298

¹⁵ V. Descombes (Ibid), p. 298

Je vais tenter de répondre à cette question dans la seconde partie de ma communication en montrant que cette pathologie touche ce que V.Descombes appelle le « sujet des institutions ». Auparavant, je voudrais faire apparaître une technique d'argumentation « le changement de base d'écriture » qui semble découler du propos de V. Descombes. Ce changement de base d'écriture me permettra de faire apparaître le caractère sans doute un peu exotique cette pathologie.

1.2.2.2 Le changement de base d'écriture

Pour établir ce qu'est le sujet des institutions, V. Descombes commence par remarquer qu'on ne peut décrire une société en restant au niveau empirique (celui des sujets humains particuliers) et qu'il est nécessaire de prendre en compte les institutions (les idées ou les valeurs de la société). Ainsi, en examinant même de manière très précise ce que fait chacun des hommes lié à la civilisation indienne, nous n'arriverons pas à établir ce qui différencie cette civilisation de nos sociétés occidentales...Le philosophe¹⁶ se sert de cette étude pour établir ceci :

« Le sujet des institutions sociales est toujours et partout un sujet dyadique. »

Sans préciser la portée de cette conclusion car nous y reviendrons, notons qu'il y a (au moins) deux manières d'interpréter l'argumentation de V. Descombes.

- La première consiste à croire que l'auteur prend d'abord appui sur des affirmations portant sur les sociétés en général pour ensuite tirer des conclusions portant sur les hommes appartenant à ces sociétés. En quelque sorte, décrivant les caractéristiques générales d'un ensemble (ici les différentes sociétés), il s'ensuivrait que l'on peut connaître les propriétés des éléments de l'ensemble (chacun des hommes de la société).

- La seconde manière est de ne pas réellement distinguer ce qu'on dit sur la société en général et ce qu'on dit des sujets. Lorsque j'énonce l'expression « sujet de la société » je peux imaginer qu'il y a deux entités bien distinctes le *sujet* d'une part et la *société* d'autre part. L'analyse grammaticale ici peut être trompeuse : le fait que dans l'expression « le sujet de la société », « la société » apparaisse en tant que complément du nom renforce l'impression qu'il y a deux entités distinctes et qu'en faisant référence à l'une (la société), on apporte des précisions sur l'autre (le sujet). En réalité, on peut adopter une approche différente en estimant que si on établit certaines propriétés du sujet social en développant une d'argumentation portant sur la société, c'est que nous parlons en fait de la même chose de deux manières différentes.

Lorsque L. Dumont¹⁷ écrit « On n'est pas homme, on est, selon cas, prêtre, prince, cultivateur ou serviteur. », l'affirmation peut être comprise, soit comme une affirmation portant sur le sujet social, soit comme une affirmation portant sur la société qui est composée de ces sujets. Mais l'affirmation ne dit pas pour autant deux choses : elle n'en dit qu'une seule qu'on peut décrire de deux manières différentes. Décrivant les faits sociaux qui permettent de préciser ce que sont les institutions, V. Descombes décrit du même coup les hommes qui en sont à l'origine.

¹⁶ V. Descombes (Ibid), p.302

¹⁷ L. Dumont (in *La civilisation et nous*, p. 23) cité par V. Descombes (Ibid), p. 301

En disant cela, nous voulons dire qu'il n'y a qu'une seule chose décrite, une sorte d'être social perçu soit d'un point de vue global (selon l'angle de la société), soit du point de vue local (selon l'angle des hommes qui composent la société).

Qu'on compare ceci avec, en mathématiques, l'écriture matricielle d'une transformation géométrique. Elle peut prendre des formes différentes selon les bases dans lesquelles on représente la transformation géométrique. Les formes matricielles traduisent pourtant l'expression d'une seule et même transformation.

Il peut être donc intéressant de considérer que dans le langage, il existe plusieurs bases d'écriture pour décrire la même chose. Ainsi, selon cette hypothèse, V. Descombes passerait ici d'une remarque portant sur la comparaison entre les sociétés à une définition du sujet social en changeant « simplement » de base d'écriture. Son argumentation peut être perçue comme le travail technique qu'on doit se résoudre à faire pour passer de l'écriture d'une base à une autre. Ce changement de base ne constitue pas qu'une simple astuce pour faciliter le raisonnement comme en mathématiques, il me semble qu'il nous permet de mieux saisir toute la portée ontologique du travail de V. Descombes sur l'identité du sujet. Il me semble également que ce changement de base d'écriture donne une dimension nouvelle (pour tout dire, une dimension externaliste) aux pathologies qui peuvent affecter un sujet. Nous allons appliquer cette perspective au sujet des institutions.

1.2.3 Le sujet des institutions peut-il être malade ?

1.2.3.1 Qui est le sujet des institutions ?

Pour préciser ce qu'est le sujet des institutions, celui qui est en fait victime de la pathologie, reprenons la remarque attribuée à Louis Dumont par V. Descombes¹⁸:

« Dumont attire notre attention sur la différence qu'il y a entre reconnaître les différences individuelles (dans sa propre expérience du monde) et donner à ces différences une place centrale dans sa conception de l'ordre du monde. Toute société reconnaît, dit-il, l'individu empirique. Mais toute société ne fait pas de l'individu humain le sujet de droit ou dit-il, l'agent des institutions. »

Dans une société indienne, par exemple, le propriétaire d'un sol n'est pas l'individu humain, le particulier. Ainsi, selon l'auteur¹⁹ de *La denrée mentale* :

« Dans la région du Malabar, il y a simultanément deux ayant-droit sur le sol. »

L. Dumont²⁰, explique même que :

« Si on voulait absolument trouver ici un propriétaire, il faudrait prendre la paire, qui est généralement constituée d'un homme de haute et d'un homme de basse caste. »

L'agent de l'institution – entendez ici l'entité qu'on doit identifier comme endossant la charge de l'action sociale – est donc dyadique : il ne peut être réduit à une seule personne. Ce qui apparaît ici clairement dans la société indienne, cette dyade comme forme donnée à toute activité sociale dans les sociétés traditionnelles, est beaucoup moins facilement repérable dans nos sociétés occidentales. En effet, dans celles-ci, on encourage le sujet des institutions, au

¹⁸ V. Descombes (Ibid), p. 299

¹⁹ V. Descombes (Ibid), p. 299

²⁰ L. Dumont (in *La civilisation et nous*) cité par V. Descombes (Ibid), p. 299

moyen de toutes sortes d'institutions spirituelles, à échapper aux dyades et à conquérir une sorte d'autonomie lui permettant de jouir pleinement de sa liberté d'une part et d'autre part à développer au mieux l'épaisseur de la dimension subjective de sa personne. L'impression qui en ressort est que, dans nos sociétés, le sujet des institutions sociales est bien le particulier, un sujet monadique, parce que c'est ainsi qu'il nous semble que nous agissons lorsque nous nous plaçons dans le rôle d'agent des institutions sociales. Alors, écrit V. Descombes²¹ :

« Du même coup, notre conception des rapports entre particuliers s'en trouve modifiée. Nous ne croyons pas nécessaire de les incarner dans le rapport d'un particulier à un partenaire identifié comme tel. Il suffit que ce soit le rapport (impersonnel) d'un particulier à n'importe qui. »

Mais si ceci se produisait toujours ainsi, il est probable que les institutions sociales mettraient peu de temps à péricliter et avec elles, les capacités de communiquer des individus. Il n'y a pas lieu d'ailleurs de croire qu'il y a une relation de causes à effets entre la fin des institutions sociales et l'incapacité des sujets à communiquer. Nous sommes en effet en face d'une seule et même réalité décrite dans deux bases d'écritures différentes. Car sans la possibilité d'identifier l'autre comme un partenaire qui nous soumet à certaines règles de conduite et que nous soumettons en retour à certaines contraintes, le sens d'un grand nombre d'actions disparaît. Sans cette possibilité, nous ne pourrions plus donner, enseigner, voter et même parler.

En effet, ces activités sont sociales par excellence et comme l'assure V. Descombes²² :

« Le sujet *des institutions de la vie sociale* est toujours et partout un sujet dyadique. »

Pour que nous puissions agir en tant que sujet des institutions de la vie sociale, nous devons nous sentir liés par des règles à autrui au moment où nous agissons.

Plus précisément, pour que je puisse me faire comprendre, je dois penser que « ma parole » est « notre parole » et celui qui écoute doit penser de même. En conséquence, on doit relever une part d'impersonnel dans le personnel lorsqu'on en vient à considérer des actions de la vie sociale : cette part d'impersonnel n'est pas qu'un lien de ressemblance avec ce que font les autres, elle est constitutive de l'action. Sans elle, l'action ne peut exister. Ceci n'enlève aucunement mes possibilité d'être original dans ce que je dis quand je parle, pas plus que je ne suis réduit dans ma liberté d'être créatif parce que je m'impose d'écrire en alexandrins. Au contraire, ces règles sont des conditions qui permettent à l'originalité de s'exprimer. Sans cette part d'impersonnel qui doit s'imposer à moi comme s'impose à moi l'idée de me soumettre aux usages des poètes utilisant les alexandrins pour écrire, je me coupe de la possibilité de communiquer avec mes semblables. Car je ne peux alors discerner ce que nous avons en commun dans nos pensées.

Et je ne peux échapper aussi au fait que, comme l'écrit V. Descombes²³ :

« Les individus sont certainement les auteurs des *phrases* qu'ils construisent, mais ils ne sont pas les auteurs du *sens* de ces phrases, et c'est précisément ce qu'on veut dire en parlant d'une signification impersonnelle des énoncés. Mon interlocuteur a tort s'il n'a pas compris ce que j'ai dit dans le sens de ce que ma *phrase* veut dire dans le contexte. »

²¹ V. Descombes (Ibid), p. 304

²² V. Descombes (Ibid), p. 302

²³ V. Descombes (Ibid), p. 333

N'est-ce pas d'ailleurs ici une des fonctions de l'école que d'habituer les enfants à saisir le sens des phrases et des actes en fonction du contexte ? Mais pour cela, il est nécessaire que l'enfant comprenne que ni lui, ni l'enseignant ne sont les propriétaires du sens de ce qui se dit ou se fait. L'enseignement implique qu'il y ait un lieu physique de rencontre pour les deux sujets mais la véritable rencontre qui doit se produire ne peut avoir lieu nulle part physiquement. Cette rencontre est pourtant à l'extérieur des deux sujets puisque les deux sujets doivent se retrouver là où est présent ce qui constitue l'esprit des institutions sociales. S'il n'y a de rencontre que spatiale, il ne peut y avoir de communication dans le cadre de l'enseignement, même si un ensemble de phrases en apparence tout à fait sensée sont prononcées. Lorsque, plus largement, la communication ou la parole devient impossible parce que les sujets en présence ne savent plus se retrouver sur un fond commun donnant le même sens au langage, alors on peut considérer que quelque chose est malade.

Un homme frappé par la foudre sur terre et se mettant à débiter un langage extraterrestre ne pourrait être considéré comme doué de la parole. Ne peut-on considérer alors qu'il y a des cas où quelqu'un prononce des mots et des phrases qui ont du sens sans pour autant parler ? Et si cela devait se répéter fréquemment, ne serait-ce pas là comme le signe d'une forme de maladie pour lui et peut-être pour ceux qui l'écoutent ? C'est ce que nous allons préciser maintenant.

1.2.3.2 Le sujet des institutions peut-il être malade ?

Il y a, en France, une affirmation qui sonne souvent comme une sentence : « Les institutions sont malades. » En disant cela, le politicien pense bien sûr à la V^{ème} République, le pédagogue penserait plutôt à l'école et le sociologue, sans doute, à une crise des institutions familiales.

Je vais maintenant appliquer la technique du changement de base d'écriture pour le cas de l'école en France de manière à préciser ce que l'on peut dire de plus que : « L'école est malade. ».

Pour que l'activité de l'enseignant et celle de l'élève puissent être considérées comme des activités sociales et pas seulement comme une résultante de simples rapports intersubjectifs, il est nécessaire qu'une relation de nature sociale existe entre les deux sujets. Cette relation doit produire quelque chose, elle doit permettre d'établir une communication entre les deux sujets c'est-à-dire qu'elle doit aboutir à cet événement nouveau : les deux sujets peuvent partager une même pratique ou une même idée, bien identifiées socialement. Lorsque nous disons que l'école est malade, nous voulons dire que cette relation est insuffisante. En conséquence, le partage d'idées communes est de plus en plus incertain. Le fait social que constitue l'acte d'enseigner disparaît peu à peu et avec lui s'efface peu à peu le statut de l'enseignant et celui de l'élève. Ce naufrage est un peu celui qui toucherait la culture d'une civilisation ancienne dont les derniers membres ne suffiraient plus à transmettre oralement, comme cela fut pourtant le cas, pendant des millénaires, les savoirs traditionnels. En effet, dans le monde des faits sociaux, la mort ne survient pas seulement avec la disparition des objets (textes de loi, œuvres d'art...) mais également avec l'incapacité des hommes composant la société à comprendre l'esprit de cette société. Mais, avant la mort, il y a la maladie : l'esprit de la société est de moins en moins bien compris ou plutôt il est compris par de moins en moins de personnes. Lorsqu'un nombre toujours plus grand de personnes ne comprend pas le sens d'une loi, le sort de cette loi est compromis. Car ce qui fait l'existence de l'esprit de la loi, c'est le fait qu'une majorité de personnes se sentent concernées par cette loi et en comprennent l'application correcte. Sans cette communauté de pensée, qui relie les hommes entre eux l'esprit de la loi n'existe plus.

Lorsque L. Dumont²⁴ écrit « on n'est pas homme, on est, selon le cas, prêtre, prince, cultivateur ou serviteur. », on pourrait rajouter : « Et puis un jour on n'existe plus en tant que prêtre, prince, cultivateur ou serviteur ». Mais avant cela, avant de ne plus exister en tant que tel, avant que la relation sociale ne cesse, elle s'est d'abord distendue. Dire cela, c'est dire du même coup et par un simple changement de base d'écriture, que le sujet des institutions de la vie sociale s'affaiblit. En ce sens, on peut dire que la bonne santé du sujet décline et qu'une maladie en est la cause. Sans doute l'auditeur trouvera-t-il matière à prendre quelques distances avec une telle conclusion. Alors pensera-t-il : « On peut bien ne plus être prêtre, prince ou enseignant sans être malade ! » Oui, on peut effectivement perdre en « épaisseur » dans sa dimension sociale sans tomber malade. On peut également avoir un taux de cholestérol bien plus élevé que celui qui est recommandé par les normes de santé publique sans tomber malade. Mais la maladie, comme chacun sait, est avant tout une affaire de circonstances et de symptômes. Dans certaines circonstances, aucun symptôme n'apparaîtra et, de ce fait, le sujet ne sera pas déclaré malade.

Néanmoins certaines relations sociales semblent plus primordiales que s'autres et la crise que subit l'école peut s'avérer plus grave pour le sujet des institutions sociales si elle ne révèle pas seulement un affaiblissement de la relation entre l'enseignant et l'élève mais plus largement une distorsion de la relation qui permet à deux personnes de communiquer. J'ai dit que la relation d'enseignant à élève était une relation d'ordre. C'est également le cas lorsque deux sujets communiquent. A tour de rôle, l'un et l'autre doivent faire preuve d'une certaine autorité et d'une certaine reconnaissance de la compétence de l'autre pour que chacun d'entre eux puisse partager les idées qui nourrissent la discussion. La relation qui s'instaure entre l'enseignant et l'élève lorsqu'elle se déroule normalement n'est rien de plus qu'une relation de communication où, plus souvent qu'à son tour, une des deux personnes (l'enseignant) doit faire preuve de compétence et d'autorité aux yeux de l'autre (l'élève). Cette relation est nécessaire pour instituer du sens dans la communication, non pas celui qui correspond à l'originalité avec laquelle l'enseignant peut faire son cours mais celui qui correspond aux idées, aux pratiques communes à la majorité des personnes composant la société. Si l'élève ne saisit pas la dimension impersonnelle du sens que doit prendre tout acte d'enseigner, il réduira l'acte d'enseigner à une simple rencontre contrainte de deux subjectivités dans un espace clos appelé « école ». La fonction sociale disparaît alors pour l'élève et avec elle s'évanouit également une bonne partie de la dimension sociale de l'individu qui constitue cet élève. Il n'est pas alors trop fort de dire que cet élève est malade. Pour palper presque physiquement cet état de fait, il faut peut être avoir tenté d'enseigner pendant des heures à des enfants pour qui l'activité d'élève prenait trop souvent le sens que G. Marchais donnait, dans le sketch de T Le Luron, à l'interview du journaliste Elkkabach : « Je ne comprends pas vos questions, vous ne comprenez pas mes réponses, mais ce n'est pas grave, on est là tous les deux au bon endroit et on parle. ».

Lorsqu'un grand nombre d'enfants semblent atteints à différents degrés par ce symptôme, on peut à juste titre affirmer avec le sociologue que l'école est malade et avec le philosophe que le sujet des institutions sociales est atteint de manière latente par la maladie. Peut-on alors imaginer une forme de thérapie ou doit-on être fataliste ?

²⁴ L. Dumont (in *La civilisation et nous*) p. 23, cité par V. Descombes (Ibid), p. 301

1.2.4 Comprendre ce qui est malade pour imaginer une thérapie

On sait que chaque fois qu'un politicien fait le diagnostic qu'une institution est malade, il ne résiste généralement pas à l'envie de fournir avec le diagnostic la liste des réformes qui lui semble nécessaire pour sauver l'institution. Dans le cas de l'école, il est tentant de s'essayer à imaginer une thérapie. Encore faut-il ne pas se tromper, ni sur la nature de la maladie, ni sur l'identité du patient à guérir. Lorsqu'on veut soigner une institution, on se confronte à une difficulté que ne rencontre pas un médecin. En effet, ce dernier n'a aucun doute sur le corps qu'il a à guérir quand un patient malade vient le trouver. Mais est-on bien sûr de savoir ce qui est malade dans l'institution ? Le politicien semble souvent ne pas douter de l'identité de ce qu'il a à soigner. Et, d'une certaine manière, il se conduit également comme le médecin : il cherche à agir sur le corps de l'institution. Il abroge des textes officiels et les remplace par d'autres. Son ordonnance est donc une suite de réformes qui sont censées soigner l'institution. Ce faisant, on peut se demander si le politicien n'opère pas comme un chirurgien qui couperait une jambe malade et la remplacerait par une prothèse. Petit à petit, on peut ainsi non pas guérir le patient mais le transformer bout par bout. Le politicien essaye de guérir les institutions en agissant sur ce qu'appelle V. Descombes²⁵ « l'esprit objectivé », « à savoir toutes les choses de la nature sur lesquelles l'esprit a gravé son empreinte : livre imprimé, pierre taillée, toile peinte. ». Mais s'il est possible de supprimer « l'esprit objectivé », il est plus difficile de supprimer par une seule action « l'esprit objectif », « ce que l'on appelle souvent représentations collectives, c'est-à-dire toutes les manières de penser et d'agir caractéristiques d'une société, représentations juridiques, philosophiques, religieuses... » Cet esprit objectif, c'est le fond commun dont parle R. Aron²⁶ :

« L'individualité biologique est donnée, l'individualité humaine de la personne est construite à partir d'un fond commun. »

Si on veut décrire cet esprit objectif en utilisant la base d'écriture du sociologue, on peut faire référence par exemple à l'esprit des lois qui anime les relations entre les différentes personnes qui rendent la justice. Si on cherche à décrire cet esprit objectif en utilisant la base d'écriture du philosophe, on pourra alors parler de la dimension impersonnelle que prend le sens d'une action lorsqu'un homme agit en tant que citoyen respectueux des lois de la société dans laquelle il vit. L'esprit objectif, c'est donc selon nous ce qui reste inchangé lorsqu'on change de base d'écriture : il est au phénomène social, ce que l'invariant est en mathématiques lorsqu'on change de base pour écrire autrement la matrice d'une transformation géométrique. Il serait cependant tentant de croire qu'on pourrait localiser cet esprit objectif comme on trouve la caractéristique essentielle (les valeurs propres) d'une transformation géométrique : en trouvant la bonne base d'écriture. En adoptant un langage plus adapté, peut-on penser, on devrait réussir à définir exactement cet invariant qu'est l'esprit objectif.

Et il peut sembler important de trouver cet esprit objectif pour « soigner » l'institution ou aider l'enfant en échec scolaire car si quelque chose doit être considéré comme malade dans l'institution ou déficient chez l'élève, c'est bien ce qu'on appelle l'esprit objectif. C'est cette partie de l'individualité humaine de la personne composant l'élève qui a trop peu d'épaisseur parfois pour lui permettre de construire des relations sociales pertinentes avec ses

²⁵ V. Descombes (Ibid), p. 288

²⁶ R. Aron (in *La Philosophie critique de l'histoire, Essai sur une théorie allemande de l'histoire*, p. 74) cité par V. Descombes (Ibid), p. 300

professeurs. Dans ce cas, l'acte de l'enseignant n'a plus le sens que tout acte relevant d'une institution devant jouer un rôle social et non seulement spirituel, doit avoir.

Nous ne croyons cependant pas qu'on puisse « saisir » avec le langage d'une manière qui serait définitive ce qu'on appelle ici l'esprit objectif. Nous pouvons en parler, nous pouvons décrire les symptômes qui l'affectent dans différentes bases d'écriture, mais nous ne pouvons dire : « Voici l'esprit objectif. ». Dès lors, comment soigner ce qui semble n'apparaître qu'indirectement ? Comment agir pour toucher cet esprit objectif ?

On peut avoir une idée de la conduite à tenir si on comprend que le problème ne se pose pas que pour des phénomènes sociaux révélant des institutions en mauvaise santé. Le problème se pose également dans le cas de l'apprentissage d'une règle. On pourrait croire qu'il est nécessaire de connaître l'esprit de la règle, le sens que tout le monde doit lui attribuer avant de l'enseigner. Mais si c'était le cas, personne ne l'enseignerait. Car chaque enseignant s'en fait une idée personnelle, dans sa propre base d'écriture, et ne se réfère jamais à une hypothétique unique base d'écriture qui fournirait à tout le monde la bonne interprétation de la règle. Je propose donc qu'on se demande comment on apprend une règle de manière à imaginer une thérapie qui renforcerait l'esprit objectif. La question est : qu'est ce qui permet à mon action d'avoir une influence sur la façon dont vous allez assimiler une règle ? Cette question qui en apparence ne concerne que le problème bien précis de l'apprentissage d'une règle me paraît fortement liée à celle de savoir ce que nous devons avoir en commun pour nous comprendre lorsque nous nous parlons.

Pour répondre à cette question, il est important d'étudier de plus près cette notion d'apprentissage. Notons ce qu'écrit V. Descombes²⁷ :

« Ce qui fait qu'un acte dont j'ai la libre initiative détermine logiquement votre réaction, quelle qu'elle soit, comme étant votre réponse à ma sollicitation, ce sont les usages établis là où ces actes ont lieu. Ces usages sont des institutions, au sens de *Mauss* : ce sont des manières de faire et de penser dont les sujets ne sont pas les auteurs..... Ces usages établis permettent de décider de ce qui est dit, et donc de ce qui a été pensé, quand quelqu'un se fait entendre de quelqu'un. Ce sont donc les institutions du sens. »

Ceci nous semble une piste prometteuse pour agir sur le sujet des institutions sociales. En effet, elle permet d'éclairer le cas de certains élèves en grande difficulté scolaire. Le problème qui se pose à tous peut être perçu comme une sorte d'hypertrophie de la dimension subjective de la personne au détriment de la dimension impersonnelle nécessaire pour élaborer une communication normale avec autrui et développer une représentation équilibrée de la société.

Une autre manière de voir le problème est de considérer que l'identité personnelle se construit en fonction d'une frontière fluctuante entre un intérieur et un extérieur. L'enfant en bas âge, au début de ses contacts avec la société, a une frontière qui laisse à l'extérieur la quasi-totalité du monde qui l'entoure. Puis en apprenant à communiquer, en acceptant de se plier aux usages de la société jusqu'à ne plus y faire attention, l'enfant devient *un homme* et n'est plus seulement *un soi*. L'enfant se construit en assimilant le sens des institutions sociales, sens qui ne vaut pas que pour lui mais tous ceux qui vivent avec lui dans la société. Le dictateur qui cultive le culte de la personnalité jusqu'à en affaiblir les institutions sociales procède à l'inverse : il tente d'investir l'extérieur en lui imposant ses propres considérations

²⁷ V. Descombes (Ibid), p. 334

« égologiques ».²⁸ De ce fait, il perd la possibilité d'exister en tant qu'*homme*, il n'est plus qu'*un soi*. L'idée qu'il ne s'agirait dans ces phénomènes de construction et de déconstruction d'identité qu'un simple déplacement de frontière entre l'extérieur et l'intérieur laisserait de côté sans doute l'essentiel : en réalité, rien ne bouge, simplement un homme se construit et se déconstruit en acceptant (ou en refusant de partager) de partager des idées, des pratiques, des coutumes....avec les autres hommes. Et la construction fait apparaître que la frontière n'est plus au même endroit.

Le prochain paragraphe introduit l'idée que l'antagonisme conceptuel intérieur-extérieur produit des stratégies d'enseignement très prégnantes.

1.3 Le problème de l'intérieur et de l'extérieur dans la définition des limites du sujet

Les théories de l'apprentissage paraissent souvent s'inspirer de deux conceptions complètement opposées qu'on rencontre fréquemment sous une forme caricaturale dans les films de sciences-fictions. Ces sortes d'archétypes ont pour avantage de pousser à l'extrême des conceptions issues des avancées conceptuelles et technologiques de nos sociétés modernes.

Dans le premier modèle, le sujet n'a plus rien à faire : le milieu extérieur se raccorde à son cerveau et lui injecte directement l'information, un peu à la manière dont on ferait le plein d'essence d'une voiture, en nettement moins salissant cependant. C'est ainsi que dans « Johnny Mnemonic » l'acteur américain Keanu Reeves arrive à charger dans sa mémoire quatre-vingt gigaoctets de données confidentielles.

Dans d'autres films de science-fiction au contraire, comme dans « La Guerre des Etoiles » de Georges Lucas, l'apprentissage apparaît comme le moyen pour le sujet de résister à l'invasion de l'environnement extérieur du sujet (L'univers de la technologie par exemple.). L'apprentissage est alors un long parcours de recueillement et de méditation, une découverte de sa propre intériorité. « La force est en toi ! » dit le maître Djedaï à son élève. Ceci signifie : « Regarde en toi et tu trouveras la force, c'est à dire la sagesse, la connaissance, la puissance.....Apparemment, la force est une sorte de « pack » où tout est compris. Encore qu'on ne sait pas si Luke Skywalker s'est découvert aussi des talents pour cuisiner, jardiner....L'apparence de celui qui apprend est alors celle du penseur absorbé par ses réflexions. (Ou de celui qui somnole après un repas difficile : la différence entre les deux n'est pas flagrante parfois.)

Ces deux modèles caricaturaux que nous avons sommairement présentés ont un point commun. Ils ont pour cadre une organisation fondée sur deux systèmes qui se font face. Le premier est le système dit « intérieur » : c'est le sujet qui apprend. Le second est le système dit « extérieur » : c'est le milieu qui provoquerait ou au contraire freinerait l'apprentissage en lui imposant certaines contraintes. Cette dualité pose un double problème. Le premier problème consiste à discerner la nature de la frontière qui délimite l'intérieur et l'extérieur. « C'est une frontière chimique ou physique. » répondra peut-être le biologiste. Le second problème consiste à savoir comment on franchit la frontière pour communiquer (de l'information) à partir de l'extérieur. « Il suffit de trouver où et comment raccorder l'extérieur avec l'intérieur. » répondra encore le biologiste. La frontière est donc, dans le cas de ce type de réponse au problème, considérée plutôt comme un sas par lequel on peut échanger de

²⁸ selon le terme de V. Descombes, (2004), p. 251

l'information. Trouvons le sas et injectons l'information : le problème de l'apprentissage sera résolu.

Avant d'irriter notre lecteur, offusquons-nous rapidement devant cette vision excessivement matérialiste. Nous ne pouvons que de façon caricaturale nous considérer comme de simples réservoirs qui ingèreraient de manière brute et de façon uniforme de l'information pour nous adapter à notre environnement. Il paraît nécessaire de prendre en compte la spécificité de chaque être humain à donner du sens aux choses. Pour cela, par exemple, le phénoménologue postule que tout sujet dispose d'expériences privées.

Cette capacité à donner du sens aux choses existe aussi bien pour le sujet devant apprendre que pour le « système extérieur » c'est à dire la personne chargée d'enseigner. Si on pense au sujet tel que le conceptualise le phénoménologue, on peut considérer que la frontière entre les deux systèmes, ce lieu où ils se rencontrent en terrain neutre pourrait-on dire, est constituée par le monde de leurs actes de langage. Celui-ci semble former une sorte de sas entre l'expérience privée des uns et celle des autres. Lorsque vous ne comprenez pas quelqu'un qui pourtant parle la même langue maternelle que vous, vous n'avez pas beaucoup de possibilités pour trouver les raisons de cette incompréhension : soit vous estimez que celui avec lequel vous cherchez à dialoguer est victime de dysfonctionnements neurologiques, soit vous remettez en cause la manière dont il utilise le langage. Mais jamais, nous semble-t-il, nous ne nous disons : cette personne possède une vie intérieure, un monde privé si éloigné du mien qu'il en devient totalement incompréhensible pour moi. Remarquons toutefois qu'une certaine « mythologie » entoure certains hommes ayant eu un destin exceptionnel peut laisser croire qu'il en va parfois ainsi. Il est en effet courant d'entendre que les poètes produisant des textes difficiles ou que des scientifiques, tels A. Einstein, ayant élaborés des théories complexes, sont des personnes vivant « dans un autre monde ». Le personnage du professeur Tournesol créé par Hergé reflète assez bien cette idée. Mais concrètement, combien d'entre nous se sont dit un jour : cette personne vit dans « un autre monde » que moi et c'est pourquoi il m'est incompréhensible ?

Il semble bien que nous ayons plutôt à gagner en estimant que ce qui est responsable de nos difficultés d'apprentissage et de communication provient de ce que nous ne partageons pas complètement les formes de vie qui donnent sens aux expressions de notre langage. C'est à partir de ce point de vue issu d'une conception externaliste de l'apprentissage que nous élaborerons d'autres manières de percevoir l'apprentissage. Mais il n'en reste pas moins qu'il est nécessaire d'envisager l'hypothèse selon laquelle nos difficultés à communiquer auraient pour cause une adéquation imparfaite entre ce langage que nous avons commun et les expériences privées que chacun de nous vivrait.

Pour établir une théorie des processus d'apprentissage dans ce cadre, il nous faudrait donc auparavant comprendre le rôle que peut jouer le langage lorsque les deux protagonistes d'une situation d'apprentissage s'en servent pour rendre compte de la manière particulière, privée aimerions nous dire, dont ils font l'expérience de la situation. En effet, cette étude permettra du même coup d'évaluer les fondements des théories pédagogiques qui s'évertuent à vouloir partir du vécu immédiat de l'enfant. En général, ces théories incitent le praticien à faire en sorte que l'enfant rende explicites ses expériences. L'enfant est ici perçu un peu comme une île mystérieuse devant être explorée sur un plan cognitif et émotionnel, avant d'être soumis à un processus d'apprentissage. Pour réaliser cette évaluation, il nous faut tenter de cerner ce qu'on appelle l'expérience privée. C'est par cette étude que nous allons commencer le chapitre consacré à la connaissance. Nous essaierons de mettre en évidence que le point de vue externaliste paraît parfois plus fécond pour élaborer des stratégies d'enseignement efficaces.

2) LES LIMITES DE LA CONNAISSANCE

Chacun d'entre nous s'accordera à reconnaître que V. Descombes²⁹ a raison de déclarer :

« L'agent d'une action intentionnelle possède une autorité sur l'intention qu'il exécute en faisant ce qu'il fait. Nous disons qu'il sait ce qu'il fait. »

Mais de cela, du fait que nous disons qu'il sait ce qu'il fait sans mettre en doute la valeur épistémique de cette prétendue connaissance, émerge l'idée selon laquelle ce savoir constitue une base solide sur laquelle nous pouvons prendre appui pour enseigner. Selon certains, cette base serait solide car son accès serait privé et produirait donc des choses certaines, incorrigibles par autrui. Pour le dire brièvement, l'accès à cette forme de connaissance serait donné par la conscience de soi de l'agent. Or, si nous pouvons accorder au sujet la compétence de déterminer ce qu'il veut faire, nous ne pouvons lui attribuer a priori la connaissance de ce qu'il fait.

Dans les paragraphes qui vont suivre, nous voulons répondre à ces différentes questions.

A partir de quand un sujet a-t-il une réelle connaissance de ce qu'il fait ?

Quand un sujet peut-il dire : « Je sais bien ce que j'ai fait. » ?

Nous souhaitons montrer que ces questions ont une portée pratique pour l'EPS. En effet, comment déterminer des contenus d'enseignement visant à transformer l'action d'un élève si nous ne savons pas à partir de quand l'élève sait ce qu'il fait ? Il nous faudra décrire la nature des faits que doit faire émerger l'enseignant dans ses cours de manière à ce que ses élèves sachent ce qu'ils font et puissent le comparer à ce qu'ils doivent faire. Mais, pour déterminer la nature de ces faits, il convient d'examiner auparavant la nature de la connaissance qui nous permet de savoir ce qu'on a fait. Nous allons commencer par étudier la piste de l'expérience privée.

2.1 L'expérience privée comme forme de connaissance

Qu'entend-on au juste par « Expérience privée » ? Souhaite-t-on simplement dire qu'on a eu à un instant t , en un lieu x (le lieu où se trouve notre corps à l'instant x) une expérience qu'une autre personne en un lieu x' et au même instant t n'a pas eu ? S'il s'agit simplement de localisation spatio-temporelle, il doit être assez facile de s'entendre sur le sens du terme « privé ». Car on peut bien admettre qu'il existe des événements se produisant en moi qui ne se produisent pas au même instant chez les autres. Mais, en général, nous n'entendons pas seulement exprimer ce fait lorsque nous utilisons l'expression « expérience privée ». L'adjectif privé nous enjoint également à penser que nous sommes seuls capables d'avoir accès à cette expérience : nous seuls savons ce dont nous faisons l'expérience et les autres peuvent juste émettre une hypothèse sur ce que nous vivons à cet instant. Il y a dans cette dernière affirmation l'idée que nous acquérons une connaissance chaque fois que nous faisons une expérience privée. Mais d'où tiendrions-nous la possibilité d'un tel savoir ? Justement du caractère privé de l'expérience a-t-on envie de répondre. L'expérience, parce

²⁹ V. Descombes, (2002), p. 19

qu'elle est privée, paraît nous informer directement, nous communiquer instantanément cette connaissance. Cette immédiateté de la connaissance semble avoir des points communs avec celle qui caractérise la vitesse avec laquelle nous comprenons des phrases simples telles que : « Il va pleuvoir ! » ou « Le repas est prêt. ». Ce qui caractérise aussi cette expérience et qui paraît lui conférer la propriété d'être une connaissance, c'est le fait qu'elle nous est donnée sans ambiguïté et sans inférence comme lorsque je sens que j'ai mal ou que j'ai faim. Nous avons alors l'impression que nul ne pourrait nous contester cette affirmation.

Cette forme d'évidence est à rapprocher de la simplicité sémantique de certaines actions : nous avons envie de faire du jogging parfois peut-être parce qu'alors courir est simple, non seulement sur un plan moteur mais également sur un plan de ce que cela signifie. En courant, nous ne voulons pas faire autre chose que courir. Il nous semblerait incongru que quelqu'un se mette alors à douter du sens de ce que nous faisons en courant pour courir. Dans ce type d'action, comme dans l'expérience qu'on dit privée (le mal aux dents par exemple), le contenu de l'action ou de l'expérience semble simple, en ce sens qu'il se réduit au seul fait de faire l'action ou de faire l'expérience privée. Par exemple, il n'y a pas à considérer le sens de ces actions et de ces expériences en examinant leur futur. Ces actions, ces expériences n'ont pas de futur, elles ne se répandent pas en conséquences, elles ne mutent pas sous l'effet du temps qui passe. Elles semblent se refermer sur elles-mêmes en même temps qu'elles s'ouvrent à la conscience qui en a l'exclusivité. On ne peut rien faire ou vouloir faire avec un mal au dent. J'ai mal au dent et puis c'est tout. Le fait est là, incontournable, insécable, indéformable sous l'effet d'un changement de perspective. C'est ici quelque chose qui paraît être bien distinct de toutes les activités que nous partageons avec les autres : jouer aux échecs, parler,.....

Dès lors, ce qui fait que l'expérience privée prend si facilement la forme d'une connaissance est également distinct de ce qui fait que nous apprenons à connaître et à maîtriser les activités que nous partageons avec les autres. Certes, comme dans ces activités que nous apprenons, il nous semble que pour cerner la connaissance que nous apporte l'expérience privée, il nous est nécessaire de préciser ce que nous avons expérimenté, comme si l'expérience était expérience de quelque chose. On dit bien par exemple, faire l'expérience d'une sensation. Mais, ensuite, pour justifier que ce quelque chose est bien une connaissance, on recherche en quoi ce quelque chose nous est propre : si cela nous concerne et nous seuls, a-t-on envie de dire, alors cela nous apprend quelque chose sur nous, c'est donc bien une connaissance. En revanche, dans les activités que nous partageons avec les autres, la connaissance nous est décrite comme quelque chose de commun à tous : vous commencez à jouer aux échecs lorsque vous utilisez les mêmes règles que tout le monde. Ces deux modes de connaissance sont à rapprocher des deux modes d'information décrites ainsi par R. Ruyer³⁰:

« Il y a deux façons d'être informé :

1° Par *participation* à un autre « je », ou à une conscience spécifique, dans la mémoire, l'instinct, la formation instinctive ;

2° Ou par *observation* (d'un objet, ou d'un autre comme objet), dans tous les autres cas. La science ne considère généralement que l'information par *observable*. Elle méconnaît l'information par *participable*. Pourtant, on ne consulte pas sa mémoire comme un bottin et l'oiseau n'apprend pas à voler par observation. »

³⁰ R. Ruyer, (1966), p. 212

Plus intéressante encore, l'explication que fournit R. Ruyer pour distinguer ces deux modes d'information. Selon lui, dans le premier cas d'information, la conscience effectue un survol de ce qu'elle prend en considération sans être à distance de ce qu'elle survole : c'est un survol sans point de vue, sans perspective, c'est selon ses termes « un "survol" absolu.

En revanche, dans le second cas, il est nécessaire d'être à distance de ce qu'on cherche à connaître pour l'observer. La différence entre les deux situations apparaît clairement dans cet exemple³¹ :

« En tout cas, l'embryon « s'informe lui-même », sans pouvoir rien « observer ». »

Sans doute pourrions nous voir dans cette distinction faite par R. Ruyer une belle occasion de justifier l'idée selon laquelle les expériences privées dont nous avons conscience sont des informations acquises par participation et constituent donc autant de connaissances pour le sujet.

Néanmoins deux objections peuvent être soulevées.

La première concerne le statut que nous pouvons attribuer aux informations qui seraient acquises par participation telles que : consulter sa mémoire, ressentir une émotion, Certes, si on suit R. Ruyer, on peut admettre que de telles informations permettent à l'oiseau d'apprendre à voler et à l'embryon de se développer. Mais peut-on dire pour autant que ces informations constituent des connaissances ? Lorsque nous disons que le sujet « possède » des expériences privées, la forme grammaticale de notre affirmation nous pousse à croire qu'il y a une dualité en présence : le sujet d'une part et d'autre part ce qui est expérimenté et qui est candidat à accéder au statut de connaissances. Il est vrai que le verbe « expérimenter » est transitif et qu'on attend le complément d'objet direct lorsqu'on dit : « J'ai expérimenté..... ». Mais utiliser ainsi ce verbe lorsque nous traitons de telles questions philosophiques, n'est-ce pas ce qui nous pousse à la confusion ? Car s'il convient de dire que l'expérience est privée parce qu'elle concerne le sujet, n'est-ce pas parce que le sujet est aussi le complément d'objet ? Lorsque R. Ruyer écrit : « ...L'embryon « s'informe lui-même », sans rien pouvoir « observer ». », nous ne devons pas comprendre que l'embryon apprend à se connaître pour se développer mais tout simplement qu'il se transforme. De même lorsque nous pensons à nous-même en train de faire appel à un souvenir, nous ne disons pas : je suis en train de consulter ma mémoire. Nous ne le disons pas, sauf lorsque nous philosophons comme le fait R. Ruyer lorsqu'il compare cette activité à celle de la consultation d'un bottin, justement parce que l'activité de se souvenir n'a rien avoir avec la consultation d'un bottin : en réalité, lorsque nous nous souvenons, nous ne consultons rien. Nous ne sommes pas à distance de nous-même. Nous sommes..... en plein souvenir. « Nous » sommes ce souvenir. L'expérience que nous disons privée parce qu'elle nous concerne n'est pas expérience de quelque chose justement parce qu'elle est expérience de quelqu'un. L'expérience si elle est privée, se referme sur le sujet, elle ne tend pas vers quelque chose, elle n'est pas un pont entre le sujet et autre chose, comme dans le cas de l'observation. Certes, nous disons bien, j'ai ressenti telle émotion, telle douleur aux dents. Mais ce faisant, nous nous plaçons dans la peau d'un observateur examinant un sujet qui aurait eu tel comportement, nous ne sommes plus dans notre expérience, nous sommes dans son compte-rendu.

Laissons de côté cette première objection et venons-en à la seconde. Elle concerne le caractère privé de l'expérience. Pouvons-nous considérer que ce terme « privé » signifie ici autre chose que ceci : « concerne d'une certaine manière le sujet qui a eu l'expérience ».

³¹ R. Ruyer, (Ibid), p. 213

Par exemple, pourrait-on prendre comme signification : « Concerne exclusivement le sujet qui a eu l'expérience. » ? Ou bien encore, autre signification : « Que seul le sujet ayant eu l'expérience peut comprendre. ». Ou bien enfin, « Confère au sujet et à lui seul, une connaissance. ». Nous pourrions dire ainsi à propos d'A. Einstein : « Lui seul savait ce qu'il entendait, dans son for intérieur, par « théorie de la Relativité en 1905 ». Inutile donc de faire un travail d'historien et d'épistémologie pour déterminer si c'est A. Einstein ou R. Poincaré qui est l'inventeur de la théorie. Nous ne pourrions jamais savoir ce que l'un et l'autre concevaient lorsqu'ils s'occupaient de la théorie de la Relativité : leurs intuitions qui leur ont permis de faire de nombreuses découvertes ne nous seront jamais accessibles et elles seules expliqueraient ce qu'ils entendaient affirmer en proposant leurs travaux. Nous pourrions dire cela, en considérant d'une certaine manière l'expression « expérience privée ». Faire apparaître la véritable nature de l'expérience lorsqu'on affirme qu'elle est privée nous apparaît donc nécessaire. Car, dans le cas de figure que nous envisageons, c'est par le caractère privé de l'expérience que le sujet se saisirait réellement d'un objet de savoir. Mais comment faire apparaître ce caractère privé ? Par définition, toute expérience privée n'apparaît-elle pas qu'à celui qui en fait l'expérience ? L'expérience n'est-elle privée que pour celui qui en fait l'expérience ? Comment ce caractère de privé apparaît-il d'ailleurs en général ?

Ces questions ont une certaine importance pour tous ceux qui pensent qu'un sujet qui apprend doit s'approprier les informations qu'on lui donne pour agir de manière efficace. Il convient donc d'y répondre. L'expérience privée est perçue par ces pédagogues comme une condition d'apprentissage. Il y a ici toujours présente l'idée d'un cadre d'apprentissage où « l'intérieur » du sujet censé apprendre fait face à « l'extérieur » qui compose le milieu dans lequel il doit apprendre. Mais, il y a également l'idée qu'une partie de « l'extérieur » va se transformer en une partie de « l'intérieur » sous l'effet d'une sorte de « métabolisation psychique » de l'information transmise au sujet par son environnement. Cette métabolisation constituerait le monde intérieur. Etudions cette hypothèse en essayant de préciser ce que pourrait être cette expérience privée.

2.2 L'expérience privée peut-elle être décrite ?

Si on s'en tient à ce qui précède, on pourra se rendre compte qu'un aspect circulaire y est présent. En effet, on fait l'hypothèse que l'expérience privée est source de connaissance parce qu'elle pourrait permettre au sujet de s'approprier l'information distillée lors des situations d'apprentissage. L'expérience privée serait l'expression de la dynamique qui animerait tout sujet en train d'apprendre réellement. On pourrait donc concevoir d'encourager fortement cette activité pour augmenter les performances des élèves. Cependant, prenons garde au fait que nous n'avons toujours pas mis en évidence ce que pourrait être cette expérience privée autrement que par cette hypothétique « métabolisation psychique » de l'information. Mais réciproquement nous donnons l'impression d'accorder du crédit à cette hypothèse selon laquelle l'apprentissage résulterait d'une dynamique propre au sujet représentée par cette « métabolisation psychique » parce que nous nous fondons sur l'idée qu'il existe bien un caractère privé dans certaines expériences que fait le sujet lorsqu'il apprend. Pour tenter de sortir de cet aspect circulaire de la question, tentons de savoir comment le sujet lui-même prend conscience de ce caractère privé de l'expérience et sous quelle forme la connaissance que constitue cette expérience lui apparaît.

Et d'une certaine manière nous ne voyons pas comment faire pour rendre compte de cette prise de conscience autrement qu'en imaginant le langage avec lequel le sujet pourrait

exprimer pour lui même ce qu'il ressent. Sans doute, ici, certains lecteurs pourraient s'agacer : « Enfin, voyons, je peux fort bien avoir des expériences pour lesquelles je ne me fais aucun compte-rendu ! Je sais reconnaître sans la décrire par le langage une émotion qui m'est propre ! ». Il est vrai qu'on pourrait accepter l'idée qu'on fait ces expériences privées un peu à la manière dont un animal sauvage reconnaît, à l'odeur caractéristique, ses petits perdus au milieu de dizaine d'autres. : de manière immédiate et sans avoir besoin d'un moyen de reconnaissance intermédiaire, d'interprétation des données olfactives, qui transcrirait cette expérience. Mais remarquons tout de suite que dans le cas des animaux, un comportement bien spécifique de l'expérience propre à chaque animal est repérable : la recherche des petits qui sont les siens. Quelle activité objectivement repérable pourrait constituer l'équivalent de la recherche des petits de l'animal pour nous permettre de détecter la présence d'une expérience privée? A vrai dire, s'il y en avait une, on pourrait décrire en quoi elle constitue la signature de cette expérience privée. Ainsi, il nous serait de toute façon nécessaire de trouver la preuve qu'un langage permettant de rendre compte du caractère privé de l'expérience existe bien. Et s'il n'y en avait pas ? Pourrait-on accepter l'idée que nous faisons des expériences privées qui ne débouchent sur aucune différence visible avec nos semblables. Ce serait là quelque chose de bien étrange : comme un iceberg qui n'aurait aucune face émergée. Ce serait comme dire : « J'ai beaucoup changé mais personne ne pourra jamais s'en apercevoir car ce changement est au fond de moi-même et je suis le seul à pouvoir l'observer. »

Laissons de côté cette possibilité et étudions plutôt celle d'un langage permettant de rendre compte du caractère privé de l'expérience. Imaginons que le sujet soit capable d'établir un compte rendu de son expérience privé de manière à ce que le caractère privé apparaisse dans celui-ci. Deux options s'offrent alors à nous : soit ce compte-rendu n'est compréhensible que pour le sujet qui vit l'expérience, soit le compte-rendu est accessible à d'autres personnes. Dans le premier cas, on pourrait définir ainsi l'expérience privé : expérience que je fais et dont je suis le seul à pouvoir en comprendre le sens exact par l'intermédiaire du langage. Dans ce cas précis, je pourrais donc formuler un objet de savoir qui ne serait objet de savoir que pour moi-même puisque je ne pourrais en exprimer le contenu pour d'autres personnes. Afin de pouvoir soutenir cette hypothèse, il nous paraît nécessaire d'imaginer qu'un langage privé (langage qui nous permettrait d'exprimer des choses dont seuls, nous-mêmes, nous pourrions en comprendre le sens) soit possible. Notons que cette hypothèse renforce l'idée que le processus d'apprentissage pose des difficultés en raison de la nature divergente des langages utilisés par les différents protagonistes présents. Ceci renforce également l'idée que, dans notre for intérieur (on pourrait même écrire dans « notre fort » intérieur), nous sommes vis-à-vis des autres sujets comme l'unique représentant d'une tribu primitive qui aurait été isolée du reste de l'humanité pendant quelques millénaires : incapables de communiquer autrement qu'indirectement, nous serions condamnés à faire des efforts vains pour traduire dans un « autre » langage (un langage commun à tout le monde) ce que nous ressentons. Sans doute pour illustrer cette possibilité, pourrait-on penser aux poètes maudits déclamant des vers dont le sens et la beauté échapperaient aux contemporains de l'artiste. On peut également penser à un mathématicien génial dont les travaux trop abstraits pourraient passer inaperçus pendant une longue période.

Mais ces exemples sont peu convaincants car la situation est ici tout autre : nous sommes en effet en train d'affirmer que tout sujet aurait, à l'aide d'un langage acquis très tôt, la possibilité de dire des choses sur sa vie qui ne pourraient être comprises de personne. Nous ne sommes pas ici en présence d'un problème de traduction d'un langage extraterrestre dans notre propre langue. Il s'agit de nous demander si à l'aide de notre propre langage, nous pouvons dire des choses que nous serions seuls à comprendre. L'inintelligibilité des

propositions ne serait pas due au fait que le langage prendrait une forme inconnue mais plutôt que l'utilisateur l'utiliserait d'une manière incompréhensible. En d'autres termes, notre langage aurait deux propriétés totalement opposées : la première, bien connue, celle de nous donner l'impression de convergence de points de vue entre les hommes et l'autre, moins évidente, celle de pouvoir permettre aux hommes d'exprimer la diversité de la nature humaine en permettant aux êtres humains de formuler des propositions « divergentes », c'est-à-dire compréhensibles uniquement par celui qui l'énonce.

L'autre option qui se présente à nous est que le compte rendu de notre expérience soit compréhensible par d'autres personnes. Non seulement le caractère privé pourrait ainsi transparaître dans notre langage mais de plus, celui-ci permettrait « de voir » jusqu'au plus profond du sujet qui ferait le compte rendu de l'expérience privée. L. Wittgenstein³² présente ainsi cette option :

« Dire ce que l'on voit, cela revient-il à retourner le dedans au dehors ? Et apprendre à dire ce que l'on voit, apprendre à laisser les autres voir au dedans de nous ? »

Le sujet serait donc le seul capable de rendre compte de son expérience, mais une fois formulée, l'expérience privée pourrait être celle de tout un chacun, un peu comme lorsque nous partageons la même connaissance. L. Wittgenstein entend résister à cette tentation de croire que le sujet qui fait une expérience est dans une position privilégiée pour rendre compte de son expérience. C'est sans doute ainsi qu'on peut en effet interpréter sa remarque³³ :

« Il est dans une meilleure position que nous nous sommes pour dire ce qu'il voit. Cela dépend. »

Le philosophe entend ainsi contester l'idée qu'on se fait de notre statut en tant que sujet percevant quelque chose. Si je vois du rouge, puis-je en déduire que je sais ce que je vois et par suite qu'en voyant du rouge, une connaissance m'est donnée, connaissance que nul ne pourrait remettre en cause ? En d'autres termes et si tel était le cas, nous endosserions le statut de « sujet connaissant par expérience ». Il y aurait ainsi un objet de connaissance : « le rouge-pour moi » et chaque fois que je verrais du rouge, je reconnaîtrais ce « rouge-pour moi », acquérant ainsi une connaissance. En disant à quelqu'un : « J'ai vu du rouge ! », nous voudrions alors dire : « J'ai reconnu « le rouge-pour moi » ! ». Il s'agirait d'une tentative de dédoublement de la phrase « J'ai vu du rouge ! » en « Il y a eu une vision du rouge-pour moi ! C'est moi qui ai eu cette vision ! » pour justifier à la fois l'idée qu'il y a du moi dans ce rouge perçu et que c'est ce qui me constitue en sujet connaissant au moment où je perçois du rouge. Ce faisant, on force le langage, on le tord comme pour lui faire dire ce qu'il ne décrirait pas encore assez bien : la réalité de l'expérience privée qui fait dire au sujet « J'ai vu du rouge ! ». Mais c'est là, selon L. Wittgenstein, une tentative vaine que de vouloir chercher une ombre derrière le langage ou pire de chercher à sortir du langage pour trouver ce qu'il devrait nous faire connaître. Il semble que, selon le philosophe, il soit nécessaire d'inverser l'ordre des idées et considérer qu'en dehors des jeux de langage, nous ne puissions rien trouver qui constitue une forme de connaissance. Ce point de vue ne constitue-t-il qu'une autre forme de tentation, qu'une autre voie sans issue pour l'enseignant désireux de fonder sa pratique sur un « sol théorique » solide ?

³² L. Wittgenstein, (1989(a)), p. 5

³³ L. Wittgenstein, (Ibid), p. 4

2.3 Les formes de la connaissance vues comme des jeux de langage

2.3.1 Un principe d'économie

Nous explorons ici, pour la remettre en cause, la possibilité d'élaborer une pédagogie fondée sur l'idée que le sujet qui apprend acquiert des savoirs en expérimentant de manière privée les situations dans lesquelles on le place pour apprendre. Si l'expérience privée existe alors elle pourrait bien être le moteur de la connaissance. Puisque c'est moi qui fais cette expérience, puisque ma conscience m'informe de ce que je vois et que ce n'est pas la conscience de quelqu'un d'autre alors il y a du moi dans cette expérience, pourrait-on encore ajouter. Mais voyez comme ici la forme de nos propositions paraît se tordre comme pour tenter de dire autre chose que ce qu'on dit habituellement : « Je vois ! ». Dans le cas que nous venons de décrire, le langage semble nous donner l'illusion que nous nous dédoublons, que nous sommes à distance de nos expériences, et que nous les observons.

Raisonnement ainsi, c'est se poser la question de ce qui constitue le fait que je vois. Je me demande : quel est ce fait ? De quel ordre est-il ?³⁴ Ce n'est pas là une question illégitime, mais la manière de se poser cette question en imaginant une ombre - l'expérience privée - derrière le langage préfigure déjà les tracés du philosophe. Le principe que nous voulons suivre ici est un principe d'économie qui paraît porter toute la philosophie du second L. Wittgenstein.

De quoi a-t-on besoin comme postulat ou comme concepts pour comprendre le sens d'une proposition telle que celle-ci : « J'ai vu que mon partenaire de jeu était démarqué. » ? Le concept dont nous avons besoin est celui de grammaire des expressions par lesquelles nous nous rapportons à la vie mentale et non celui d'une substance mentale. L'économie réalisée est parfaitement bien décrite par l'expérience de pensée du « scarabée dans la boîte »³⁵.

« Supposons que chacun possède une boîte contenant ce que nous appellerons "un scarabée". Personne ne pourrait regarder dans la boîte des autres ; et chacun dirait qu'il ne sait ce qu'est un scarabée que parce qu'il a regardé *le sien*. – En ce cas, il se pourrait bien que nous ayons chacun dans notre boîte, une chose différente. On pourrait même imaginer que la chose changerait sans cesse. – Mais qu'en serait-il si néanmoins le mot "scarabée" avait un usage chez ces gens là ? Cet usage ne consisterait absolument pas à désigner quelque chose. La chose dans la boîte ne fait absolument pas partie du jeu de langage, pas même comme un *quelque chose*. Car la boîte pourrait être aussi bien vide. – Non, cette chose dans la boîte peut être entièrement "supprimée" ; quelle qu'elle soit, elle s'annule.

Cela veut dire : si l'on construit la grammaire de l'expression de la sensation sur le modèle de "l'objet et de sa désignation", l'objet perd de sa pertinence et n'est plus pris en considération. »

Considérez ici un étudiant en mathématiques qui ne verrait pas qu'un certain nombre d'inconnues ne jouent aucun rôle dans la résolution d'une équation. Il semble bien que L. Wittgenstein décrit le problème philosophique du « je » métaphysique comme celui d'une inconnue qu'on a introduit dans une équation où elle ne joue aucun rôle pour comprendre le sens de propositions telles que « J'ai vu que mon partenaire de jeu était démarqué. ».

³⁴ Bien sûr, il ne s'agit pas de se demander quelles sont les causes à l'origine de ma vision

³⁵ L. Wittgenstein, (2004 (b)), § 293

L'enquête philosophique n'a pas alors pour vocation de découvrir comment le « je » intervient comme « chose mentale ».³⁶

« “Mental” n'est pas pour moi une épithète métaphysique mais logique. »

Ce dont nous avons besoin, c'est de découvrir la grammaire de ces expressions. S.Plaud³⁷ nous explique pourquoi :

« En effet, on constate que les énoncés psychologiques exprimés en première personne et par lesquels un sujet parle de lui-même possèdent un fonctionnement grammatical tout à fait idiosyncrasique. Tandis qu'il est en général possible de douter des propositions en troisième personne, le doute est en revanche exclu pour les énoncés psychologiques à la première personne..... Cette certitude s'exprime à son tour pour des raisons d'ordre grammatical : il ne s'agit pas d'affirmer que les énoncés psychologiques seraient plus certains *en eux-même*, mais de constater que le doute à leur égard est exclu *a priori* par les seules règles de la grammaire de la subjectivité. »

Ainsi, nous pouvons retenir que la spécificité grammaticale du sujet, c'est la certitude des énoncés à la première personne et le doute possible pour les énoncés à la troisième personne. Cette spécificité caractérise le jeu de langage des énoncés en première personne. Car comme l'écrit L. Wittgenstein³⁸ :

« Le type de certitude est le type du jeu de langage. »

L'idée que nous défendrons dans la suite de cette thèse, c'est que dans le cadre de notre enseignement, les compétences émergent de l'apprentissage de nouveaux jeux de langage. Pour qu'apparaissent les formes de connaissances qui en résultent, ce dont nous avons besoin c'est de savoir à quel type de grammaire, c'est-à-dire à quel type de certitude, renvoient les jeux de langages que nous apprenons à nos élèves en sports-collectifs notamment. Et il s'agira pour nous de créer la grammaire d'un nouveau jeu en instituant par des pratiques partagées et par des règles respectées cette nouvelle certitude qui caractérisera une cohérence d'actions jusqu'ici ignorée. Nous ne pouvons ici qu'adhérer sans réserve à cette remarque faite au début des *Recherches Philosophiques*³⁹:

« L'expression “jeu de langage” doit faire ressortir ici l'idée que parler un langage fait partie d'une activité, ou d'une forme de vie. »

Mais nous voudrions montrer que la réciproque à cette proposition existe et qu'il convient de s'en servir pour l'apprentissage des pratiques physiques. Cette réciproque consiste à se servir de l'air de famille existant entre certaines pratiques sportives pour construire des contenus d'enseignement permettant d'apprendre un jeu de langage nouveau : celui qui va permettre à des débutants de jouer juste. A la fin de cet apprentissage, les sports-collectifs ou les sports de raquette seront, d'une manière *certaine, vus comme* un ensemble d'actions cohérentes.⁴⁰

³⁶ L. Wittgenstein, (2000), p.83

³⁷ S. Plaud, (2009), p. 86

³⁸ L. Wittgenstein, (Ibid), p.314

³⁹ L. Wittgenstein, (Ibid), § 23

⁴⁰ Cette **certitude** repoussera dans « le monde de l'inimaginable » toutes les actions n'appartenant pas à cet ensemble et facilitera la prise de décision.

Mais pour cela, il nous faut préciser le type de faits que l'enseignant doit produire dans ses cours. Sont-ce des faits qui mettraient en jeu une substance mentale comme cause de l'action du sujet ? Il nous semble que la mise en garde de L. Wittgenstein ⁴¹ est ici précieuse :

« L'idée du constituant d'un fait : ' Ma personne (ou une personne quelconque) est-elle un constituant du fait que je vois ? ' C'est là exprimer une question portant sur le symbolisme exactement comme s'il s'agissait d'une question sur la nature des choses. »

En philosophant ainsi, en croyant poser une question portant sur la nature des choses alors qu'elle n'exprime qu'une interrogation sur la place que prend l'expression « constituant d'un fait » dans un jeu de langage bien précis, nous commettons une erreur de catégorie qui nous pousse à torturer le langage pour mettre sous la lumière les ombres qu'il véhiculerait. Tordre le langage pour mettre à nu l'indicible en quelque sorte. Essayons plutôt d'accepter le verdict tel qu'il est rendu sous la plume d'E. Rigal⁴² :

« Que l'on cesse de référer l'obligation dans laquelle nous sommes d'adopter un mode d'expression asymétrique à des événements présumés qui adviendraient dans la vie solitaire de l'âme pour ne la rapporter qu'aux faits qui rendent possible l'expression de l'expérience. »

Et pour discerner les faits qui rendent possible l'expression de l'expérience, c'est à l'étude des jeux de langage, plutôt qu'aux fantômes qui en organiseraient les structures, qu'il faut nous en tenir.

2.3.2 Les faits de langage comme générateurs des jeux de langage

Ces jeux de langage prennent la forme d'exercices d'apprentissage de notre langage maternelle ou de formes de langage primitifs au début des *Recherches Philosophiques*. Cette première approche des jeux de langage constitue une sorte de conceptualisation *locale* des formes de pratiques qui organisent notre langage ordinaire. Mais cette première approche qui peut paraître caricaturale se voit confirmée par la manière plus *globale* dont L. Wittgenstein entreprend de définir notre langage ordinaire⁴³.

« J'appellerai aussi " jeu de langage " l'ensemble formé par le langage et les activités avec lesquelles il est entrelacé. »

Une dizaine d'année avant de se décider à publier les *Recherches Philosophiques*, L. Wittgenstein avait déjà fait une remarque, à propos du caractère privé de l'expérience du sujet voyant du rouge, qui plaçait en avant la notion de jeu de langage⁴⁴ :

« Jeu de langage : « je peins, pour moi-même, ce que je vois ; Le tableau ne me contient pas, moi. » »

Et le philosophe insistait, quelques pages plus loin⁴⁵ :

« Si quelqu'un me demande ce que *je vois*, je décris ce qui *est vu*. »

⁴¹ L. Wittgenstein, (1989(a)), p. 8

⁴² E. Rigal, (1989), p. XVI

⁴³ L. Wittgenstein, (2004), § 7

⁴⁴ L. Wittgenstein, (1989(a)), p. 8

⁴⁵ L. Wittgenstein, (Ibid), p. 38

On pourrait rajouter : je ne décris pas « *moi*, voyant ce qui *est vu* ». Et pourtant s'il s'agissait d'un fait de la nature (Le fait que "Ma personne soit un constituant du fait que je vois."), alors je pourrais m'attendre à en apprendre à quelqu'un autant sur *moi* que sur ce qui *est vu* lorsque je décris ce que je vois. Or s'il n'en rien, si "ma personne est un constituant du fait que je vois" cela tient à un fait de langage et non à un fait de la nature. Faits de langage et faits de la nature, c'est là une distinction qu'il nous faut expliciter pour comprendre les deux types de faits dont doit tenir compte un enseignant en EPS.

L. Wittgenstein nous indique la voie à suivre dans les « *Notes sur l'expérience privée et les sense-data* ». Il montre à quel type de faits nous sommes confrontés lorsque nous décrivons ce que nous avons vu en utilisant des formules banales telles que : « Voici ce que j'ai vu. ».

Là où certains insisteraient sur l'importance de l'utilisation de la première personne dans le compte-rendu, il écrit ⁴⁶ :

« Il semble que je veuille dire qu'à moi L.W quelque chose s'applique, qui ne s'appliquerait à personne d'autre. C'est à dire qu'il semble qu'il y ait une asymétrie.

J'exprime les choses asymétriquement, mais je pourrais les exprimer symétriquement ; c'est alors seulement qu'on verrait quels faits nous poussent à adopter une expression asymétrique.

Je le fais en étendant l'usage du mot 'je' à l'ensemble des corps humains en tant qu'opposés au seul L. W. »

Lorsque le philosophe parle des faits qui nous poussent à adopter une expression asymétrique, il ne s'agit pas de faits ou de phénomènes tels que la physique peut en étudier lorsqu'elle se penche sur la nature des choses. Il s'agit sans doute plutôt des faits du langage.

Quelques années avant les *Notes sur l'expérience privée et les sense-data*, dans ce qui deviendra⁴⁷ les *Remarques Philosophiques* ces faits avaient été ainsi définis par L. Wittgenstein⁴⁸:

« Je compterai comme appartenant au langage, tout fait dont le sens d'une proposition présuppose l'existence. »

Sans doute doit-on voir dans cette définition un moyen de cerner ce que peut-être une théorie vérificationniste de la signification.⁴⁹ Mais on peut également voir dans cette remarque l'ébauche de ce qui permet de comprendre pourquoi « pour une *large* classe des cas où il est utilisé, - mais non pour tous -, le mot "signification" peut être expliqué ainsi : la signification d'un mot est son emploi dans le langage »⁵⁰. Pour examiner la grammaire du langage, il est donc nécessaire de décrire les usages du mot. Ceci peut être fait en se référant à l'ensemble des règles normatives qui sont prescrites mais il est plus pertinent de remarquer qu'on peut réaliser cette étude descriptive en observant une certaine régularité des phénomènes d'apprentissage conduisant un sujet à être capable de respecter une règle.

⁴⁶ L. Wittgenstein, (Ibid), p. 8

⁴⁷ grâce à ses exécuteurs testamentaires

⁴⁸ L. Wittgenstein, (1990), § 45

⁴⁹ On peut vérifier la signification d'une proposition par l'existence des faits de langage qui y sont associés

⁵⁰ L. Wittgenstein, (2004 (b)), § 43

Sans ces phénomènes, le sens de certaines propositions n'est pas assuré. Ces phénomènes sont **les faits appartenant au langage**.⁵¹

Prenons le cas de l'apprentissage en EPS. Il existe par exemple des faits qui donnent du sens à la proposition : « Il est démarqué. » lorsqu'on énonce cette proposition devant un élève qui débute en sports collectifs. En disant cela, nous voulons dire que sans ces faits, la proposition peut sans doute recevoir un sens issu d'une définition du terme « démarqué » mais il ne pourra guère en faire usage en pratique. Parmi ces faits, il y a tous ceux qui concernent des actions de l'élève lui permettant de recevoir un ballon dans une zone où il a appris à avoir un comportement efficace (Par exemple tirer au but en battant régulièrement le gardien de hand-ball). On ne peut pas plus comprendre le sens de la phrase « Il est démarqué. » si elle n'est pas énoncée lors d'un apprentissage d'actions qui « construisent le fait » d'être démarqué, qu'on ne peut voir un démarquage si on n'a pas appris à réaliser ces actions. Sans ces actions qui sont des faits (de langage) lors d'un apprentissage correctement élaboré, aucun comportement de l'élève ne nous permettra de vérifier qu'il donne bien un sens juste à l'expression « être démarqué ».

C'est pourquoi nous ferons nôtre l'assertion de L. Wittgenstein⁵² :

« Comprendre une phrase veut dire comprendre un langage. Comprendre un langage veut dire maîtriser une technique. »

L'apprentissage en hand-ball, par exemple, doit mettre en évidence des contenus d'enseignements qui prennent en compte le fait que l'élève ne sait pas encore à quel jeu (de langage) il joue (même si on lui a donné oralement les règles) avant qu'il ait pratiqué suffisamment longtemps un certain nombre d'exercices et dans une certaine attente. (ou attitude).

Remarquons maintenant que si nous n'examinons l'assertion de L. Wittgenstein que comme une *définition*, celle des faits appartenant au langage, nous perdons alors l'essentiel de la portée de la proposition du philosophe. En effet, l'idée que nous tenons ici une définition fait porter notre attention sur la chose définie : « Les faits appartenant au langage ». Or, nous devons également être attentifs au fait que le contenu de cette assertion prend la forme d'une relation qui fournit une *condition d'existence* « au sens d'une proposition ». Nous pouvons concevoir l'impact d'une telle relation si on se réfère, par analogie, à un jeu de carte pour imaginer comment peut évoluer un jeu de langage.

On doit pour cela percevoir les faits de langage et le sens d'une proposition comme les deux faces d'une carte à jouer.⁵³ La définition montre la possibilité d'exister pour une nouvelle carte à jouer qui va prendre sa place dans un jeu de cartes. La définition de L. Wittgenstein est une règle de grammaire des jeux de langage. Ceux-ci ne tournent pas à vide, ce ne sont pas de simples jeux de symboles. L'homme qui prononce des paroles ayant du sens n'est pas un moulin à vent : ses paroles atteignent leur cible parce qu'elles ont portées par « des faits appartenant au langage ».

Et réciproquement, les faits appartenant au langage sont ceux qui permettent à certaines propositions d'avoir du sens. Imaginons un instant que le langage soit un mécanisme. Comparons-le à l'ensemble de tous ces mécanismes qui permettent à une voiture

⁵¹ L'objectif de notre quatrième partie (Grammaire de l'EPS) est d'identifier le plus clairement certains de ces faits pour l'EPS.

⁵² L. Wittgenstein, (2004 (b)), § 199

⁵³ On voit évidemment que les deux faces ne sont pas, pour ainsi dire, dans le même monde.

de rouler. Plus précisément, dans une voiture, vous avez d'un côté, le moteur et de l'autre les roues. Pour que la voiture roule, il est nécessaire de relier le moteur aux roues pour qu'il les entraîne. De même pour que l'acte de langage ordinaire soit un acte de langage, il est nécessaire que les formes symboliques soient reliées à des faits (les faits du langage). L'apprentissage du langage joue le rôle de l'embrayage : il sert à mettre en relation les deux « faces » du langage.

2.4 Structure des jeux de langage

2.4.1 L'analogie des deux faces de la carte à jouer comme règle de grammaire

En utilisant l'image de la carte à jouer dans le paragraphe qui précède, nous avons tenté de mettre en évidence une règle de grammaire commune aux jeux de langage ordinaires. Mais en considérant avec L. Wittgenstein que toute forme de connaissance n'est ni plus ni moins qu'un coup joué de manière correcte dans un jeu de langage déterminé, nous pouvons donc dans le même temps formuler des propositions qui concernent l'apprentissage. Ces propositions doivent permettre de rendre caduque l'idée selon laquelle la véritable réalité – des processus d'apprentissage cachés - se déroberait aux jeux de langage que nous utilisons pour formuler nos connaissances. Pour cela, essayons de préciser l'intérêt que nous portons à l'analogie de la carte à jouer. Cette analogie n'a d'intérêt que par l'idée qu'elle suggère lorsque nous imaginons comment on peut jouer un coup dans un jeu de langage. Cette idée consiste à souligner l'impossibilité qu'il y a à vouloir jouer un coup sans utiliser simultanément deux modalités du jeu : l'aspect formel du jeu (les symboles) qui ne nous dit rien (comme le dos d'une carte) et les actions qui donnent du sens aux propositions formelles (la face qui donne la valeur à la carte). Tout le problème consiste en réalité à imaginer comment sont reliées ces deux faces du jeu.

De même que les deux faces d'une carte sont adossées l'une à l'autre sans qu'un espace ne les sépare visiblement, de même, il paraît nécessaire de considérer que chacune des propositions formulées dans un jeu de langage n'est pas à distance de la réalité qu'elle est censée décrire. (quand la fonction de la proposition est de décrire). En d'autres termes, la proposition ne peut « pointer du doigt », de loin, ce qu'elle est censée décrire. S'il en était autrement, il nous serait alors nécessaire de comprendre comment la proposition décrit et il nous faudrait trouver un troisième terme médiateur entre la proposition et l'objet de sa description. La proposition, lorsqu'elle remplit sa fonction descriptive n'est pas assujettie à l'existence d'une perspective.

Or, en faisant référence au *Tractatus* L. Wittgenstein écrivait déjà à ce sujet dans ce qui deviendra les *Remarques philosophiques*⁵⁴ :

« On ne peut pas comparer une image à la réalité si on ne peut pas l'apposer à celle-ci en tant qu'étalon de mesure. Il faut qu'on puisse apposer la proposition à la réalité. La réalité que l'on regarde prend la place de l'image. »

Ce n'est pas l'idée du langage-image cher à l'auteur du *Tractatus* que nous voulons utiliser ici mais l'idée sous-jacente selon laquelle le monde de la proposition (le monde des symboles) et

⁵⁴ L. Wittgenstein, (1990), § 43

le monde de la réalité de nos pratiques doivent être reliés pour que la proposition puisse remplir sa fonction, c'est à dire avoir un sens dans nos jeux de langage ordinaire. L'idée qu'il serait nécessaire de trouver un troisième terme (par exemple une hypothèse⁵⁵) entre la proposition et la réalité à laquelle elle fait référence quand elle est une description rend étrange le fait que dans la vie quotidienne, le monde va de soi.

Ainsi, écrit L. Wittgenstein⁵⁶ :

« Que rien ne nous frappe lorsque nous regardons autour de nous, nous déplaçons l'espace autour de nous, sentons notre propre corps etc... ..voilà qui montre combien naturelles nous sont justement ces choses. Nous ne percevons pas que nous voyons l'espace en perspective ou que l'image visuelle, vers ses bords, devient floue en quelque sens que ce soit. »

Pour expliquer ce fait, le philosophe peut se mettre en quête d'un troisième terme, d'un lien causal caché entre le monde symbolique de la proposition et le monde réel de nos pratiques : il peut croire en l'existence d'un cordon ombilical qui ferait la jonction entre ces deux mondes. Mais c'est alors que surgissent des problèmes philosophiques tels que : « Comment une règle agit-elle sur nous pour nous contraindre lorsque nous devons nous comporter d'une certaine manière ? Comment l'infinité des cas exemplifiant la règle peut-il être contenu dans notre compréhension de la règle ? Comment fait-on pour suivre le plus souvent les règles sans y faire appel explicitement ? Il semble que L. Wittgenstein entend non pas résoudre ces questions (comme classiquement on résout un problème, c'est à dire en exhibant son cortège de solutions et le nouvel espace qui surgit alors) mais plutôt nous guérir de l'envie de les formuler en nous proposant une thérapie simple : l'économie de pensée.

2.4.2 Les pièges du langage et le langage des Schtroumpfs

« En philosophie, une question se traite comme une maladie. »

L. Wittgenstein (*Recherches Philosophiques*, § 255)

On peut imaginer comment nous tombons dans un piège du langage en faisant appel « au paradoxe de l'usine » que R. Ruyer décrit dans son livre *Paradoxes de la conscience et limites à l'automatisme*⁵⁷. On a promis à un enfant en bas âge de visiter une usine et l'enfant est conquis par l'idée de la visite. (Surtout si on lui a dit que c'était l'usine de son père.) On montre l'entrée de l'usine, les bureaux, puis le lieu de production mais, petit à petit, l'enfant apparaît déconfit par la visite et il finit par demander : « Mais où est l'usine ? »

Où est ce « monde » nouveau qu'il attendait et qu'on lui a promis ? L'attitude bien compréhensible pour un enfant (jusqu'à un certain âge) révèle que l'enfant ne maîtrise pas encore l'utilisation du langage des adultes. Il n'a pas compris qu'en fait de visite, c'était surtout la visite du langage qui était organisée cette-fois ci pour lui. Et il est remarquable que dans une certaine mesure, tant que l'enfant n'a pas intégré cette utilisation du mot « usine », il peut être déçu. Il est également peu probable que même si les parents lui donnent d'une quelconque manière que ce soit une définition du mot usine, en reprenant par exemple, point par point la visite, la déception de l'enfant cesse.

⁵⁵ Par exemple, si je dis que les durées sont affectées par la présence d'un champ de Gravitation, j'ai besoin de faire appel à la théorie de La Relativité Générale pour que cette proposition fonctionne comme une description des phénomènes temporels.

⁵⁶ L. Wittgenstein, (Ibid), § 47

⁵⁷ R. Ruyer, (1966), p.14

Cependant, on peut noter que, parfois, les enfants paraissent comprendre par eux-mêmes l'utilisation du langage et s'en satisfaire alors. Prenons l'exemple du Père Noël. On peut noter que les enfants, lorsqu'ils sont devenus certains que le Père Noël n'existe pas, ne reprochent pas à leur parents de leur avoir menti. Ils semblent en même temps abandonner l'utilisation ancienne qu'il faisait de l'expression Père Noël et en accepter une nouvelle : « Le Père Noël existe pour ceux qui y croient. » De ce fait, ils découvrent un autre monde, un autre jeu de langage, celui des adultes. Ils ne disent pas non plus : « Il y a deux Pères Noël, celui des adultes et celui des enfants ! ». L'évolution qui se produit ressemble beaucoup à l'apprentissage d'un nouveau mot.

Qu'on compare ces difficultés à saisir le sens des mots avec l'aisance qu'on a à comprendre le langage des Schtroumpfs lorsqu'on lit une de leurs histoires. Si nous ne nous posons jamais la question de savoir ce que le Schtroumpf veut dire lorsqu'il dit par exemple : « Il est l'heure de se Schtroumpfer ! », c'est que l'auteur Peyo réussit constamment, par ses dessins, à préciser suffisamment le contexte pour que la phrase du Schtroumpf devienne évidente et que nous comprenions : « Il est l'heure de se coucher ! ». Pourquoi en serait-il autrement pour toute autre proposition du langage ordinaire ? Chaque proposition est le reflet de notre besoin d'opérer des partitions de l'ensemble des situations qui reviennent avec plus ou moins de régularité. Chaque proposition nous permet de nous référer à cette partition sans être obligés de la vivre ou de la décrire entièrement. C'est là d'ailleurs ce qui permet aux partitions de pouvoir absorber des situations nouvelles et aux propositions de s'y référer simplement, sans « bouleversements sémantiques », sans que nous ayons besoin d'efforts sur un plan cognitif.

Inversement, les pièges du langage auxquels fait référence L. Wittgenstein, prennent souvent la forme de tracas philosophiques. Un des ces pièges prend la forme du problème de l'indétermination de la règle que nous traiterons plus en détail dans le chapitre qui lui est consacré. Mais une introduction au problème devrait nous permettre de préciser ce que nous appelons « thérapie par économie de pensée ».

2.4.3 Introduction au problème de l'indétermination de la règle et au principe d'économie de pensée

L. Wittgenstein nous incite à considérer que si nous en sommes encore à nous demander comment la règle agit sur nous, comment elle nous atteint dans notre for intérieur, nous sommes comme un enfant qui ne serait pas encore capable d'utiliser correctement le langage et qui de ce fait pourrait demander où est l'usine lorsqu'il en visite une. Le philosophe internaliste croit comprendre qu'il existe une réalité que le mot « règle » nous montre un peu à la manière d'un jeu de piste, une réalité permettant d'expliquer comment la règle agit sur notre esprit pour que nous nous comportions de manière à respecter cette règle. En imaginant qu'il y a là un mystère ou une sorte de paramètre caché et qu'en le dévoilant, il trouverait une des clefs de l'apprentissage, il justifie ainsi la position du pédagogue qui cherche à « cultiver » l'intériorité de l'enfant pour que celui-ci apprenne correctement les règles. En reprenant à son compte l'idée d'un troisième terme (le paramètre caché que le philosophe traque), médiateur entre l'enfant et la règle, le pédagogue se persuade qu'il faut d'abord que l'enfant apprenne à apprendre avant de tenter d'appliquer la règle et qu'il doit comprendre la règle avant de chercher à l'appliquer. (Ce qui n'est pas faux si on entend par là qu'il faut comprendre ce qu'on doit faire, et ce qui est totalement inutile si on entend par là qu'il existerait « l'esprit de la règle » à découvrir avant de l'appliquer.)

Certains spécialistes des sports collectifs sont souvent victimes de cette sorte de mirage. Ils réifient « l'esprit » du sport collectif et pensent qu'il est nécessaire de mettre en

place des situations d'apprentissage qui « respectent » cet esprit. Par exemple, il leur semble trop stéréotypé de demander à des enfants débutant le hand-ball de tirer sur les poteaux pour essayer de marquer un but. Cette situation ne respecterait pas un des principes fondamentaux de tout sport collectif : la prise en compte de l'incertitude intervenant dans toutes les situations (et liée ici au positionnement du gardien). La prise en compte de l'incertitude souhaitée par le spécialiste joue ici le rôle de l'ombre que recherche le philosophe lorsqu'il « tord » le langage pour trouver ce qu'on doit comprendre en utilisant les mots. Il y a effectivement de l'incertitude en sports collectifs et il est vrai également qu'il y a des règles dans le langage. *Mais pour apprendre à se conformer à la règle, comme pour apprendre à se comporter correctement face au « principe d'incertitude », il n'y a rien de plus à faire qu'explorer quelques cas convenables afin de s'y comporter de manière juste.*

Il est remarquable ici que le philosophe et le spécialiste des sports collectifs trébuchent sur le même obstacle alors qu'ils ont des buts diamétralement opposés. Le philosophe voudrait, en recherchant dans une expérience privée le moyen de modéliser la compréhension de la règle par un sujet, extirper l'incertitude que recèle l'infinité des cas possibles qui exemplifie la règle. Le spécialiste en sports collectifs, lui, souhaiterait prendre en compte l'incertitude liée à la complexité du jeu dans l'apprentissage en évitant de se référer à des règles comportementales qui apparaissent trop caricaturales. Il voudrait apprendre à l'élève « l'esprit » du hand-ball. L'un, le philosophe, cherche à mieux manipuler les mots, à ciseler le langage pour découvrir le sens des propositions et l'autre, le spécialiste des sports collectifs, voudrait découvrir « l'esprit » du hand-ball derrière un ensemble d'actions particulièrement efficaces. En fait, tous les deux sont à la recherche d'un monde mystérieux qui, selon eux, nécessairement existe puisque le langage et les actions paraissent nous en présenter ses contours. Or, nous ne pouvons pas sortir de notre langage pour *saisir* ce que nous comprenons grâce à lui. On dit parfois que nous avons « capté », que nous avons « saisi » pour dire que nous avons compris quelque chose, et toutes ces formules renvoient étymologiquement à l'idée d'attraper quelque chose. Mais on ne peut pas « manipuler » les notions d'incertitude ou jouer avec une règle comme on manipule un ballon.

Il est vrai que parfois, certains enfants devant apprendre une règle sont aussi perdus que celui qui cherche vainement l'usine. En général, ces élèves déclarent : « Je ne comprends pas ! » L'expérience montre que ces enfants sont aussi ceux qui n'essaient rien. Celui qui agit se sent déjà, et parfois à tort, en train d'appliquer la règle. Même si ses tentatives sont maladroites et même s'il ressent ses tentatives comme autant d'échecs. Lorsqu'il s'agit d'EPS ou plus généralement lorsqu'il s'agit d'essayer d'appliquer une règle, il n'est pas bon signe (ni pour l'élève, ni pour l'enseignant) qu'un élève s'exprime ainsi : « Je ne comprends pas ! ». Car, même en début d'apprentissage, le « climat normal » d'apprentissage passe par le début d'une activité sans qu'il y ait matière à se poser des questions. Le doute ne doit pas être permis en début d'apprentissage. Pour comprendre la notion d'incertitude, vous avez besoin de maîtriser des situations où il n'y a pas d'incertitude.

Par exemple, il peut-être pertinent de demander des enfants en début d'apprentissage de tirer systématiquement dans le poteau de la cage pour marquer parce que, dans bien des cas et même dans la majorité des cas pour les enfants débutants, le gardien sera alors battu.

On n'apprend pas à un enfant qui commence à vouloir marcher à se poser des questions sur la jambe qu'il doit lancer en premier en avant sous prétexte que parfois il est plus efficace de réaliser un saut à « cloche-pied ». De même, lorsqu'on demande à un élève de répéter la table de multiplication du deux pour qu'il apprenne la règle de la multiplication, il n'y a pas à se demander si on ne l'induit pas en erreur sous prétexte que la multiplication ne se réduit pas à ce qu'on apprend à un enfant à l'école primaire.

Parvenu à ces dernières lignes, le lecteur pourrait être tenté de croire que l'intérêt que nous portons à l'analyse wittgensteinienne des tourments de nature philosophique ne se limite pas à l'aspect critique de sa pensée. Mais il n'en est rien : l'étude des pièges de notre langage nous permet de comprendre différemment ce que sont certaines formes de la connaissance. Ces dernières sont intimement liées à la « grammaire » du langage.

2.5 Peut-on dissoudre certains problèmes philosophiques dans la « grammaire du langage » ?

Selon L. Wittgenstein, les tracas du philosophe sont en grande partie la conséquence de sa manière de faire usage du langage. L. Wittgenstein, dans les *Recherches Philosophiques*, considère que la relation du philosophe aux problèmes qu'il se pose doit être celle du médecin à la maladie. Il ne s'agit pas ici, pour le philosophe, de se débarrasser des questions qui s'offrent à lui en trouvant grâce aux réponses qu'il pourrait fournir un remède miracle. Mais de même qu'un mauvais usage de la nourriture, de l'activité physique, des avancées technologiques peut provoquer l'apparition de symptômes qui vont inquiéter un médecin, de même un mauvais usage des différents jeux de langage qui s'offrent au philosophe peut lui donner l'illusion qu'il se pose des questions d'une profondeur jusqu'ici inégalées.

Ces utilisations du langage provoquent des erreurs de catégorie parce qu'ils constituent un mélange de jeux de langage qui ne vont pas ensemble. L. Wittgenstein fournit un exemple⁵⁸ issu « du transfert du concept de temps de la physique, à la l'expérience vécue immédiate dans son déroulement ».

C'est une confusion entre le temps du film et celui de l'image projetée. Car « le temps » prend une signification différente selon que nous appréhendons la mémoire comme source du temps ou comme image conservée de l'événement passé. »⁵⁹

Dans cette même remarque, L. Wittgenstein ajoute⁶⁰ :

« Les deux manières de s'exprimer sont correctes et égales en droit mais ne peuvent se combiner ensemble. »

Si nous comprenons ce que L. Wittgenstein entend dénoncer, à savoir cette mauvaise habitude qui donne du grain à moudre au philosophe et le dessert tout autant lorsqu'il fait un mauvais usage du langage, il nous est cependant nécessaire de souligner que cette habitude ne peut être tout le temps mauvaise. Quittons un instant le monde de la philosophie. En poésie, les métaphores les plus intéressantes résultent souvent d'un mélange audacieux de jeux de langage différents. De même, si vous voulez faire comprendre à un enfant de 6 ans ce qu'est l'électricité, vous éviterez difficilement les métaphores. On peut alors dire que cette habitude qui est dangereuse en philosophie constitue parfois une ressource de créativité et qu'elle peut permettre à quelqu'un de comprendre une notion.

⁵⁸ L. Wittgenstein, (1989(a)), § 49

⁵⁹ L. Wittgenstein, (Ibid), § 49

⁶⁰ L. Wittgenstein, (Ibid), § 49

Dans la suite de cette thèse, nous aurons pour objectifs :

- de cerner les cas où ces métaphores sont le reflet d'une compétence,
- de découvrir que cette ressource est à l'origine de comportements inadaptés.⁶¹

Mais pour l'instant contentons-nous de préciser cette idée de mélange de jeux de langage en l'utilisant pour décrire le problème du langage privé.

2.5.1 Une règle de grammaire des jeux de langage : les composants élémentaires et leur combinaison

Pour étudier les jeux de langage qui sont la source de certains problèmes philosophiques, nous allons émettre cette hypothèse : ***certaines composants des jeux de langage sont essentiels***. Chacun de ces composants essentiels fait fonction de « suffixe » s'attachant à un « radical » de proposition (pour reprendre un terme qu'on emprunte ici aux chimistes)⁶². Nous disons qu'ils sont *essentiels au sens où un grand nombre de circonstances sont le plus souvent très clairement reliées à l'emploi de ces composants*. On pourrait presque dire, en première analyse, que notre critère est statistique.

Ces composants peuvent se combiner pour former d'autres jeux de langage. Cette combinaison reflète la complexité des circonstances dans lesquelles l'interlocuteur s'exprime. Pour bien comprendre que notre critère n'est pas un critère formel comme c'est le cas en chimie, par exemple, avec la notion de radical, nous devons préciser dès à présent que nous étendrons ces hypothèses aux jeux de langages (pris en un sens non strictement linguistique) qui sont les fondements des activités sportives. Les composants élémentaires seront alors les actions usuelles que nous utilisons dans notre vie ordinaire (pousser, prendre, courir vers, marcher vers, sauter, regarder quelque chose...)⁶³.

Dans le paragraphe suivant, pour illustrer le cas du problème philosophique posé par le langage privé, nous allons choisir comme exemples les termes « dire », « montrer » et « décrire » qui seront les composants élémentaires des trois jeux de langage que nous nommerons respectivement ainsi : « J_{di} », « J_m » et « J_{dé} ».

Si nous considérons que chacun de ces termes est un composant élémentaire pour le jeu de langage dans lequel il figure, c'est qu'ils font graviter autour d'eux un grand nombre d'autres termes qui constituent une bonne partie du jeu de langage entier. Cette force de gravitation existe en vertu de la signification que prennent les mots lorsqu'ils sont employés dans des circonstances particulières. La force de gravitation n'est donc pas une force mystérieuse qui trouverait son origine dans une entité toute aussi inaccessible, la signification du mot. Si de nombreux mots gravitent autour du composant élémentaire « dire », c'est tout simplement qu'il existe un grand nombre de circonstances où nos actes de langage sont constitués à l'aide de ces agrégats.

Nous pouvons donc reprendre notre hypothèse et caractériser de manière équivalente les mots et les circonstances dans lesquelles sont utilisés les mots : *toute circonstance dans*

⁶¹ Nous établirons, par exemple dans le chapitre consacré à l'action, un parallèle entre les comportements linguistiques et les comportements moteurs en décrivant certaines réponses motrices (apparaissant lors de situation d'apprentissage) comme des lapsus moteurs.

⁶² Ceux-ci classent par exemple l'éthanol et le méthanol dans la famille des alcools en observant non pas les atomes et la formule précise des deux molécules mais en remarquant certains regroupements d'atomes (O-H) qui caractérisent, tels des suffixes s'attachant à un radical, les alcools.

⁶³ (Le lecteur pourra consulter le CD-ROM pour des exemple en volley, tennis de table et badminton sur ce point.)

laquelle est utilisé le mot « dire » renforce l'attraction du mot « dire » sur les autres et cette circonstance peut être considérée alors elle-même comme élément d'une même famille.

Appliquons ces hypothèses de travail à l'étude critique du langage privé.

2.5.2 Le mythe de l'intériorité et le langage privé

« On interprète l'usage non compris d'un mot comme l'expression d'un *processus* étrange. (De même, on se représente le temps comme un milieu étrange, et l'âme comme un être étrange.) »

L. Wittgenstein (*Recherches Philosophiques*, § 196)

Un enfant dit : « J'ai eu très mal à la jambe en tombant ! » Nous lui demandons alors : « Comment sais-tu que tu as eu très mal ? ». Il répond : « Je le sais bien, je l'ai senti ! ». Cette réponse n'est-elle pas équivalente à celle qui consisterait à se montrer le sommet de la tête pour répondre à la question : « Sais-tu combien tu mesures ? Es-tu grand ? » ? L'enfant ne veut-il pas dire qu'il a en quelque sorte « touché » sa sensation comme il toucherait sa tête pour mesurer sa sensation ? Sa sensation se serait comme montrée à lui. Nous comprenons aisément que la difficulté de l'enfant à répondre avec pertinence à répondre à notre question n'est qu'un problème de langage que celui-ci ne maîtrise pas encore. Le monde attaché au mot « mesure » n'est pas un monde familier à l'enfant.⁶⁴

Il est remarquable qu'on ne s'étonne guère du manque de pertinence de l'enfant dans ses réponses lorsqu'il est en bas âge. C'est pourtant ce qu'on fait parfois lorsqu'une expression nous pose problème en philosophie : nous considérons qu'il y a là la marque d'un phénomène mystérieux (comme en sciences) qui se dérobe à l'analyse. Cette tentation peut être atténuée en prenant conscience de la manière dont nous faisons usage de notre langage. Les différents jeux de langage à notre disposition constituent autant de jeux de nuances que nous mélangeons à partir de notre palette de ressources linguistiques. Cette utilisation des ressources linguistiques constitue parfois des solutions adaptées aux circonstances (pensez aux métaphores) et parfois elles prennent la forme de pièges d'autant plus subtiles que les combinaisons de nuances formées à partir des jeux de langage peuvent donner l'illusion tenace qu'elles constituent des propositions pertinentes. Il faut donc préciser la manière dont nous faisons usage des combinaisons de jeux de langage car ce que nous disons pour les actes langagiers nous sera utile pour comprendre comment notre motricité est prisonnière du sens que nous donnons à nos actions.

Le jeu de langage où le terme « grand » prend sa place n'est pas, a priori, le même que le jeu de langage où le mot « sentir » prend sa place. On peut cependant s'apercevoir que les deux termes gravitent autour du composant élémentaire « dire » puisqu'on peut « dire » que quelque chose est grand et on peut « dire » également qu'on a ressenti quelque chose. Cependant, lorsque vous dites que quelque chose est grand, il est certain que vous voulez le décrire. Mais lorsque vous dites que vous avez eu telle ou telle sensation, êtes vous en train de décrire quelque chose ? En d'autres termes, le mot « sensation » peut-il graviter autour du mot « décrire » ? Pour répondre à cette question, il nous faut préciser les circonstances où nous employons les deux mots « dire » et « décrire ».

Quand a-t-on besoin de décrire quelque chose ? Il nous semble que c'est au moment où nous comprenons que nous ne pouvons pas montrer ce que nous allons décrire. Un

⁶⁴ Il est important de se rappeler pour la suite que ce n'est d'ailleurs pas qu'un monde d'actions linguistiques, c'est également un monde d'actions (de mesure) qui donnent un sens aux actes linguistiques concernant le terme de mesure.

exemple nous est donné par L. Wittgenstein lorsqu'il tente de comprendre ce qui attire le philosophe dans les filets du mythe de l'intériorité⁶⁵ :

« Nous faisons ici ce que nous faisons dans des milliers de cas analogues : étant donné nous ne pouvons indiquer *une* action corporelle que nous appellerions « montrer la forme » (par opposition à la couleur, p.ex.) nous disons qu'il y a une activité *de l'esprit* qui correspond à ces mots.

Là où notre langage nous suggère qu'il y a un corps, et qu'il n'y en a pas, nous aimerions dire qu'il y a un *esprit*. »

Imaginez un monde où chaque fois que nous parlerions, la paroi de notre tête deviendrait translucide et laisserait voir « les rouages » neurologiques qui nous entraînent à discuter avec notre interlocuteur. Alors nous pourrions dire à juste titre, **en montrant du doigt la partie concernée de notre cerveau**, lorsque quelqu'un ne comprendrait pas nos paroles : « Mais n'as-tu pas vu ce que je viens de faire ?! Comment ne peux-tu pas comprendre ce que je veux dire ? ». Les tracas de la philosophie de l'esprit se trouveraient profondément modifiés car nos jeux de langage devraient tenir compte de ce fait de la nature. Mais c'est bien la grammaire philosophique issue de nos jeux de langage qui resteraient responsable de nos tracas et non pas de subtiles et virtuels phénomènes naturels ou surnaturels.

Ainsi, le jeu de langage « J_{dé} » se substitue au jeu de langage « J_m » quand les circonstances l'exigent. Puisque nous ne pouvons montrer une action corporelle (l'action corporelle étant ce que le philosophe nomme le fait de montrer la forme), nous décrivons quelque chose qui ne peut pas provenir d'un corps : une activité spirituelle. Il s'ensuit que, dans une certaine mesure, le monde auquel vous accédez par le jeu « J_{dé} » n'est en rien comparable à celui auquel vous accédez en utilisant le jeu « J_m ». Ce sont les circonstances qui l'exigent : de façon commune, montrer n'a rien avoir avec décrire. Est-ce que cela signifie que l'intersection entre le jeu « J_m » et le jeu « J_{dé} » est nulle ? En d'autres termes, ne pouvez-vous pas décrire ce que vous venez de montrer ? Et ne pouvez-vous pas montrer ce que vous venez de décrire ? Bien sûr, vous pouvez le faire, mais quel sens cela aurait-il ?

Prenons cet exemple. On vous demande quelle table vous venez d'acheter. Vous la montrez et ensuite vous vous mettez à la décrire. Elle est grande, d'un bois clairNe serait-ce pas là un comportement étrange ? Ou inversement, vous la décrivez et ensuite d'un seul coup, vous la montrez alors qu'elle était déjà devant vous.

La question de l'intersection entre les deux jeux de langage « J_m » et « J_{dé} » nous conduit à nous demander si certaines circonstances n'exigent pas de définir parfois un terme « x » en le faisant graviter autour de « décrire » et simultanément autour de « montrer » ? Mais pourquoi ces circonstances existeraient-elles ? De façon commune, ce que je peux montrer, je le montre, je ne le décris pas. Et ce que je décris, c'est parce que je ne peux le montrer. Cependant, le philosophe veut parfois s'extraire de ce que nous faisons communément, de manière à pouvoir accéder à une réalité qui semble échapper au sens commun.

Prenons l'exemple de la douleur : nous pouvons dire à quelqu'un que notre rage de dents est grande. Je ne connais personne dans mon entourage qui s'aventurerait à me demander si je suis bien sûr que ma douleur est grande et ce qui fait que j'en suis sûr. Mais le philosophe pourrait néanmoins se poser cette curieuse question et tenter d'y répondre en expliquant que la douleur se *montre* à celui qui la ressent comme étant grande. Cependant, nous savons aussi que nous ne pouvons montrer aux autres ce qui ne se montre qu'à nous car, pour leur montrer, il serait nécessaire, pour ainsi dire, qu'il la ressente. Ce ne serait plus alors notre douleur. Aussi, pour renseigner quelqu'un sur notre douleur, nous substituons alors au

⁶⁵ L. Wittgenstein, (2004 (b)), § 36

jeu « J_m » le jeu « J_{dé} ». N'essayons nous pas, de ce fait, de *montrer* notre rage de dents en *disant* ce que nous ressentons. Dans ces circonstances, on peut donner un sens à l'idée que *décrire* devient *montrer en disant*. Nous pouvons donc accepter l'idée que les deux jeux de langage « J_{dé} » et « J_m » possèdent une intersection non nulle. Mais cette intersection non nulle appartient à un autre jeu de langage que celui que nous utilisons communément, un jeu de langage où : « J_m » + « J_{di} » = « J_{dé} ». Avec ce nouveau jeu de langage surgit un nouveau monde avec son cortège de paradoxes qui se présentent à nous lorsqu'on pense qu'on montre une sensation en la décrivant. Je ne peux montrer mon mal de dent comme je montre la table et décrire mon mal de dent ne me permet pas plus de le montrer comme je montre la table. « Le langage privé » est sans doute l'expression qui permet de rendre compte du monde résultant de ce mélange des deux jeux de langage.

Avec le langage privé, l'idée selon laquelle je pourrais me montrer à moi même ma douleur avant de la montrer aux autres devient plausible. Mais il faut alors se résoudre à se confronter à des obstacles tels que :

- « Comment puis-je « montrer (en parlant) » mes expériences privées sans utiliser le langage qui est celui de tout le monde ? »
- « Comment sais-je que ma douleur est grande puisque nous ne pouvons simultanément montrer les douleurs des uns et des autres afin de les comparer ? ».

De façon commune, il convient de décrire que quelque chose est grand lorsque nous avons en notre possession une mesure étalon permettant d'établir une comparaison. Or, pour cela il serait nécessaire que les douleurs soient à l'extérieur de nous tout en restant propre à chacun de nous. En élaborant, pour le cas unique des sensations, l'idée d'un autre langage (le langage privé) qui nous permettrait de *montrer en disant* nos sensations, nous pensons présenter ainsi à l'extérieur ce qui nous apparaît être l'île mystérieuse qui se cache profondément en nous. Le langage privé serait un moyen de réaliser une opération sur nous-même : l'envers deviendrait l'endroit. Notre monde intérieur deviendrait un monde visible pour tous les autres.

Cette limite de la connaissance cernée par L.Wittgenstein lorsqu'il montre qu'on ne peut s'affranchir des barrières du langage pour connaître nous incite à nous demander si certaines structures du langage ne se retrouvent pas dans ce qui nous conduit à agir de telle ou telle manière. C'est ce que nous verrons dans le chapitre consacré à certaines actions caractéristiques des résistances à l'apprentissage moteur. Mais auparavant nous ne pouvons faire l'économie de cerner les contours de l'action. Nous allons donc définir le concept de « périmètre » d'une action.

3) LES LIMITES DE L'ACTION

« En réalité, l'agent a un *rayon d'action* qui dépasse, même dans les circonstances les plus ordinaires, les limites de son propre corps. »

B. Gnassounou⁶⁶

3.1 Une action peut-elle être simultanément décrite, expliquée et comprise ?

Lorsque nous évoquons l'idée qu'il existe différents types d'actions (actions volontaires ou involontaires, intentionnelles ou non, totalement déterminées par des causes naturelles ou non), nous donnons peut-être l'impression que de manière intrinsèque certaines actions se différencient d'autres actions. Nous allons plutôt considérer qu'en fonction des descriptions que nous faisons des actions, nous pouvons établir des classes. Mais toute description n'est pas forcément pertinente et certaines classes nous seront utiles pour mener à bien notre projet concernant l'EPS, d'autres ne le seront pas. Et puisque notre but est de préciser comment on peut parfois transformer le comportement des sujets en échec dans leur apprentissage, il semble bien que toute description fournissant une explication de l'action peut nous être utile.

Précisons ce que nous entendons par « explication de l'action » : l'action est expliquée lorsqu'une proposition fournissant les causes provoquant cette action est énoncée. Notons dès à présent l'embarras que provoque cette idée : une description fournissant une explication de l'action est-elle vraiment une description de l'action ? Que les causes recensées nous soient utiles pour transformer le sujet qui agit peut paraître évident mais néanmoins notre embarras demeure : nous avons évoqué l'idée de décrire les actions afin de les classer et nous voilà prêt à faire une étude des causes de ces actions. Cela ne nous éloigne-t-il pas de notre sujet qui est l'action ? Apparemment non si notre sujet est de cerner les moyens de transformer les actions d'un sujet puisque certaines causes produisent ses actions. Voilà un paradoxe qui brouille considérablement les pistes lorsqu'il s'agit de préciser ce qui doit être la cible des contenus d'enseignement : si je pense à définir ce qu'est l'action de quelqu'un, je ne recherche pas nécessairement les causes à l'origine de cette action et si je recherche les causes de l'action pour m'aider à transformer le comportement de celui qui agit alors je ne peux en même temps formuler une description de l'action.

Pourquoi en va-t-il ainsi ? Si je crois découvrir qu'un élève ne peut s'exprimer correctement en sport-collectif parce qu'il manque de vitesse, de force, de coordination, de pratique physique et si je m'en tiens à ces hypothèses, j'oublie de décrire ce que fait l'élève lorsqu'il n'agit pas de manière efficace et je suis incapable de comprendre ce que fait cet élève. Je manque alors un nombre considérable de contenus d'enseignement que nous formulerons de manière précise dans la quatrième partie « Grammaire de l'EPS ». Plus précisément l'énoncé, aussi exhaustif soit-il, des causes qui peuvent déterminer l'action ne nous sera d'aucune utilité pour comprendre ce qu'est « répéter la même action », du moins tel que nous le ferons dans le paragraphe 3.4.1. Nous ne serons pas non plus capables de saisir ce qu'est « jouer de manière juste » en sport-collectif. En fait, une grande partie des contenus d'enseignement liés à ces notions ne nécessite pas qu'on formule des hypothèses sur l'origine

⁶⁶ B. Gnassounou, (2007), p. 44

causale des actions. Nous aurons en revanche à formuler des critères explicitant ces notions de « jouer juste » ou « répéter la même action » et pour cela, il nous sera utile de décrire correctement les actions attendues et non les causes qui sont à leur origine. C'est là un des enseignements les plus intéressants des travaux de L.Wittgenstein sur lesquels nous reviendrons dans la quatrième partie.

Pour l'instant, admettons sans plus discuter que décrire les causes à l'origine d'une action peut nous éloigner de la description de cette action et tentons de donner un sens plus précis à cette notion d'éloignement ou de proximité d'une action de manière à conserver le moyen de savoir si une description quelconque a un intérêt lorsque nous recherchons à transformer le comportement d'un élève.

3.2 Introduction au concept de périmètre d'une action

L'utilité de ce concept de périmètre de l'action pour l'EPS apparaîtra de manière plus évidente au paragraphe 3.4.1.2.1. Il s'agit ici d'introduire le problème philosophique.

Il y a de nombreuses causes de l'action dont on ne se soucie guère lorsque l'on pense à une action. On ne peut manifestement pas prendre en compte toutes les causes qui forment le tissu de ce qui semble être à l'origine d'une action. Parmi ces causes, il y en a qui paraissent « plus proches » que d'autres de l'action, et parfois si « proches » qu'on peut être tenté par la croyance selon laquelle en énonçant les causes on entre déjà dans le périmètre de l'action. Pour saisir cette idée de proximité entre les causes et les actions, il suffit d'imaginer un enchaînement de causes, localisables dans l'espace et le temps, provoquant une action à un instant t_0 . Si je veux modifier cette action, je dois agir sur les causes qui sont suffisamment proches de t_0 . Je ne peux pas rétroagir sur le fait que cet élève n'a pas eu de pratiques physiques durant son enfance, n'a donc pas grandi en incorporant - pour ainsi dire - les adaptations nécessaires à une pratique sportive efficace. Il apparaît évidemment, en donnant cet exemple, que je fais référence à des causes qui sont décrites par les lois de la nature.

Cependant ce que nous souhaitions dans notre projet initial, c'était décrire en premier lieu l'action pour déterminer ce que fait le sujet qui agit. L'idée qui est présente dans ce projet est de comprendre l'action du sujet pour mieux la transformer : les lois de la nature ne sont donc ici d'aucun secours car ce qui détermine naturellement l'action du sujet ne peut justement être imputé au sujet. Pour comprendre l'action du sujet, je peux en revanche faire référence aux raisons que pourrait évoquer le sujet pour expliquer le sens de son action (Nous reviendrons par la suite sur l'emploi de ce conditionnel). *Selon le sens commun, ces raisons sont également des causes.* Il y a bien sûr un intérêt de discuter sur un plan philosophique si cette conception courante est recevable.⁸⁶ Mais ce qui importe pour l'instant, c'est que, *selon le sens commun, ces raisons sont également des causes.* Car si nous croyons que nos raisons d'agir nous poussent à agir, cette croyance n'est pas neutre vis à vis du projet qui vise à transformer les actions de quelqu'un en s'appuyant sur les descriptions qu'on peut donner de ce qu'il fait. Quel sens devons-nous alors donner à cette notion de proximité qui est apparue lorsque nous évoquions les causes naturelles si nous devons étendre cette notion aux raisons? Y a-t-il des motifs d'agir, des raisons plus « proches » de l'action que d'autres? Cette question de la proximité a-t-elle encore un sens?

⁸⁶ Nous avons discuté en détail ce point dans notre commentaire de certains articles extraits de *Actions et Evènements* (D. Davidson (1993)) en annexe 2.

Si c'est le cas, il nous sera alors utile de prendre en considération d'abord les raisons les plus « proches » de l'action avant les autres pour transformer le comportement d'un sujet.

De manière à préciser le sens de ce concept de proximité, nous procéderons ainsi : nous tenterons de donner une description d'abord sommaire de l'action puis nous essaierons d'élargir cette description. Il est possible qu'en agissant ainsi nous intégrerons alors progressivement dans cette description des causes de l'action. Nous considérerons alors que les causes apparaissant en premier seront d'une certaine manière plus proches que les autres de l'action. Nous tenterons de montrer que cette analyse peut être pertinente pour améliorer notre enseignement. Par exemple, si je dis qu'un élève cherche à faire rebondir sa balle sur sa propre table pour servir réglementairement au tennis de table, j'ai décrit sommairement l'action en donnant du sens à ce qu'il fait. Si je dis qu'un processus cérébral a causé cette action, je m'éloigne du périmètre de l'action en ce sens que je ne peux rien faire de cette description en tant qu'enseignant. En tout cas dans l'état actuel des connaissances qu'a la neurologie sur le cerveau et dans l'état actuel de la formation des enseignants en EPS.

Voici pourquoi nous avons écrit que certaines classes d'action présentaient plus d'intérêt que d'autres pour notre sujet d'étude. Il est donc important de cerner ce que nous entendons par « décrire de différentes manières » une action et il nous faut dire ce qui constitue les facteurs essentiels déterminant cette manière de décrire.

3.2 Du problème de la description de l'action à la description du problème de l'action

Nous avons pour objectif l'étude des actions. Mais qu'entendons-nous par « actions » ? Nullement qu'il y aurait des « **choses** propres aux êtres humains » (au sens de **quelque chose d'interne** à chaque être humain) dont nous voudrions percer la nature. Il nous semble plutôt utile de nous placer ici dans le cadre de l'ontologie événementielle et de l'ontologie descriptive de D. Davidson.⁸⁷ Nous allons considérer qu'il se produit des événements qui entrent dans la catégorie des actions quand on les décrit d'une certaine manière.

3.3.1 Une définition liminaire de l'action

Définition 1 : Nous appelons action tout événement physique concernant un système qui nous permet de tenir ce système pour vivant.

Cette définition appelle deux commentaires :

- Etre vivant n'est pas une propriété qui peut être définie de manière intrinsèque, il s'agit d'une propriété relationnelle : nous sommes vivants eu égard à la relation que nous entretenons avec notre environnement. C'est en ce sens que nous disons que l'événement physique concerne le système.

- Nous appelons donc action tout événement physique qui peut être décrit d'une manière qui permette de tenir sans ambiguïté comme vivant le système à qui nous attribuons l'action. La définition d'une action renvoie donc de manière directe à la

⁸⁷ Pour des précisions sur cette ontologie, nous renvoyons le lecteur à l'annexe 2 pour des commentaires sur l'article *Les événements mentaux* de D. Davidson.

définition de ce qu'est un être vivant. Nous pourrions dire que l'action n'est rien de plus qu'une manière de décrire à un instant t de manière dynamique un système caractérisé comme vivant. Il n'y a rien à rajouter à l'événement physique pour en faire une action : il s'agit seulement de voir que l'événement peut être décrit d'une certaine manière.

Définition 2 : Nous appelons action humaine tout événement physique concernant un être vivant qui nous permet de tenir cet être vivant pour humain.

A nouveau, cette définition appelle deux commentaires identiques aux précédents :

- Etre humain n'est pas une propriété qui peut être définie de manière intrinsèque, il s'agit d'une propriété relationnelle : nous sommes humains eu égard à la relation que nous entretenons avec notre environnement.
- Nous appelons donc action humaine toute action qui peut être décrite d'une manière qui permette de tenir sans ambiguïté comme humain l'être vivant à qui nous attribuons l'action. La définition d'une action humaine renvoie donc de manière directe à la définition de ce qu'est un être humain. Il n'y a rien à rajouter à l'action pour en faire une action humaine : il s'agit de voir seulement que l'action peut être décrite d'une certaine manière.

Lorsque nous sommes en présence d'un sujet qui agit inefficacement et semble être en échec lors de l'apprentissage, il est important d'éviter de succomber à la tentation de croire que le problème qui se pose à l'enseignant peut être décrit de manière unique. Cependant, sous une certaine description, c'est-à-dire en se posant certaines questions, les solutions peuvent apparaître plus facilement. Or, il semble que la forme sous laquelle le problème peut apparaître est tributaire de la façon dont on décrit l'action inefficace. En d'autres termes, pour poser de manière satisfaisante le problème d'une action peu efficace, il est nécessaire de choisir avec soin la description de cette action.

Nous allons donc centrer notre étude sur les manières de décrire l'événement et non pas sur l'événement tel qu'il pourrait être éventuellement indépendamment de toute description. Dès lors, il apparaît important de cerner ce qui génère des différences entre plusieurs manières de décrire un même événement. Nous nous restreindrons au cas où cet événement entre dans la classe des actions, c'est à dire finalement dans le cas où un consensus s'est dégagé entre les différents observateurs qui ont décrit l'événement. Il nous faut montrer que la classe des actions intentionnelles que nous allons maintenant définir est pertinente pour élaborer une pédagogie en EPS adaptée à certains comportements.

3.3.2 La forme de description d'une action intentionnelle

Qu'est ce qui génère la distinction que nous faisons entre ces deux descriptions d'une même action d'un footballeur ?

- « Son pied a frotté le ballon de gauche à droite et de bas en haut, le ballon est alors passé au dessus du mur de joueur avant de rentrer dans les cages en pleine lucarne. »

- « Le joueur a brossé son ballon de manière à ce que la trajectoire du ballon évite le mur des joueurs et trompe le gardien en logeant le ballon dans la lucarne. »

Nous distinguons de façon assez évidente que la seconde description précise que cette action était intentionnelle. Mais à quoi tient cette distinction que nous sommes capable d'établir ? G.E.M. Anscombe retient cette idée⁸⁸ :

« Ainsi beaucoup de descriptions d'évènements reposent directement sur le fait que nous possédons la forme de description des actions intentionnelles. »

Quelle serait donc la forme de la seconde description indiquant l'action et l'intention probable à l'origine de l'action que ne posséderait pas la première description ? G.E.M. Anscombe répond ainsi à cette question⁸⁹ :

« En réalité, le terme « intentionnel » renvoie à une *forme* de description d'évènements. Le résultat de notre enquête sur la question « Pourquoi ? » manifeste ce qui est essentiel à cette forme. Les événements sont typiquement décrits dans cette forme quand on attache à leur description « afin que », ou « parce que » (pris dans l'un des sens de cette locution) : « J'ai glissé sur la glace parce que je me sentais enjoué. » »

Nous analyserons dans le chapitre suivant l'enquête de E. Anscombe sur la question : « Pourquoi ? » de manière à cerner le lien qu'établit l'auteur entre les réponses à cette question et l'ensemble des actions intentionnelles. Nous tenons à définir une action comme une action *intentionnelle*, **seulement sous une certaine description**. Si nous pensions que l'action est intentionnelle indépendamment de toute description, nous pourrions alors oublier la mise en garde de G.E.M. Anscombe contre la tentation de croire que « certains événements que l'on peut caractérisés comme intentionnels ou non-intentionnels forment un ensemble naturel, et que « l'intentionnalité » n'est jamais qu'une propriété supplémentaire que les philosophes devraient essayer de décrire. »⁹⁰ Nous pourrions alors également penser que, dans le cas d'actions intentionnelles, il se trouverait naturellement dans la tête du sujet qui agit quelque chose pouvant représenter cette intentionnalité. Et cette chose n'existerait pas chez un sujet agissant de manière non-intentionnelle. Ce que nous voulons établir, c'est que dans certains cas, adopter cette position en EPS est susceptible de provoquer l'apparition de problèmes épistémologiques et pédagogiques.

Nous portons au contraire un très grand intérêt à l'idée selon laquelle⁹¹ :

« En réalité le terme « intentionnel » revoie à une forme de description d'évènements. »

Cette idée nous permettra par la suite de mettre en relation un certain type de situations avec un certain type d'actions. Grâce à cette relation, nous définirons un concept de régularité comportementale qui nous permettra de prévoir les actions d'un sujet et de les comprendre sans donner une position privilégiée au sujet ou aux explications qu'il pourrait fournir lui-même.

⁸⁸ G.E.M. Anscombe, (2002), p. 145

⁸⁹ G.E.M. Anscombe, (Ibid), p. 145-146

⁹⁰ G.E.M. Anscombe, (Ibid), p. 145

⁹¹ G.E.M. Anscombe, (Ibid), p. 145

3.3.3 Deux applications au concept de forme des descriptions des actions

3.3.3.1 Première application : *étude de la dissymétrie entre la forme de l'action d'un enfant compétent et celle de l'action d'un enfant peu compétent.*

Il est commun de considérer qu'il y a une différence entre les enfants doués en EPS et ceux qui ne le sont pas. Mais cette différence, on la place souvent du côté des capacités physiques ou cognitives. Il semble cependant important de considérer que dans certaines situations, il est bon de prendre en compte, pour transformer le motricité des enfants, le fait que la forme de l'action chez un enfant doué ou non doué n'est pas la même. J'entends par forme de l'action ce qui désigne une catégorie de l'action : intentionnelle, non intentionnelle, volontaire ou non.

Dans le cas de l'enfant doué, la forme est très explicite : son action est visiblement volontaire.

Je sous-entends par « visiblement » le fait que la forme de son action, c'est à dire ce qu'on peut décrire dans l'action, et le fait qu'il atteigne son but me permet de dire que son action était volontaire et intentionnelle. L'intention de l'action est clairement repérable dans la description de ce que fait l'enfant. D'ailleurs le simple fait qu'il réussisse constamment son action lui permet de répondre facilement à la question : « Pourquoi fais-tu cela ? ». Cette facilité à répondre à la question tient au fait qu'en faisant cette action, il réussit à atteindre le but qu'il s'était fixé.

Dans le cas d'un enfant très peu compétent, la forme de l'action est différente, la description de son action ne nous permet pas de dire quelle est son intention. La description de son action donne l'impression que chacun de ses gestes a été choisi au hasard. On ne distingue pas de cohérence qui permettrait de dégager le sens de l'action. Autant un enfant doué réalise des actions qui, par les descriptions qu'on peut en faire, donnent un sens à la question : « Pourquoi as-tu fait ceci ? », autant pour l'élève très peu compétent, la question « Pourquoi ? » a et n'a pas un sens. Elle semble ne pas avoir de sens parce que si on pose cette question à l'enfant peu compétent, il ne sait pas dire pourquoi il a fait ceci ainsi. Pourtant il sait bien qu'il devrait être capable de fournir des raisons, et de ce fait, la question a bien un sens tout de même pour lui. Mais il ne peut pas fournir ces raisons. Cette situation est d'autant plus étrange que lorsqu'il a maintenant les raisons d'agir autrement, (on lui a fournies ou bien il les a découvertes), à sa grande surprise, en étant parfois dans le même type de situation, il reproduira le même type de motricité inefficace.

Cette différence de catégorie d'actions nécessite une différence de traitement pédagogique sur lequel nous reviendrons dans notre quatrième partie.

3.3.3.2 Seconde Application : *être l'agent de son acte selon la conception de D. Davidson.*

D. Davidson entend préciser dans son article *L'agir*⁹² quand on peut dire qu'un sujet est l'agent de son acte:

« Un homme est l'agent de son acte si ce qu'il fait peut être décrit sous un aspect qui rende cet acte intentionnel. »

⁹² D. Davidson, (1993), p. 71

Dans la même page, le philosophe précise⁹³ :

Dans le cas de « l'agir », je propose la chose suivante : une personne est l'agent de son acte, si et seulement si, il y a une description de ce qu'il a fait qui rende vraie une phrase qui dit qu'il l'a fait intentionnellement. »

La proposition de D. Davidson conduit à un problème qui apparaît en pratique lorsque l'enseignant observe ses élèves. Pour comprendre pourquoi, faisons ensemble cette expérience de pensée pour imaginer ce que pourrait être ce que nous allons appeler « le jeu du mime ». Imaginez un film où on présente des sujets débutants, du moins doué au plus doué, en train de réaliser un service au tennis de table. On présente ce film avec un truquage : par un procédé technique on a retiré les balles, les raquettes et les tables. Les spectateurs du film, qui participent au jeu du mime, ont pour tâche de deviner le plus tôt possible l'intention commune de tous les sujets présentés dans le film.

Avec un joueur très doué, le jeu du mime est presque trivial mais avec des enfants très peu doués, il est presque impossible de gagner au jeu du mime. Même lorsqu'ils ont une raquette, une balle dans les mains, on se demande parfois ce qu'ils essaient de faire. Leur motricité est parfois si peu intelligible que, toute proportion gardée, on pense parfois à la motricité d'un sujet atteint de la maladie de Parkinson. Dans le cas d'un enfant peu doué, aucune description de ce qu'il fait ne rendra vraie une phrase qui affirme qu'il a telle ou telle intention. Ce qu'il fait, paraît ne pas avoir de sens, un peu comme n'aurait pas de sens une suite de mots choisis au hasard par un logiciel. Notre relation avec cet élève nous oblige à lui prêter réellement l'intention d'effectuer un service mais aucune description de ce qu'il fait ne pourra traduire cette intention. Nous ne pourrions même pas lui poser la question : « Pourquoi ? ». Nous ne saurions pas à propos de quoi lui poser cette question. Son comportement moteur est quasi inqualifiable : il ne ressemble à rien.

Cette manière de décrire ce qui fait que nous trouvons un élève peu doué est très différente de celle qui est habituellement utilisée : en général, on dit plutôt qu'il manque de possibilités physiques. Je montrerai plus loin l'importance de cette différence. Heureusement, ce cas est assez rare et en général le comportement moteur d'un élève a un sens immédiatement apparent. C'est ce sens qui permet de découvrir les situations d'apprentissage à mettre en place. Je préciserai ce point au paragraphe 3.6.3 en explicitant la notion de proto-analogie.

3.4 La classe des actions intentionnelles et ses sous-catégories

L'enseignant en EPS pense s'adresser à des sujets dont la motricité est orientée en fonction de la volonté d'agir de ces sujets, des raisons qui leur sont propres ou comme on le dit assez communément de leurs intentions. D'autre part, les activités proposées par l'enseignant aux élèves fournissent à ces derniers certaines raisons d'agir. Plus précisément, si l'activité physique consiste à atteindre une cible avec un ballon dans un camp adverse, l'activité semble fournir une raison pour que toute une équipe, lorsqu'elle a le ballon, se déplace vers cette cible.

Ce n'est pourtant pas ce qu'on observe chez certains enfants qui au contraire se déplacent vers le ballon en constituant une sorte de grappe autour du porteur du ballon.

⁹³ D. Davidson, (Ibid), p. 71

Nous venons d'écrire que ces raisons d'agir sont propres au sujet ; Que voulons-nous dire par là ? Est-ce que les raisons d'agir sont, « dans » chacun de ces enfants, comme autant de messages codés dont seul l'enfant aurait la clef ? Si c'est le cas, la première préoccupation de l'enseignant devrait être de trouver les clefs de ce code afin de savoir ce qui se passe dans la tête de l'enfant avant ou pendant l'action. Dans ce cas, il serait bon que l'enseignant adopte un point de vue représentationnaliste de manière à avoir une idée des mécanismes permettant à un enfant d'avoir une intention. Ce n'est pas cette démarche que nous emprunterons ici.

L'enseignant, semble-t-il, pourrait plus rapidement accéder à ce qui se passe dans la tête de l'enfant en lui demandant d'expliquer verbalement ce qu'il ressent lorsqu'il agit ou de fournir les raisons qui le poussent à agir ainsi. Mais qu'entendons-nous par « agir ainsi » ? Cette expression suggère que nous venons de décrire l'action d'une certaine manière. Or, l'enfant peut très bien ne trouver aucune raison à l'action dont nous venons de donner une description. C'est là le principal problème que nous aurons à prendre en compte. Pour résoudre ce problème dans le cadre de l'EPS, nous devons d'abord établir le sens qu'on doit donner à la notion d'action intentionnelle.

3.4.1 Qu'est-ce qu'une action intentionnelle ?

3.4.1.1 Les intentions du sujet comme description de l'action intentionnelle

A propos des actions intentionnelles G.E.M. Anscombe⁹⁴ déclare ceci :

Ce sont les actions auxquelles s'appliquent un certain sens de la question « Pourquoi ? ». Ce sens est bien sûr celui dans lequel la réponse mentionne, si elle est positive, une raison d'agir.

Deux remarques préliminaires s'imposent car elles vont délimiter le champ de nos investigations.

La première remarque concerne le sens de la question : « Pourquoi ? ». Ce sens, comme l'indique G.E.M. Anscombe est celui dans lequel la réponse mentionne, quand elle est positive, une raison d'agir. Mais en aucun cas, il n'est nécessaire que le sujet donne des raisons d'agir en répondant à la question pour que son action soit intentionnelle. Le sujet peut répondre, par exemple : « Je ne sais pas. » Et cette réponse sous-entend : « Je ne peux vous fournir des raisons mais je comprends votre question : j'aurais pu aussi bien me la poser moi-même. » Cette réponse sous-entend aussi qu'en d'autres circonstances, pour une action similaire, le sujet aurait peut-être trouvé tout de suite des raisons d'agir. La réponse permet d'affirmer que la question : « Pourquoi ? » avait un sens à la fois pour le sujet et pour celui qui avait posé la question. Ce qui nous importe avant tout, c'est l'idée qu'une action est intentionnelle lorsque la question : « Pourquoi ? » a un sens dans le cadre de cette action. Si ce n'était pas le cas, tout un ensemble d'actions sortirait de l'ensemble des actions intentionnelles. Et notamment celles concernées par notre seconde remarque.

Cette seconde remarque concerne le fait que G.E.M. Anscombe n'a pas précisé qu'on pouvait attribuer un sens à la question « Pourquoi ? » en se fondant uniquement sur les réponses du sujet interrogé. Même si la question s'adresse à un sujet en particulier, il n'est en aucun cas vrai qu'il peut-être le seul à pouvoir décider si la question a un sens ou non dans les circonstances où elle a été posée. Le sujet qui agit n'a donc pas toute autorité pour dire si son

⁹⁴ G.E.M. Anscombe, (2002), p. 45

action est intentionnelle mais lorsqu'elle l'est, il n'a pas non plus toute autorité pour dire quelles étaient ses intentions⁹⁵⁹⁶. Ainsi écrit G.E.M. Anscombe⁹⁷:

« Si vous voulez dire quelque chose d'à peu près exact sur les intentions de quelqu'un, une bonne manière d'y arriver sera d'indiquer ce qu'il a effectivement fait ou ce qu'il est en train de faire. »

Nous voyons que ce qui importe ici n'est pas le vécu que le sujet pourrait éventuellement relater au cours d'un entretien mais la description que peuvent en faire les observateurs. On pourrait dire aussi que dès qu'il y a la possibilité de raconter une histoire à peu près crédible dans laquelle l'action du sujet joue le premier rôle, l'action est intentionnelle. Peu importe que le sujet ayant agi accepte l'idée qu'il a été le metteur en scène de cette histoire : il en a été l'acteur. De cela, celui qui raconte l'histoire ne peut en douter, il l'a vécu ainsi en observant le sujet ayant agi. La manière de décrire l'action est donc importante pour connaître le sens de l'action. Mais en disant cela nous donnons l'impression d'affirmer que le sens d'une action est donné de façon unique. Alors que le sens d'une action, comme celui d'une proposition peut être défini par l'utilisation qu'on en fait dans des circonstances données.⁹⁸ Mais notons dès à présent que selon la description qu'on fait de l'action, l'utilisation peut sembler différente. Il est donc important de savoir ce qui peut accréditer l'histoire qu'on va raconter lorsqu'on a observé l'action. Si un observateur anticipant sur la réponse d'un sujet adulte ayant un service type basket au tennis de table répond à la question : « Pourquoi ? » en expliquant que la raquette est trop lourde pour le sujet et que c'est pour cela que le mouvement du poignet va de haut en bas, l'histoire paraîtra peu crédible. Trouver des descriptions crédibles équivaut dans bien des cas à trouver les utilisations possibles du comportement moteur qui apparaît au cours de l'action. Et c'est de fait, trouver le sens que peut prendre la situation pour le sujet. En décrivant le service de table type dribble de basket comme une action qui ressemble à un dribble de basket, je comprends le sens de l'action et l'intention qui a peut être été à l'origine de cette action : le sujet fait rebondir sa balle sur la table puisque telle est la règle au tennis de table pour un service. Il paraît donc urgent de s'interroger sur la forme utile des descriptions des actions intentionnelles.

3.4.1.2 De la forme des descriptions de l'action intentionnelle

En étudiant l'exemple précédent du tennis de table, on peut croire que la forme utile des actions intentionnelles est culturelle. Tel n'est pas toujours le cas. Ainsi en fournissant des exemples illustrant la classe des descriptions d'actions intentionnelles, G.E.M. Anscombe établit qu'elles peuvent être caractérisées ainsi⁹⁹:

« Ce sont toutes des descriptions qui vont au-delà de la physique : on pourrait les appeler des descriptions vitales. »

⁹⁵ Il n'en va pas de même pour sa volonté : dans le cas d'un sujet sain, il sait ce qu'il veut faire.

⁹⁶ Sur ce point, pour une perspective similaire dans le cadre d'une étude de ce qu'il convient de prendre en compte pour connaître le sens d'une œuvre d'art, le lecteur pourra consulter le livre de S. Darsel *De la musique aux émotions* (2009), pp. 253-256

⁹⁷ G.E.M. Anscombe, (Ibid), p. 42

⁹⁸ Nous développerons ce point de vue en nous servant (§ 3.6 de ce chapitre) des travaux de L. Wittgenstein sur le langage pour comprendre le rôle du sens des actions dans les apprentissages en EPS.

⁹⁹ G.E.M. Anscombe, (Ibid), p. 147

L'auteur précise ¹⁰⁰:

« Ces descriptions sont toutes à la base au moins animales. »

Ces caractéristiques lorsqu'elles apparaissent dans la description de l'action semble, de fait, attribuer un sens à la question « Pourquoi ? » lorsque celle-ci est posée à propos de l'action qui est décrite. Pour nous en convaincre, nous n'avons qu'à penser à des verbes d'actions réalisées par les animaux tels que « fuir, manger, mordre, courir, se tapir, crier... ».

Mais ajoute G.E.M. Anscombe¹⁰¹ :

« J'ai défini, il est vrai, l'action intentionnelle en termes de langage (notre question « Pourquoi ? »). Introduire des concepts dépendant de celui d'intention en les rapportant à leur application aux animaux peut donc sembler curieux. »

Pourtant nous attribuons bien des intentions aux animaux. Pourquoi sommes nous alors étonnés de cette « animalisation » du concept d'intentionnalité ? C'est que nous ne nous sommes pas encore totalement « imprégnés » de l'idée que le sujet qui agit n'est pas un sujet privilégié pour décider de l'intentionnalité de l'action. Si nous acceptons l'idée que tout observateur capable de s'exprimer correctement peut fournir une description donnant un sens à la question « Pourquoi ? » lorsqu'elle est posée à propos de l'action décrite, le paradoxe s'évanouit. Car ce qui compte, c'est avant tout le fait que nous pouvons comprendre l'action de l'animal. Si nous avons été à la place de l'animal dans cette situation, nous aurions pu agir de la même manière. Ce type d'action dans ce type de situation semble compréhensible.

La proposition de G.E.M. Anscombe révèle aussi que la description d'action intentionnelle n'est pas totalement coupée d'une description scientifique. Car si les descriptions qui ont la forme des descriptions des actions intentionnelles sont, pour reprendre l'expression du philosophe des « descriptions vitales », alors la biologie, par exemple, doit également comporter des descriptions de ce type. La biologie en décrivant des comportements adaptés à des situations et remplissant certaines fonctions pouvant être vitales fournit également des descriptions d'actions intentionnelles. Ces fonctions peuvent d'ailleurs échapper au sujet qui agit au moment où il agit et un peu moins aux observateurs. Nous ne prenons pas le mot « vital » dans un sens étroit. Nous ne parlons pas seulement de comportements qui provoquent systématiquement la mort du sujet mais de comportements qui, dans certaines situations, peuvent mettre en péril l'intégrité physique ou au contraire lui apporter un réel bénéfice. Dans le cas de frappe kangourou au volley, on comprend assez bien l'intérêt que peut procurer dans certains cas le fait d'envoyer les mains fortement dans un objet venant rapidement vers soi. Se protéger, ici, est équivalent à renvoyer. On utilise une même motricité pour deux situations différentes.

Dans le paragraphe suivant nous précisons deux types d'actions intentionnelles qui peuvent être mal classées et cette erreur de classification peut orienter sur de mauvaises pistes l'enseignant.

¹⁰⁰ G.E.M. Anscombe, (Ibid), p. 147

¹⁰¹ G.E.M. Anscombe, (Ibid), p. 148

3.4.2 Deux sous-catégories des actions intentionnelles

3.4.2.1 Le cas où le sujet ne peut répondre à la question : « Pourquoi ? »

Dans la seconde remarque que nous avons formulée après avoir donné la définition d'E. Anscombe des actions intentionnelles, nous avons écrit que le sujet qui agit ne peut pas avoir un statut privilégié pour dire en quoi son action est intentionnelle.

L'argument consiste à insister sur l'idée que l'action est intentionnelle sous une certaine description et que cette description peut être établie par tout personne présente lorsque l'action se déroule. Cette personne peut alors parler à la place du sujet ayant agi pour fournir les raisons de son action, raisons qui avaient totalement échappé au sujet lorsqu'on lui avait posé la question : « Pourquoi ? » c'est ce qui, selon nous, justifie l'idée que les actions pour lesquelles le sujet répond à la question en disant : « Sans raisons particulières ! » sont bien des actions intentionnelles : elles forment la première sous-catégorie. Ces dernières sont caractérisées par des réponses telles que : « Je ne sais pas pourquoi je l'ai fait... ». Cette réponse ne signifie pas forcément qu'il y a peut-être une explication causale que l'on ne connaît pas.

Selon G.E.M. Anscombe¹⁰² :

« Je ne sais pas pourquoi je l'ai fait... » est une réponse qui présente un intérêt particulier. Cette réponse va de pair avec « Je me suis vu faire... », « Je me suis entendu dire... », mais elle convient à des actions pour lesquelles une raison particulière semble acquise sans qu'on en trouve aucune. Elle suggère qu'on est surpris par ses propres actions. »

En EPS, on constate ce phénomène surtout chez des enfants à qui on vient d'expliquer l'intérêt d'agir d'une manière différente. L'enfant acquiesce et à sa grande surprise reproduit une fois de plus ce qui lui apparaît pourtant clairement maintenant comme la cause de son inefficacité. Dans certains cas, le sujet peut même, devant un échec répété, refusé d'accepter l'idée qu'il continue à reproduire le même type d'action.

Un cas assez typique illustre bien ceci. Des apprentissages sur circuit sont organisés pour apprendre à conduire, par exemple, sur route glissante. Dans ce cas bien précis et dans un virage, freiner s'avère parfois plus dangereux que de ne pas freiner. Lorsque le conducteur freine, la voiture échappe alors totalement à son contrôle et l'instructeur fait remarquer que le pilote a freiné, cause du dérapage. Mais ce mouvement se fait parfois dans de telles conditions de stress ou « d'automatismes » du conducteur qu'il refuse l'idée qu'il a bien freiné, même si on lui explique que les lumières des feux arrières ne s'allument pas d'eux-mêmes.

Nous venons d'écrire le terme « *automatismes* ». C'est là une manière de décrire le phénomène qui masque l'essentiel du phénomène : il y a une sorte d'évidence dans la situation vécue par le conducteur, c'est le danger imminent. C'est sans doute le fait que le sens de la situation apparaît immédiatement et de façon si claire que cela implique une action, le freinage, sans contrôle conscient de la manière de faire. Mais qu'on soit surpris par ses propres actions n'implique pas qu'elles ne soient pas intentionnelles.

Nous élargissons donc l'ensemble des sujets qui sont en droit de répondre à la question : « Pourquoi ? » à tous ceux qui observent l'action.

¹⁰² G.E.M. Anscombe, (Ibid), p. 66

De ce fait, il semble qu'on affaiblit ainsi le paradoxe soulevé par G.E.M. Anscombe¹⁰³ :

« C'est un cas intermédiaire curieux : la question « Pourquoi ? » a et n'a pas d'application ; elle a une application, au sens où l'on admet qu'elle est appropriée ; elle n'en a pas au sens où la réponse est qu'il n'y a pas de réponse. »

Sans doute n'y a-t-il pas de réponse pour le sujet au moment où on lui pose la question mais certains observateurs pourraient lui en fournir et ces réponses seraient aussi valables que si c'était l'agent qui les fournissait. On doit alors admettre que, pour les cas cités, la question : « Pourquoi ? » a bien un sens. Comment ce sens peut-il échapper au sujet qui agit alors qu'il est question de son action ? Il y a là, semble-t-il, un paradoxe qu'il est nécessaire de prendre en compte. En un certain sens, les raisons d'agir peuvent être personnelles et en un autre sens, elles sont impersonnelles : elles sont communes à un certain ensemble d'êtres humains. Vous pouvez agir pour défendre votre intégrité physique mais cette action est en un certain sens impersonnel car nous avons tous en commun de défendre notre intégrité physique. Nous reviendrons sur ce point lorsque nous étudierons le chapitre sur l'identité du sujet.

3.4.2.2 Le cas où le sujet ne sait pas ce qu'il fait¹⁰⁴

Notons encore qu'en ne restreignant pas l'ensemble des personnes légitimées pour répondre à la question : « Pourquoi ? » au sujet qui agit, nous pouvons intégrer dans la classe des actions intentionnelles une autre sous-classe, celles des actions où le sujet répond : « Je n'étais pas conscient que je faisais cela. » Pour G.E.M. Anscombe, cette sous-classe est à exclure des actions intentionnelles car la réponse est une manière d'affirmer que la question n'a pas de sens. Ceci est incontestablement vrai pour le sujet qui agit. Mais comme nous l'avons déjà affirmé, le sujet peut ne pas être conscient des raisons qui le poussent à agir. C'est à dire que, sous une certaine description, il n'est pas conscient de son action. Mais s'il n'est pas conscient de son action sous toutes les descriptions qu'on lui donne, il peut alors rejeter la question « Pourquoi ? ». Il peut cependant être utile de ne pas laisser le sujet qui agit être le seul à décider si la question a un sens ou non. Pour défendre ce point de vue, essayons de comprendre ce qui nous permettrait de passer d'une situation S_1 où le sujet qui agit répond : « Je n'étais pas conscient d'agir ainsi ! » à une situation S_2 où il répond : « Je ne vois pas de raisons à vous donner. » Dans le cadre de l'EPS, ces situations nous importent d'autant plus qu'elles vont se reproduire pour le même sujet lorsqu'il est en échec. Nous allons donc étudier ces situations lorsque le sujet agit plusieurs fois de la même manière, car c'est souvent à elles que nous sommes confrontés dans le cadre de notre enseignement.

3.5 Deux sous-catégories des actions intentionnelles en EPS

3.5.1 Les « actions répétées »

Il nous est nécessaire de préciser ici ce que nous entendons par « *répéter* la même action ». En effet, il est bon de se demander si la pédagogie qui consiste à faire répéter les actions pour améliorer l'efficacité du comportement est aussi facilement réalisable que nous

¹⁰³ G.E.M. Anscombe, (Ibid), p. 67

¹⁰⁴ Bien qu'il sache ce qu'il veut faire, devrions nous ajouter.

le pensons en général. Ne peut-il y avoir un malentendu entre le sujet qui agit et celui qui « prescrit » la répétition de l'acte ? Comment peuvent-ils se comprendre lorsque l'un et l'autre emploient l'expression « répéter la même action » alors que, puisque nous sommes dans le cadre de l'apprentissage, cette action dont parle le pédagogue semble, en partie au moins, échapper à celui qui agit ? On pourrait ainsi facilement s'imaginer « un dialogue de sourds » qui se réaliserait sans doute plus souvent si les élèves étaient réellement attentifs aux apprentissages qu'on leur demande.

L'enseignant : « Peux tu me répéter cette action que tu viens de faire ? »

L'élève : « Oui. » Et il agit à nouveau.

L'enseignant, mécontent : « Ce n'est pas cette action là que je te demandais de répéter ! »

L'élève, étonné : « Ah bon ! Mais de quelle action parliez-vous alors ? »

L'enseignant, irrité : « De celle que tu venais juste de réaliser ! »

L'élève, perdu : « Mais justement, j'ai essayé de faire la même action ! Comment voulez vous que je fasse pour faire la même action qu'auparavant sinon en essayant d'agir de manière identique ? »

En fait, on peut se demander si dans un premier temps, l'apprentissage ne se réduit pas à comprendre ce qu'on fait, suyant une description qui nous échappe.

3.5.1.1 Savoir ce qu'on fait en le faisant, pour le refaire

“Je ne sais pas pourquoi je l'ai fait.” A propos de cette expression, G.E.M. Anscombe écrit ¹⁰⁵:

« Quelqu'un peut être tout à fait conscient de ce qu'il fait et utiliser cette expression comme pour dire : « C'est le genre d'actions qui doit avoir une raison ! » Comme s'il y avait une raison et qu'il regrettait de ne pas la connaître. »

Ce cas prend un éclairage différent en EPS lorsque le sujet répète une même action inefficace en donnant chaque fois la réponse : « Je ne sais pas pourquoi je l'ai fait ! ». C'est un peu comme s'il commettait un même lapsus plusieurs fois sans en comprendre les raisons. Cependant le problème est sensiblement différent en EPS. En effet, dans le cas du lapsus ordinaire, il prend immédiatement un sens pour celui qui parle et celui qui écoute.

Lorsque John Cleese dans le film « Créatures féroces » ne déclare pas à Jame Lee Curtis « Je vous aime beaucoup ! » mais « Je vous aime beau cul ! » (Dit avec un accent anglais, le lapsus est plus évident), le sens du lapsus n'échappe à personne. Dans le cas du comportement moteur, le sens n'apparaît pas nécessairement tout de suite. Si nous montrons à des personnes un enfant en train de réaliser un service « dribble de basket » au tennis de table, les personnes ne le verront pas nécessairement justement comme un service « dribble de basket ». (L'enfant tient sa raquette juste au dessus de la balle « pour être sur de la faire rebondir sur sa table », un peu comme il frapperait un ballon de basket pour le faire rebondir.) Ce qui est remarquable ici, c'est que lorsque l'enfant a perçu le sens de son action, il peut néanmoins, à sa grande surprise, persister dans sa manière d'agir, reconduisant ainsi son échec. Ainsi, malgré des raisons évidentes d'agir autrement, malgré la possibilité de faire une action dont la description serait maintenant différente de la précédente, il continue à agir de la même façon. Nous reviendrons sur ce problème que nous avons nommé lapsus moteur dans le paragraphe 3.7.

¹⁰⁵ G.E.M. Anscombe, (Ibid), p. 67

Postulons qu'à un instant t postérieur au moment où la situation S_1 se produit, le sujet agit de la même manière. Le sujet agit de la même manière, au sens où ceux qui l'observent vont réitérer leur description de l'action et lui poser à nouveau la question « pourquoi ? ». Le sujet peut à nouveau leur répondre ce qu'il a répondu dans la situation S_1 mais l'expérience montre qu'au bout d'un certain nombre de répétitions, le sujet finit par changer de réponse et utilise la réponse de la situation S_2 : « oui, je suis bien conscient d'agir ainsi mais je ne vois pas de raisons à fournir. ». On peut penser que cette évolution est due au fait que le sujet qui agit se place progressivement dans une posture d'observation vis-à-vis de lui-même. Il serait embarrassant d'utiliser cette évolution du sujet qui agit pour justifier la classification des actions correspondant à la situation S_1 dans celles qui sont non-intentionnelles et les actions correspondant à la situation S_2 dans celles qui sont intentionnelles. Car cela signifierait qu'il serait nécessaire d'ajouter quelque chose à une action non-intentionnelle (ici une observation sur soi-même) pour obtenir une action intentionnelle. Ce serait d'autant plus embarrassant que le fait de s'observer est une autre action que celle qu'on tente de classer.

V. Descombes¹⁰⁶, dans sa préface du livre de G.E.M. Anscombe, précise ce qu'on peut considérer comme étant une conséquence de la conception de l'auteur de l'*Intention* :

« Donner l'intention dans laquelle un agent fait quelque chose, c'est re-décrire (au présent) son action à l'aide d'une description élargie (dans le temps ou bien dans l'espace). Il s'ensuit que, à condition de s'en tenir aux descriptions que l'agent pourrait donner lui-même de son action, dire *ce que fait* l'agent et dire *pourquoi il le fait* sont deux façons de décrire la même chose, le même événement dans l'histoire du monde. »

Le point de vue que nous adoptons et qui nous permet de classer les actions de situation de type de S_1 dans la classe des actions intentionnelles, nous oblige à nuancer de la manière suivante l'affirmation de V. Descombes de façon à y souscrire totalement. Le philosophe précisait que son affirmation était valable « à condition de s'en tenir aux descriptions que l'agent pourrait lui-même donner de son action ». Nous voulons modifier la condition de cette façon : « à condition de s'en tenir aux descriptions que l'agent pourrait **ou pourra plus tard** lui-même donner de son action ». En effet, on peut par exemple imaginer que le sujet soit filmé et qu'on lui montre son action en la commentant par une description. Il est possible qu'alors le sujet accepte de tenir cette description pour valable. Ceci nous place donc, de fait, maintenant dans une situation de type S_2 alors que nous étions dans une situation de type S_1 avant le film. Si nous n'acceptons pas cette idée, alors cela sous-entend que la classe des actions intentionnelles n'est pas définie uniquement sous une certaine description mais qu'elle dépend d'un événement qui se produirait au moment de l'action dans le sujet, événement qui n'aurait pas lieu dans le cas d'une action non intentionnelle. Si nous n'imaginons pas que le sujet puisse changer d'avis pour fournir une réponse à la question : « Pourquoi ? » pour une même action, alors nous donnons l'impression que ce qui importe pour donner un sens à la question, c'est, soit l'état intrinsèque dans lequel se trouve le sujet au moment où il termine son action, soit le vécu du sujet pendant son action. Dans le premier cas, nous nous confrontons aux difficultés engendrées par le modèle causal de l'action, et dans le second cas nous accédons le modèle phénoménologique alors que nous tentons de résister à l'idée que le sujet a une position privilégiée pour dire si son action est intentionnelle ou non.

Il nous semble qu'une bonne manière de réduire l'attrait de ces deux modèles est de renforcer l'idée que la classification de l'action comme intentionnelle ne peut pas être déterminée simplement dans un laps de temps qui correspondrait à la seule durée de l'action.

¹⁰⁶ V. Descombes, (2002), p.16

Et comme l'écrit V. Descombes, lorsqu'il précise la conception de l'auteur de l'*Intention*¹⁰⁷ :

«...pour Anscombe, l'analyse qui permet de comprendre en quoi une action est intentionnelle ne doit pas être une analyse mentaliste (comme si le concept d'intention servait à décrire un état interne de l'agent) mais une analyse *historique* ou biographique (ce concept décrit la conduite d'un agent dans le contexte de ses activités passées et de son milieu historique de vie). »

En mettant en évidence une dimension temporelle du concept d'intentionnalité de l'action différente de celle d'une théorie causale ou d'un modèle phénoménologique, il semble que nous affaiblissions la pertinence de ces deux conceptions lorsqu'elles tentent de rendre compte de l'intentionnalité de l'action. Que ce soit dans le modèle causal ou dans le modèle de la phénoménologie, il y a un certain laps de temps qui est crucial dans le déroulement de l'action. Celui où se produit la cause pour le modèle causal et celui pendant lequel le sujet a un certain vécu de son action pour le modèle de la phénoménologie. Or, si on accepte l'idée que l'action est intentionnelle en vertu du fait qu'elle est un exemplaire d'une classe définie par certaines descriptions de cette action, il n'est plus possible d'attribuer une place privilégiée à un certain laps de temps pendant lequel on peut voir se dérouler l'action. L'idée que l'action se déroule selon un axe linéaire est à rejeter.

Une manière d'insister sur ce point est d'affirmer que le concept d'action n'intègre pas l'idée selon laquelle l'action ne serait que ce qu'on peut en voir. L'action est tout ce qu'on peut en dire. Et il n'y a pas de moment privilégié pour dire quelque chose d'une action. Cette symétrie temporelle rend compte de la symétrie qui doit exister entre ceux qui observent le sujet qui agit et celui-ci. Le sujet ne peut pas être l'arbitre décidant si son action doit être ponctuée temporellement de manière à accorder plus d'importance à une partie de celle-ci plutôt qu'à une autre. Aujourd'hui ou plus tard, le sujet peut se rendre compte qu'il devait bien avoir certaines raisons d'agir ainsi et accepter alors l'idée que la question « Pourquoi ? » avait un sens. Ce changement d'avis du sujet ne doit pas faire passer l'action d'une classe à une autre. Or, si cette classe est celle des actions non intentionnelles, cela signifie qu'il manquait quelque chose à l'action, au moment où elle a eu lieu, pour être intentionnelle : en l'occurrence, ici, le vécu du sujet qui se rend compte *d'une certaine manière* de ce qu'il fait. Mais cela n'est pas acceptable car se rendre compte *d'une certaine manière* de qu'on fait est quelque chose qui concerne l'action mais qui n'en fait pas partie. Si cela n'était pas ainsi, les observateurs, en décrivant l'action, devraient aussi pouvoir décrire aussi le fait que le sujet se rend compte *d'une certaine manière* de ce qu'il fait.

Ce qui importe donc, ce sont toutes les descriptions qui peuvent rendre intelligible le comportement moteur du sujet qui agit. Ce sont elles qui doivent nous permettre de ranger dans la classe des actions intentionnelles certaines actions. Il est donc nécessaire de s'interroger sur ce qui rend intelligible le comportement moteur du sujet et sur ce qui lui échappe en partie. Cela doit nous permettre de lever une ambiguïté sur l'affirmation selon laquelle nous devons faire une biographie du sujet pour nous aider à comprendre en quoi son action est intentionnelle ou pas. Il serait en effet étrange d'affirmer d'une part que le sujet n'est pas en position privilégiée pour déterminer en quoi son action est intentionnelle et que d'autre part nous fassions dépendre cette détermination de quelque chose sur laquelle le sujet semble avoir toute autorité : sa biographie. Il nous est donc nécessaire de comprendre en quoi la biographie d'un sujet ou l'analyse historique de ses actions peut en partie lui échapper.

¹⁰⁷ V. Descombes, (Ibid), p.15

La démarche qui sera la nôtre sera la suivante. Nous considérerons le sens des pensées et des actions d'un sujet selon deux dimensions : l'une personnelle et l'autre impersonnelle. La dimension impersonnelle correspond à ce que tout être a en commun avec les autres, soit sur le plan des idées, soit sur le plan comportemental. Dans le premier cas, nous traiterons le problème en faisant intervenir une conception externaliste de la pensée. Et dans le second cas, au contraire, nous abandonnerons cette forme d'explication pour naturaliser le problème. Nous reviendrons sur ces deux points notamment au chapitre 4 sur le langage car l'enjeu de ce conflit entre différentes méthodes qui tentent de rendre compte de l'intentionnalité de l'action est important pour l'EPS, surtout si on accepte l'idée que les raisons, elles aussi sont des causes produisant le comportement. Si vous considérez qu'il y a une théorie causale mentaliste plausible pour modéliser les actions intentionnelles, vous vous convaincrez aisément que vos échecs en tant qu'enseignant sont dus à des causes naturelles inconnues qui organisent le comportement moteur des élèves. En revanche, si vous estimez que vous ne devez accorder de crédit qu'au sujet qui agit pour vous donner les (vraies) raisons de son action, vous vous coupez d'un certain nombre d'observations sur l'action qui auraient pu fournir d'autres moyens d'intervenir pour transformer la motricité du sujet.

Pour comprendre cet enjeu, il faut se souvenir que lorsque nous faisons quelque chose, par exemple servir réglementairement au tennis de table en projetant la balle de haut en bas avec la raquette, nous n'avons pas nécessairement en tête la pensée : « si je frappe ma balle de haut en bas, elle touchera d'abord ma table et mon service sera réglementaire. » Et d'autre part, dans le cas où quelqu'un nous demanderait les raisons de notre action, de la manière dont nous sommes conduits précisément en servant¹⁰⁸ :

« On pourrait hausser les épaules ou dire : « Je ne sais pas s'il y a une histoire aussi précise que celle à laquelle vous pensez » ou « Ca m'est juste venu à l'esprit. » »

Or, ce qui importe, ce n'est pas que le sujet qui agit dise qu'il ne sait pas s'il y a une histoire aussi précise que celle à laquelle pense l'observateur, c'est que cette histoire que propose l'observateur soit dans une mesure crédible. C'est à dire qu'il aurait pu fort bien en être ainsi. D'ailleurs, dans de nombreux cas, nous ne prenons même pas la peine d'interroger le sujet car nous pensons, à tort peut-être, connaître aussi bien que lui les raisons de son action. A sa place, nous aurions agi comme lui. Parfois, nous sommes même mieux placés que le sujet qui agit car nous pouvons observer les conséquences de son émotion, de ses sentiments sur son comportement. Nous pouvons alors d'autant mieux comprendre son comportement que, par empathie, nous comprenons ses sentiments, ses émotions sans toutefois en subir les effets, parfois perturbant, qui en résultent. Ces sentiments, cette émotion qui propulsent le sujet dans l'action l'empêchent aussi parfois de conserver la lucidité nécessaire pour construire une histoire aussi précise que celle de l'observateur. Et c'est là une vertu, sans doute un peu oubliée, de la répétition des situations d'apprentissage. En dédramatisant les situations par *leur répétition*, on permet également au sujet qui agit d'échapper à l'emprise du vécu immédiat.

Il nous est maintenant nécessaire de préciser ici ce que nous entendons par « *répéter* la même action ».

¹⁰⁸ G.E.M. Anscombe, (2002), p. 55

3.5.1.2 Comment savoir qu'on *refait* la même action ?

Peut-on se passer du stade où on accède à la possibilité de refaire le même mouvement en acceptant la description qu'on nous en fournit pour comprendre quelle est notre action et quelle action nous sommes en train de refaire en réalisant le même mouvement?

Avant de répondre à cette question, notons que nous adoptons ici l'idée selon laquelle *faire la même action* ne signifie rien si nous n'ajoutons pas la description sous laquelle nous présentons l'action à répéter. De ce simple fait, dans l'apprentissage moteur il existe des résistances qui sont d'ordre linguistique sans que ces résistances correspondent à des problèmes de vocabulaire. En effet, deux descriptions semblent pouvoir renvoyer à une même chose, l'action, comme si deux manières de voir un même événement, le mouvement d'une personne, pouvaient être simultanément correctes. Mais n'est-ce pas une erreur de le croire ? Par exemple, une action faite dans une certaine intention, donc sous une certaine description, peut-elle être la même qu'une action faite dans une autre intention, c'est à dire sous une autre description ? Non, car si tel était le cas, on pourrait faire des bonnes actions sur un plan moral sans s'en apercevoir, par inadvertance. Or, il n'est pas identique de faire le bien par hasard et de manière volontaire. Dans le cadre de l'apprentissage, il est important que l'enfant soit capable de faire un geste en saisissant à quelle action correspond ce geste dans le cadre de l'activité qu'on lui enseigne. Car il n'y a qu'à ce moment précis qu'il saura ce qu'il fait et qu'il saura le reproduire à *bon escient*.

Faire la même action doit être donc ainsi compris : « c'est agir sous une certaine description qui est, pour les personnes qui voulaient revoir la même action, **en gros** la même que celle qui a été réalisée précédemment. ». Le désaccord qui existe parfois entre un élève et un enseignant lorsqu'ils parlent de l'action de l'élève résulte de ce fait : l'élève se fie à son intention de faire la même action alors que l'enseignant compare les actions réalisées à l'aide des descriptions qu'il peut en donner. Il est même des cas où l'élève, ayant l'intention et le sentiment d'avoir réalisé la même action ne comprend pas pourquoi le résultat de son action est différent. En fait, au fil de notre expérience d'enseignant, nous avons observé que nombreux élèves étaient incapables de décrire ce qu'ils faisaient, que ce soit de manière correcte ou non d'ailleurs. Imaginez cette scène : nous disons à un élève que nous allons regarder comment il sert au tennis de table pour comparer ce qu'il fait à ce qu'il doit faire. L'élève sert devant nous. Ensuite, à la question « qu'as-tu fait ? », il répond juste : « eh bien, ça ! ». Et lorsqu'on insiste auprès de l'élève en lui demandant de *dire* ce qu'il a fait, il se montre juste capable de *montrer* ce qu'il a fait. Le problème qui se pose à lui, c'est qu'il n'a pas la capacité de décrire finement ce qu'il fait et donc il ne sait pas ce qu'il fait.

Il peut paraître étrange de nous intéresser à l'idée de ce que signifie « refaire la même action » alors que l'apprentissage en EPS doit inciter l'élève à créer une rupture dans son comportement moteur. La raison provient du fait qu'on constate que les résistances à l'apprentissage sont constituées souvent par des actions inefficaces qui se reproduisent invariablement. L'idée qui est la nôtre est donc d'essayer de comprendre en quoi une action qui se répète est différente d'une action nouvelle. L'idée que nous développons ici apparaît relativement simple d'utilisation. Nous tentons de montrer qu'une action qui se répète est assujettie aux mêmes contraintes qu'une pensée. On ne peut savoir si nous avons pensé de manière identique à des moments différents que si nous pouvons étudier *le sens* qui ressort des différentes *expressions* de notre pensée. Mais comparer les différentes expressions de ce que vous avez dit ou fait, en étudiant un enregistrement de vos paroles ou le film de votre action, ne suffit à déterminer ni le sens de vos pensées, ni celui de vos actions. Car il manque *les circonstances* dans lesquelles vous vous êtes comportés de la manière qui apparaît sur l'enregistrement. Seules celles-ci déterminent *l'utilisation que vous auriez pu vouloir faire* de vos paroles et de vos actions. Et celles-ci ne peuvent apparaître complètement dans

l'enregistrement. Car ces circonstances sont données par une *analyse historique* de ce qu'a pu apprendre le sujet qui agit. Notre conception de l'apprentissage nous porte donc à regarder les circonstances dans lesquelles la forme de l'action prend un sens pour le sujet plutôt que de tenter d'imaginer les causes physiologiques qui provoqueraient l'apparition de cette forme d'action.

Bien entendu, pour l'élève qui n'a pas les capacités physiques d'exécuter une action, notre propos ne sera d'aucun intérêt. Mais en EPS, de nombreuses actions manifestement à la portée des élèves ne sont pas réalisées.

L'hypothèse que nous formulons ici est **qu'une meilleure compréhension de l'intentionnalité de l'action peut nous aider à comprendre les résistances à l'apprentissage**. Et puisque les circonstances déterminent le sens des actions, il semble convenir de s'interroger sur le sens des circonstances. En établissant que certaines circonstances sont équivalentes, pour le sujet, du point de vue de leurs sens, nous comprendrons alors plus facilement pourquoi le sujet agit de manière identique. Mais à quoi tient le sens des circonstances ? De l'histoire du sujet pouvons-nous répondre. Il s'ensuit une sorte de circularité qui n'est pas qu'apparente : le sujet agissant donne du sens à la situation qu'il est en train de vivre et réciproquement, la situation donne du sens à l'action. Cette circularité tient au fait que le sens n'existe que dans une relation dyadique entre le sujet et son environnement. Le sens est le reflet de cette relation comme l'image dans le miroir est le reflet d'un sujet dans un miroir. Nous pouvons aller un peu plus loin dans cette analogie : le sujet se perçoit en acte dans la situation qu'il vit. Le sens qu'il donne à la situation dans laquelle il se trouve, c'est son propre reflet. L'apprentissage consiste alors à faire agir le sujet non pas dans une relation dyadique mais triadique grâce à l'intervention de l'enseignant qui a pour tâche de modifier ce reflet. Si nous voulions prendre pour exemple un cas particulier dans le domaine de la morale, nous dirions alors que celui qui éduque doit montrer les situations à l'enfant dans lesquelles il peut trouver le reflet de sa propre bonté.

Un des points importants de l'apprentissage en EPS est donc de faire en sorte que le sujet qui agit accède à un reflet différent des actions en son pouvoir lorsqu'il perçoit le sens de situations qu'il vit. Dans une certaine mesure, la question est : comment faire en sorte que le sujet soit placé dans des conditions qui vont lui permettre de reconnaître un visage familier (le sien) ? La question n'est pas de savoir si ses yeux ont une acuité suffisamment bonne pour voir. La question se pose d'ailleurs de manière un peu différente : Comment changer la situation de manière à ce que le sujet se perçoive en agissant sous un profil différent ?

Si « répéter la même action », c'est faire agir plusieurs fois avec comme résultat, des actions qui se présentent sous une même description dans des circonstances équivalentes, alors « agir différemment » peut conduire simplement à agir de manière à ce qu'on fait se présente sous une autre description dans des circonstances équivalentes. Cela peut paraître évident et pourtant deux cas montrent que cela ne l'est pas. Dans « un dialogue de sourds » inverse de celui que nous avons proposé en introduction à ce paragraphe sur les « actions répétées », un élève peut très bien défendre l'idée qu'il fait quelque chose de différent puisqu'il a l'intention de faire quelque chose de différent, comme l'enseignant lui a demandé. Et l'enseignant peut refuser de lui donner raison en arguant du fait que la même description, en gros, peut encore être faite de son action. En d'autres termes, le sentiment et l'intention de faire une autre action sont des freins à l'apprentissage. Nous devons nous fier aux descriptions qu'on peut donner des actions, c'est à dire en gros, aux raisons qui expliquent les actions pour définir une partie des contenus de l'apprentissage. Cet apprentissage doit utiliser une démarche où l'enfant doit tenter de répéter l'action sous une certaine description. Il doit distinguer *l'intention de faire une action de l'intention qu'il peut avoir en faisant l'action*.

Ceci doit lui permettre de rendre familière son action sous une certaine description et d'accéder ainsi à une relation différente avec son action. Il peut maintenant penser : « Si je fais..., alors il se produit... ». Il est maintenant en mesure de répondre autrement à la question : « Pourquoi ? » autrement que par « Je ne sais pas. ». la relation que le sujet entretient avec ses actions a changé parce qu'il perçoit une autre relation entre ses actions et l'état futur de son environnement.

Or affirme G.E.M. Anscombe¹⁰⁹ :

« Si répondre à la question : « Pourquoi ? » en indiquant un état de choses futur a un sens, il s'agit de l'expression d'une intention. »

Mais le philosophe ajoute¹¹⁰ :

« L'état de choses futur que mentionne l'agent dans sa réponse à la question « Pourquoi ? » doit être tel que nous comprenions que l'agent pense que son action le provoquera. » »

Or, ce qui importe aussi en EPS, c'est que le sujet, **en agissant**, perçoive son action sous une description qui lui permet d'entrevoir qu'elle provoquera l'état futur. Il peut croire à ce qu'on lui dit parce qu'on lui a dit mais agir sans se conformer à ses croyances. Lorsque vous dites à un élève qu'il est nécessaire d'amortir un peu le ballon en volley pour mieux le diriger, il vous croit et il vous croit aussi lorsque vous lui dites que ce n'est pas ce qu'il fait. Et pourtant son action ne traduira pas cette croyance. Pour que l'intention puisse traduire le résultat d'un apprentissage, elle ne doit pas être seulement *une intention de faire* mais également *une intention en faisant* et cette intention doit se voir d'une certaine manière dans l'action. *L'intention de faire* quelque chose peut ne pas apparaître du tout quelque soit la manière dont est décrite l'action. L'élève peut avoir l'intention d'amortir le ballon sans que cela se traduise dans son action. Un des enjeux majeurs de l'apprentissage en EPS consiste à faire en sorte que l'enfant puisse montrer et même découvrir, grâce à son action, ce qui s'apparente à ses propres croyances.

Arrivé à ce stade de notre analyse, deux questions se posent :

- Comment se produit cet apprentissage ?

Nous reviendrons sur cette question dans le paragraphe consacré aux cas concrets d'apprentissage qui suscitent l'apparition de lapsus moteurs (au paragraphe 3.6).

- Quel intérêt peut avoir, dans le cadre de l'EPS, le fait qu'un élève comprenne différemment le sens de ses actions ?

Concevoir et réaliser son action sous une description fournie bien souvent par l'enseignant permet à l'élève de considérer autrement la relation à l'enseignant que comme une relation simplement subie. L'élève, sans même parler d'échec ou de réussite, découvre ses propres actions et d'une certaine manière s'en rend un peu plus maître, grâce à cette découverte. L'échec, dans le domaine de la motricité, peut donner l'impression d'être muré dans son propre corps.

¹⁰⁹ G.E.M. Anscombe, (2002), p. 79

¹¹⁰ G.E.M. Anscombe, (Ibid), p. 80

Cette impression est d'ailleurs renforcée par toute pédagogie qui se réduit à une conception représentationnaliste. En effet, l'enfant peut aisément changer ses représentations, c'est à dire le modèle de l'action qu'il est capable de formuler oralement, sans changer de comportement, renforçant ainsi l'idée que son propre corps lui échappe. En d'autres termes, le but de l'apprentissage n'est pas de faire seulement en sorte que l'enfant sache que : « Si je fais ceci...., alors il se produira cela... » mais qu'en agissant, il soit capable de reconnaître son action sous une description qui, jusqu'ici, lui échappait. C'est, d'une certaine manière un moyen de lui permettre de se voir en tant qu'acteur de l'action qui est sous le regard critique de l'enseignant. Il peut réellement accepter l'idée que c'est bien lui qui agit de la façon décrite par l'enseignant. Le fait de se voir agir sous cette description lui permettra également, avant d'agir, de se préparer à agir ou pas de cette manière. Mais qu'entendons nous par l'expression « avant d'agir » ?

3.5.2 Les « actions ponctuées »

3.5.2.1 Le périmètre d'une action

Le fait de savoir quand commence une action et quand elle finit pendant qu'on agit est important pour savoir de quoi on parle lorsqu'on essaie de faire comprendre à un élève ce qu'il est en train de faire. Ce « séquençage du film » des actions permet d'identifier clairement ce qui est fait et ce qu'il est nécessaire de transformer. Chaque action est un individu dont on peut parler avec l'élève sans ambiguïté. Mais est-il si facile de savoir quand commence une action et quand elle finit ? Cette question paraît avoir un rapport avec la différence que G.E.M. Anscombe établit entre « l'intention qu'on a de faire quelque chose » et « l'intention qu'on a en faisant quelque chose. »¹¹¹

Il est des actions où communément cette question du début et de la fin ne se pose pas : « prendre un verre », « se lever » etc... sont de telles actions. En les observant, on découvre le début et la fin de l'action sans qu'il puisse y avoir de doute. *L'intention* qu'on a *de* « prendre un verre » est, elle aussi, « transparente » lorsqu'on voit l'action se dérouler. En revanche, *l'intention* qu'on a *en* prenant le verre est « opaque » pour l'observateur. Vous pouvez avoir *l'intention de* masquer une gêne en présence de quelqu'un *en* prenant votre verre pour vous absenter momentanément d'une conversation embarrassante. Vous pouvez aussi avoir l'intention de faire tomber ce verre pour vous absenter un peu plus que momentanément de la conversation. Dans ce dernier cas, le début de l'action caractérisée par l'intention de prendre votre verre est toujours aussi apparente mais où se situe la fin de l'action ? Voici une manière de répondre utilement à la question : **on peut faire coïncider la fin de cette action avec le début d'une autre**, celle caractérisée par l'intention de faire tomber votre verre.

Cependant une objection peut être formulée à l'encontre de cette proposition. On pourrait considérer qu'il y a encore une intention de prendre le verre alors qu'il y a l'intention de faire tomber le verre. Il est vrai que nous aurions pu choisir un exemple où *l'intention de faire* ne se serait pas opposée à *l'intention en faisant* et cette première objection n'aurait pas existé. Mais en fait cette apparente contradiction va servir notre argumentation. Car c'est aussi ce qui apparaît souvent dans les résistances rencontrées dans l'apprentissage moteur : un élève peut très bien avoir *l'intention d'amortir* le ballon de volley arrivant sur lui pour mieux le contrôler et avoir une *intention de le repousser en* le frappant. De fait, pour cet élève, les deux intentions s'opposent et le résultat est une passe-kangourou (Projection violente et sans

¹¹¹ G.E.M. Anscombe, (Ibid), p. 42

contrôle des deux mains sur le ballon, comme pour le boxer.). Nous reprendrons cet exemple dans le paragraphe 3.6.

Nous admettrons donc cette proposition : *pour savoir définir le périmètre d'une action, il est utile de connaître le début des actions en découvrant les intentions qui sont à leur origine par une observation de celui qui agit.*

Or, si certaines actions telles que « prendre son verre » sont suffisamment simples pour que cette proposition convienne parfaitement, certaines actions sont liées à d'autres par les intentions qui sont à leur origine. Ces actions constituent des sous-actions d'une action dont l'existence doit son origine à une intention plus générale. J'ai l'intention de partir en vacances. De nombreuses sous-actions vont être en lien avec l'action de faire en sorte de partir en vacances. Le problème que nous posons ici est celui du séquençage d'une action en plusieurs sous-action : comment cette opération est-elle possible autrement qu'en saucissonnant spatialement un geste en sous-gestes ? Car cette décomposition de l'action en tranches qui est bien entendu utilisée dans tous les milieux sportifs, surtout depuis l'apparition des moyens de vidéo, ne nous satisfait pas. Nous voulons lier la problématique de ce séquençage à la dimension intentionnelle de l'action.

3.5.2.2 Le séquençage des actions

3.5.2.2.1 Ponctuer les actions

Revenons à ce que dit G.E.M. Anscombe¹¹² pour préciser ce que sont les intentions de quelqu'un :

« Eh bien, si vous voulez dire quelque chose d'à peu près exact sur les intentions de quelqu'un, une bonne manière d'y arriver sera d'indiquer ce qu'il a effectivement fait ou ce qu'il est en train de faire. »

Il est évident alors que nous pouvons d'abord décrire l'action du sujet cherchant à masquer sa gêne comme celle de quelqu'un qui souhaite prendre un verre et que nous pouvons aussi décrire, à un certain moment, l'action de cette personne comme celle d'un sujet qui fait tomber un verre. Or, il n'y a aucune différence entre une description de l'action d'un sujet voulant prendre réellement son verre en le faisant tomber par maladresse et la description de l'action d'un sujet voulant faire tomber son verre en faisant semblant de le prendre. Il n'y a pas de différence de description si le sujet agissant est assez habile pour masquer sa véritable intention. Si le sujet est assez habile, il est le seul à pouvoir faire une distinction entre ces deux types d'action (intentionnelle et accidentelle). S'il peut le faire, c'est qu'il a *ponctué* son action à un instant donné. A un instant donné, il sait sans doute dit quelque chose du genre : « maintenant, je ne ralentis pas ma main qui se dirige vers mon verre » ou bien « maintenant que j'ai pris mon verre, je relâche légèrement mes doigts. » Ces deux phrases ponctuent l'action qui consiste à faire semblant de prendre un verre et le faire tomber. Cette ponctuation découpe l'ensemble de l'action en deux actions. L'une commence où l'autre finit. Cette ponctuation est visible lorsque le sujet ne se montre pas très habile pour masquer son intention. Il peut par exemple, avoir « forcé » sur la deuxième action.

¹¹² G.E.M. Anscombe, (Ibid), p. 80

Une même action peut donc être réalisée avec séquençage ou non. Cela dépend de la « mobilisation intentionnelle » de l'agent. Cette mobilisation intentionnelle est une des clefs de l'apprentissage en EPS.

C'est pourquoi nous allons développer ce point maintenant.

3.5.2.2.2 Le cas des actions non ponctuées

C'est en effet ce qu'on doit demander à un élève en échec dans un apprentissage moteur : exagérer de manière à faire apparaître cette ponctuation. Par exemple, on peut demander à un enfant qui a une frappe-kangourou au volley de freiner le ballon jusqu'à l'arrêter. Cette forme d'exagération conduit à être encore inefficace et même sans doute plus qu'auparavant si on s'en tient à la performance. (L'arrêt du ballon en volley est d'ailleurs systématiquement sanctionné par l'arbitre.) Mais, il est indéniable que l'enfant est alors en plein apprentissage. Il fait l'effort de se transformer et il peut évaluer de manière visible le résultat de cet effort.¹¹³

Que devons nous penser des cas où cette ponctuation n'apparaît pas ?

On peut en distinguer plusieurs types. Reprenons l'exemple de quelqu'un qui veut masquer sa gêne en faisant tomber son verre pour distinguer ces cas :

- cas où l'action est ratée : le verre ne tombe pas.
- cas où l'action est réussie : a) il y a eu ponctuation par le sujet,
b) il n'y a pas eu ponctuation.

Dans le premier cas et le troisième, nous ne devons plus décomposer l'action en deux : celle où le sujet ferait semblant de prendre le verre puis celle de le faire tomber en masquant son intention. On peut émettre l'idée que le sujet a simplement eu l'intention de prendre son verre en masquant son intention de le faire tomber et non pas de faire semblant de le prendre puis de le faire tomber en faisant en sorte qu'on pense que c'était accidentel. La différence entre les deux actions tient à la différence de stratégie du sujet. Dans le cas où il n'y a pas de ponctuation de l'action par une intention de faire tomber le verre en peine action de le prendre, le sujet a décidé de faire en gros comme s'il allait le prendre pour essayer de le faire tomber tout en masquant son intention. Il s'agit de faire comme d'habitude lorsqu'on prend un verre mais sans que l'action soit efficace.

C'est un peu comme si vous vouliez rendre mal la monnaie sans que cela se voit : vous n'avez pas besoin de faire le bon calcul pour ensuite (bien) rendre mal la monnaie. Vous avez juste besoin de faire approximativement le calcul et de rendre approximativement les pièces. En revanche, si vous rendez un billet de 20 euros alors que manifestement le compte était presque juste, la personne en face de vous estimera que vous vous êtes moqués d'elle. Dans ce cas précis, la proposition de G.E.M. Anscombe selon laquelle¹¹⁴, « En gros, l'intention d'un homme, c'est son action. » ne tient pas car la *véritable* intention de l'homme est masquée par la forme de son action.

¹¹³ Il est intéressant de noter que certains collègues refusent de prendre en compte cette évolution lorsqu'il évalue les élèves. Ils refusent cette pratique qu'il considère comme un travers de l'enseignement et qu'ils perçoivent comme une façon de « noter l'intention ». Cette expression est judicieuse mais leur refus l'est moins. Il est en effet curieux de ne pas prendre en considération l'intention de l'élève en notant uniquement la performance. Nous y voyons là une manière de réduire à peu de chose l'intérêt que l'élève peut porter à notre action en tant qu'enseignant. Il nous importe au contraire de faire apparaître à la fois les bonnes intentions, les bonnes descriptions de l'action de manière à faire rentrer l'enfant dans un processus d'apprentissage évaluable.

L'évaluation doit prendre en compte la situation de l'enfant dans ce processus, c'est-à-dire la manière dont il ponctue ses actions tout autant que le résultat de ses actions (la performance). Car une performance faible ne signifie pas que l'enfant ne s'est pas transformé lors de l'apprentissage.

¹¹⁴ G.E.M. Anscombe, (Ibid), p. 92

3.5.2.2.3 Ponctuation intentionnelle et apprentissage

Dans un apprentissage moteur, il est utile de faire la distinction entre les élèves qui ponctuent de manière visible leurs actions et les autres élèves. Cette ponctuation marque un stade de l'apprentissage, une transformation visible du sujet. Mais un autre stade de l'apprentissage est repérable par cette impression visuelle que le sujet fait en gros une action qui ressemble à ce qu'on lui demande et non pas à ce qu'il faisait avant. Ce type d'action coïncide très bien avec celui qui est clairement visé par G.E.M. Anscombe dans la proposition que nous venons de citer. Ce stade peut parfois correspondre à une diminution de la performance. En passant d'un service au tennis de table de type dribble de basket à un service type ricochet, le sujet peut souvent rater la table, en frappant sa balle. Le geste d'un enfant peu compétent mais en pleine transformation ressemble beaucoup à celui d'un enfant compétent, avec la réussite en moins. En revanche, lorsque l'enfant réussit son service, il est nettement plus performant qu'avant. En d'autres termes, il réussit moins souvent son service qu'avant, mais lorsqu'il le réussit, c'est une sorte de Jackpot : en général, il gagne le point car son service est plus difficile à renvoyer qu'avant. L'inefficacité de l'enfant n'est plus due au fait que le sens de son action ne correspond pas à l'activité qu'il pratique (une activité duelle où il faut battre son adversaire et non pas jouer avec lui) mais à un simple rapport statistique entre le nombre de fois où il réussit son action et le nombre de fois où il le rate. Nous changeons alors de stade d'apprentissage : il ne s'agit plus de donner un autre sens à la motricité de l'enfant mais de faire en sorte qu'il puisse répéter un type d'action de manière à ce que les statistiques s'améliorent.

Nous considérons donc qu'une action ponctuée est en fait une action qu'on peut décomposer en deux actions alors qu'une action réalisée en gros est une action dont le sens fait référence, par analogie, à une autre action. Cette action réalisée en gros est mise en oeuvre comme si on lançait une fléchette. Une fois déclenchée, l'action semble vivre sa propre vie : elle n'est plus vraiment notre action. Ce point nous paraît remarquable pour différencier ces deux formes d'action : l'action ponctuée nécessite « la présence » du sujet au moment de la ponctuation alors que l'action faite par analogie semble éviter à son auteur la désagréable impression qu'on peut lui imputer des responsabilités qu'il ne souhaite pas endosser. Lorsque vous faites quelque chose en gros, vous pouvez plus facilement refuser une description élargie de ce que vous faites. Vous ne vous sentez responsable que de l'analogie que vous avez perçue, si vous l'avez perçue. Dans la difficile discussion qui doit trancher pour décider si le concept d'analogie doit faire partie de la grammaire des causes ou pas, « cette pièce » doit être versée au dossier. Lorsqu'on cherche la cause d'une action « faite de manière analogue à », on peut soutenir de deux façons que l'analogie est la cause de l'action. Soit directement, comme influençant la volonté du sujet, soit indirectement, en soulageant les mécanismes psychiques intervenant dans l'action. Or, il semble bien qu'agir en gros, par analogie soit plus facile qu'agir en ponctuant son action d'intentions multiples. En ponctuant votre action, vous tentez de mieux saisir le sens de votre action, de comprendre les descriptions élargies qu'on pourrait donner de votre action. De ce simple fait, vous ne pouvez plus vous dédouaner d'une part de responsabilité que les observateurs pourraient vouloir vous faire endosser. Agir par analogie semble faire partie des mécanismes psychologiques de défense pour que le sujet ne soit pas trop déstabilisé par le jugement de ses pairs. Et c'est là un mécanisme qui doit en partie céder dans un processus d'apprentissage moteur.

De manière à mieux faire ressortir la différence entre la forme d'une action ponctuée et une action réalisée en gros, nous allons l'étudier sur l'exemple du tir au hand-ball.

3.5.2.3 Application au hand-ball

Certains enfants débutant le hand-ball (et bien d'autres d'ailleurs) poussent le ballon le plus fort possible sur le gardien pour tenter de marquer un but. C'est une sorte de contre-sens avec la pratique du hand-ball qui consiste à faire en sorte que le gardien ne touche pas la balle. On peut émettre l'hypothèse suivante: pour ces enfants ayant d'abord commencé l'activité d'un jeu de ballon par le jeu de passe, battre le gardien équivaut à faire une passe trop forte, une passe à un joueur qui ne doit pas pouvoir attraper. Marquer un but, c'est donc en gros et par analogie faire une passe ratée, une passe trop forte. Le changement de motricité qui doit se produire peut se traduire ainsi : le gardien n'est pas un joueur, il ne doit jamais toucher le ballon, quitte à rater les cages. C'est là un changement de comportement très difficile pour certains enfants : la résistance ressemble beaucoup à une mauvaise habitude, qu'ils ne peuvent avoir puisqu'ils débutent le hand-ball. Un moyen pédagogique d'éliminer rapidement ce comportement est de leur donner un autre but que celui de marquer. En leur demandant de faire comme si leur intention était de tirer sur le poteau, les gardiens touchent moins de ballon et le nombre de buts marqués augmente. Notons ici que la forme de l'action est la même que celle que lorsque l'enfant tirait dans le gardien : en gros, il tente de tirer dans le poteau. Il ne ponctue pas son action par une autre intention que celle que celle de faire en gros quelque chose.

On peut remarquer que c'est également cette forme d'action qu'utilisent les sujets très doués dans une activité sportive. Lorsqu'on leur demande comment ils agissent pour avoir autant de réussite, il est fréquent qu'ils ne parviennent pas à formuler autre chose qu'une banalité. Un tennis-man qui est capable de jouer des coups droits fabuleusement croisés, même en retour de service, peut tout juste vous dire : « Je frappe la balle bien devant moi ! ». Mais c'est déjà ce qu'on dit au débutant, ce n'est donc pas très original. Et leur réponse révèle souvent qu'ils ne ponctuent pas leurs actions. Ils ne font pas deux actions en une seule, ils agissent eux aussi en gros mais avec une efficacité redoutable. Leur vitesse d'exécution ne leur laisse pas le temps de dédoubler l'intention de l'action. Pourquoi alors chercher à ponctuer l'action chez les joueurs moins doués ?

Avant de répondre à cette question, notons qu'il y a un cas que nous n'avons pas encore envisagé. Celui où l'action est ponctué et réussie mais sans que la ponctuation se voit. C'est un stade de l'apprentissage qu'il est important de cerner. Reprenons l'exemple du tir au hand-ball. Lorsque l'enfant a appris à se diriger vers un poteau et à tirer vers ce poteau, le gardien ne met pas longtemps à comprendre qu'il doit lui aussi se diriger vers le poteau. L'élève doit donc apprendre à se diriger vers un poteau, en gros, comme s'il allait tirer dedans et ponctuer cette action par une intention de tirer à l'opposé de la direction qu'il a prise en courant. Rien n'indique jusqu'à cet instant où il déclenche son tir qu'il a l'intention de tirer à l'opposé. Ainsi, si l'intention de marquer semble inscrite dès le début de l'action, l'intention de tromper le gardien en marquant ne peut se voir qu'une fois l'action quasiment terminée. Cependant tout observateur est en droit de se dire que le début du tir marque une seconde action par rapport à l'action qui avait débuté par la prise d'élan du tireur. De fait, ce n'est pas vrai chez les débutants car ils agissent en gros. L'intention qui caractérise l'action n'est qu'une intention de marquer en faisant quelque chose par analogie. L'action est déclenchée comme on lance une fléchette. Lorsque l'enfant a appris à tromper le gardien, il superpose à son intention de marquer une intention de faire autre chose en essayant de marquer. Il réalise, du point de vue de l'enseignant, deux actions successivement. Du moins l'enseignant est en droit de le penser s'il n'observe pas un handballeur de haut-niveau. Dans ce dernier cas, l'intention du tireur est simple : il s'agit, depuis le début de l'action, de tromper le gardien. Il n'y a plus de première ou de seconde action. Il retarde au maximum son action de tir de manière à ce que son comportement n'indique pas son intention au gardien. La spécificité du

joueur de haut niveau le porte à réduire l'espace temporel entre voir et agir. Il voit l'action qui va permettre de marquer le but en même temps qu'il déclenche cette action. Voir, c'est déjà marquer à ce niveau de pratique. La situation impose l'action dans une sorte d'évidence qui supprime les ponctuations et les intentions de faire *en gros*, les suppositions du genre « Si je fais ..., alors... ». Dans l'action d'un joueur de très haut niveau, le futur semble déjà présent. Il s'agit pour lui de faire ce qui va être fait et non ce qu'il doit faire. A la posture de Zinedine Zidane lorsqu'il frappe, avec la lecture du début de la trajectoire du ballon, le spectateur avisé sent que l'action n'a pas été faite *en gros* mais exactement comme il faut pour être efficace. Cela nous rappelle une anecdote qui date d'une coupe du monde de football où un commentateur devant une frappe exceptionnelle de Pelé déclara : « Pelé a marqué un but en pleine lucarne que le gardien a arrêté. ». Cette phrase paradoxale reflète bien ce qui nous touche chez les joueurs prodigieux : par leurs actions, ils voient le futur avant les autres. Mais cette fois-ci Pelé et le gardien avaient vu en même temps le futur.

Nous espérons avec ce paragraphe avoir montré en quoi il était difficile de savoir où commençait et où finissait une action. Nous pouvions espérer que s'il était vrai que la chaîne des raisons devait bien commencer, le début de l'action pouvait coïncider avec le début de cette chaîne. Or la chaîne des raisons nous est fournie dans ce qu'on peut appeler une description élargie de l'action. Et cette description élargie est une manière de ponctuer l'action, ou de la faire apparaître comme une superposition d'actions dont elle est la résultante. Or la pertinence de ces descriptions ne dépend pas que de la qualité de l'observateur, et pas non plus seulement de l'action telle qu'on l'entend habituellement. Elle dépend aussi du statut du sujet qui agit, statut que doit connaître l'observateur. L'action de battre le gardien ne commence pas au même moment chez un élève qui apprend et chez un joueur de haut-niveau (même si un film montrait que la durée de l'action-vue est la même chez les deux joueurs). Encore faut-il, pour le détecter, savoir à qui on a affaire.

Nous voudrions maintenant montrer que cette notion de périmètre de l'action nous donne une perspective nouvelle sur ce que nous devons penser du rôle causal des raisons.

3.6 La grammaire des causes et la grammaire de la raison dans le problème du début de l'action

3.6.1 La ponctuation dans « l'action » de reconnaître

A propos de la chaîne des raisons qu'on peut mettre en lumière pour comprendre l'origine d'une action, G.E.M. Anscombe écrit¹¹⁵ :

« Mais maintenant, nous savons pourquoi certaines chaînes commencent. »

Or ce qui nous importait jusqu'ici, c'était de déterminer si cela avait un sens de savoir « où les chaînes commencent ». Car lorsque je donne une raison r_1 qui explique pourquoi j'ai cette raison d'agir r_A , je souhaiterais savoir si cette raison r_1 est proche de r_A dans la chaîne des raisons. Mais il est des cas où la question du commencement semble ne pas avoir de réponses. Par exemple lorsqu'on reconnaît quelqu'un, quelque chose ou bien encore lorsqu'on « reconnaît » une action que nous avons à faire. Nous disons *reconnaître* une action et non

¹¹⁵ G.E.M. Anscombe, (Ibid), p. 78

pas *savoir* que nous avons encore ceci ou cela à faire avant de prendre la route du retour à la fin des vacances. La reconnaissance de l'action est ici un phénomène à assimiler à celle de la reconnaissance d'un visage qui nous est connu. On dit souvent de ces cas qu'on voit alors ce qu'il y a à faire : vous jouez au tennis et votre adversaire a mis du temps à se replacer, vous voyez alors le coup suivant que vous allez jouer.

Il est possible que l'on puisse dire que reconnaître n'est pas agir et que l'expression « voir ce qu'il faut faire » est utilisée de manière abusive. Mais il est important de s'arrêter sur le phénomène de la reconnaissance car d'une part il ne paraît pas déraisonnable de poser cette question « Pourquoi avez-vous reconnu cette personne ? » et d'autre part parce que la neurologie semble accrédi-ter l'idée selon laquelle, dans certaines circonstances, « Voir, c'est faire. ». Nous reprenons ici le titre d'un article de M. Jeannerod et P. Jacob : *Quand voir, c'est faire.*¹¹⁶. Dans cet article, les auteurs expliquent que lorsque l'on voit se réaliser une action, il se produit les mêmes processus neurologiques que si nous agissions. La différence entre les deux phénomènes ne tiendrait qu'à une commande motrice bloquée pour déclencher la réalisation physique de l'action. Ce rapprochement entre « observer une action » et « réaliser une action » nous porte donc à nous poser la question de la chaîne des raisons dans le cas de la reconnaissance d'une action à réaliser. Or, il nous semble difficile d'admettre qu'il y a bien une chaîne des raisons dans le fait de reconnaître quelqu'un ou quelque chose à faire. Nous allons tenter de montrer pourquoi.

On peut voir la chaîne des raisons qui « expliquent » ce qu'est une action comme une description élargie de cette action et on peut estimer que cette description coïncide avec celle qui énonce les ponctuations qui peuvent découper une action en séquences. Cependant, il ne semble pas qu'il y ait de ponctuations dans « l'activité » de reconnaître. Après coup, je peux tenter de trouver des raisons qui expliquent cette reconnaissance ou avoir l'impression qu'il y a eu un moment important dans toute la durée pendant laquelle je me suis posé la question de savoir ce que je devais reconnaître. Mais il ne s'agira pas là de ponctuations car je n'ai pas conscience de ces raisons au moment où je reconnais.

Reconnaître semble être un phénomène qui est proche d'une action qu'on réalise en gros, par analogie. Nous subissons la reconnaissance de ce qu'il y a à faire, comme nous subissons l'analogie qu'on peut découvrir entre deux formes d'action, bien plus que nous nous organisons avec l'intention de reconnaître ou de faire.

En agissant par analogie, nous n'avons pas le temps d'avoir une intention en reconnaissant ou en faisant l'action. Reconnaître ou agir en gros, par analogie, semble se produire comme on lance une fléchette. Une fois lancée, la fléchette est déconnectée de toute nouvelle intention du sujet agissant qui pourrait espérer donner une trajectoire différente à la fléchette, un sens nouveau à l'action.

Réfléchissons alors à l'idée selon laquelle la réalisation d'une action intentionnelle est précédée d'une reconnaissance de l'action qu'on souhaite faire.

3.6.2 Causes et raisons dans l'apprentissage

Puisque nous n'avons pas le temps d'avoir une intention en reconnaissant l'action à faire, doit-on en déduire que l'intention de faire cette action apparaît au moment où commence l'action effectivement ? Et doit-on en déduire que les raisons ne peuvent pas entrer dans la catégorie des causes d'une action ? C'est ce que semblent indiquer les expériences datant de 1983 de B. Libet puisqu'elles montrent un décalage temporel entre la décision d'agir et la conscience de la décision de l'ordre de 350 millisecondes.

¹¹⁶ P. Jacob, M. Jeannerod, (1999), p. 319

Analysant ces résultats, J. Proust résume ainsi la situation¹¹⁷ :

« Aussi surprenant que cela puisse paraître, cela signifie que le cerveau prépare l'action avant même que le sujet ait conscience de la vouloir. »

Cependant, dans cet article, le philosophe donne également les résultats des expériences de P. Haggard qui a repris celle de B. Libet en modifiant le protocole. Selon J. Proust, le premier résultat remarquable est le suivant¹¹⁸ :

« On devient conscient quand on se prépare à mouvoir un membre et non pas quand le cerveau « décide » d'agir. ». « Les expériences de P. Haggard suggèrent que la conscience n'est pas liée à l'impulsion de l'action mais intervient dans certaines étapes de son déroulement. » »

Nous avons précédemment caractérisé ces étapes par le terme de « ponctuations » de l'action qui la découpent en séquences. Dans cet article, deux points posent plus particulièrement problème.

- Comment ne pas s'étonner que le cerveau puisse se « décider » à agir « seul » alors que la forme que prendra cette action sera décidée consciemment ?

Il paraît étrange que le cerveau donne « carte blanche » à la conscience pour décider de ce que sera l'action sans que le cerveau n'ait aussi « seul » déjà préparé cette action. Cette étrangeté apparaît mieux encore si on remplace l'action à faire par une pensée à formuler. Le cerveau nous autoriserait « seul » à penser quelque chose qu'il ne pourrait préparer à formuler que lorsque consciemment nous serions prêts à formuler. Ce fractionnement de l'action est étrange.

- Pourquoi J. Proust propose-t-elle immédiatement comme explication de ces expériences l'idée selon laquelle « agir suppose un modèle interne de l'action. » ?¹¹⁹

Qu'il y ait un modèle, cela ne fait aucun doute, puisque nous en sommes conscients en agissant et après avoir agi. Le terme de « modèle » est un bon moyen d'expliquer qu'il y a des types pour toutes les descriptions qu'on peut faire des actions. Sans type de descriptions, les raisons d'agir n'existeraient probablement pas. Mais que veut dire le philosophe par « interne » lorsqu'il écrit : « modèle interne » ? Il semble bien qu'il souhaite parler de ce qui est inscrit physiologiquement dans le cerveau. Pourquoi alors aurait-on besoin de la conscience pour décider d'appliquer un modèle s'il est inscrit dans le cerveau ? Pourquoi le cerveau ne déciderait-il pas « seul » également de son utilisation. Car si le modèle est dans le cerveau, il est probable que ses conditions d'utilisation y sont aussi. Et comment la conscience pourrait elle voir le modèle s'il est interne ? Voyez-vous en quoi le modèle est interne lorsqu'il vous pousse à agir ? Si la conscience avait besoin d'un modèle interne, ne le verrait-elle pas aussi comme interne au moment d'agir ? Ne se sentirait-elle pas obligée de regarder quelque part à l'intérieur du sujet pour voir le modèle ?

Il nous semble plutôt que si nous avons besoin d'utiliser la notion de modèles et de la conscience pour trier toutes les descriptions possibles des actions pouvant être faites, c'est **pour faire intervenir le concept de « raison d'agir »**. Lorsque la conscience perçoit les

¹¹⁷ J. Proust, (2006), p. 43

¹¹⁸ J. Proust, (Ibid), pp. 44-45

¹¹⁹ J. Proust, (Ibid), p. 45

raisons d'agir, ce n'est pas quelque chose d'interne qu'elle perçoit : elle perçoit dans le milieu extérieur les raisons d'agir. Elle les « voit » en découvrant un modèle possible pour son action future. Lorsque nous parlons de « voir » dans le cadre d'un comportement intentionnel, nous voulons dire « reconnaître la possibilité de faire une action qu'on peut expliquer par des raisons ». « Reconnaître », c'est toujours « reconnaître une possibilité ». Mais la notion de possibilité n'a de sens que dans un contexte qui n'est pas simplement défini dans un vocabulaire propre aux sciences de la nature. Une possibilité d'action, pour un être humain, sous-entend toujours une possibilité d'avoir une raison d'agir. Ainsi, lorsqu'on parle de reconnaissance d'une possibilité d'agir, il est nécessaire d'évoquer également le sens de la situation dans laquelle se trouve le sujet. Le sens de la situation pour un sujet recouvre toutes les raisons d'agir et il détermine bien les possibilités d'action du sujet. En plaçant un sujet dans une situation précise, on fournit au sujet des raisons d'agir. Mais pour agir, il doit percevoir ces raisons et cette capacité à percevoir dépend de l'histoire du sujet, de ses actions antérieures.

Remarquons enfin que si nous adoptons l'hypothèse selon laquelle une bonne manière de connaître l'intention de quelqu'un, c'est en gros de décrire l'action qu'il fait, alors ceci implique également quelque chose pour le sujet qui va agir : percevoir dans une situation donnée les raisons qui le poussent à agir équivaut en gros à percevoir les actions à réaliser. En d'autres termes il n'y a plus lieu d'écrire que les raisons d'agir précèdent l'action car il n'y a pas deux événements, la raison d'agir puis la reconnaissance de l'action à faire. Par conséquent, les raisons ne peuvent être considérées comme des causes.

En revanche, il reste fondamental de connaître les raisons que peut avoir un élève d'agir tel qu'il le fait dans les circonstances puisque c'est ni plus ni moins que connaître l'action de cet élève. Nous allons voir pourquoi dans le chapitre suivant qui est consacré à l'utilisation de certaines remarques faites par L. Wittgenstein sur la perception et le langage.

3.7 Caractérisation de quelques actions typiques de l'apprentissage en EPS¹²⁰

3.7.1 Du langage à l'action : l'échelle de modélisation utilisée

L'échelle de modélisation de L. Wittgenstein, qui sera la notre dans cette partie, apparaît dans le passage suivant¹²¹ :

« on peut reconnaître immédiatement des couleurs comme des mélanges de rouge, vert, bleu, jaune, noir et blanc. Reconnue ainsi, la couleur est toujours teinte, jamais pigment, jamais lumière, jamais processus à la surface ou à l'intérieur de la rétine etc.. ».

¹²⁰ Le lecteur pourra prendre connaissance des résultats de ces travaux appliqués réellement dans une pédagogie des apprentissages en EPS en visionnant le CD-ROM.

¹²¹ L. Wittgenstein, (1990), §218

L'auteur ajoute¹²² :

« A ce qu'il semble, il y a des couleurs simples. Simplement, en tant que manifestation psychologique. Ce qu'il me faut, c'est une théorie psychologique des couleurs, ou plutôt une théorie phénoménologique, non une théorie physique, et tout aussi peu physiologique. »

Les deux questions qui se posent alors sont les suivantes :

- Que gagne-t-on à poser ainsi le problème de la perception ?
- Peut-on appliquer ce point de vue à une théorie traitant de l'action ?

Perception et action étant inextricablement liées, le problème de la perception concerne toute théorie de l'action. De plus, ainsi posé le problème de la perception fixe aussi le cadre d'une certaine forme de connaissance. Nous allons considérer que dans une certaine mesure, l'action peut entrer dans ce cadre, car de même qu'il y a des couleurs *simples*, il y a des actions *simples*.

A propos de la perception, L. Wittgenstein¹²³ écrit :

« Nous n'y réfléchissons jamais, ce qui est d'ailleurs impossible, car il n'y a pas de contre-forme opposée à la forme de notre monde. »

Il nous semble de la même façon que, lorsque nous prenons un verre, nous ne pouvons pas plus concevoir une autre manière de faire au moment de l'action que de le voir autrement au moment où nous le voyons. Cela ne signifie pas que notre action ne peut pas prendre une autre forme, mais qu'il y a une sorte d'*évidence* à laquelle nous ne pouvons échapper dans la réalisation de ce que nous sommes tentés d'appeler des *actions simples*. Nous considérerons que nous ne pouvons pas plus échapper à l'immédiateté et à l'évidence de notre perception ou d'un geste simple, que nous ne pouvons nous empêcher de penser à un coquillage lorsque nous voyons le mot « coquillage ». La nature de certaines résistances à l'apprentissage ne proviendrait-elle pas de ces évidences qui s'imposent sans « s'annoncer » au sujet avant qu'il n'agisse ? Nous pensons que ces évidences naissent du sens que prennent les situations pour la personne qui agit.

Mais d'où provient le sens des choses ?

Lorsque L. Wittgenstein écrit que¹²⁴ « le sens réside dans la possibilité de reconnaître », il semble expliquer du même coup pourquoi, par exemple, la seule possibilité pour chaque homme de reconnaître ce qui est juste pour lui rend plus simple la possibilité pour cet homme de croire que les autres hommes ont aussi le sens de ce qui est juste. Car il n'a pas besoin de leur attribuer la capacité de reconnaître ce qui est juste pour lui mais d'avoir la possibilité de reconnaître quelque chose de juste pour eux. Le sens de ce qui est juste ne réside pas dans une définition commune de ce qui serait juste mais dans la possibilité pour chaque homme de reconnaître quelque chose qui leur paraît juste. Ce n'est ni dans le mécanisme de reconnaissance ni dans le résultat du mécanisme de reconnaissance que réside le sens mais dans l'existence d'une possibilité de reconnaissance. Ce possible, c'est un

¹²² L. Wittgenstein, (Ibid), § 218

¹²³ L. Wittgenstein, (Ibid), § 47

¹²⁴ L. Wittgenstein, (Ibid), § 82

monde, un cadre de pensée auquel on ne peut échapper. Lorsque je joue à « ni oui ni non », je peux essayer (difficilement d'ailleurs) d'éviter de voir cette possibilité de répondre oui pour échapper à la tentation de dire oui, mais je ne peux m'empêcher de penser que je pourrais répondre oui pas plus que je ne peux m'empêcher de comprendre le sens du jeu « ni oui ni non ». Je peux fermer les yeux pour empêcher le mécanisme de la vision de me faire reconnaître un visage mais je ne peux m'aveugler sur cette possibilité de reconnaître le visage. Sans cette possibilité, sans ce cadre où les possibles sont en attente d'être perçus, le mécanisme ne serait d'aucune utilité.

L. Wittgenstein donne l'exemple suivant¹²⁵ :

« Si le silence complet règne autour de moi, je ne peux à volonté le confronter ou ne pas le confronter à l'espace auditif ... Pour moi, ou bien il y a silence en opposition à un bruit, ou bien le mot « silence » n'a, pour moi pas de signification. »

Le philosophe nous propose de percevoir ainsi ce phénomène¹²⁶ :

« Notre attente anticipe l'évènement. En ce sens, elle fait un modèle de l'évènement. Mais nous ne pouvons faire un modèle d'un fait que dans le monde dans lequel nous vivons. Autrement dit, il faut que le modèle ait dans sa nature la relation avec le monde dans lequel nous vivons - et il est indifférent de savoir s'il est vrai ou faux. Si je dis que la re-présentation doit concerner mon monde, on ne peut pas dire que c'est « parce que sinon je ne peux la vérifier mais parce que sinon elle n'a d'emblée aucun sens pour moi. »

Que gagne-t-on à utiliser ce point de vue ? Il permet de dissocier deux modes d'expérience d'un sujet. L'expérience qui le conduit à agir et à parler est celle du sens. Elle est immédiate et ne procède pas d'un ensemble de calculs qui planifieraient le comportement à venir. En revanche, l'expérience qui conduit à l'observation et à la construction d'une analyse de situations, à l'élaboration d'un calcul, peut se superposer à la première expérience mais elle ne la produit pas. Pour illustrer les différences entre ces deux expériences, on peut comparer la première à la reconnaissance immédiate d'un visage familier et dans la seconde, la reconnaissance sur critères d'un tableau de Picasso par un non-spécialiste. Il ressort de ceci que nous sommes en présence de deux types de connaissance.

La première est reconnaissance de ce qui est toujours le cas. Le vrai et le faux sont des concepts qui n'ont pas d'intérêt pour cette forme de connaissance car elle est ce qui constitue le sens de quelque chose pour un sujet. Et du sens on ne peut dire qu'il est vrai ou faux. Il est ce qui est toujours le cas : il est possibilité de reconnaissance. Rien ne peut s'opposer au sens comme le vrai s'oppose au faux car rien ne s'oppose à un possible.

La seconde forme de connaissance est du domaine du calcul. Elle prend la forme d'un trajet parcouru entre un point de départ et un point d'arrivée défini comme but par une intention. La première connaissance donne forme à l'action et au langage. La seconde forme de connaissance donne forme à l'observation. En quoi ces remarques nous concernent-elles ? Le statut du geste inefficace va évoluer : d'une erreur commise par le sujet, nous arriverons à une solution motrice sensée répondant à un problème posé par l'environnement. Pour affirmer que le geste utilisé est le résultat d'une erreur, on confronte souvent l'intention affichée de l'acteur et l'action réalisée. Or la relation entre les deux n'est pas de nature à être caractérisée

¹²⁵ L. Wittgenstein, (Ibid), § 42

¹²⁶ L. Wittgenstein, (Ibid), § 34

par la notion d'erreur. Que souhaitait le sujet d'ailleurs ? Suffit-il de l'écouter exprimer le plus sincèrement possible son intention pour le savoir ?

D. C. Dennett¹²⁷ donne un exemple qui nous montre que non. Un jour où il était premier arbitre de base dans une partie de base-ball et à un moment où l'importance du jugement était grande, il indiqua de façon contradictoire, par la voix et le geste, son jugement sans savoir quel sens il avait vraiment voulu donner à son comportement.

A la suite d'autres expériences portant sur des patients atteints de lésions neurologiques, on peut même penser que si la volonté est exprimée sans ambiguïté dans la plupart des actions réalisées par des sujets normaux, en réalité de nombreuses orientations motrices parfois contradictoires organisent, « tempèrent » par « petites touches » les comportements et rendent complexe l'intention des sujets.

L. Wittgenstein semble expliquer ainsi ce paradoxe¹²⁸ :

« Les mots « paraître », « erreur », etc...ont une certaine charge affective qui n'est pas essentielle au phénomène. Elle a à avoir d'une certaine façon ou d'une autre avec le vouloir et non simplement avec la connaissance. Nous parlons par exemple d'une illusion d'optique et lions à cette expression l'idée d'une faute, bien qu'au fond il n'y ait pas de faute ; et si, dans la vie, l'apparence était, à l'ordinaire plus importante que les résultats de la mesure, le langage lui aussi manifesterait une autre attitude à l'égard de ce phénomène. »

Le sens de l'acte étant au cœur du problème ainsi posé, une réflexion sur les liens entre le langage et l'action s'impose.

3.7.2 Du langage à l'action : la stratégie de modélisation

Cette stratégie fait le pari qu'on peut rapprocher l'analyse du processus psychologique qui conduit à affirmer une certaine proposition de celle que l'on peut développer lorsqu'on s'intéresse à la capacité d'agir. En quelque sorte, on pense pouvoir trouver une identité de processus à l'origine de ces deux comportements pour essayer de mieux cerner la nature des résistances qui existent lors de certains apprentissages moteurs.

Pour simplifier, comparons l'expression du mot à une unité motrice de base que l'on peut assimiler à un geste simple, accessible à toute personne au sortir de l'enfance. De même, comparons la proposition (combinaison de mots constituant une affirmation) à une coordination de gestes simples. Postulons enfin qu'être en situation de répondre à quelqu'un nous adressant la parole équivaut à agir lorsque notre environnement nous y incite.

Remarquons au préalable, que le rapprochement n'a rien de nouveau : pour créer des robots capables d'effectuer certaines tâches, il a été nécessaire de s'interroger sur le langage. Malheureusement, il nous semble que, parfois, cet exemple constitue aussi un obstacle épistémologique pour la compréhension de l'apprentissage. Car, nous réduisons implicitement ce processus à une combinaison de calculs et d'automatismes. S'il paraît vain de nier l'intérêt de concevoir la pensée comme un processus calculatoire issu du fonctionnement des neurones, il n'en reste pas moins qu'il semble efficace parfois de l'oublier et dans une sorte de changement d'échelle d'observation, de chercher à « résumer » cet aspect combinatoire dans une description qui intègre l'intentionnalité de l'acte.

¹²⁷ D. C. Dennett, (1993), p. 309

¹²⁸ L. Wittgenstein, (Ibid), § 53

Lorsqu'un enfant, confronté à une des difficultés majeures du volley, est en échec : doit-on affirmer que cet échec est du à des erreurs? Ne vaut-il pas mieux tenter de trouver un sens au comportement pour éviter de le réduire à un dysfonctionnement ? Il nous faudra alors convaincre de ce qui constitue le cœur de ce paragraphe : dans une perspective pragmatiste, tout ce qui dans un comportement *apparaît à un observateur* comme pouvant être *éventuellement* volontaire doit être traité avec autant d'attention que s'il l'était. Si notre objectif est de réaliser des prédictions sur le comportement d'un homme ou de le transformer, il n'y aura alors plus lieu de distinguer un comportement volontaire d'un comportement qui aurait pu l'être. En effet, seul le sens qu'on peut donner au comportement doit être pris en compte.

Même une analyse sommaire des actes de langage nous incite à tenir cette position puisqu'on considère que le lapsus est chargé de sens. Car si le lapsus révèle que l'acte de langage peut être organisé sans qu'existe la volonté de lui donner le sens qu'il a, c'est que le lapsus révèle aussi une disjonction possible entre le processus qui produit des comportements sensés et la seule volonté d'agir d'une certaine manière. Ce qu'on admet dans l'échange verbal, le nierait-on dans le domaine des actions ?

Dans cette perspective, nous tenterons alors de montrer qu'il peut être judicieux de considérer qu'il réside dans l'acte moteur quelque chose qui *s'apparente* à une forme de croyance, même quand l'homme qui agit n'a pas conscience de cette croyance, ou n'a pas l'intention « d'activer » cette croyance pour agir. Pour distinguer l'une de l'autre, j'appellerai **proto-croyance** la première.

Or, dans une compétition et en général dans tout moment crucial de la vie d'un homme, « la pression du résultat », expression bien connue des milieux sportifs, influence l'importance qu'on attribue à certaines croyances aux détriments d'autres et modifie parfois de façon *catastrophique* le comportement. C'est là un phénomène qui a de l'intérêt pour nous car la transformation d'un comportement moteur peut être perçue justement comme une *catastrophe*.¹²⁹ (au sens où R. Thom l'entend dans son livre *Apologie du Logos*¹³⁰)

Nous envisagerons donc ce qui constitue **une triple contrainte psychologique** s'exerçant sur une personne qui agit :

- 1) elle se **condamne à réussir** : implicitement la motricité mise en œuvre se doit d'être réalisée, qu'elle conduise ou non au but recherché.
- 2) elle fait un pari, résultat d'une certaine forme **d'induction** : celui de valeur de la motricité choisie.
- 3) elle **simplifie** son environnement pour le comprendre : nous identifierons cette ressource comme la découverte d'une **certaine forme d'analogie** entre les expériences présentes et passées.

¹²⁹ Ce que nous retenons de la théorie des catastrophes, c'est d'abord l'idée essentielle et souvent présente dans les modélisations en sciences de la nature que *l'évolution d'un système* observé se fait de manière *non linéaire et discontinue*. Il est fécond d'importer ce paradigme dans le domaine de l'apprentissage pour éviter de croire que toute transformation d'un élève est assujettie nécessairement à un certain nombre de répétition. Ensuite l'idée selon laquelle la notion de simplicité ou de complexité n'est pas une notion absolue qui serait la conséquence de la mesure objective d'une quantité d'information mais doit être liée au formalisme utilisé dans l'étude peut nous permettre d'éviter des erreurs dans l'appréciation de ce que fait un agent. (R. Thom (1990) pp. 589-592)

¹³⁰ R. Thom, (1990), p .594

Nous allons étudier l'interdépendance de ces trois facteurs et leurs conséquences pour l'enseignement.

L'introduction de ces deux nouveaux concepts que nous appellerons « **proto-analogie** » et « **proto-induction** » doit nous aider à cerner ce qui oriente la motricité. Nous devons faire apparaître la nature opératoire de ces concepts. Ce n'est pas la seule caractéristique que doivent posséder en commun la proto-analogie et la proto-induction. En les faisant dériver à la fois d'une conception physiologique et psychologique de l'apprentissage, nous proposons dans ce chapitre d'illustrer la possibilité d'envisager des intersections entre des théories considérées habituellement comme opposées. Ces deux concepts devront aussi apparaître comme le résultat d'une combinaison entre l'approche externaliste de la signification élaborée par L. Wittgenstein et l'approche internaliste de la physiologie. On devra juger de la pertinence de ces intersections en fonction de l'intérêt qu'on peut trouver à utiliser ces deux concepts pour améliorer les apprentissages moteurs.

3.7.3 L'adaptation écologique : recyclage de l'action et proto-analogie

Essayons de comparer l'apprentissage que doit mettre en œuvre un musicien découvrant un nouveau morceau de musique et un enfant d'un an tentant de faire ses premiers pas.

Certes, comme pour un pianiste ayant joué pour la première fois une partition, l'enfant après avoir réalisé pour la première fois un nouveau geste va découvrir consciemment le sens de ce qu'il a produit. Dans les deux cas aussi, le tempo, la bonne et nouvelle combinaison de gestes simples, exactement comme dans l'exécution du programme d'un piano mécanique est une condition nécessaire pour que puisse apparaître le sens de la nouvelle combinaison. Cependant, une chose distingue le pianiste de l'enfant qui apprend. Le pianiste utilise une motricité simple et fine mais de façon virtuose. L'enfant qui apprend à marcher lui, cherche à étendre de façon maladroite ce qu'il sait faire (pousser sur les jambes, pousser sur les mains) pour donner une fonction nouvelle à sa motricité. Si nous admettons que l'effort est réalisé consciemment et si le but à atteindre l'est aussi, en revanche, nous postulons que l'utilisation de gestes élémentaires (bien acquis) pour donner une fonction nouvelle à la motricité, est fondée sur une analogie inconsciente et grossière de la situation présente (marcher) avec d'autres déjà vécues. Ce processus, préalablement à la réalisation de l'acte, donne un sens à la motricité sans que l'individu en ait conscience. C'est ce processus que nous allons maintenant essayer de cerner en reliant le langage à la motricité.

Pour progresser dans cette direction, il nous paraît nécessaire de disposer d'une théorie psychologique qui essaye de rendre compte de ce qui nous semble être une contrainte essentielle dans la production de propositions : celles-ci doivent être, en un sens qui reste à définir, **simples**. Cette simplicité peut s'appréhender en tentant de comprendre l'analogie qu'il y a entre la compréhension d'une image et celle d'une proposition.

Jacques Bouveresse, traduisant une pensée de L. Wittgenstein, écrit au sujet de cette analogie¹³¹ :

« Tout comme nous voyons immédiatement dans l'image l'objet qu'elle représente, nous percevons immédiatement « dans le cas normal » la signification de la proposition. C'est seulement pour quelqu'un qui est en train d'apprendre le langage ou qui ne le maîtrise pas parfaitement qu'il peut y avoir quelque chose comme une perception de la phrase distincte de la perception de sa signification. »

L'image d'un visage qui m'est familier a beau être complexe du point de vue de la théorie de l'information, elle est simple pour moi et la reconnaissance est immédiate, aussi immédiate que la compréhension de la proposition : « il n'y a plus de pain ». En revanche, lorsque je discerne mal, à cause du soleil, le visage ou lorsque j'apprends une nouvelle langue, je suis obligé de prendre en compte une certaine complexité, de découper ma perception en éléments simples.

En quelque sorte, comprendre semble se réduire à observer, calculer et prendre connaissance du résultat du calcul. Or, lorsque j'apprends, je suis simultanément dans la position de quelqu'un qui saisit immédiatement certaines propositions et dans celle de quelqu'un qui doit calculer. Quand je commence l'apprentissage de la passe au volley, je ne peux m'empêcher de préparer mes mains à renvoyer le ballon comme je ne peux m'empêcher de reconnaître un visage familier. Mais je dois aussi décider de certains réglages pour jouer le ballon : position, vitesse, force... Autant d'actions complexes qui sont redevenues pour un joueur professionnel presque aussi simples que celle de préparer ses mains pour un débutant.

Nous allons nous attacher à comprendre le processus psychologique à l'origine du caractère immédiat de la compréhension d'une situation de jeu. Il nous faudra pour cela mettre en rapport deux facteurs qui encadrent la production de propositions et d'actes : « *la simplicité* » d'un acte (moteur ou linguistique) et *sa signification*.

Selon L. Wittgenstein¹³² :

« Pour une *large* classe des cas où il est employé – mais non pour *tous* -, le mot " La signification " peut être expliqué de la façon suivante : la signification d'un mot est son emploi dans le langage. »

Ainsi, comprendre la signification d'une proposition, d'un acte, c'est finalement se poser, au sens littéral, la question : pour quel usage la proposition a été formulée ? Or, on a tendance à penser que l'usage d'une proposition (ou bien tout autre forme d'acte) existe en réponse à un problème posé par l'environnement et traduit dans une certaine mesure une représentation que l'individu s'est construite du problème. Il nous semble qu'il faut inverser l'ordre du raisonnement. La représentation du problème n'est souvent donnée qu'après coup, une fois que la solution mise en œuvre se présente sous forme d'une évidence.

Comme l'écrit L. Wittgenstein¹³³ :

« Le sens d'une question, c'est la méthode pour y répondre. »

¹³¹ J. Bouveresse, (2003), p. 68

¹³² L. Wittgenstein, (2004 (b)), § 43

¹³³ L. Wittgenstein, (1990), § 27

Il y a dans ce terme « évidence » la notion que nous recherchions pour relier “simplicité et signification” et donc “simplicité et usage”. On ne peut chercher ses mots, avancer en tâtonnant, formuler des hypothèses concernant certains gestes à réaliser pour atteindre un but que lorsqu’il y a eu déjà usage de ces mots ou de ces gestes. L’enfant prononçant « maman » ou essayant de marcher pour la première fois ne formule pas d’hypothèses. Il ne se représente pas non plus, au préalable, un problème à résoudre. Il fait ce qu’il sait faire en étendant le plus simplement possible son savoir faire à un usage nouveau. Selon J. Bouveresse ¹³⁴ :

« L. Wittgenstein s’efforce de réhabiliter systématiquement l’explication ordinaire qui se contente généralement de donner une liste d’exemples et autorise à étendre l’usage du mot à tout ce qui ressemble suffisamment à tel ou tel, ou à plusieurs d’entre eux « mais pas nécessairement à tous » sans que la notion de ressemblance dont il s’agit ait à être précisée d’avantage. »

Dans un article paru dans la *Revue EPS*¹³⁵ nous avons étendu cette idée à la motricité en proposant l’hypothèse suivante : dans certaines situations une analogie souvent inconsciente avec une expérience déjà vécue va provoquer l’apparition de certains gestes sans qu’une formulation d’hypothèses en soit à l’origine. Le processus n’étant pas souvent conscient, nous proposons d’utiliser le terme de **proto-analogie**. Ce terme a pour objet de représenter, au niveau moteur, un hypothétique processus présentant des propriétés « observables » semblables à ceux provoquant l’analogie, phénomène linguistique. Cette ressource crée au niveau de la motricité, une situation comparable à celle que L. Wittgenstein décrit dans le *Tractatus* pour le langage¹³⁶ :

(T 4.03) « Une proposition doit communiquer un sens nouveau avec des expressions anciennes. »

Un enfant servant au tennis de table, raquette et main au dessus de la balle, étend sa motricité par analogie avec la motricité qui lui permet de faire rebondir un ballon sur le sol. C’est seulement après de nombreuses expériences satisfaisantes, que peut-être, cette motricité lui procurera une représentation simple de ce qu’il convient de faire pour servir dans la limite de l’efficacité que peut produire ce type de service. (peu de vitesse, rebond haut)

Cette **proto-analogie** qui « provoque » l’apparition d’un certain type de motricité est un processus qui crée des « possibles », des orientations motrices « livrées clefs en mains » et non des représentations. Ces possibles, une fois réalisées avec succès, peuvent néanmoins servir de matériaux pour la formulation d’hypothèses. Ainsi, pour L. Wittgenstein¹³⁷ :

« Mon expérience témoigne de ce que cette hypothèse pourra la représenter, elle et l’expérience ultérieure, de façon simple. » L’auteur ajoute : « s’interroger sur la simplicité d’une re-présentation obtenue par l’adoption d’une hypothèse déterminée est immédiatement lié, je crois à une interrogation sur la probabilité. » et il précise : « la probabilité d’une hypothèse a sa mesure dans la quantité des éléments probants qui sont nécessaires pour rendre avantageuse son abolition. »

¹³⁴ J. Bouveresse, (2003), p. 78

¹³⁵ F. Louis, (2005), pp. 31-35

¹³⁶ L. Wittgenstein, (1998), T.4.03

¹³⁷ L. Wittgenstein, (1990), § 226

Donc, pour que l'élève évolue dans sa motricité, pour que l'analogie qui produit la motricité inefficace soit inopérante, il faut créer des conditions de pratique qui la rendent incommode tout en permettant à une autre proto-analogie de se mettre en place. Il nous faut alors nous interroger sur l'obstacle que l'on rencontre lorsqu'on cherche à rendre incommode une motricité « habituelle ».

Remarque : dans un contexte où nous traiterons d'apprentissage moteur, par abus de langage et pour alléger le texte, il nous arrivera sans doute d'écrire « analogie » là où le lecteur devra lire « proto-analogie ».

3.7.4 La proto-induction

Quelle ressource est à l'œuvre lorsque l'individu, sans avoir élaboré consciemment de stratégie, semble « parier » sur une motricité plutôt que sur une autre ? Sont-ce uniquement des savoirs, au sens où on l'entend communément, qui guident inconsciemment les choix ?

Nous allons d'abord développer l'idée que le processus engendrant « *le pari* » est *proche* de celui qui permet aux hommes d'énoncer des lois de la nature par *induction*.

Dans les deux cas, l'individu se trouve face à une situation qu'il doit comprendre, soit pour agir avec efficacité, soit pour faire des prévisions avec un degré de certitude maîtrisé. De même, que ce soit dans le déroulement du processus d'apprentissage ou dans l'énoncé d'une nouvelle loi, il est incontestable que des acquis servent de matériaux. Mais il est nécessaire de dépasser ce constat car l'utilisation de ce matériau ne résulte pas elle-même d'une connaissance. Elle revêt plutôt la forme d'une croyance. C'est parce que nous avons confiance pour l'avenir et de façon implicite en ce matériau, utile par le passé, que nous l'utilisons. Certes, il y a peut-être des connaissances à l'origine de ce sentiment mais elles sont des catalyseurs du processus psychologique : elles ne le constituent pas.

Lorsqu'un élève, en hand-ball, est capable de déclencher un excellent tir en suspension après trois pas d'élan, on peut essayer de lui faire comprendre l'intérêt de se démarquer à trois ou quatre mètres de la zone. Or, l'expérience montre, que malgré cette connaissance, de nombreux élèves continuent de se démarquer tout près de la zone, s'interdisant ainsi de prendre de l'élan pour aller tirer au but. On sent que l'élève ne peut s'empêcher de « croire » qu'en étant proche de la cible, il la touchera plus tôt et plus facilement. Il ne s'agit pas d'une croyance ordinaire car l'élève, souvent, n'est conscient de son choix qu'a posteriori, lorsque celui-ci s'est traduit par un acte. Nous devrions plutôt, comme nous l'avons fait pour la proto-analogie, parler de proto-croyances.

C'est néanmoins parce que, par le passé, l'individu a agi de nombreuses fois avec succès et en ayant conscience de l'aspect raisonnable, stratégique et aisément reproductible de ce type d'action dans des situations analogues, qu'il ne peut s'empêcher de réitérer ce qui lui a paru efficace. Il ne s'agit donc plus, pour transformer l'élève, d'amener seulement d'autres connaissances, de construire d'autres savoirs-faire mais aussi de créer des conditions qui affaiblissent les croyances installées par ces expériences antécédentes se traduisant par une réussite. Car écrit J. Bouveresse¹³⁸ :

« Ces succès répétés font monter de façon constante le prix que représenterait pour nous l'abandon des hypothèses qui sont en cause, et c'est ce que l'on veut dire en disant qu'ils les « confirment » ou les « corroborent ». »

¹³⁸ J. Bouveresse, (2003), p.100

Sur le plan théorique, deux interprétations diamétralement opposées peuvent être élaborées sans nous satisfaire complètement.

La première consiste à imaginer que, derrière cette croyance, il n'y a qu'un certain processus physiologique qui instaure des « routines » qui permettent d'agir et que celles-ci prévalent sur les nouvelles coordinations.

La seconde consiste à penser qu'un processus psychologique permet à l'individu d'être responsable au moins en partie de ses actes et de prendre consciemment une décision sur le mode d'action à mettre en œuvre.

Or, dans l'article de la revue EPS cité précédemment, nous avons proposé d'introduire un concept construit à partir d'une notion bien connue : *l'analogie*. Mais selon notre conception, celle-ci présente maintenant une « nature » *double*. Lorsqu'on attribue une cause physiologique ou au contraire psychologique à un acte, en réalité, on utilise une échelle de modélisation différente dans les deux cas. Mais avec l'objectif qui est le nôtre depuis le début de cette étude, il semble nécessaire de combiner ces deux formes de causes en essayant de les intégrer à une échelle intermédiaire. Comme on combine le bleu et le jaune pour former le vert, comme on utilise la nature ondulatoire ou corpusculaire d'une particule élémentaire, on doit s'attacher à résoudre les paradoxes de l'apprentissage en prenant en compte non pas alternativement mais simultanément la nature double qui semble se révéler dans l'explication d'un acte.

Peut-être que dans un futur proche, un spécialiste de la neurologie nous convaincra que nous n'avons pas besoin d'envisager tel ou tel processus psychologique pour prévoir le comportement moteur de nos élèves et pour le transformer. Sans doute, mais pour l'instant, il apparaît plus rapide et plus efficace de prendre en compte ce qu'on appelle processus psychologique, ne serait-ce que pour le considérer comme symptomatique de quelque chose d'autre. Le simple fait d'être symptomatique est intéressant pour un enseignant car il permet de constituer un type de comportements sélectionné pour une certaine classe de situations.

D'un point de vue pragmatiste, on peut alors tenter d'attribuer simultanément à cette forme de croyance décrite plus haut, les propriétés d'un processus psychologique conscient comme, par exemple, pour une croyance religieuse et celles d'une simple régulation inconsciente qui se produit lorsque l'organisme tente de conserver un équilibre physiologique. Des conséquences pratiques que nous pourrions tirer de cet outil théorique résultera le jugement que nous pourrions porter sur la pertinence de l'idée qui consiste à « installer » une analyse aux points d'intersections de deux théories pour constituer une échelle de modélisation intermédiaire. Rappelons toutefois que cette échelle apparaît en même temps que les concepts prennent forme et jouent pleinement leur rôle pour fournir soit des explications satisfaisantes, soit des moyens d'anticiper sur le comportement d'un sujet. L'analogie, telle que nous l'avons définie, est donc un de ces concepts qui doit permettre de valider notre hypothèse. Le lecteur pourrait cependant nous reprocher d'utiliser cette expression : « échelle intermédiaire ». En quoi le fait de coupler deux niveaux d'explication différents suffirait à nous faire accepter l'idée que nous construisons ici une théorie à une échelle intermédiaire. C'est que la notion d'échelle de modélisation n'a de sens que par rapport aux objectifs qui sont à l'origine de la théorie. Et pour un point de vue instrumentaliste, le nôtre, cette analyse nous apparaît remplir plus d'objectifs que les deux conceptions physiologiques et psychologiques, lorsqu'elles sont séparées.

Essayons maintenant d'étudier en quoi le principe *d'induction* constitue une approche intéressante pour ce point de vue. A la base d'une induction, il y a la croyance que certains

phénomènes naturels se reproduisent dans des conditions identiques. Cette régularité nous permet de prévoir avec une certaine précision l'avenir et donc d'agir avec une certaine efficacité.

La mesure de certaines grandeurs, intervenant dans les phénomènes, (« position, vitesse... »), la mise en équation de ces dernières permettent de dépasser l'expérience subjective et d'élaborer des lois. On peut penser qu'inconsciemment, le cerveau enregistre aussi des phénomènes dont il mesure subjectivement les effets sur lui-même pour tirer des leçons de ces expériences. Par exemple, lorsqu'on demande à un individu de soulever une charge, il ne se réfère pas seulement à la valeur objective du poids de la charge pour savoir si son effort doit être intense, mais à tous ceux auxquels il a été confronté et que son cerveau a sans doute répertoriés dans une échelle subjective de difficulté. Dès lors, on pourrait s'attendre à ce que l'apprentissage et l'action efficace résultent de la pertinence des informations prises et de leur traitement au niveau du cerveau. Que nous faisons référence à la physiologie ou à la théorie computationnelle pour modéliser ce traitement de l'information, nous utilisons ici une conception internaliste du problème de la connaissance. Celle-ci ne doit pas être négligée mais on doit lui adjoindre une conception externaliste qui sera plus performante pour modéliser certaines situations d'apprentissage. C'est celle-ci que nous allons étudier maintenant.

Il semble parfois important pour un enseignant d'admettre l'idée selon laquelle, « lorsqu'on forme une hypothèse, la forme de loi qui sert apparemment de fondement à cette hypothèse, à savoir le principe d'uniformité du cours de la nature, n'est pas non plus l'objet d'un savoir au sens propre du terme, mais seulement d'une croyance pratique. »¹³⁹ En quelque sorte, le chemin à parcourir entre le savoir ou le savoir-faire d'une part, et la compétence ou l'efficacité d'autre part c'est celui d'une certaine forme de croyance active pour décider d'une utilisation judicieuse d'un savoir et d'un savoir-faire. Je reproduis ce que je sais faire dans une situation plus ou moins analogue à celle que j'ai déjà vécue parce que j'ai foi en un rapport que je crois idéal : celui qui s'établit entre la facilité que j'ai à réaliser un geste et son efficacité.

Ce qu'écrit à ce sujet L. Wittgenstein¹⁴⁰ dans le *Tractatus* est particulièrement éclairant :

T 6.363 « Le processus de l'induction consiste en ceci que nous acceptons la loi la plus simple qu'il puisse être mise en accord avec nos expériences. »

T 6.3631 « Mais ce processus n'a pas de fondement logique, il a seulement un fondement psychologique. »

En début d'apprentissage du tennis de table, la plupart des enfants placent leur raquette devant leur corps et créent un alignement raquette-corps-balle. Pourquoi « parient-ils » sur cette motricité pour renvoyer la balle ? C'est parce qu'ils ont eu un certain nombre d'expériences couronnées de succès et proches de celle dans laquelle ils se trouvent : ils ont un savoir et un savoir-faire. Mais c'est aussi parce qu'ils ont une (proto)croyance : celle que ce savoir et ce savoir-faire mis en œuvre dans des expériences précédentes vont cette fois-ci encore optimiser la relation efficacité-faisabilité de la réalisation. Le fonctionnement par analogie opérant sur la motricité serait sans intérêt s'il n'y avait une croyance profonde mais inconsciente dans l'impossibilité d'améliorer la relation qui instaure le choix de ce qui va être réalisé. En quelque sorte, la croyance valide l'analogie, anticipant le résultat espéré, en lui

¹³⁹ J. Bouveresse, (2003), p. 98

¹⁴⁰ L. Wittgenstein, (1998), T.6.363 et T.6.3631

accordant le crédit des succès antérieurs portant pourtant sur des situations chaque fois différentes.

A quoi me serviraient par ailleurs mes expériences si je n'avais pas la capacité de distinguer des similitudes entre elles et si de plus je n'avais pas la croyance que ces similitudes sont les apparences d'une loi sur laquelle je peux m'appuyer pour agir ? On peut dès lors mieux comprendre les résistances des élèves aux transformations souhaitées par l'enseignant. Ce dernier n'est pas seulement face à un ensemble de savoir et de savoir faire : il se confronte ainsi à des processus psychologiques qui seraient assimilables à des croyances s'ils étaient conscients.

Par exemple, l'élève a beau savoir qu'il faut amortir la descente du ballon en volley et qu'il en est capable, lorsque le ballon arrive sur lui, ce savoir semble ne pas organiser sa motricité : la tentation de penser que se préparer à renvoyer le ballon est incontournable est trop forte. Si le processus était conscient, on pourrait écrire : il ne peut s'empêcher de croire qu'il doit d'abord se préparer à envoyer ses mains dans le ballon pour réussir le but qu'il s'est fixé : le ballon doit repartir. Vous pouvez expliquer à un enfant qu'il est préférable qu'il court dans la même direction que de celui qui va lui passer un ballon pour recevoir ce ballon, vous pouvez même lui donner la loi physique qui confirme cette idée, dans de nombreux cas, vos efforts seront inutiles. Vous vous confrontez ici à aux expériences antécédentes de l'enfant qui « montrent » la plus simplicité qu'il y a à attraper un objet en étant à l'arrêt. Dans les yeux d'un élève passe parfois cette lueur qui témoigne d'une impuissance à réprimer cette tendance à reproduire des gestes qu'il sait inefficaces.

Un de nos échecs pédagogiques a donc pour origine notre volonté de remplacer des savoirs et de transformer des savoirs faire sans avoir pris conscience que ce qui les mobilise possède les caractéristiques d'une croyance. Cette dernière est l'expression de notre assurance que, toujours, nous pouvons reproduire à peu près ce que nous avons déjà réalisé tout en restant efficace, grâce à une certaine uniformité et continuité du cours de la nature. Or, se confronter à un système de croyance nécessite de ne pas utiliser les mêmes ressources pédagogiques que lorsque nous devons remplacer un ensemble de connaissances.

J. Bouveresse traduisant la pensée de L. Wittgenstein, écrit à ce sujet¹⁴¹ :

« Il y a des propositions ayant la forme de propositions empiriques qui sont au fondement de tout notre système d'action, et donc également de pensée. Et dire cela, c'est dire qu'elles ne fonctionnent pas comme des hypothèses que nous remplacerions par d'autres le cas échéant ; car l'édifice de notre savoir s'est construit d'une manière telle à partir d'elles qu'elles sont à leur tour supportées de façon inébranlable par tout ce qu'elles supportent. »

Lorsque l'homme agit, il ne se comporte pas réellement comme on construit un mur (agençant des pierres puis du ciment puis des pierres...). Il n'empile pas des savoirs et des savoirs faire : il utilise directement la combinaison qui seule a un sens. Si on voulait reprendre la métaphore du mur, on dirait que l'homme pense le mur en tant que mur et non en tant que combinaison de pierres et de ciment.

Examinons le cas d'un élève servant au tennis de table comme on fait rebondir un ballon de basket. On peut considérer que « frapper la balle avec ma raquette « comme » ma main fait rebondir le ballon » est une proposition pratique pour réussir un service. (L'expression entre guillemets est volontairement incorrecte pour simuler l'aspect inconscient du phénomène.)

¹⁴¹ J. Bouveresse, (2003), p. 110

Le succès de chaque expérience tentée pour servir renforce l'analogie qui a fondé la tentative mise en œuvre. Mais ni l'analogie, ni ce qui semble constituer une proposition pour un observateur ne fonctionne comme une hypothèse. Ces deux processus ont plutôt les caractéristiques d'une croyance, celle qu'en utilisant la motricité qui correspond à la proposition « ma raquette doit imiter ma main agissant sur un ballon de basket » je vais, à coup sûr, réaliser un service. Ce qui paraît paradoxal, c'est que ce transfert se réalise sans qu'une intention soit verbalisée au préalable. Tout indique pour un observateur qu'il y a proposition et croyance et pourtant il peut ne pas y avoir de formulation avant l'acte.

Une analogie peut mettre en place une sorte de croyance dans le pari moteur à effectuer sans qu'une prise de décision existe. La cohérence qui résulte du sens que l'individu place dans ses actes et dans les situations qu'il vit, semble instaurer une « continuité » et une disponibilité comportementale. Celle-ci ne fait pas toujours bon ménage avec la rupture que constitue parfois une prise de décision fondée sur une hypothèse.

Lorsque l'enseignant essaye de faire comprendre ce qu'il est nécessaire de faire pour être plus efficace, l'élève peut chercher à tester une nouvelle forme de motricité : mais cette dernière aura « l'aspect » d'une hypothèse et non plus d'une croyance car elle ne se rattache pas a priori à une analogie. (Pour reprendre la métaphore du mur, elle représentera une combinaison artificielle de pierres et de ciment, elle n'aura pas le statut du mur)

Un des obstacles est que l'hypothèse précède rarement l'action. En effet, comme nous l'avons déjà écrit, vouloir agir c'est se condamner à réussir l'action, c'est donc croire qu'en un certain sens la mise en œuvre ne peut et ne doit pas échouer. De ceci découlent les formes de régression de la motricité lorsque la pression du résultat augmente. Ce qui avait la forme et la force d'une croyance peut retrouver le statut et le doute d'une simple hypothèse. Dans ce cas, souvent, une analogie provoque une motricité plus simple, plus certaine mais moins efficace que celle qui était utilisée auparavant, dans un climat serein.

L'enjeu de l'enseignement en EPS est donc de construire simultanément une nouvelle motricité et la croyance qui permet son utilisation. L'enseignant doit alors rattacher cette motricité à une autre déjà utilisée et analogue dans un sens qui doit être compris et ressenti par l'élève. Autant préciser que le service « ricochet » aura du mal à fournir une analogie pouvant déclencher la croyance et sa motricité nouvelle à un élève qui n'aura jamais fait ricocher un caillou sur l'eau. Mais l'enseignant doit aussi créer des situations d'apprentissage qui rendent efficaces la nouvelle motricité : l'élève doit avoir l'impression que la mise en œuvre est simple et rentable.

Or, écrit L. Wittgenstein¹⁴² :

« La question de la simplicité de la représentation par une hypothèse admise déterminée se rattache immédiatement à la question de la probabilité. »

Et selon le philosophe, cette probabilité se mesure par « l'inconfort qui résulterait pour moi de l'abandon de cette induction ... La probabilité dans la vie de tous les jours signifie la vraisemblance de l'induction. »¹⁴³ C'est grâce à ce sentiment que la « croyance » dans la nouvelle motricité s'installera. La « croyance » doit être instaurée puis renforcée par une pratique facilitée car « réussir » est à l'origine de ce processus psychologique.

¹⁴² L. Wittgenstein, (1990), § 227

¹⁴³ L. Wittgenstein, (1991), p. 71

3.7.5 La réussite

Nous venons d'analyser le contexte psychologique qui provoque une forme de pari basé sur la « croyance inconsciente » que les motricités possibles à réaliser et construites par analogie sont les plus sûres. Mais cette certitude n'est pas immuable, elle varie en fonction d'un autre contexte psychologique, celui qu'instaure la pression exercée par le besoin plus ou moins fort de réussir le pari.

Réussir le pari, c'est avant tout réussir une réalisation motrice qui, à posteriori et seulement à posteriori, doit être efficace aux regards des buts fixés. Plus la pression est forte et plus la certitude de réaliser correctement la motricité doit être grande : l'analogie risque alors d'être grossière, quitte à se réfugier dans la mise en œuvre d'un geste infiniment répété et sûr. Dans le domaine de la motricité comme dans le domaine de la prise de décision, l'homme semble posséder les compétences d'un apprenti mathématicien ayant des intuitions portant sur les lois des probabilités.

Par exemple, il paraît se fier au principe suivant que décrit L. Wittgenstein¹⁴⁴ :

« (La description la plus générale - c'est à dire la plus incomplète - a plus de probabilité d'être pertinente que la plus complète ; à cela se rattache la théorie de la probabilité.) »

En revanche, dans un climat psychologique favorable, l'individu peut se permettre un pari moteur plus risqué en se fondant sur une analogie plus fine mais aussi extrêmement plus « rémunératrice » en cas de réussite.

Par exemple, en début d'apprentissage du service au tennis de table, l'élève qui veut absolument réussir va restreindre son champ d'action à ce qu'il maîtrise, quitte à utiliser une analogie qui ne va pas « produire » une motricité spécifique au tennis de table.

On peut alors observer des balles frappées à la manière dont on fait progresser un ballon de basket en dribble : balle en dessous, raquette juste au dessus. Réussir, c'est dans ce cas, « faire rebondir la balle sur ma table en la projetant vers celle de l'adversaire ».

Mais on peut trouver encore plus approximatif : l'élève qui place sa raquette juste en dessous de la balle veut réussir d'abord à faire parvenir sa balle à son adversaire. Or, quand on veut faire parvenir un objet en le lançant au dessus d'un obstacle, il est habituel d'orienter vers le haut sa trajectoire.

Cette pression du résultat doit nous inciter à prendre deux dispositions sur le plan pédagogique.

- 1) L'une d'elles est bien connue : l'élève doit accepter de rater certains essais pour se transformer. On pourrait rappeler ici le paradigme Bachelardien repris souvent par les pédagogues - L'erreur est le moteur de la connaissance. - si on ne craignait de faire croire que la seule existence du geste inefficace et de sa mise en évidence suffisaient à éliminer le processus qui en a été à l'origine.
- 2) Ce qui est fructueux, c'est la capacité à accepter de rater plus d'essais qu'en début d'apprentissage tout en essayant de rater différemment : l'élève doit comprendre qu'une tentative non ratée sur un service qui nécessite une motricité spécifique pour être efficace, c'est l'assurance d'un point marqué. En revanche, plusieurs tentatives réussies avec une motricité issue d'une analogie grossière n'engagent pas un rapport de force favorable au serveur. (La probabilité de gagner le point n'est pas forcément en sa faveur.)

¹⁴⁴ L. Wittgenstein, (1990), § 87

Il est nécessaire aussi que l'élève affine son jugement pour distinguer dans ses échecs ceux qui sont proches du succès des autres. Celui qui apprend doit se placer dans des dispositions qui, habituellement, ne sont pas celles permettant de prendre une décision lorsque se présentent des alternatives affectées de probabilités différentes de se réaliser et rapportant des gains inégaux en cas de succès. La nature a sans doute sélectionné des individus résistant difficilement à la frustration de l'échec.

On imagine assez mal, durant la préhistoire, le chasseur ayant raté sa proie et du même coup le repas de la famille, pensant, content de lui : « mon lancer s'améliore, la semaine prochaine, on pourra sans doute manger ». Dans la plupart des cas, un individu suit le dicton : « un tiens vaut mieux que deux tu l'auras ». Il préfère un gain sûr à une possibilité de gain deux fois plus fort. En revanche, il choisit plutôt un jeu avec une faible probabilité de gagner un gain élevé à un jeu avec un gain moitié moins élevé et une probabilité de gagner deux fois plus forte.

Nous pensons que si une rationalité influence cette prise de décision, le même type de rationalité organise le processus inconscient qui oriente la motricité en mettant en avant une analogie plutôt qu'une autre.

Une des tâches de l'enseignant est donc de modifier le mode d'appréciation qu'un élève a de ses réalisations. Par exemple, à la roulette, lorsque la boule tombe sur le 1 alors qu'on a parié sur le 2, on a perdu, alors que la boule était proche du bon numéro. Et cela ne sert à rien de s'entêter sur le 2. En revanche, dans le domaine de l'apprentissage moteur, rater de peu de nombreuses fois un geste nouveau, c'est l'assurance de le réussir régulièrement bientôt.

Au tennis de table, un élève qui attaque pour la première fois la balle en coup droit en éloignant sa raquette de l'axe du corps doit être encore plus encouragé s'il rate la table d'un mètre que celui qui ne rate pas la cible. Il faut de plus lui donner aussitôt un moyen, aussi grossier soit-il, de corriger la trajectoire.

Une autre tâche de l'enseignant est d'évaluer différemment l'élève. On ne peut demander à ce dernier de faire évoluer de façon importante sa motricité et l'évaluer dans une situation de référence trop complexe car la complexité de la tâche et la pression des résultats feront régresser l'élève. L'évaluateur doit distinguer lui aussi, à travers le manque de performances, ce qui est du domaine du manque d'entraînements de la motricité non spécifique toujours présente chez la personne n'ayant pas appris. De plus, chez les élèves faibles et même moyens, le nombre de gestes réussis ne doit pas prendre autant d'importance que la qualité de la transformation.

La notion de performance doit donc être affinée : elle doit en particulier ne plus être systématiquement couplée au résultat d'un match ou à la régularité de l'élève. Être performant dans le cadre d'un apprentissage devrait être compris comme être capable de se transformer. Pendant la majorité du court temps d'apprentissage, seuls les coups témoignant d'une évolution de la motricité doivent être valorisés, même s'ils ne débouchent pas, par exemple dans un match de tennis de table, sur l'obtention du point. Il est donc nécessaire de réformer les procédures quotidiennes d'évaluation et d'auto-évaluation.

Ainsi, créer des conditions favorisant l'apprentissage, c'est d'abord insérer l'individu dans un lieu où les règles d'évolution et les repères sont bouleversés. Apprendre doit se réaliser dans un monde inhabituel : réussir est possible car l'à-peu-près est accepté et l'échec ne compte pas si l'on tente de réaliser ce que l'on n'a jamais fait.

La clé de voûte de ce cheminement est à découvrir dans ce qui est le propre des animaux supérieurs : pour ces derniers, le moyen d'atteindre un objectif peut devenir en une fin en soi. Pour reprendre la terminologie que R. Thom utilise dans son livre *Esquisse d'une sémiophysique*, seule la prégnance de la fin en soi doit subsister et doit se transmettre au moyen pour lui conférer au moins le temps de l'apprentissage le statut d'objectif final. Pour qu'un singe comprenne qu'il a besoin d'un bâton afin d'attraper une banane, selon R. Thom, il lui « faut oublier la fin proprement dite (capturer la banane) pour se consacrer au moyen d'y parvenir. »¹⁴⁵ Pour apprendre, il faut créer un nouveau chemin et pour ce faire, il est nécessaire de résister à la tentation de vouloir atteindre son but immédiatement. De ce fait, la décontextualisation d'une situation d'apprentissage (cas où l'apprentissage ne s'inscrit pas dans une situation de jeu réel) a cette vertu d'ôter l'idée du but à atteindre immédiatement. Du même coup, la force de la croyance qui installe l'élève dans une motricité « sûre » est affaiblie car cette croyance relie la motricité à un but qui n'est plus celui visé par l'élève.

Si l'élève qui débute veut améliorer la maîtrise de sa passe au volley, il doit « oublier » de renvoyer le ballon et focaliser son attention sur ce qui lui permet d'amortir le choc (main-ballon), souvent perturbateur à ce niveau de pratique et sur l'orientation de ses appuis. S'il n'est pas capable d'oublier, s'il est accaparé par cet objectif final, il utilisera implicitement la proposition pratique la plus validée par l'expérience pour renvoyer l'objet : lancer ses mains dans le ballon. De même, si le singe meurt de faim, on peut penser qu'il ne quittera plus la banane des yeux et sera incapable d'utiliser le bâton s'il ne l'a jamais fait jusqu'ici.

Une des grandes difficultés de l'enseignement en EPS est de faire comprendre l'importance de la situation décontextualisée à l'élève sans que l'objectif final n'apparaisse de trop. Pour qu'un enfant saute loin, il faut d'abord qu'il cherche à aller haut et non pas loin, sinon souvent, son saut se résumera à un grand pas en avant après sa course d'élan.

Une autre difficulté est de recontextualiser l'apprentissage sans que l'enfant ne s'en aperçoive. Il est souvent nécessaire, au début, qu'il réussisse à mettre en œuvre sa motricité sans s'apercevoir de l'enjeu. Ceci garantit en partie de ne pas perturber l'enfant par le sens que représente l'objectif final.

3.8 Certaines résistances à l'apprentissage ont-elles pour origine des non-sens ?

Nous allons commencer ce paragraphe en demandant au lecteur un petit exercice de motricité : à l'aide de l'index de votre main droite, décrivez dans l'air un cercle dans le sens inverse des aiguilles d'une montre. Essayez maintenant de réaliser avec votre index de la main gauche un cercle également dans le sens inverse des aiguilles d'une montre. Jusqu'ici, en général, personne n'a de problème. Maintenant, placez vos deux index face à face et réalisez simultanément les deux cercles précédemment dessinés dans l'air. Je vous laisse quelques instants pour essayer.....Beaucoup plus difficile n'est-ce pas ?

Imaginez alors le même exercice en le réalisant simultanément avec les pieds et les mains.....Nous allons tenter de montrer qu'il peut être intéressant de relier la difficulté que nous éprouvons à réaliser cet exercice avec celles que nous rencontrons parfois lorsque nous utilisons le langage pour philosopher. Remarquez tout d'abord que chacun des cercles n'est pas difficile à tracer indépendamment l'un de l'autre. On peut penser qu'il en va ainsi parce que, dans la vie quotidienne, nous avons besoin assez fréquemment de faire des actions en

¹⁴⁵ R. Thom, (1991), p. 73

enclenchant une rotation, soit dans le sens des aiguilles d'une montre, soit dans l'autre sens. (Appuyer sur une clenche de porte de maison par exemple ou tourner un robinet.) Imaginez que vous vous trouvez dans cette dernière situation et que vous vous servez de votre main droite pour ouvrir le robinet de l'eau froide. Puis imaginez que vous réalisez l'ouverture du robinet d'eau chaude avec la main gauche. Enfin, imaginez que vous réalisez les deux opérations simultanément : vous venez facilement de réaliser (à peu près) l'exercice difficile qui vous était demandé précédemment.

Nous pensons que l'exemple qui vient d'être détaillé est révélateur d'une caractéristique de notre motricité : nous l'utilisons bien souvent sans que des processus cognitifs explicites la dirigent. Nous ne savons par exemple pas ajouter un type de coordination à un autre (cas des deux cercles à tracer dans l'air) comme on ajoute deux nombres entre eux. En fait, la solution motrice que nous mettons en œuvre ne résulte pas le plus souvent du processus cognitif qui apparaîtrait si on nous demandait de mettre par écrit la procédure à mettre en œuvre pour effectuer avec succès la tâche qui nous est demandée. Dans le monde des différents jeux de motricité, les évidences sont reines : le monde va de soi. C'est un monde sans problème. Ou plutôt, un monde où les solutions (même mauvaises) précèdent les problèmes.

Le plus souvent, vous agissez et ensuite seulement vous « chutez ». Sans doute alors, à cet instant précis, des processus cognitifs apparaissent et vous font prendre conscience qu'il y a un problème. Mais il faut agir pour que les processus apparaissent et votre action n'est pas plus soumise au doute au moment où vous agissez que lorsque vous reconnaissez la couleur verte à un feu tricolore. Sans doute, un mauvais reflet peut vous faire douter de votre jugement (C'est vert ! Je peux avancer ! Oui, mais ai-je bien vu ?) mais non de ce que vous avez vu : le vert. Le monde de la motricité comme le monde des actes de langage est un monde inversé par rapport au monde qui décrit la manière dont utilisons nos processus cognitifs. Dans ce dernier monde, par exemple, j'apprends que résoudre l'équation : $x^2 = -1$ pose problème. Puis j'apprends à résoudre le problème en manipulant les nombres complexes. J'admets donc que je ne savais pas avant de savoir. Le problème posé semble donner sens à ma recherche de solutions et de fait à l'existence de solutions : dès que je reconnais que le problème a un sens, je donne un sens aux solutions que je recherche. Or, dans le monde des actes de langage ou de la motricité, ce sont les actes, c'est à dire les solutions qui donnent un sens aux problèmes qui surgissent. Avec les actes, est attaché le cortège de circonstances où le sujet a agi. Ces sont justement les circonstances où le sujet a agi qui posent problème. Mais pour cela il est nécessaire que le sujet ait déjà agi.

Remarquez que dans le petit exercice de motricité qui vous a été soumis, ce qui posait problème, c'est que je ne vous ai pas placé dans une situation où la motricité solution aurait fait sens immédiatement. (Par exemple, ouvrir simultanément un robinet d'eau chaude et un robinet d'eau froide des deux mains.)

On pourrait imaginer, en danse contemporaine, un exercice où les danseurs auraient pour consigne de réaliser des gestes « impensables ». Quel sens cet exercice pourrait-il avoir ? Découvrir de nouvelles formes de coordination ou réaliser des gestes qui ne renverraient pas à des situations connues, des gestes sans aucun sens. L'exercice serait-il de même nature que celui-ci : « Formulez des propositions mathématiques qui n'ont pas de sens. » ? Dans le premier exercice, comme dans le cas de l'écriture automatique, se laisser aller n'aurait aucun intérêt : car le but n'est pas d'aller au hasard mais de découvrir des formes sans aucun sens. En réalité, pris au pied de la lettre, l'exercice de danse contemporaine est lui un non-sens : car ce qui fait le sens des gestes, ce sont les circonstances. On ne peut donc demander à un danseur de trouver des gestes qui ne signifient rien : il serait nécessaire qu'il crée en même

temps un contexte et un geste où celui-ci ne signifierait rien. Néanmoins, on peut imaginer un exercice qui s'approche du précédent. Celui-ci consisterait à se comporter comme-ci notre motricité échappait à notre contrôle, comme dans le cas de la maladie de Parkinson. Quel étrange paradoxe que de tenter de contrôler sa motricité pour donner l'illusion qu'on ne la contrôle plus. Une fois de plus, nous récusons l'idée qu'il s'agirait ici de se laisser aller « au hasard. » L'idée n'aurait pas de sens : « on ne peut se guider avec beaucoup de maîtrise pour aller au hasard. » On se maîtrise pour donner l'illusion du hasard, ou du non-sens. Il nous semble que l'évidence des actes et le non-sens des actes sont deux caractéristiques opposées illustrant deux classes opposées de situations qui peuvent se présenter à un sujet. Les actes évidents sont ceux qui font intervenir essentiellement les composants élémentaires de la motricité ou du langage.

Nous considérons donc maintenant qu'il y a des composants élémentaires de la motricité comme nous avons considéré qu'il y a des composants élémentaires pour des jeux de langage : par exemple, ouvrir et fermer les mains, avancer les pieds, avancer les mains ou encore pousser sur ses mains ou sur ses pieds. Ces exemples de coordinations sont simples, en ce sens qu'ils sont à la portée d'un enfant en bas âge. De la même façon, le jeu de langage, ayant pour composant élémentaire « dire », est à sa portée dès qu'il se met à évoquer des choses ou des êtres en parlant. De même, on sait que le jeu de langage construit autour du composant élémentaire « montrer » est en place lorsque l'enfant, par exemple, se met se met à désigner un objet en disant : « ça ! ça ! ».

Nous considérons également que mettre en oeuvre une coordination un peu plus complexe que celle correspondant aux simples composants élémentaires est d'une certaine manière équivalent à réaliser un acte de langage beaucoup plus complexe que celui qui consiste à dire : « ça ! ça ! ». Dans les deux cas, le comportement est une réponse à une situation dans laquelle le sujet est *obligé* d'agir.

L'obligation n'est pas ici une contrainte sous la force ou une question de survie mais plutôt l'actualisation d'une possibilité d'agir. Agir peut consister à jouer pour un enfant, engager la conversation avec quelqu'un ou réagir selon un environnement, même lorsqu'aucune nécessité apparente ne semble forcer le sujet à agir. D'une certaine manière, le simple fait d'avoir des dispositions à agir semble nous condamner à l'action. Parce que nous sommes des hommes, nous avons des dispositions à nous comporter comme des hommes. Mais, parce que nous sommes des hommes, nous sommes d'abord condamnés à agir de manière à ce que ces actions révèlent nos dispositions à vivre comme des hommes.

Nous considérons que, de même que sur un plan linguistique, le sujet puise dans différents jeux de langage pour établir sa réponse, de même sur un plan moteur, le sujet puise dans différents jeux de motricité. De même, nous souhaitons émettre l'hypothèse selon laquelle, autour des composants élémentaires de la motricité « gravitent » des coordinations plus complexes. Nous établissons ainsi un parallèle avec ce que nous avons dit précédemment sur les différents jeux de langage. Comme pour le langage, cette force de gravitation doit être perçue comme l'expression à la fois d'un état des possibilités comportementales du sujet et de la dynamique qui s'est instaurée pendant les apprentissages du sujet. Cette force n'est bien sûr pas physique : elle résulte de la combinaison d'une contrainte sémantique et de l'obligation d'agir telle que nous venons de la définir.

Si nous voulons élaborer une conception de l'apprentissage qui nous permette d'être plus efficaces dans notre enseignement, il nous est nécessaire de mieux comprendre la dynamique qui permet aux jeux de langage et aux jeux de motricité d'évoluer. Nous devons donc préciser ce que nous entendons par « force de gravitation » de manière à influencer avec pertinence un sujet qui est en train d'apprendre. Nous considérons qu'un élément nouveau e_n

peut entrer dans un jeu de langage pour un sujet si le sujet peut formuler une proposition comprenant e_n et d'autres éléments du jeu de langage, de manière à ce que cette proposition ait un sens. Or, nous avons jusqu'ici admis avec L. Wittgenstein que le sens d'une proposition était donné par les circonstances dans lesquelles cette proposition était prononcée (et donc par l'usage précis de cette proposition dans ces circonstances). Mais cela n'est possible que si, d'une manière ou d'une autre, les circonstances elles-mêmes possèdent, relativement au sujet, des caractéristiques qui leur permettent d'être différenciées sur un plan sémantique, les unes des autres.

Pour dégager ces caractéristiques, il nous est donc nécessaire de comprendre comment on peut classer ces circonstances. Rappelons que l'objectif est de savoir pourquoi un sujet peut avoir ou non un certain *type* de comportement, qu'il soit linguistique ou moteur. Dans les deux cas, nous affirmons que le comportement ne doit pas seulement être réalisable par le sujet, c'est à dire que la difficulté de la réalisation physique doit être convenable, mais également que la situation dans laquelle le sujet est placé doit modifier, par ses propriétés sémantiques, la perception de la difficulté. En d'autres termes, les propriétés sémantiques que nous attribuons aux circonstances en caractérisant celles-ci par la relation qu'elles entretiennent avec le comportement du sujet, ont une force qui s'exerce en agissant sur la perception qu'a le sujet de la difficulté à réaliser son comportement. Certains dictons ou certaines expressions populaires sont parfois très explicites. On admet, que devant un grand danger et quel que soit son âge, on se met à « courir comme un lapin ». C'est à dire que l'évidence de la situation et la nécessité d'agir immédiatement effacent totalement la difficulté de retrouver « les jambes de ses vingt ans ».

On peut alors classer certaines situations en fonction de l'évidence avec laquelle elles se présentent au sujet. Cette évidence dépend parfois du sujet et parfois non, comme dans le cas où un ours se met à vous prendre en chasse. Inversement les comportements effectués dans ces circonstances prendront un sens plus ou moins évident. A la limite, un comportement d'un autre sujet peut ne pas avoir de sens pour un sujet qui observe parce qu'il n'aura jamais vécu de situations proches de celles qui ont amené celui qui agit à élaborer ce type de comportement. Et à l'opposé, un comportement peut devenir de plus en plus évident (donc plus facile à réaliser) parce qu'un grand nombre de situations proches les unes des autres sur un plan sémantique se produisent. Or, pour la plupart d'entre nous, les seules situations qui se répètent sont celles de la vie quotidienne. Dans l'exercice de motricité que nous vous avons donné, (tracer simultanément les deux cercles en l'air), il n'était pas évident de percevoir à quel type de situations rencontrées dans la vie quotidienne cela faisait appel. Sans craindre l'abus de langage, on pourrait dire que pour un grand nombre de personnes, nous étions proches du non-sens. D'un point de vue de l'apprentissage, ce qui vous a été demandé était donc extrêmement peu pertinent. Mais *pousser, tourner, prendre, marcher, sauter, tirer,...* sont des actions simples qui donnent souvent un sens à la plupart des situations où nous devons agir sur notre environnement de manière visible. La façon dont nous pouvons classer, grâce à ce type d'actions, les situations dans lesquelles nous plaçons les élèves dans certains apprentissages en EPS sont détaillées sur trois exemples (volley, badminton et tennis de table) dans le CD fourni avec la thèse

Il y a un type d'actions que nous n'avons pas encore étudié et qui constitue pourtant le type d'actions le plus connu dans le domaine des activités physiques, c'est celui des **actions régulières**, c'est-à-dire les actions que quelqu'un est capable de reproduire à la demande ou à volonté, pourrait-on dire encore. C'est là un des objectifs majeurs de l'EPS : la régularité comportementale. La notion si abstraite de *règle* étant au cœur de cet enjeu, il était souhaitable d'accorder un chapitre entier à ce type d'actions.

4) LES LIMITES DE LA RÈGLE

« Comme nous l'avons dit, on ne peut décrire de *plus près* en quoi consiste l'application exacte d'une règle, qu'en décrivant *l'apprentissage* du "procéder selon une règle." »

L. Wittgenstein

Remarques sur les fondements des Mathématiques, 7^{ème} partie, § 26

Parmi les nombreux aspects que présente la notion de règle, deux me semblent plus particulièrement convenir pour approfondir l'enquête sur le champ d'investigation de l'EPS. D'une part, il y a la question de la compréhension de la règle en mathématiques et d'autre part, il y a le problème de la régularité comportementale qui est un des objectifs recherchés en EPS. Le lecteur est en droit ici de s'étonner devant ce qui ressemble à un grand écart conceptuel car au fond, rien ne semble plus étranger aux domaines de la logique et des mathématiques que ce qui peut facilement être perçu comme un champ d'application des sciences expérimentales et des sciences humaines, à savoir l'activité physique d'un être humain. Qui a-t-il en effet de commun entre la question de notre compétence à appliquer une règle en mathématiques et la question de notre compétence dans la pratique d'un sport. D'un côté, il semble que la nécessité qui caractérise les règles de calcul en mathématiques s'impose à nous comme un guide, comme un moyen de suivre la bonne direction alors que, de l'autre côté, tout semble indiquer que c'est notre corps qui réussit, par empirisme, à extraire un ensemble d'invariants d'un ensemble de situations extrêmement variées.

L'objectif de ce chapitre est double. D'une part, en montrant à l'aide des travaux de L. Wittgenstein que le concept de règle pose les mêmes difficultés, qu'on fasse une étude dans le cadre des mathématiques ou qu'on se situe dans le cadre de l'EPS, nous ouvrirons des pistes de réflexion sur les apprentissages en EPS. D'autre part, en appliquant cette étude à l'apprentissage de l'autonomie, nous aurons à cœur de revenir à ce qui est notre thèse essentielle dans cette troisième partie : la conceptualisation de la notion de limite comme faille de l'internalisme et de la pédagogie qui en résulte.

4.1 La question de la réalité de la règle et de sa force

Lorsque je me pose la question de la réalité de la règle, j'entends dans un premier temps m'interroger sur la manière dont la règle semble s'imposer à nous lorsque nous devons agir pour la respecter.

Car ce qui est bien réel, c'est l'évidence avec laquelle parfois la règle semble pouvoir être suivie. Dans ces cas, nous appliquons la règle sans effort, sans même y penser, pourrait-on dire. En revanche, parfois, nous devons avancer pas à pas comme si la moindre faute d'inattention pouvait nous faire dévier des rails que semble tracer à l'avance la règle.

Les règles de numération sont parmi les premières auxquelles nous sommes confrontées dans nos apprentissages. C'est aussi celles qui apparaissent les plus faciles lorsque nous les avons acquises. Nous sommes certains de savoir additionner deux nombres entiers, quels qu'ils soient, pour peu qu'on nous en laisse le temps. La certitude de savoir additionner deux nombre entiers est bien réelle. Mais d'où provient la force de cette certitude ?

Il semble qu'une fois acquise notre compétence pour l'addition, nous nous persuadons facilement que notre compétence provient de notre faculté à voir, pour ainsi dire, la nécessité qu'impose la règle mathématique. La nécessité logique est, semblons nous croire, ce qui constitue les rails qui nous permettent de suivre la règle lorsque nous calculons. Mais de cette réalité de la règle qui se manifeste par les certitudes que nous avons lorsque voulons agir de manière juste, nous croyons pouvoir inférer que la règle bien comprise s'impose à nous comme si elle disposait d'une force pour nous contraindre à suivre le chemin correct plutôt qu'un autre. Comment pourrait-il en être ainsi ?

Une fois apprise la règle de l'addition des nombres entiers, nous avons envie de dire : « $2+2$ font 4 : nécessairement ! ». Ou bien : « $2+2=4$, Il en va toujours ainsi. ». Et nous pourrions rajouter : « C'est un fait ! $2+2$ font 4 . ». De même, a-t-on envie de dire, une pierre lancée en l'air finit toujours par retomber sur terre : c'est un fait. Dans le cas de la pierre, nous comprenons la généralité de ce genre de faits en étudiant les lois de la gravitation. Nous nous persuadons ainsi que les lois de la nature sont à l'origine de ces faits. Il semble que nous avons l'impression, en additionnant les nombres, qu'il y a des faits de l'ordre de la nécessité qui nous contraindraient à respecter la règle lorsque nous l'avons comprise. A la réalité de nos certitudes attachées aux calculs les plus élémentaires devrait correspondre une autre réalité, celle des faits nécessaires. Et l'exercice de nos facultés cognitives nous assurerait d'agir conformément à la règle, en nous permettant de découvrir cette correspondance. La force de la règle agirait donc par l'intermédiaire de notre faculté à associer nos certitudes avec des faits objectifs. Etudions cette possibilité.

4.2 La question de la nécessité comme habitude de pensée

Il est tentant de croire qu'il existe des faits rendus nécessaires par les propositions mathématiques lorsqu'on est appelé à faire des mathématiques. En effet, il est assez courant que, dans le cadre d'une recherche d'une démonstration, on ressent intuitivement cette impossibilité que « les choses » puissent se passer autrement que comme on les imagine. L'idée de concevoir les propositions mathématiques vraies reliées entre elles par une sorte d'architecture est très forte parce que notre pratique de recherche des démonstrations nous montre que, de proche en proche, nous pouvons nous appuyer sur des propositions vraies pour nous frayer un chemin sûr vers celles que nous cherchons à démontrer. Parfois, lorsque la nécessité se fait particulièrement sentir, nous avons même le sentiment de voir le chemin en entier, comme s'il était déjà là, avant même que la démonstration soit écrite. C'est là, me semble-t-il, une des raisons qui permet de comprendre la motivation du mathématicien. Néanmoins, il s'avère essentiel de dissocier le rôle indiscutable de ce sentiment pour la recherche en mathématiques du rôle que ce sentiment aurait pour nous aider à comprendre en quoi une proposition est nécessaire. Certes, certaines propositions s'imposent à nous par le caractère de nécessité que nous lui attribuons au moment où nous la découvrons. Mais cela ne suffit pas pour que nous admettions que ce caractère est celui des propositions, indépendamment du fait que nous découvrons cette nécessité au cours d'une pratique sociale : faire des mathématiques.

Il nous faut résister à la tentation de croire que l'explication du sentiment de nécessité qui est le notre lorsque nous appréhendons certaines propositions tiendrait à l'existence d'une seule réalité, quelle soit empirique (un fait), ou transcendantale (une idée). Pour cela, la conception normative des règles élaborée par L. Wittgenstein nous propose une alternative prometteuse.

4.3 Perspectives pédagogiques sur les règles d'apprentissage

Avant de cerner le type de réalité à laquelle correspondraient les propositions mathématiques selon L. Wittgenstein, il apparaît pertinent de comprendre la critique que le philosophe émet vis-à-vis de l'empirisme et de l'idéalisme. L'intérêt que nous portons à cette critique n'est pas seulement dû au fait que la compréhension de la conception wittgensteinienne de la notion de règle s'en trouve facilitée mais également au fait que l'étude des failles de l'empirisme et de l'idéalisme nous permet de mieux saisir toute l'étrangeté des options pédagogiques fondées sur ces deux conceptions philosophiques. En effet, ce qui rapproche le travail de L. Wittgenstein de nos préoccupations, c'est l'examen qu'il fait de ce qu'on pourrait vouloir dire lorsqu'on parle d'une réalité qui correspond aux propositions mathématiques. Car l'entreprise du philosophe porte moins sur la nature de cette réalité que sur le sens qu'on doit donner au mot « correspondre » lorsqu'on parle d'une réalité qui correspond aux propositions mathématiques.

Or, il semble bien que l'étude des faits sociaux qui sont liés à l'apprentissage et à l'enseignement ne peut faire l'impasse sur une telle question : « Quel sens puis-je donner au mot « correspondre » dans la phrase : « A quelle réalité correspond une réalité mathématique ? ». En effet cette interrogation n'a pas qu'un lien abstrait avec cette autre question : « Qu'est-ce qu'un élève apprend lorsqu'il apprend une règle en mathématiques ? » L'étude des travaux de L. Wittgenstein va nous conduire à expliciter le type de contenu que nous pouvons proposer dans notre enseignement. Cette étude nous permet également de répondre à cette question : « A quelle réalité confrontons-nous les élèves lorsque nous leur demandons d'apprendre des règles ? ». C'est dans cette perspective que nous tenterons de comprendre ce que sont les approches pédagogiques en EPS telles que le technicisme, la pédagogie par la démonstration, la pédagogie prescriptive, la pédagogie par la découverte, la pédagogie par résolution de problèmes, la pédagogie par l'aménagement du milieu. Au fur et à mesure que nous progresserons dans cette perspective, nous essaierons de faire émerger une forme de pédagogie différente qui s'apparentera à ce que L. Wittgenstein conçoit comme l'élaboration d'un nouveau jeu de langage.

4.3.1. Ce que ne sont pas les réalités auxquelles correspondent les propositions mathématiques.

L. Wittgenstein¹⁴⁶ écrit que :

« Si l'on parle d'une réalité qui correspond aux propositions mathématiques et que l'on examine ce que cela pourrait vouloir dire, on peut distinguer deux choses fort différentes :

1. S'agissant d'une proposition d'expérience, nous pouvons dire qu'une réalité lui correspond si elle est vraie et que nous pouvons l'asserter
2. Nous pouvons dire qu'une réalité correspond à un *mot*, disons « pleuvoir » - mais en ce cas, nous voulons dire quelque chose de totalement différent. Ce mot est employé dans « il pleut », qui peut être vrai ou faux ; mais aussi dans « il ne pleut pas ». Et, dans le second cas, il est étrange de dire qu'« un certain phénomène lui correspond ». Néanmoins, vous pourriez dire que quelque chose lui correspond, si toutefois vous précisez le sens de « correspond » »

¹⁴⁶ L. Wittgenstein, (1995(a)), XXVI, p. 260

Le philosophe remarque que certains entendent défendre la conception selon laquelle la réalité des propositions mathématiques serait de l'ordre 1. Par exemple observe-t-il ¹⁴⁷ :

« Le professeur Hardy compare les propositions mathématiques aux propositions de la physique. Cette comparaison est une source considérable de confusions. »

L. Wittgenstein se demande donc ¹⁴⁸ :

« Quelle réalité correspond à la proposition qui dit que si vous retournez une allumette de deux fois 180 degrés, elle se retrouve dans sa position initiale ?.....Oui - une réalité lui correspond, mais elle n'est pas du genre de ce à quoi vous vous attendiez d'abord.....
La proposition que vous énoncez n'est pas du tout une proposition d'expérience, encore qu'elle semble en être une ; c'est une règle.

Le philosophe défend sans équivoque la conception 2 qu'il a énoncée ¹⁴⁹ :

« Je veux dire : parler de la réalité qui correspond à une proposition de mathématiques ou de logique ressemble plus au fait de parler d'une réalité correspondant à des mots comme « deux » ou « peut-être » qu'à celui de parler d'une réalité correspondant à l'énoncé « Il pleut. ». Et cela pour la raison que la structure d'une proposition mathématique « vraie » ou d'une proposition logique « vraie » est entièrement définie dans le langage : elle ne dépend absolument d'aucun fait extérieur. »

Nous avons souvent la conviction que toute proposition à laquelle on tient est fondée sur un fait et que la proposition décrit d'une certaine manière ce fait. C'est une idée que rejette L. Wittgenstein : nul besoin pour le philosophe de chercher dans un autre monde que le langage (lequel d'ailleurs ?) un moyen de définir le sens de la proposition.

La difficulté à laquelle nous sommes exposés lorsque nous tentons de comprendre la conception de L. Wittgenstein se situe bien sûr ici : quel sens doit-on donner au mot « langage » lorsqu'il l'utilise pour mettre en évidence les failles des autres conceptions ? Il me semble qu'en continuant à cerner ce que L. Wittgenstein entend abandonner, on peut, en négatif en quelque sorte, se faire une idée des contours de ce langage. Cela doit nous conduire à comprendre que la notion de proposition n'a pas le même sens dans le cas où on dit : « $2+2=4$: c'est une proposition mathématique » et « Toutes les pierres lancées en l'air retombe sur terre : c'est une proposition qui est validée par la loi de la gravitation. ». Et par conséquent cette distinction nous conduit également à imaginer que les apprentissages de ces deux types de proposition ne sont pas de la même nature. Dans le premier cas l'apprentissage ne laisse aucune place au doute ou à l'esprit critique (le doute n'a pas de sens) alors que le second l'autorise (voire l'encourage).

Comme l'écrit J. Bouveresse ¹⁵⁰ :

« Wittgenstein ne soutient pas seulement que les propositions mathématiques ne sont pas des propositions d'expériences, mais également qu'elles ne sont pas descriptives en un sens quelconque. ».

¹⁴⁷ L. Wittgenstein, (Ibid), XXV, p. 251

¹⁴⁸ L. Wittgenstein, (Ibid), XXV, p. 258

¹⁴⁹ L. Wittgenstein, (Ibid), XXVI, p.2 62

¹⁵⁰ J. Bouveresse, (1987), p. 41

Or cette illusion descriptive est bien présente dans le platonisme. Et c'est là précisément ce que rejette le philosophe¹⁵¹.

« Si vous avez affaire à une proposition qui porte sur N_0 et que vous imaginez que vous êtes en train de parler d'un royaume de nombres, je rétorquerai que vous ne parlez pas encore d'un quelconque royaume, dans le sens le plus marquant de « parler de ». Vous donnez simplement des règles pour l'emploi de N_0 .

Vous développez les mathématiques de N_0 . Pour ce faire il vous faut poser la question : dans quelles propositions *non*-mathématiques est-il employé ? Pour savoir à quel royaume le symbole fait référence, il faut voir dans quels énoncés on l'emploie. »

Mais lorsqu'on voit ces énoncés, prévient le philosophe, l'idée qu'on se faisait du royaume est bouleversée. Si vous dites « Jean a réussi à faire N_0 multiplications », vous vous exprimez sur le « royaume » des compétences de Jean, vous ne découvrez pas une propriété du royaume des nombres entiers.

4.3.2 Vers quelle réalité mène l'investigation qui a pour but « le fondement du savoir » ?

C'est sur la nature d'un tel royaume que porte notre enquête. Ou plus exactement sur le sens à accorder au mot « royaume ». Par exemple, si on veut utiliser ce terme pour parler d'une personne qui apprend les mathématiques, peut-on dire que cet élève va **découvrir** le royaume des nombres, c'est-à-dire un espace d'objets jusqu'ici masqué à sa raison et attendant qu'un esprit trace son chemin jusqu'à lui pour apparaître ? Si on veut comprendre le sens qu'on doit accorder au mot « royaume », il est utile de connaître la nature du chemin qui mène l'esprit à ce royaume. C'est là en tout cas notre objectif : comprendre ce qu'on souhaite atteindre en cernant la nature des apprentissages qui mène à ce qu'on veut atteindre. Et l'intérêt que nous portons aux travaux de L. Wittgenstein provient de ceci : il considère possible l'existence d'une investigation pour les mathématiques entièrement analogue à son investigation dans le domaine de la psychologie. A propos de cette recherche, il précise¹⁵² :

« Elle est aussi peu mathématique que la nôtre est psychologique. Une telle recherche ne contient pas de calcul, et n'est donc pas la logistique, par exemple. Elle pourrait mériter le nom de recherche sur les « fondements des mathématiques » ».

Je veux ici paraphraser L. Wittgenstein pour indiquer le sens de notre enquête.

« Il existe une recherche possible pour l'EPS entièrement analogue à l'investigation faite par L. Wittgenstein pour les mathématiques et la psychologie. C'en est une aussi peu sportive ou physique que l'autre en est une mathématique. Elle ne suppose pas de connaissances des techniques sportives et pas non plus de connaissances physiologiques. Elle pourrait se nommer « recherches de certains fondements de l'éducation physique et sportive » ».

La proximité que nous croyons distinguer entre notre étude et les travaux de L. Wittgenstein sur les mathématiques provient de la confusion entretenue par certaines thèses sur ce qui est le fondement de l'apprentissage des mathématiques et des activités sportives : le

¹⁵¹ L. Wittgenstein, (Ibid), XXVI, p. 265

¹⁵² L. Wittgenstein, (2004(b)), seconde partie, XIV

respect des règles. La cible de nos critiques, pensons nous, est bien celle du philosophe lorsqu'il s'écarte du chemin de l'empirisme et de l'idéalisme pour faire émerger la nature de la réalité de la règle. On pourrait croire, à lire L. Wittgenstein, que la difficulté que nous rencontrons pour suivre un tel programme, est d'ordre conceptuel. C'est l'erreur que nous commettrions si nous pensions qu'un nouveau concept devait se montrer plus efficace pour rendre compte de la notion de règle que ceux des théories empiriques et idéalistes. Je crois plutôt que la difficulté tient à englober l'ensemble des faits qui progressivement fondent les pratiques qui sont organisées par des règles. La difficulté est donc liée à un problème de perspective et de choix des données à prendre en compte. Il n'en reste pas moins que si nous arrivons à faire porter notre regard de manière judicieuse sur un vaste ensemble de faits, nous pourrions déclarer que la réalité de la règle ainsi perçue était jusqu'ici méconnue et que cette méconnaissance était bien souvent à la source d'erreurs sur un plan pédagogique.

Ces erreurs sont de deux ordres :

- 1) Soit on s'attend, par exemple en sports collectifs, à ce que l'élève découvre petit à petit et par une sorte de compréhension intuitive « l'esprit du jeu », le sens des principes qu'il convient de respecter pour bien jouer, comme s'il y avait « un esprit du jeu » préexistant au fait de jouer dans un contexte donné. Et on porte l'effort pédagogique sur les explications théoriques qui doivent faire émerger cet esprit dans la conscience du joueur.
- 2) Soit on pense faire découvrir les bons principes de la pratique sportive en faisant confiance à la méthode de l'empirisme qui devrait permettre à l'élève progressivement d'assimiler les règles permettant d'être efficace en jouant.

On peut combattre ces erreurs en prenant conscience de la nature de la réalité qui organise nos pratiques culturelles : il s'agit de l'aspect normatif des règles qui fondent nos pratiques. C'est cette distinction qui est au centre des propositions de L. Wittgenstein¹⁵³ :

« Ce que je dis revient à ceci que les mathématiques sont normatives. Mais « norme » ne signifie pas la même chose qu'« idéal ». »

Il importe donc de faire l'étude de la notion de règle sous cet angle.

4.3.3 La normativité et le conventionnalisme

Je l'ai déjà écrit : l'évidence avec laquelle certaines règles s'imposent peut nous amener à penser que nous disposons d'une faculté destinée à explorer un territoire peuplé de faits préexistant à nos découvertes et conférant à nos découvertes le statut de la nécessité et la valeur de l'objectivité. On pourrait penser que l'accord des personnes au sujet des règles provient de l'exercice commun de cette faculté.

Or comme le montre J. Bouveresse¹⁵⁴, L. Wittgenstein inverse ce rapport :

« La normativité de la proposition est justement ce qui en fait la nécessité. Elle n'est pas une conséquence de sa nécessité (objectivement constatée) et n'est pas justifiée par elle. »

¹⁵³ L. Wittgenstein, (2009), p. 337

¹⁵⁴ J. Bouveresse, (1987), p. 43

Sans doute nos facultés cognitives ne sont pas pour rien dans le fait de respecter une norme et, nous y reviendrons par la suite, il faut bien qu'un ensemble de faits soient réunis pour qu'une norme s'impose à la raison des hommes, mais ce qui constitue une proposition en règle provient de leur décision qu'il en soit désormais ainsi. Selon J. Bouveresse, le partisan d'une telle conception de la normativité des règles, c'est-à-dire le conventionnaliste, « soutient qu'en toute rigueur, nous ne reconnaissons jamais une proposition comme ne pouvant être fautive en aucune circonstance, mais décidons d'exclure cette éventualité en conférant à la proposition le statut d'une règle. »¹⁵⁵ Le philosophe poursuit en faisant cette remarque : « Le point décisif dans la démarche du conventionnaliste est le refus de l'idée des faits nécessaires. Mais il n'est évidemment pas dispensé pour autant de l'obligation de répondre à la question de savoir quel genre de faits de l'espèce ordinaire peuvent donner lieu à l'instauration d'une connexion conceptuelle rigide entre des éléments qui auparavant pouvaient jouer plus ou moins librement. ». Cette remarque m'apparaît fondamentale car il semble bien que les fondements de tout apprentissage résident dans la conjonction de ces deux facteurs : un acte décisionnel de celui qui apprend et un ensemble de faits qui, dans des conditions normales d'apprentissage, facilitent cet acte décisionnel. Le résultat de cette conjonction des deux facteurs peut être décrit par l'adhésion sans faille aux propositions faites par l'enseignant de l'élève. Je parle ici d'enseignement mais j'aurais pu tout aussi bien parler d'éducation.

Pour cerner les réalités de l'apprentissage lorsque celui-ci se produit effectivement, il est donc nécessaire de décrire aussi précisément que possible cet acte décisionnel et les faits ordinaires qui le rendent plus facile. Qu'on ne s'y trompe pas : ces deux facteurs ne sont pas du domaine des causes qui influencent la performance d'un sujet lors de tests mesurant la qualité de son apprentissage, ces facteurs sont ceux qui rendent possible l'apprentissage en instaurant les conditions nécessaires à son existence. Ces facteurs font qu'un enfant, en apprenant les règles de l'addition, ne demande jamais : « Pourquoi dites vous que « $2+2=4$ » ? ». L'acte décisionnel requis pour faire d'une proposition une règle s'apparente à celui qui permet à un enfant d'apprendre ou d'être éduqué.¹⁵⁶

Les faits très ordinaires auxquels les parents ou l'enseignant doivent se référer pour provoquer cet acte décisionnel vident de tout sens tout un ensemble de questions et rendent impossibles tout une catégorie de réactions qui constitueraient autant de résistances à l'apprentissage ou à l'éducation.

En premier lieu, l'apprentissage ou l'éducation doivent être fondés sur le sentiment que la règle s'impose d'elle-même, qu'elle ne fonctionne pas comme une hypothèse, bref, que nous ne pouvons nous y soustraire, non pas parce qu'elle est la plus apte à rendre compte d'une réalité objective, mais parce qu'il n'y a pas de sens à concevoir ce qui constituerait un refus d'appliquer la proposition comme une règle. Et par conséquent ce qui donne du sens à l'apprentissage des règles ou à l'éducation, ce n'est pas en premier lieu une sorte de justification sans faille de ces règles mais la pratique de ces règles dans des conditions où elles ont leur utilité. Sans aucun doute, on peut avoir l'impression que le sujet qui apprend est soumis ici à une sorte de contrainte qui ferait craindre pour la liberté de tout un chacun.¹⁵⁷

¹⁵⁵ J. Bouveresse, (Ibid), p. 45

¹⁵⁶ Remarquez cette dissymétrie entre la forme grammaticale active convenant au verbe « apprendre » et la forme « passive » qui convient au verbe « éduquer » : on dit qu'un enfant « apprend » alors qu'on dit qu'il « est éduqué par » ses parents. Cette dissymétrie est trompeuse, elle nous pousse à croire que des actions de nature différente se produisent dans le cas de l'éducation et de l'apprentissage. Il semble bien que notre propos vise à réduire considérablement cette distinction.

¹⁵⁷ En Mai 2009, un colloque à La Sorbonne portait sur les travaux de G.E.M Anscombe. Une dame d'un certain âge s'était émue de la conception wittgensteinienne de l'apprentissage, à ses yeux totalitaire. Cyrille Michon venait en effet de rappeler que, pour l'auteur des *Recherches Philosophiques*, « Comprendre une règle était

Cette contrainte n'est cependant pas celle qui nous serait imposée d'autorité par quelqu'un qui nous imposerait à agir de telle ou telle manière. Cette contrainte est celle que nous nous imposons en acceptant librement les conditions d'apprentissage que nous devons respecter pour être en mesure de donner du sens à cet apprentissage. Il semble qu'il y a là une forme de paradoxe dans le fait de se contraindre à faire quelque chose que nous ne connaissons pas encore. Comment peut-on apprendre à se contraindre ? Quels contenus d'apprentissages extraordinaires pourraient provoquer une telle transformation ? Et enfin comment peut-on s'efforcer à respecter une règle que nous ne connaissons pas encore ? Montrer qu'il n'y a pas ici de paradoxe nous sera utile pour faire apparaître les réalités de l'apprentissage.

4.4 Comment se contraindre librement à suivre une règle qu'on ne connaît pas encore ?

Au début de ce chapitre, nous avons relevé l'existence de la force de l'évidence qui caractérise le sentiment que nous avons en appliquant une règle et nous nous sommes demandés d'où provenait cette force d'entraînement qui semble nous assurer d'être dans le droit chemin lorsque nous appliquons une règle. Nous avons rejeté l'idée selon laquelle cette force proviendrait de la règle elle-même et il nous a semblé au contraire que ce qui constituait la règle provenait en partie d'un acte décisionnel. Il semble toutefois qu'il subsiste un paradoxe : comment peut-on décider de respecter ce qu'on ne connaît pas encore ? Cette question n'est pas seulement d'ordre philosophique. Lorsqu'on réfléchit aux améliorations à apporter à son enseignement, on est fortement tenté par l'idée selon laquelle une étude de ce qui serait la courroie de transmission entre la règle et l'acte qui montre qu'on suit la règle, est nécessaire. On peut alors imaginer que cette courroie de transmission est constituée par le fait de s'imposer à soi-même de suivre la règle. Le paradoxe naît dès qu'on pense comprendre le phénomène de la manière dont le décrit L. Wittgenstein¹⁵⁸ :

« Que veut dire comprendre que quelque chose est un ordre alors qu'on ne comprend pas encore l'ordre lui-même. (« Il veut dire que je dois faire quelque chose – mais je ne sais pas ce qu'il veut ») »

Le philosophe nous indique aussitôt la source du paradoxe¹⁵⁹ :

« L'idée que l'on se fait ici de la compréhension est que nous passons, par son intermédiaire, des mots à l'exécution – en quel sens, cela est-il juste ? » (§ 285)

Le mirage qu'il faut dissiper ici est le suivant : la compréhension est perçue comme l'ombre de la règle qu'il faut suivre et cette compréhension semble constituer la courroie de transmission entre la règle et la décision de suivre la règle. Nous allons tenter de dissiper l'illusion en nous attachant à montrer que la règle ne peut pas, par nature, avoir d'ombre.

semblable à obéir à un ordre. ». La vieille dame avait fait état de l'éducation qu'elle avait reçue de son père, un militaire qui ne tolérait aucun écart, aucune objection vis-à-vis de ses principes éducatifs et qui les faisaient respecter d'une manière violente. Il n'est bien entendu pas question ici d'une telle conception de l'apprentissage mais bien au contraire des conditions qui permettent à un enfant d'apprendre en lui permettant d'exercer son sens critique. Simplement les deux facultés « apprendre » et « exercer son sens critique » ne peuvent pas constamment fonctionner simultanément. La compréhension de ce fait est en partie l'objet de ce chapitre.

¹⁵⁸ L. Wittgenstein (2008), § 283

¹⁵⁹ L. Wittgenstein (Ibid), § 283

4.4.1. Le sens de « la réalité » comme source du paradoxe.

Comment pourrions-nous apprendre les Mathématiques, si l'objet de cet apprentissage n'était déjà pas là, constitué avant même que nous ne soyons disposés à tourner notre regard vers lui ? Cette question cesse d'être pertinente dès que nous arrêtons de considérer l'apprentissage des Mathématiques comme un simple entraînement à répondre de manière correcte à des questions. Apprendre les Mathématiques consiste à adopter une manière d'agir qui dépend de notre capacité à distinguer les questions qui sont propres aux Mathématiques de celles qui ne le sont pas.

« « Il est intéressant de savoir *combien* de vibrations a ce son. »

Mais l'arithmétique vous a d'abord appris cette question. Elle vous a d'abord appris à voir cette sorte de fait.

Les Mathématiques – veux-je dire - ne vous enseignent pas seulement la réponse à une question ; mais tout un jeu de langage avec des questions et des réponses. »¹⁶⁰

Comme souvent lorsqu'il tente de rompre avec le *Tractatus*, le philosophe nous met en garde ici contre la tentation d'une vision atomiste du langage. On pourrait croire, par exemple, que les Mathématiques nous enseignent ce qu'est le nombre « 2 » lorsqu'on apprend : « $1+1=2$ ». Les Mathématiques nous enseignent ce qu'est le nombre « 2 » parce que - pourrait-on dire-elles nous permettent de répondre à des questions du type : « $1+1=?$ » ou « $2-1=?$ ». Nous ferions alors la même erreur qu'en imaginant que la phrase : « Il fait beau aujourd'hui. » nous apprend quelque chose sur le mot beau. La phrase ne nous apprend rien par elle-même sur ses constituants.

Il semble, au contraire, que si nous voulons mieux saisir ce que l'apprentissage des Mathématiques amène, il ne faut pas se référer à l'idée d'une découverte d'objets mais plutôt à l'acquisition d'enchaînements plus ou moins longs et complexes d'actions qui constituent la trame du jeu de langage auquel fait allusion L. Wittgenstein. Posons-nous donc plutôt la question : quelle sorte d'action sommes-nous capables de faire lorsque nous avons appris correctement les Mathématiques ?

Voilà une réalité à découvrir : qu'est-ce qui est nouveau dans notre comportement dès que nous acceptons d'agir en tenant compte du langage des mathématiques. Comme l'écrit L. Wittgenstein à la fin des *Recherches Philosophiques*¹⁶¹ :

« Evidemment, les Mathématiques sont, en un sens, un corps de savoir mais elles sont aussi un *faire*. »

Ce qui nous empêche de comprendre correctement le sens du mot réalité lorsque nous demandons : « A quelle réalité correspond une réalité mathématique ? », c'est que nous sommes persuadés que des questions du type : « Qu'est-ce que nous apprennent les Mathématiques ? » ont un sens parce que l'objet de ces Mathématiques existe indépendamment de notre pratique. Sans doute la question a un sens et trouve des réponses lorsqu'il s'agit de définir les contenus de l'enseignement des Mathématiques à l'école primaire pour décrire aux parents d'élèves ce que font leurs enfants. Mais, sur un plan philosophique, croire qu'il en va ainsi, qu'on puisse simplement nommer, pour le décrire, l'objet de l'enseignement des Mathématiques, c'est là succomber aux sortilèges du langage.

¹⁶⁰ L. Wittgenstein (2009), 305

¹⁶¹ L. Wittgenstein (2004(b)), II-xi, p. 217

Nous pouvons suivre d'ailleurs, la mise garde L. Wittgenstein ¹⁶²:

« Les mots de notre langage ont toutes sortes d'emplois, il en ont certains très ordinaires, qui nous viennent immédiatement à l'esprit, mais ils ont aussi des emplois qui sont de plus en plus lointains...Le mot possède un ou plusieurs noyaux d'emplois qui viennent en premier lieu à l'esprit de chacun de nous, en sorte que, quand quelqu'un dit que telle et telle chose – une carte ou une *Darstellung* au sens mathématique – est aussi une *picture*, il présuppose une comparaison : quelque chose comme “considérez ceci comme une continuation de cela.” »

C'est justement cette comparaison qui est ici à l'origine de la confusion. Cette comparaison nous fait associer le mot « correspondre » dans l'expression « A quelle réalité correspond une réalité mathématique ? » au mot « voir » lorsque nous l'employons dans des phrases du genre « Que verrons-nous lorsque nous aurons découvert cette grotte ? ». Il est tentant, parce que c'est un processus psychologique propre à l'apprentissage, d'associer l'assimilation provoquée par un apprentissage à un processus de vision de quelque chose qui est révélé parce que nous apprenons à le voir. Par exemple, lors d'une conversation, lorsque l'on me parle de la multiplication des nombres entiers, je peux me représenter cette partie du discours de mon interlocuteur en ayant - pour ainsi dire - sous mes yeux l'équation : « $2+2=4$ ». En français, notre vocabulaire nous pousse fréquemment à faire ce rapprochement entre processus intellectuel et vision. Pensez aux termes : « concevoir, percevoir ». Pensez également à ce qu'écrit L. Wittgenstein ¹⁶³ :

« Qu'est la « réalité » ? Nous concevons la « réalité » à la manière de quelque chose que nous pouvons *montrer du doigt*. C'est ceci, cela. »

Qu'importe, diront peut-être certains enseignants de Mathématiques, de savoir ce qui est en jeu lorsque nous parlons de la réalité des apprentissages en Mathématiques. La plupart du temps nous enseignons sans nous poser de telles questions, pas plus que nous ne nous demandons ce qu'est une promesse avant de faire notre première promesse. Oui, aucune importance lorsque nous obtenons de nos élèves les résultats escomptés en terme de compétence. Mais s'il n'en va pas ainsi, c'est parfois le cas en Mathématiques et plus souvent encore en Education Physique et Sportive où l'expression « éternels débutants » revient de manière lancinante dans les discussions des collègues, n'importe-t-il pas de savoir à quel type de réalité notre enseignement doit correspondre ? Les confusions que nous avons tenté de mettre en évidence ne masquent-elles pas la nature des apprentissages ? C'est ce que nous pensons. Et il nous faut, pour nous éloigner de ces mirages, mener plus en avant l'étude de la notion de règle.

4.4.2 La réalité des correspondances grammaticales et l'apprentissage des règles

Apprendre les Mathématiques est assimilé le plus souvent et à juste titre à l'apprentissage d'un nouveau langage. C'est donc dans la correspondance entre l'apprentissage d'un nouveau langage et une certaine forme de réalité que nous pouvons saisir ce à quoi nous sommes confrontés lorsque nous enseignons.

¹⁶² L. Wittgenstein, (1995(a)), p. 251

¹⁶³ L. Wittgenstein, (Ibid), p. 251

Il est utile de revenir à ce que dit L. Wittgenstein à ce propos¹⁶⁴.

« Je veux dire : parler de la réalité qui correspond à une proposition de mathématiques ou de logique ressemble plus au fait de parler d'une réalité correspondant à des mot comme « deux » ou « peut-être » qu'à celui de parler d'une réalité correspondant à l'énoncé « Il pleut. ». Et cela pour la raison que la structure d'une proposition mathématique « vraie » ou d'une proposition logique « vraie » est entièrement définie dans le langage : elle ne dépend absolument d'aucun fait extérieur.

Je ne dis pas : " Aucune réalité ne leur correspond."

Dire : " Une réalité correspond à $2+2=4$ " est la même chose que de dire " Une réalité correspond à 'deux'. " C'est la même chose que de dire qu'une réalité correspond à une règle, ce qui, à son tour revient à dire : " La règle est utile, très utile, - nous ne pourrions pas nous passer d'elle, pour toute une foule de raisons et non pour une seule. »

Je crois que L. Wittgenstein nous fournit ici le moyen d'éliminer le paradoxe de l'apprentissage d'une règle qu'on ne pratique pas encore et avec ce paradoxe la conception selon laquelle il est nécessaire qu'une personne interprète « dans son propre langage » les consignes qui visent à lui faire respecter la règle. La vision holiste du philosophe s'oppose ici à l'idée commune qu'on se fait de ce qu'est comprendre une idée. Habituellement on perçoit cette notion de compréhension comme une sorte de révélation, comme la vision d'un nouvel objet qui se dérobaient jusqu'ici à notre regard. D'où le paradoxe : comment chercher du regard ce qu'on n'a encore jamais vu ? En fait les apprentissages d'une règle sont plutôt comparables à la construction d'une maison. Celle-ci ne se fait pas par une sorte de révélation, elle se produit grâce à de nombreux préparatifs, grâce à un ensemble d'actions dont aucune à elle-seule ne peut illustrer ce qu'est la construction d'une maison. Mais chacune de ces actions est utile car sans elles, la maison ne serait pas encore une maison.

Ici le langage peut encore nous égarer si nous n'y prenons garde. "Où se passe donc la construction de la maison ?" pourrait demander un enfant en bas âge, regardant un maçon préparant le ciment. De même semblait s'inquiéter la vieille dame lors du colloque sur les travaux d'E. Anscombe : « Où est donc l'éducation lorsque vous déclarez que comprendre une règle est quelque chose qui est semblable à obéir à un ordre ? ».¹⁶⁵

Ce à quoi l'élève est confronté dès le début des cours qu'il suit en Mathématiques peut être défini comme l'apprentissage d'une relation entre une réalité et les propositions mathématiques faisant l'objet de l'apprentissage. Mais, il ne s'agit pas ici d'une correspondance dont on peut douter comme lorsque, par exemple, on formule une *hypothèse* sur les propriétés d'un objet. Comme, par exemple : « La voiture de mon voisin est sans doute un coupé cabriolet Mercedes. ». La *correspondance* entre les propositions mathématiques et la réalité est de nature *grammaticale* : comme pour un mot, cette correspondance détermine l'emploi de la proposition mathématique dans un certain contexte et c'est cette détermination qui fait de la proposition une proposition mathématique. Lorsqu'une personne commence à apprendre les Mathématiques, elle est confrontée à un certain nombre d'énoncés et de pratiques qui instituent cette correspondance. De ces énoncés, on ne peut dire qu'ils sont vrais

¹⁶⁴ L. Wittgenstein, (1995(a)), XXVI, p. 262

¹⁶⁵ Je crois que, en comprenant ceci, on doit pouvoir s'apercevoir de l'absurdité qu'il y a à évaluer la compétence d'un enseignant sur une leçon d'une durée d'une heure surtout lorsque les instructions officielles, comme EPS, incitent à éduquer les élèves et pas seulement à les instruire. Il est absurde de croire qu'on peut comprendre le sens d'une action éducative en passant très peu de temps avec les acteurs de cette relation éducative. Autant croire qu'on peut savoir, en regardant un maçon préparer son ciment, ce que sera la maison une fois finie.

ou faux. On doit juste les accepter pour apprendre un nouveau langage dans lequel le vrai et le faux seront clairement déterminés.

Dans un passage du *Cahier jaune*¹⁶⁶ que nous découvrons grâce aux notes de cours prises par A. Ambrose, L. Wittgenstein émettait l'idée suivante:

« Nous pouvons tracer la distinction entre hypothèse et règle grammaticale à l'aide des mots vrai et faux d'un côté et pratique, pas pratique de l'autre. Nous ne parlons pas de propositions comme étant pratiques ou pas pratiques. Les mots « pratique » et « pas pratique » caractérisent les règles. Une règle n'est pas vraie ou fausse. Mais, il se trouve qu'avec les hypothèses, nous utilisons les deux couples de mots...Décider si une proposition est utilisée comme une hypothèse ou une règle grammaticale est comme décider si un jeu est le jeu d'échec ou une variété du jeu d'échec distinguée par le fait qu'une nouvelle règle entre à un certain stade dans le jeu. Avant que nous arrivions à ce stade, il n'y a aucun moyen de dire quel jeu est joué en regardant le jeu. »

Le début de l'enseignement des Mathématiques pourrait être conçu de manière idéaliste en fondant l'apprentissage sur le développement de l'intuition. On pourrait dire aux élèves : il y a des énoncés faux et des énoncés vrais en mathématiques et vous devez apprendre à les reconnaître comme on reconnaît un visage. Mais ce serait aussi absurde que de vouloir apprendre à un aveugle de naissance ce que le mot 'couleur' signifie. Les propriétés d'être vrai ou faux pour une proposition sont secondes par rapport à la propriété d'être une proposition mathématique. Et cette propriété n'est pas intrinsèque, elle dérive de toute une préparation qui institue pour un ensemble de personnes un jeu de langage dans lequel la forme des propriétés mathématiques est clairement définie. C'est ce travail préparatoire qui est essentiel et qui passe souvent inaperçu dans les apprentissages des règles ou dans l'éducation.

Pour commencer à apprendre les Mathématiques, il faut pour ainsi dire que celui qui débute commence par construire les « fondations » des Mathématiques.

Imaginez un enfant qui, de par son éducation, serait incapable de reproduire à l'identique une tâche même extrêmement simple qu'on aurait exécutée devant lui. Vous lui dites « Fais-moi un cercle. » et il fait une boucle non fermée. « Ferme la porte. » et il la laisse un peu entrouverte. « Peins en noir cette feuille. » et il la peint en bleu foncé. Je crois que cet enfant aurait raté une bonne partie de la préparation qui permet de débiter les Mathématiques et une erreur pédagogique grossière consisterait à dire de cet enfant : « Décidément, il ne comprend pas les Mathématiques. » Mais parler de compréhension ici serait une erreur de catégorie : l'enfant n'a en fait jamais commencé à faire des Mathématiques : il est « aveugle » aux Mathématiques.

Imaginez cet autre enfant demandant à l'enseignant tentant de lui apprendre à compter : « Pourquoi dites-vous que 2 est après 1 ? ». Cette question n'a pas (encore) de sens car il faut que l'enfant sache déjà compter pour qu'une réponse même simple puisse satisfaire l'auteur de la question. Dans ce cas là également, on ne peut pas dire que l'enfant ne comprend pas les Mathématiques. On peut repérer, en s'attachant à faire émerger ce travail préparatoire à l'utilisation des Mathématiques, tout un ensemble de résistances à l'apprentissage qui peuvent passer, si on n'y prend garde, pour la conséquence d'une sorte de déficience interne, un manque de possibilités intellectuelles du à la configuration cérébrale de l'enfant. Je ne veux pas dire ici que cela n'arrive jamais mais plutôt qu'il faut s'attacher à repousser le plus longtemps possible ce genre d'hypothèse pour se donner une chance de comprendre ce qu'est apprendre (ou échouer à apprendre) une règle.

¹⁶⁶ L. Wittgenstein, (2001), p.70

En EPS, ce genre de résistances existe également. Elles prennent la forme de remarques du type : « Mais quel intérêt y-a-t-il à courir à 22 derrière un ballon ? » quand il s'agit d'apprendre à jouer au football. Et effectivement tant qu'on n'a pas appris à jouer, courir derrière un ballon peut paraître vide de sens. Ou bien : « Ce sport n'est pas pour moi ! » alors que la personne qui prononce ce jugement n'a pas encore commencé à jouer. Evidemment l'état d'esprit des élèves ne s'exprime pas toujours à travers ce type de réactions. Et leur difficulté à progresser peut facilement passer pour une inaptitude intrinsèque à jouer de manière efficace. Sans doute, ce type de profil d'élève paraîtra caricatural à notre lecteur. Mais notre objectif est de montrer qu'un ensemble de résistances à l'apprentissage moins clairement définies est de cet ordre : de l'ordre des préparatifs à l'apprentissage d'un jeu de langage et non pas de l'ordre des capacités à jouer de manière performante à ce jeu.

La distinction que nous faisons ici apparaît avec celle qui consiste à établir une frontière (non physique) entre celui qui a vraiment commencé à jouer à un jeu et celui qui, malgré son statut d'apprenant, n'a pas encore commencé à jouer. Du second, nous pourrions dire qu'il n'a pas encore passé le stade de l'apprentissage des préparatifs. J'admets bien volontiers qu'il n'est pas toujours aisé de tracer cette frontière mais faire fi de son existence revient à croire qu'il n'y a d'étude des fondements des Mathématiques qu'en faisant des Mathématiques. Suivre la conception wittgensteinienne apparaît nettement plus fécond pour une enquête sur l'apprentissage¹⁶⁷.

« Vous pourriez dire : les propositions mathématiques et logiques sont toujours des préparatifs à un usage du langage – à peu près comme les définitions. Tout cela est de l'ordre du montage.....

En Mathématiques, les signes ne possèdent pas encore de signification ; une signification leur est donnée. Une signification est donnée à '300' par le calcul- la signification qu'il a dans la phrase : " il y a 300 hommes dans ce collège". Elle lui est donnée au sens où nous dirions que " Ceci est une chaise" donne une signification à "chaise".....

Vous pourriez dire : les Mathématiques et la logique font partie de l'appareil du langage, non de l'application du langage. C'est l'ensemble du système de l'arithmétique qui permet d'employer '900' comme nous le faisons dans la vie ordinaire. Ce système prépare '900' à la fonction qu'il doit remplir. »

Si on fait cette distinction avec le philosophe entre l'apprentissage des propositions mathématiques comme préparatifs et l'utilisation de ces propositions dans le cadre de notre vie quotidienne, on doit pouvoir comprendre que des affirmations telles « Il faut donner le sens des Mathématiques aux enfants. » ou « Il faut que les enfants découvrent petit à petit les Mathématiques. » ne peuvent que nous égarer pour fonder un enseignement vivant à faire débiter des enfants en Mathématiques. Ce qu'il convient pour débiter l'apprentissage des mathématiques n'est pas encore du domaine du sens que le Mathématicien accorde aux nombres lorsqu'il fait de la théorie des nombres ou lorsque le banquier fait un bilan comptable. On pourrait peut-être comparer ce qu'il convient de faire à l'agencement du matériel physique pour construire un ordinateur : la mise en place de l'écran est utile pour que plus tard l'utilisation des performances de l'ordinateur puisse se voir, mais elle n'a pas de rapport logique avec cette utilisation. Une défaillance de l'écran nous empêchera de voir ces performances mais elle ne signifie pas que l'ordinateur n'est pas performant.

¹⁶⁷ L. Wittgenstein, (1995(a)), XXVI, pp. 262-263

Ce genre d'erreurs pédagogiques existe également en EPS. Elles proviennent de ce qu'on croit pouvoir tirer un enseignement des affirmations telles que : « Ce joueur a le sens du démarquage. » pour enseigner à des débutants comment se démarquer. Comme si le démarquage avait déjà un sens en lui-même, sens qui serait l'objet de notre contenu d'enseignement. A l'opposé de cette idée, je propose de considérer qu'il y a une sorte de préparatifs qui placent petit à petit l'enfant dans les conditions où il pourra faire un usage du démarquage. (Se faire oublier par exemple pendant 5 minutes en évitant de bouger ou au contraire apprendre à créer des accélérations brutales.) Dans la partie IV) de la thèse je reviendrai assez longuement sur ces propositions qui consistent à mettre en place les correspondances entre ce qu'on peut appeler les règles du démarquage et les réalités qui y sont associées. Ce sera le moyen de faire apparaître des contenus d'apprentissage.

Ce que j'ai voulu dire dans ce paragraphe semble pouvoir s'exprimer plus simplement. Aucun élève ne s'exclame : « Mon dieu, je n'y arriverai jamais ! » si un enseignant, par exemple dans une formation de charpentier, déclare : « Aujourd'hui, vous allez apprendre à construire une maison. ». De même, aucun étudiant ne pense avec effroi : « Je ne comprends vraiment pas ce qu'il dit. » lorsqu'un professeur de mathématiques dit à ses étudiants de licence : « Aujourd'hui, nous allons apprendre à dériver les fonctions holomorphes. ». Aucune exclamation de cet ordre ne fuse parce que chacun sait que la nouveauté des notions à apprendre s'efface vite devant les préparatifs très simples qui permettent progressivement d'avoir accès à la notion jusqu'ici inconnue. Et il est manifeste que l'importance de ces préparatifs s'estompe dès que la règle est utilisée correctement par l'élève. En quelque sorte, on n'a plus besoin de ciment dès que la maison est occupée par ses habitants. Mais la trivialité de cet exemple contraste avec la difficulté que nous avons parfois à reconnaître ce qui fait que quelqu'un ne suit pas la règle. Est-ce dû à un manque de préparatifs ou bien à une difficulté d'utilisation à bon escient de la règle. On apprend à un enfant la manipulation d'outils. Il faut distinguer le cas où l'enfant est un cancre parce qu'il prend le marteau pour un tournevis du cas où il ne voit pas les situations dans lesquelles il faut se servir du marteau.

L'étude de ces différents types de cas constitue une étude de la nature de la réalité de la règle. Et simultanément ces travaux nous mènent aux contenus d'enseignement qu'il est nécessaire de mettre en œuvre pour apprendre une règle.

Les deux types de cas auxquels nous venons de faire référence correspondent à ceux que décrit L. Wittgenstein¹⁶⁸ :

« Dans un cas, nous jouons à un coup dans un jeu qui existe déjà, dans un autre, nous établissons les règles du jeu. On pourrait aussi concevoir de deux façons le déplacement d'une pièce du jeu : comme paradigme pour les coups à venir, ou comme coups dans une partie. »

Or, il m'est nécessaire pour enseigner, de repérer la nature des situations dans laquelle se trouve un élève en échec : A-t-il joué un coup qui est totalement inopportun ? Ou bien a-t-il fait quelque chose qui n'est pas un coup dans le jeu que je lui apprend ?

Les fondements de l'EPS, en tout cas lorsqu'ils concernent les sports collectifs, sont en grande partie définis dans cette problématique qui est décrite par L. Wittgenstein¹⁶⁹ :

¹⁶⁸ L. Wittgenstein, (2008), § 294

¹⁶⁹ L. Wittgenstein, (Ibid), § 293

« Je fixe les règles d'un jeu. Les autres jouent un coup qui correspond parfaitement à ces règles, mais c'est un coup dont je n'avais pas prévu la possibilité, et qui altère le jeu tel que j'avais souhaité qu'il soit. Je dois alors dire : « J'ai donné de mauvaises règles. » Il me faut les modifier, ou peut-être les compléter. »

Il me faut tenir compte dans mon enseignement de ces deux types de cas de manière à ce que les élèves ne puissent agir correctement (sans que je l'ai prévu et avec les règles que j'ai fixées) de manière inefficace. Par exemple je déclare : « Aujourd'hui, le handball se pratiquera en marquant sans que le gardien ne touche le ballon. Dans le cas contraire, je n'accorderai pas le but. ». (Mon objectif est ici d'attirer les ballons vers les poteaux pour battre le gardien.) Or, je m'aperçois que les joueurs tirent de plus en plus fort pour que le gardien n'ait pas le temps de toucher le ballon. Ces joueurs ne jouent pas au jeu dont j'avais l'image en tête : ils échappent à mon enseignement. Il est nécessaire que je trouve le moyen de faire en sorte que les élèves ne puissent jouer à un autre jeu que celui qui m'importe. Tel est l'enjeu de mon contenu d'enseignement. Le point essentiel ici est de ne pas se tromper sur la nature des causes qui interdisent à un élève d'accéder à un contenu d'enseignement. Comment une personne peut-elle ne pas assimiler l'enseignement d'une règle ? Ce que dit L. Wittgenstein à ce propos est encore éclairant¹⁷⁰ :

« Bizarrement il semblerait qu'un système de guidage physique (mécanique) puisse avoir des défaillances, autoriser quelque chose que nous n'avions pas prévu mais que ce ne soit pas le cas d'une règle. Comme si la règle était le seul système de guidage fiable. Mais en quoi consiste le fait, pour un système de guidage, de ne pas autoriser un mouvement ? Et pour une règle ? – Comment le sait-on dans le premier cas ? Et dans le second ? »

Telle est l'étude qui va être la mienne maintenant. J'invente un jeu et je veux donc que tous mes élèves jouent à ce jeu et non à un autre. Ce jeu est celui du handball tel que je le conçois pour des débutants. Comment prévenir les divergences comportementales et empêcher qu'elles se produisent ? Le point de vue que je vais adopter m'empêche de croire que les divergences résultent d'une forme de déficience interne des élèves. Je considère plutôt qu'un manque de préparatifs est souvent à la source des échecs des élèves.

Il me semble donc utile de définir l'expression « ne pas respecter la règle. »

4.4.3 Comment peut-on déroger à une règle ?

J. Bouveresse reprend la distinction que Moore estimait devoir faire entre deux sens de l'expression « Une règle de grammaire a été violée. » :¹⁷¹

« (1) le sens usuel : « Si j'avais su, j'aurais pas venu. »

(2) le sens suivant : « Une partie de mon champ visuel est occupé par deux couleurs en même temps. ».

Au sens (1), l'incorrection grammaticale n'empêche pas la compréhension de la phrase. En revanche, la transgression au sens (2) est différente.

¹⁷⁰ L. Wittgenstein, (Ibid), § 296

¹⁷¹ J. Bouveresse, (1997), p. 194

Comme l'écrit J. Bouveresse ¹⁷² :

« Si elle pêche contre une règle grammaticale, il s'agit d'une règle que nous ne trouvons dans aucune grammaire, qu'on éprouve pratiquement jamais le besoin de formuler et qui peut même rester tout à fait informulée ; mais elle a pour effet de rendre incompréhensible et inimaginable ce qu'elle exclut, à savoir la co-occurrence de deux couleurs différentes au même endroit dans le champ visuel.

L. Wittgenstein nie, cependant, qu'il y ait une différence aussi importante qu'on le croit généralement entre les deux espèces de règle ¹⁷³ :

« Les règles grammaticales sont toutes de la même espèce, mais ce n'est pas la même erreur si un homme viole l'une d'entre elles et s'il en viole une autre. »

On est, en effet, tenté de dire à quelqu'un qui transgresse une règle au sens (2) : « Tu ne peux pas dire que : 'Une partie de mon champ visuel est occupé par deux couleurs en même temps' » comme on dit à un enfant : « ne dis pas : 'Si j'avais su, j'aurais pas venu' ».

Or, si l'on veut exprimer de manière juste la transgression qui est faite au sens (2) on doit plutôt dire avec l'auteur des *Recherches philosophiques*¹⁷⁴ :

« L'expression correcte est "Cela n'a pas de sens de dire..." ; mais d'ordinaire nous utilisons un mode d'expression inadéquat qui consiste à parler d'une règle de grammaire. Ainsi cela n'a pas de sens de dire "Cette table est aussi identique que l'autre". »

L'intérêt que nous portons, ici, aux remarques de L. Wittgenstein tient à ceci : le philosophe fait une distinction entre deux formes de transgression mais il maintient l'idée selon laquelle, dans les deux cas, nous sommes bien en face d'une règle. La transgression (1) est une transgression qui est commune. L'apprentissage des règles qui permet d'éviter ce type de transgression est également assez classique. Il s'agit de répéter la définition de la règle et de l'appliquer à des exemples. Nous entendons de notre côté élaborer un apprentissage des règles en imaginant que nombreuses sont les transgressions, dans le domaine de l'EPS, qui sont du même type que celles où il est correct d'affirmer : « Cela n'a pas de sens de dire... ». Sans doute, il est des cas où par exemple il est utile de dire à un élève débutant en hand-ball : « Tu ne devais pas rentrer dans la zone avec le ballon ! » pour qu'il comprenne son erreur. Mais il est également des situations où nous devons lui faire comprendre par exemple que : « Cela n'a pas de sens d'attendre le ballon en étant collé à la zone ! ». Cela n'a pas de sens doit être compris ici : « Ce n'est pas dans l'esprit du jeu, tel que je le définis en tant qu'enseignant ! » puisqu'en attendant le ballon à l'arrêt devant la zone interdite aux joueurs, on ne pourra pas prendre de l'élan pour tirer efficacement. Il est souhaitable de prendre le plus souvent les transgressions pour ainsi dire techniques, celles qu'on comprend habituellement au sens (1), pour des transgressions au sens (2). Les stratégies pédagogiques de résolutions des problèmes sont alors très différentes. Celle qui va être la nôtre et que nous allons développer dans la partie IV) de la thèse consistera à créer de toute pièce des jeux de langage en mettant hors jeu toutes les actions qui ne devront pas avoir de sens pour permettre à d'autres plus efficaces d'organiser la motricité de l'élève. C'est là une stratégie bien différente de celle qui consiste seulement à désigner les gestes qui ne sont pas efficaces ou à répéter inlassablement ceux qui le sont plus.

¹⁷² J. Bouveresse, (Ibid), p.194

¹⁷³ L. Wittgenstein, (1982), p. 98

¹⁷⁴ L. Wittgenstein, (Ibid), pp. 97-98

Avant de développer cette perspective, nous devons donc cerner les raisons pour lesquelles nous avons du mal à maintenir une différence entre les deux types de transgression car cette difficulté est à l'origine du manque de discernement dont nous faisons preuve lorsque nous décrivons les résistances à l'apprentissage. Selon L. Wittgenstein, ces difficultés proviennent d'une fausse analogie¹⁷⁵ :

« Nous sommes enclins à dire que nous *ne pouvons pas* imaginer ou penser quelque chose, et nous sous-entendons que nous *pourrions* l'exprimer correctement si nous en avions l'expérience. Dire que quelque chose est "logiquement impossible" ressemble à une proposition. Ainsi, si nous disons que nous ne pouvons pas penser ensemble rouge et bleu dans le même espace visuel, nous avons l'impression d'*essayer* de le faire comme si nous *parlions* du monde physique, nous nous dupons d'une certaine façon nous-mêmes et croyons que cela *peut* être fait. »

La mise en garde de L. Wittgenstein nous est utile pour deux formes d'erreurs pédagogiques. La première consiste à croire que toutes les transgressions de règles sont des transgressions « techniques » ayant une origine causale. Comme si la règle pouvait être appliquée par l'élève mais que pour des raisons physiologiques ou psychologiques, il ne l'avait pas respectée. Il est préférable d'oublier cet aspect causal pour considérer l'idée selon laquelle « être à l'arrêt avec ou sans le ballon devant la zone du gardien en handball » ne doit pas avoir de sens pour un débutant. Si l'on veut que le joueur prenne de l'élan pour battre plus facilement le gardien alors l'action d'attendre à l'arrêt devant la zone ne doit pas être un « coup » qui a du sens dans le cadre du handball (exactement comme n'a pas de sens l'action de déplacer simultanément deux pièces au échec). L'objectif qui doit être celui de l'enseignant est bien celui-ci : les élèves ne doivent pas plus donner du sens au fait d'attendre à l'arrêt devant la zone qu'un joueur d'échec en donnerait à une action qui consisterait à bouger simultanément deux pièces. Notre enseignement doit donc créer, sur un arrière plan de pratique cohérente, les actions qui ont du sens en excluant du même coup (exclusion logique pourrait-on dire) toutes les autres actions qui ne sont pas efficaces au niveau où jouent les élèves débutants.

La seconde erreur pédagogique est celle qui consiste à considérer que, parce que les élèves ne sont pas efficaces en agissant d'une certaine manière, cette action n'aurait pas de sens « intrinsèquement ». Ceci est faux et si la transformation qui permet d'éviter à un enfant d'attendre à l'arrêt devant la zone du gardien est si difficile à obtenir, c'est justement parce que cette action a du sens dans un autre contexte : celui de nos actions quotidiennes où se rapprocher des objets est le plus sûr moyen de les saisir et les toucher. Pour imaginer les contextes dans lesquels les comportements inefficaces ont du sens, nous devons comprendre que la situation d'apprentissage, c'est-à-dire le contexte dans lequel nous plaçons l'élève, n'a pas le même sens pour ces élèves et pour nous les enseignants.

La mise en garde de L. Wittgenstein contre l'analogie facile - « Dire que "Quelque chose est logiquement impossible" ressemble à une proposition. » est particulièrement utile pour changer de point de vue pédagogique. Dans cette perspective, l'enseignant doit faire en sorte que la grammaire de l'action des élèves se construise en mettant hors jeu (en rendant logiquement impossible) certaines actions. On aurait tort de penser que cette impossibilité peut se construire comme on montre que certains énoncés portant sur des faits sont impossibles. « Nous ne pouvons pas aller plus vite que la vitesse de la lumière » est une proposition qui n'a rien en commun avec « On ne peut pas marquer en attendant le ballon à l'arrêt devant la zone du gardien. ».

¹⁷⁵ L. Wittgenstein, (1982), p. 98

Le second énoncé n'a d'intérêt que parce qu'il s'adresse à des élèves qui ont une fâcheuse tendance à se comporter de manière inefficace. Mais, cette tendance révèle une sorte de grammaire de l'action dans laquelle le comportement "attendre à l'arrêt devant la zone" prend tout son sens. Cette grammaire de l'action est assimilable à une technique de calcul qui satisferait les utilisateurs de la technique et nous rendrait, nous, perplexes. Ce que dit J. Bouveresse à ce sujet est fort éclairant¹⁷⁶ :

« Supposons, en effet, que la technique de calcul qu'ils utilisent aboutissent régulièrement à des résultats que nous considérons comme inacceptables : dans la mesure où elle est effectivement utilisée, nous devons supposer néanmoins que les résultats qu'ils obtiennent sont conformes à leurs observations, à leurs anticipations et à leurs attentes. Toute la question est donc de savoir si, en disant ce qu'ils font ne concordent pas avec les faits, nous formulons autre chose qu'une remarque grammaticale sur la manière dont nous avons déterminé ce qu'on appelle « les faits » et « être en accord ou en désaccord avec les faits » ou encore, puisque la question de savoir si notre technique est ou non en accord avec les faits, ne se pose pas normalement pour nous, s'il existe une différence réelle entre dire qu'ils ont adopté une technique qui est contredite par les faits et dire simplement qu'ils ont adopté une technique différente de la notre. »

L'enseignant doit donc créer les conditions qui vont permettre aux élèves de prendre pour des faits ce qui n'était pas encore des faits pour eux. En faisant ainsi, en créant pour ainsi dire de toute pièce des faits, l'affirmation que quelque chose s'est produit qui expliquerait pourquoi ils n'ont pas obtenu ce que l'enseignant considère comme un résultat correct, devient infalsifiable. Si l'enseignant réussit à atteindre ce but, alors il aura mis hors jeu, pour ainsi dire logiquement, toute une famille d'actions. Car les attentes des élèves, leur manière de voir les choses leur permettra d'utiliser une grammaire d'action efficace sans qu'aucune autre grammaire n'interfère avec. Nous sommes donc en présence de deux options pédagogiques qui ont pour but d'éviter les transgressions faites aux règles. Je vais préciser en quoi elles s'opposent.

4.4.4 Deux options pédagogiques face aux transgressions de règles

4.4.4.1 L'option classique

La conception classique est fondée sur une conception dispositionnelle de l'aptitude à suivre les règles. La règle a, pour ainsi dire, une force mécanique de transmission qui nous contraint d'une certaine façon à l'action car, en reconnaissant ce qui est la règle, nous y sommes mécaniquement soumis. L'option pédagogique classique ne voit en fait que deux raisons pour lesquelles un être humain pourrait ne pas respecter une règle. Soit il s'agit d'une sorte de panne (l'homme est ici considéré comme un objet matériel, une machine biologique dont les parties pourraient manifester une forme de déficience), soit il s'agit d'une sorte d'erreur de calcul (l'homme est considéré ici comme une machine biologique dont le comportement est régi par un programme abstrait).

Dans les deux cas, notre attitude à l'égard de l'une ou l'autre de ces conceptions peut être la même : elles confondent toutes les deux la rigidité d'une règle avec la rigidité d'un matériau. L'erreur de la conception classique fondée sur la théorie dispositionnelle est d'attribuer systématiquement une cause aux échecs de l'apprentissage. Cette conception passe à côté de la compréhension de certains échecs.

¹⁷⁶ J. Bouveresse, (1987), p. 136

Comme l'écrit Saul Kripke¹⁷⁷ :

« Une erreur de calcul, la finitude de mes capacités et d'autres facteurs de perturbations, peuvent me conduire à ne pas être disposé à répondre comme je le devrais ; mais, dans ce cas, je n'aurais pas agi conformément à mes intentions. »

Or, il est remarquable qu'un élève peut échouer en ayant agi conformément à ses intentions. Il ne s'agit pas de pointer une mauvaise volonté de l'élève mais plutôt de mettre en exergue le fait que comme le soutient S. Kripke avec L. Wittgenstein¹⁷⁸ :

« La relation des significations et des intentions aux actions futures est normative et non descriptive. »

Ce qui veut dire que la description de la règle ne suffit pas à mettre en relation de manière univoque les significations et les intentions aux actions futures. Vous pouvez décrire et déclarer ériger en règle l'action qui consiste à prendre de l'élan pour tirer au but en handball, il n'en reste pas moins que cette action prend un sens dans le cadre d'une grammaire des actions de l'élève et que ce fait empêche le plus souvent le principe d'action d'être institué en règle. Pour instituer en règle un principe d'action et ainsi créer une relation fixe entre les significations ou les intentions d'une part, et les actions futures d'autre part, on doit prendre en compte dans l'enseignement le caractère normatif des apprentissages. C'est ce que j'entends faire maintenant.

4.4.4.2 Une option pédagogique dans la perspective wittgensteinienne de la règle

Pour qu'une option remplace une autre, il est nécessaire qu'elle présente des avantages que l'autre n'a pas. La perspective externaliste dans laquelle nous nous plaçons doit permettre d'identifier un contenu d'enseignement adapté aux problèmes liés à l'apprentissage en EPS.

Et ceci ne peut être fait s'il y a une ambiguïté concernant la relation entre les significations ou les intentions et les actions futures. L'option classique est ici totalement impuissante à traiter la question car elle est fondée sur un point de vue internaliste et cognitiviste qui fait du contenu d'enseignement une sorte d'objet défini par les règles qu'on devrait introduire par exemple dans un logiciel pour qu'il produise le résultat attendu. Ce qui manque à l'option classique, c'est une capacité à « discerner les pensées » qui doivent être associées à un apprentissage de ce contenu de celles qui constituent une résistance à l'apprentissage. Pour le dire comme V. Descombes¹⁷⁹ :

« Le sens de l'identité des pensées qui nous intéresse, c'est le sens dans lequel une pensée s'identifie par son contenu. »

Le contenu qui permet d'identifier une pensée est défini de manière contextuelle : il n'est défini ni par la forme gestuelle à reproduire pour être efficace, ni même par l'algorithme qui permettrait à un logiciel de piloter idéalement le corps d'un homme pour le faire agir, si on voulait modéliser le cerveau comme un ordinateur. Mais il est vrai que pour définir le contenu d'enseignement, on doit objectiver quelque chose. Les élèves doivent bien agir dans un

¹⁷⁷ S. Kripke, (1996), p. 49

¹⁷⁸ S. Kripke, (Ibid), p. 49

¹⁷⁹ V. Descombes, (2005), p. 316

certain esprit pour apprendre et il est du ressort de l'enseignant de placer les élèves dans des conditions où cet esprit sera objectivé¹⁸⁰ :

« Tout cela revient à dire que le concept même d'esprit objectivé est nécessairement celui d'un résultat. Pour qu'il y ait un morceau d'esprit objectivé, il a fallu que se produise un mouvement d'objectivation, et il a fallu qu'il y ait préalablement quelque chose à objectiver : l'acte du sujet parlant, et, par extension, l'acte cogitatif d'un sujet pensant. »

Ce mouvement d'objectivation est de la responsabilité de l'enseignant : sans ce mouvement, il me semble que tout apprentissage se réduit à un phénomène plus ou moins aléatoire. Comment se fait cette objectivation ? Elle se réalise lorsque l'enseignant crée le bon contexte dans lequel les pensées seront bien définies et correspondront au contenu d'enseignement. Il s'agit ni plus ni moins d'une sorte de mise en scène où comme tout acteur, l'enseignant, par le jeu de rôle qui est le sien dans le cadre institutionnel de l'Education Nationale, crée de toute pièce les conditions qui vont permettre de donner du sens à ce qui va se jouer pendant la leçon. Ne pas comprendre ceci revient à ignorer complètement la difficulté du métier d'enseignant en EPS et la fatigue qui peut en résulter. L'enseignant doit faire surgir l'identité de ce qu'il y a à faire et à penser : le contenu objectif des actions doit se présenter comme une évidence aux yeux de tous les élèves.

La mise en scène de l'enseignant doit pour cela s'appuyer sur deux faits.

- Premier fait : la contrainte institutionnelle

La contrainte institutionnelle qui doit être prise en compte est en apparence simple : le statut de l'enseignant doit apparaître aux yeux des élèves lorsque celui-ci met en place le contexte dans lequel les actions doivent prendre un sens. Le statut de l'enseignant est la pierre angulaire sans laquelle le cadre normatif dans lequel doit s'insérer toutes les actions liées à l'apprentissage d'une règle ne peut exister.

Par conséquent, la pédagogie doit être à certains moments totalement prescriptive. Certains aspects de l'enseignement doivent être pris pour des ordres de manière à ce que le contenu de la leçon soit objectivé. Plus précisément, certains aspects de l'enseignement ne peuvent être ni discutés, ni questionnés sous peine de saper le fondement même de l'acte qui vise à définir l'identité de la règle. Discuter les décisions d'un arbitre revient à nier l'existence de l'arbitre et au fond à vider de tout sens la discussion que le joueur a avec cet arbitre. De même, l'enseignant doit pouvoir faire son travail dans un contexte d'apprentissage où les élèves ont compris au préalable que « comprendre une règle est en rapport avec obéir à un ordre ».

Si vous demandez à des élèves apprenant à jouer au volley de déclencher des impulsions pour contrer le ballon lors d'une attaque des adversaires, vous pouvez avoir pour objectif l'apprentissage du bon timing nécessaire à un contre efficace. Dans ce cas là, il importe de répéter les tentatives sans qu'un aspect tactique soit en jeu. Si un élève, comme cela m'est déjà arrivé vous explique qu'il n'a pas déclenché de contre parce qu'il estimait qu'il n'en avait pas besoin, cet élève est sorti totalement du cadre d'apprentissage tel que vous vouliez le fixer. Cet élève veut être à la fois joueur et arbitre en quelque sorte. Manifestement, le contenu de la leçon n'était pas encore objectivé pour cet élève. Certains pédagogues y verraient sans doute un manque d'explication de l'enseignant qui a défini la tâche (en l'occurrence, moi). Ce serait une erreur, il faut plutôt voir dans cet échec une cause toute autre : l'élève a, en fait, raté un des premiers apprentissages fondamentaux, celui qui consiste à obéir exactement et pas à peu près à une prescription lorsqu'on veut appliquer une règle.

¹⁸⁰ V. Descombes, (Ibid), p. 316

Cette déficience correspond à un apprentissage inachevé des exercices qui sont fondés sur « Les termes modaux d'interruption ».

Comme le rappelle P. De Lara, ce concept a permis à E. Anscombe dans son article *Rules, Rights and Promises* (1978) d'envisager « le problème de la règle » sous l'aspect de l'apprentissage des nécessités déontiques¹⁸¹, « tu ne dois pas », « tu ne peux pas », :

« Au début, les adultes vont empêcher physiquement l'enfant de faire ce dont ils disent qu'il " ne peut pas " le faire. Mais peu à peu, l'enfant apprend. Dans certaines circonstances, cette activité fait partie de l'acquisition du concept de règles (...). Cela fait partie de l'intelligence humaine d'être capable d'apprendre à répondre à ces termes modaux d'interruption, sans quoi ces termes n'existeraient pas en tant qu'instruments linguistiques : les règles, la politesse, les droits, les infractions, le sacré et l'impie n'existeraient pas non plus. »

Entendons-nous bien : la pédagogie prescriptive n'est pas ici un moyen de définir le **sens** de la règle mais un moyen de faire en sorte que les élèves fassent exactement ce qu'il faut pour agir conformément à la règle. Les termes modaux d'interruption et le sens de la règle sont comme les deux côtés d'une seule carte à jouer. Ils se tiennent ensemble : on comprend tout l'intérêt des termes modaux en les respectant « à la lettre » lorsqu'on agit dans un cadre normatif où des règles opèrent (jeu de société, promesse,...) et réciproquement, on ne peut accéder au sens d'une règle que si on respecte les termes modaux d'interruption. Certains élèves n'ont pas encore appris à jouer avec « ces cartes » de manière autonome : on a besoin d'utiliser presque à chacune de leurs actions les termes modaux d'interruption. Il est donc à la charge de l'enseignant de produire le contexte dans lequel cet apprentissage va pouvoir se construire ou se terminer. Sans cela, toute tentative d'enseignement est vaine car elle n'a pas de sens.

Cette démarche pédagogique paraît totalement nier la dimension subjective d'un élève : ici encore la voix du pédagogue pourrait s'élever contre une telle conception. Il me faut donc tempérer ce qui vient d'être écrit : oui, il faut veiller à faire des distinctions entre les comportements des uns et des autres. Mais comme nous allons le voir, cela n'implique nullement de prendre en compte l'élève comme le sujet d'un domaine privé qui serait extrêmement différent de tous les autres.

- second fait : la contrainte de la motricité usuelle

Car si la première des contraintes pour identifier le contenu d'un enseignement et discerner les pensées respectant les règles assujetties à ce contenu est une contrainte uniforme pour tous les élèves (chacun d'entre eux doit comprendre de manière identique les termes modaux d'interruption pour apprendre une règle), la seconde doit permettre de relier de manière adéquate et univoque les significations et les intentions aux actions futures d'un élève. Cette condition consiste à se donner les moyens de comprendre ce que fait un élève quand il agit dans un contexte d'apprentissage donné, ou, ce qui revient au même comprendre le sens qu'a un contexte d'apprentissage pour un élève lorsqu'il agit. Et en disant cela, nous voulons dire que l'enseignant doit être compétent pour savoir ce que font ses élèves : il s'agit ni plus ni moins que de comprendre quel usage font les élèves de leur motricité.

¹⁸¹ cité par P. Lara (de), (2002), p. 60

La nature de la compétence qui doit être celle de l'enseignant pour comprendre le sens des actions de ses élèves est en partie révélée par L. Wittgenstein ¹⁸²:

« Si vous voulez comprendre un mot, nous vous disons toujours : "il vous faut connaître son emploi". Il est d'une extrême importance qu'à une grande majorité de mots correspondent certaines images qui, en un sens ou en un autre, représentent pour nous leur signification. – En un sens, cela est clair : l'image d'une chaise peut tenir lieu du mot "chaise",.... Dans le cas de "chaise", cette image a un emploi considérable ; elle est effectivement employée pour expliquer le mot – ou pour expliquer ce qu'est un "chippendale", par exemple. Une fois qu'on nous l'a montré, nous avons l'assurance d'employer le mot toujours de la même manière.

Mais dans d'autres cas, les images prêtent plus ou moins à confusion, ou sont plus ou moins dépourvues d'emploi. »

Le philosophe nous invite à voir ici dans la régularité de l'emploi d'un mot que le sens du mot ne tient qu'à son emploi. L. Wittgenstein relève également que dans le langage certaines images jouent le rôle de pense-bêtes ou de béquilles. Nous nous guidons au travers du labyrinthe des mots grâce à l'emploi d'images qui maintiennent constamment à notre esprit la signification de ces mots. Mais l'auteur des *Investigations Philosophiques* note que ces images peuvent nous égarer. La représentation que l'image nous donne de la signification de certains mots prête parfois à confusion.

C'est ce type de confusion, d'ambiguïté sur le sens des actions, qui doit mener l'enseignant sur la piste des résistances à l'apprentissage des règles. Il ne nous est nullement besoin de parler ici d'images qui représenteraient la signification des actions comme tel est le cas pour certains mots. Certes, il arrive qu'il en soit effectivement ainsi : vous pouvez déclencher un revers au tennis rien qu'en pensant à donner une gifle avec le dos de votre main. Mais, ce qui nous paraît plus important, c'est de prendre au sérieux l'idée que le sens des mots, des actions et du contexte dans lequel nous agissons peut être compris grâce à l'emploi que nous faisons de ces mots et de ces actions.

En d'autres termes, la fonction d'un mot comme celle d'une action donne le sens du contexte pour le sujet qui a agi. Dès lors, lorsqu'un élève agit de manière inefficace quand il apprend une règle, il convient de comprendre le sens ou l'emploi qu'a éventuellement le comportement de l'élève dans un autre contexte. C'est-à-dire que, dans un autre contexte, ce que fait l'élève aurait un emploi efficace. Pour reprendre une métaphore ferroviaire qui serait plus intéressante encore si elle n'introduisait pas l'idée d'une cause mécanique créant une déficience, nous pouvons dire que l'inefficacité de l'élève est due à un mauvais aiguillage. L'apprentissage de la règle, dans cette perspective, ne consiste donc pas à donner les moyens physiques d'agir, mais plutôt de placer l'élève dans un contexte tel que ses actions auront la bonne signification.

Les moyens mis en œuvre pour atteindre les buts fixés par notre option pédagogique sont développés dans la partie IV de la thèse. Ces moyens n'apparaîtront pas seulement pour éclairer notre conception pédagogique mais également pour préciser l'utilisation qu'on peut faire de la notion de jeux de langage ou de formes de vie, notions qui ont été introduites par le « second » L. Wittgenstein.

Auparavant je vais appliquer la technique du changement de base d'écriture que j'ai cru déceler dans le travail de V. Descombes sur le sujet¹⁸³ pour souligner avec le philosophe l'idée selon laquelle la question de l'autonomie du sujet est une question qui porte sur l'apprentissage des règles.

¹⁸² L. Wittgenstein, (1995(a)), p. 265

¹⁸³ Voir le chapitre 1 « Les limites du sujet. » et le paragraphe « Le sujet des institutions peut-il être malade ? »

4.5 L'autonomie de l'élève et l'humanité de la règle

Dans le chapitre intitulé « Les limites du sujet » j'ai tenté de mettre en évidence la première pathologie vue sous l'angle de l'externalisme en nous fondant sur un point de vue ontologique qui apparaît lorsqu'on comprend que là où il y a deux descriptions il n'y a pas nécessairement deux entités différentes qui sont décrites. Lorsque j'énonce l'expression « *sujet de la société* » je peux imaginer qu'il y a deux entités bien distinctes le *sujet* d'une part et la *société* d'autre part. L'analyse grammaticale ici peut être trompeuse : le fait que dans l'expression « le sujet de la société », « la société » apparaisse en tant que complément du nom renforce l'impression qu'il y a deux entités distinctes et qu'en faisant référence à l'une (la société), on apporte des précisions sur l'autre (le sujet). En réalité, on peut adopter une approche différente en estimant que si on établit certaines propriétés du sujet social en développant une argumentation portant sur la société, c'est que nous parlons en fait de la même chose de deux manières différentes : une sorte d'être social perçu soit d'un point de vue global (selon l'angle de la société), soit du point de vue local (selon l'angle des hommes qui composent la société).

Il me semble qu'il y a un gain à considérer que deux descriptions de nature ontologique apparemment différente (la société d'un côté et le sujet de l'autre) ne sont que deux modes de présentation d'un être unique. Ce gain doit apparaître maintenant dans l'analyse que je vais faire des travaux de Vincent Descombes sur l'autonomie du sujet. Il est pertinent de chercher à rompre le cercle de l'autonomie comme le fait le philosophe en s'attachant à montrer que comprendre l'autonomie du sujet est en rapport avec la compréhension du pouvoir normatif des règles ; plus précisément, l'apprentissage de l'autonomie n'est rien d'autre que l'apprentissage des règles. Tous les paradoxes et les cercles qui peuvent apparaître lorsqu'on s'interroge sur la question de l'apprentissage de l'autonomie résultent, à mon avis, du fait qu'on perçoit deux choses là où il n'y en a qu'une seule. En mettant en évidence cette erreur conceptuelle, nous ferons apparaître de même coup l'évidence pédagogique que nous devons suivre pour apprendre à nos élèves à être autonomes.

4.5.1. Le problème de l'autonomie dans le cadre de l'EPS

L'hétérogénéité comportementale des élèves qui est une caractéristique de l'EPS est aisément repérable lorsqu'on s'attache à qualifier le degré d'autonomie des enfants ou des adolescents que nous avons en cours. Outre l'importance que revêt l'autonomie des élèves pour ce qui est de la gestion de leur sécurité dans la pratique des activités physiques (imaginez ce que peut être l'enseignement de l'escalade à une classe d'élèves de collège), l'enseignant se doit de placer la notion d'autonomie au cœur de ses contenus d'enseignement car les instructions officielles de collège et de lycée indiquent que telle est sa mission¹⁸⁴ :

« L'EPS a pour finalité de former un citoyen cultivé, lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué. »

Evidemment ce que ne décrit pas le texte officiel, sans doute par souci de laisser une liberté pédagogique complète aux enseignants, ce sont les moyens qui permettent de telles finalités si complexes. Il est bien dommage que les instructions officielles ne donnent pas

¹⁸⁴ Bulletin Officiel, (2008), annexe, p. 1

quelques pistes pour aider par exemple les enseignants débutants. Car, en face d'objectifs aussi louables, il y a parfois le désespoir d'enseignants en échec. On peut toujours croire que cet échec est dû à un manque de méthodes ou à un manque de personnalité de l'enseignant. Je crois plus pertinent de considérer qu'il y a à la base une erreur conceptuelle qui enferme l'enseignant dans un cercle logique, le cercle de l'autonomie que rompt V. Descombes dans *Le Complément de sujet*.

Le cercle logique de l'autonomie peut être décrit en EPS en s'attachant à repérer les questions que se posent les enseignants à propos de l'apprentissage de leurs élèves. Voici un ensemble de certitudes ou de questions relativement communes que peuvent se poser les collègues en EPS.

Pour faire quelque chose, il faut vouloir le faire. Pour que l'élève soit autonome, il faut qu'il veuille faire cette chose. L'autonomie de l'élève est donc en rapport avec sa bonne volonté de faire les choses. Mais comment doit-on enseigner à avoir une bonne volonté de faire les choses ? Lorsque les élèves n'arrivent pas à faire quelque chose et qu'on soupçonne que c'est par un manque d'autonomie, on peut penser que c'est parce qu'ils n'ont pas la bonne volonté de faire ce qu'ils doivent faire. L'enseignant peut donc se donner pour tâche de faire en sorte que les élèves s'obligent à avoir la bonne volonté.

Il y a dans cette formulation du problème de l'autonomie à la fois l'ombre de l'internalisme et l'ombre du causalisme.

- Le causalisme : *si l'enfant est en échec, c'est à cause d'une mauvaise volonté.*
- L'internalisme : *si l'enfant est en échec, c'est parce que quelque chose d'interne lui fait défaut : la volonté de bien faire.*

Nous avons ici tous les ingrédients qui mènent à l'impasse pédagogique car si l'enseignant suit ce raisonnement, il est conduit logiquement à penser qu'en cas d'échec prolongé une sorte d'handicap invisible frappe les élèves qui manquent d'autonomie : il n'arrive pas à s'obliger à avoir la bonne volonté et il apparaît difficilement concevable d'agir sur leur esprit pour qu'il en soit autrement.

Dans un article paru dans la *revue EPS*¹⁸⁵, J.-A. Méard et S. Bertone font des propositions pour sortir de ce cercle logique : ils tentent de rendre l'activité de l'élève signifiante pour développer son autonomie. Les attitudes des élèves sont conçues comme un système de rapports aux différentes catégories de règles existant en EPS (règles de sécurité, règles institutionnelles, règles des jeux, règles d'apprentissage et les règles groupales).

Les auteurs ont fait le pari qu'en organisant pédagogiquement l'élaboration par les élèves des règles du jeu d'un sport-collectif (le football multi-ballons), ils obtiendraient des modifications d'attitude sur les règles groupales et les règles d'apprentissage.

J.-A Méard et S. Bertone ont constaté qu'effectivement « tout se passe comme si il y avait une contamination du sens attribué aux règles du cours à partir d'une famille de règles : les règles des jeux ».¹⁸⁶

Les deux auteurs établissent alors des hypothèses concernant les étapes d'appropriation de la règle. L'anomie est le premier stade : il s'agit du rejet de la règle. L'hétéronomie est le second stade : il s'agit de l'obéissance à la règle. L'autorégulation est le troisième stade : il s'agit de l'intégration de la règle par l'élève¹⁸⁷.

¹⁸⁵ Revue EPS, (1996)

¹⁸⁶ Revue EPS, (Ibid), p.61

¹⁸⁷ Revue EPS, (Ibid), p.63

« C'est une sorte de soumission volontaire basée sur la reconnaissance d'une nécessité de la réglementation. »

Enfin le dernier stade pour les auteurs est celui de l'autonomie qui est révélée par la capacité de négociation des règles chez les élèves.

Le plus grand mérite des deux auteurs est d'avoir relié le sens du comportement des élèves dans l'apprentissage avec l'attitude qu'ils ont face aux règles. Il est fréquent, en effet, en EPS de voir les articles parler du sens de la motricité mais rarement ces articles ne fournissent de pistes pour comprendre ce que donne du sens aux comportements.

Ici, J.-A. Méard et S. Bertone nous invitent à examiner l'attitude des élèves face aux règles pour comprendre le sens de leurs actions dans l'apprentissage. Il est indéniable que la première des composantes à analyser lorsqu'on enseigne est constituée par le rapport qu'entretient l'élève avec le processus d'apprentissage. Cette étude doit être menée brièvement avant même de s'interroger sur le rapport qu'entretient l'élève avec le contenu de l'apprentissage. Mais, pour une bonne part, ce rapport qu'entretient l'élève avec tout processus d'apprentissage, quel qu'il soit, peut être décrit par l'attitude qui est la sienne face aux règles qui nourrissent les processus d'apprentissage.

Le second intérêt de l'article provient de l'hypothèse selon laquelle le sens du comportement de l'élève face à une famille de règles (l'attitude qu'il a) peut contaminer une autre famille de règles. Il me semble que cela tendrait à montrer que ce qui est fondamental dans l'éducation est moins le contenu spécifique de l'enseignement (propre à la discipline comme l'apprentissage du démarquage, l'apprentissage de l'addition des fractions, l'apprentissage des règles de grammaire en français...) que la formule pédagogique qui va être celle de l'enseignant. Celle-ci est primordiale non pas pour transmettre le contenu visé par l'enseignant mais pour établir une relation sans ambiguïté avec les processus d'apprentissage et plus particulièrement avec ce qu'est le respect d'une règle.

Néanmoins, il faut souligner ce qui peut apparaître comme une faille importante dans les propositions de deux auteurs. Ceux-ci considèrent que le stade ultime du rapport aux règles, l'autonomie de l'élève, apparaît grâce à l'élaboration et à la négociation en groupe des règles qui vont contraindre les comportements des élèves. En quelque sorte, ce serait le processus dynamique auquel participerait l'élève pour institutionnaliser des contraintes en règles qui l'amènerait à l'autonomie. On doit s'interroger sur le gain d'une telle formule pédagogique. Que l'autonomie de l'élève soit en rapport avec sa compréhension et sa participation au processus qui institutionnalise certaines contraintes pour en faire des règles est une idée acceptable. Le processus d'élection des délégués de classe est un bon exemple de ce type de formule. Néanmoins, il faut remarquer que toute élaboration d'un tel processus se construit sur la base de négociations, de rapport de forces où les individus interagissent les uns avec les autres pour imposer un consensus. Quel que soit la qualité de ces échanges qui vont contraindre chaque individu à se soumettre au consensus élaboré, ces échanges ne peuvent être perçus comme les fondements qui poussent un sujet à accepter librement de respecter une règle.

Le fondement de l'autonomie d'un sujet vient de ce que ce sujet est capable de reconnaître l'autorité de la règle telle qu'elle lui a été présentée, non parce qu'il a participé à son élaboration mais parce que quelqu'un qui fait autorité lui présente cette contrainte comme une règle.

La question que l'on doit se poser à propos de l'apprentissage de l'autonomie est donc celle de l'apprentissage de la reconnaissance de l'autorité d'une règle ou de celui qui présente la règle. Et, la formule pédagogique proposée par les deux auteurs qui est constituée par l'élaboration par tous les élèves d'un règlement ne peut se substituer à cet apprentissage. C'est ce que nous allons montrer maintenant en examinant le problème philosophique posé par l'autonomie.

4.5.2. Le cercle de l'autonomie en philosophie

On peut assimiler sans trop être trop réducteur l'essentiel du cercle de l'autonomie au problème de l'action qui consiste à se diriger soi-même. La compréhension de ce problème nécessite de s'interroger sur les formes de contraintes qui peuvent affecter un sujet. On peut en distinguer en apparence de deux types :

- Les contraintes extérieures : celles qui sont imposées par une autre personne. Ces contraintes apparaissent à nouveau scindées en deux classes :
 - * Les contraintes physiques auxquelles ne peut résister le sujet
 - ** Les contraintes morales : celles qui consistent à faire appel au sens du devoir. Ces contraintes semblent être de même nature que les contraintes du second type.
- Les contraintes « réfléchies » : celles que le sujet s'impose à lui-même.

En apparence, les deux types de contraintes physiques et morales semblent ne se distinguer que par la nature des causes par lesquelles le sujet est contraint. D'un côté, il y a la contrainte physique et, de l'autre, il y a la contrainte par la soumission du sujet aux fins que celui-ci doit atteindre.

Vincent Descombes souligne que cette distinction témoigne d'une confusion¹⁸⁸ :

« Elle suppose qu'un être humain présente deux points faibles par où il est contraignable : on peut s'emparer de lui (son corps)... ; ou bien on peut agir sur sa volonté... »

Le philosophe précise l'origine de cette confusion. Dans le cas d'une contrainte physique, l'homme *n'a* simplement *plus les moyens* de faire ce qu'il veut alors que, dans le cas d'une contrainte dite morale, l'homme *décide* d'utiliser des moyens qu'il n'envisageait pas auparavant. V. Descombes explique à juste titre que l'erreur provient d'une adhésion au mythe des volitions internes. On cherche dans la contrainte morale l'équivalent de l'objet (le corps) sur lequel on agit pour déterminer la conduite du sujet. Et, on croit trouver cet objet en pointant du doigt la volonté du sujet. C'est là sans doute un tort qui provoque le même embarras en philosophie de l'esprit. Si j'explique ce qu'est l'action de tourner à droite en indiquant que j'ai eu la volonté de tourner à droite alors il faut il faut que j'explique aussi la volonté de tourner à droite par ma volonté d'avoir la volonté de tourner à droite et, ainsi de suite. Il est bon, je crois, de ne pas utiliser la notion de volonté comme s'il s'agissait d'un objet physique ou d'un état mental sur lequel on pourrait « faire levier ». Quel sens cela aurait-il de dire que je bouge ma main droite en faisant levier sur mes volitions ? On ne peut pas plus penser que l'homme se contraint moralement (comme il se contraint physiquement) en empoignant pour ainsi dire sa volonté de bien faire, qu'on ne dit qu'on mobilise sa volonté

¹⁸⁸ V. Descombes, (2004), p. 297

pour bouger sa main. La confusion provient sans doute de ce qu'en cas de résistance physique (quelqu'un nous bloque la main) nous pouvons exprimer notre contrariété en indiquant que nous voulons bouger notre main. Lorsqu'aucune résistance physique ne vient contrarier le sujet, cette notion de volonté perd un peu de sa matérialité. Cela ne veut pas dire que l'expression « agir sur sa volonté » n'a pas de sens, cela veut dire que cela n'a pas de sens de parler d'une contrainte sur la volonté.

Il faut ici suivre la suggestion de V. Descombes ¹⁸⁹:

« On pourrait dire qu'une action visant à déterminer la volonté d'un agent (plutôt qu'à la supprimer) consiste à modifier la situation dans laquelle il se trouve (telle qu'il la perçoit). Agir sur sa volonté, c'est lui fournir des prémisses pour sa délibération, des raisons puissantes d'agir dans tel sens (qui ne serait pas celui qu'il retiendrait s'il n'y avait pas la menace ou la représentation d'une nécessité supérieure). »

La question de la contrainte du sujet sur lui-même n'est donc pas une question de contrainte au sens propre. Cette question est en fait une double question :

- « A quelle raisons puissantes le sujet doit-il faire appel pour agir de manière juste ? »
- « Qu'est-ce qui fait que le sujet s'écoute lorsqu'il se dit : “ Il faut que je fasse ceci.” ? »

La première question n'est qu'une simple question de connaissance ou d'éducation au sens où on éduque quelqu'un à avoir un certain goût en lui faisant connaître et reconnaître des situations. Et nous précisons la nature de ces situations pour l'EPS dans la quatrième partie.

L'autre question est une question politique : « Qu'est-ce qui fait qu'un sujet “s'écoute” ? » est une question qui concerne l'autorité qu'un sujet a sur un autre en général et sur lui-même en particulier. C'est à cette question qu'il semble que nous devons répondre pour comprendre ce que peut être une éducation à l'autonomie.

4.5.3 La fausse rupture du cercle de l'autonomie : l'autorité du sujet sur lui-même.

En traitant cette question de l'autorité, V. Descombes place le débat sur un plan politique. Car au fond la question de l'autorité ou celle de l'acte de commander ne peut avoir de sens que si on conçoit des sujets subordonnés à d'autres par une relation d'ordre. Tout se passe comme si on devait concevoir le sujet « comme une petite société hiérarchisée. »¹⁹⁰. De fait ce problème qui était le nôtre dans le domaine de l'apprentissage : « Quelle pédagogie doit-on mettre en œuvre pour qu'un sujet soit plus autonome à l'école ? » prend une tournure sociale voire politique : « Que faut-il pour qu'un sujet s'obéisse à lui-même ? ». Avant de répondre à ces questions, il faut cependant garder à l'esprit qu'il s'agit au préalable de déterminer leur sens. Prenons un cas particulier. Que devons-nous entendre par cette expression : « Un sujet a toute autorité sur lui-même lorsqu'il s'agit de respecter une règle. » ?

¹⁸⁹ V. Descombes, (Ibid), p. 299

¹⁹⁰ V. Descombes, (Ibid), p. 322

On peut répondre à cette question en imaginant que le sujet a un pouvoir d'instituer la règle, un pouvoir subjectif, c'est-à-dire selon V.Descombes¹⁹¹, « un pouvoir qu'un sujet se confère à lui-même dans une auto-institution de soi comme auteur des institutions sur lesquelles il se règle pour agir. » Cette conception entend trouver l'autorité du sujet sur lui-même en faisant appel à un argument subjectiviste¹⁹²:

« sans le concept d'un sujet vu comme un individu rapporté à soi par un acte réfléchi intrinsèque, nous ne pourrions pas expliquer comment l'homme est l'auteur du droit. En effet, fixer un ordre juridique, c'est s'imposer à soi-même un ensemble de normes : activité réfléchie s'il en est. »

Cette incursion dans le champ politique présente l'intérêt de nous montrer une première tentative « d'humanisation » de la règle¹⁹³, comme le rappelle V.Descombes :

« La règle n'existe pour le sujet et n'a d'autorité sur lui que pour autant qu'il en reconnaît la rationalité, ce qui veut dire qu'il constate que sa raison y souscrit, de sorte que lui-même, en tant qu'agent rationnel, accepte de s'y plier. »

Faire appel à cette opération rationnelle, même si elle paraît bien mystérieuse, a pour mérite d'éliminer l'idée selon laquelle il faudrait faire ratifier le système des normes en vigueur par une procédure empirique de consultation des individus pour améliorer l'autonomie des sujets : c'est là pourtant ce que préconisent en EPS les partisans de l'entrée dans l'activité par la construction en commun des règles de jeu.¹⁹⁴ Or, quelle est la différence entre une règle imposée par l'enseignant et celle imposée par un processus de construction et de ratification de la règle ? La différence semble de nature psychologique : elle consiste en une impression (plus ou moins forte d'ailleurs selon les individus) d'avoir participé activement à l'élaboration de la règle. *Mais l'autonomie vient justement de notre capacité à accepter ce qui ne vient pas nécessairement de nous.*

Le philosophe qui voit dans le sujet autonome un agent capable de s'imposer à lui-même ce qui provient d'autrui pense que la connexion et la règle s'établissent en lui : *l'agent interprète la règle et se fixe de manière privée une conduite à tenir.* Pour être autonome, tout se passe comme s'il devait être l'auteur de la règle ou le donateur de sens de cette règle. Mais ici, il faut suivre une fois de plus V.Descombes dans ses conclusions¹⁹⁵ :

« S'imposer de suivre une règle subjective ou privée (une « règle-pour-moi ») ne se distingue pas de ne rien s'imposer du tout, de ne se priver d'aucune possibilité. (.....) L'agent ne peut trouver dans la règle de quoi le guider que si elle possède une « objectivité » (au sens de l'esprit objectif) qui la place hors de sa sphère subjective. »

Sans aucun doute, il s'agit de comprendre ce qui peut produire de l'objectivité « **dans le sujet** », une objectivité en rapport avec la règle de manière à ce que la conduite du sujet respecte la règle.

Mais quel sens devons nous accorder à l'expression : « produire de l'objectivité dans le sujet, objectivité en rapport avec la règle » ? Répondre à une telle question est l'objet du prochain paragraphe.

¹⁹¹ V. Descombes, (Ibid), p. 433

¹⁹² V. Descombes, (Ibid), p. 433

¹⁹³ V. Descombes, (Ibid), p. 435

¹⁹⁴ Et c'est l'option retenue par J.-A. Méard et S. Bertone.

¹⁹⁵ V. Descombes, (Ibid), p. 446

4.5.4 La véritable rupture du cercle de l'autonomie et le changement de base d'écriture.

L'objectif que j'ai tenté de maintenir comme fil rouge tout au long des différents chapitres de cette thèse était de définir le sens des concepts qui sont pris pour des évidences dans le cadre des instructions officielles de l'éducation nationale ou dans le cadre de la formation des futurs enseignants. En définissant le plus rigoureusement le sens des concepts tels que l'autonomie, on doit parvenir à établir une démarche pédagogique qui sera, sinon efficace, en tout cas suffisamment intelligible pour pouvoir être aisément modifiable.

Mais la volonté de déterminer le sens des concepts en vue de mieux appréhender l'action qui consiste à enseigner ne doit pas écarter l'analyse ontologique quand elle paraît indiquée. Telle me semble être la situation lorsqu'on tente de comprendre le sens que donne V. Descombes à la notion d'autonomie du sujet. Or il y a chez ce philosophe le même souci que chez L. Wittgenstein d'éviter de tomber dans les pièges du discours ontologique. Je me demande néanmoins s'il ne faut pas y succomber, ne serait-ce que pour caricaturer volontairement de manière pédagogique le discours philosophique et être ainsi mieux entendu sur les points essentiels. Rendre le discours ontologique serait ainsi l'équivalent philosophique (auquel il faut parfois se résoudre) de l'attitude qui consiste à faire des grands moulinets de bras pour attirer l'attention de ceux qui passent.

J'ai commencé, dans le chapitre 1 (*Les limites du sujet*), à donner une tournure ontologique au discours en indiquant que les travaux de V. Descombes permettaient de décrire pour la première fois peut-être une pathologie sous l'angle de l'externalisme. Je veux prolonger cette démarche en montrant que le sens que donne V. Descombes à l'autonomie du sujet nous pousse à concevoir ce sujet comme une entité « pouvant s'étendre le long d'une dimension sociale ».

L'idée est de considérer qu'il y a **une équivalence** entre *dire que des règles sont suivies correctement* (C'est un point de vue social : il existe des règles instituées entant que telles.) et *dire que des sujets sont autonomes* (C'est un point de vue sur l'identité du sujet : il est capable de respecter des règles sans qu'on le contraigne extérieurement.).

Ce que je suggère ici, c'est que si on définit, comme le fait V. Descombes, le sens de l'autonomie du sujet en le liant au sens de tout un ensemble de pratiques sociales qui permettent à un sujet d'apprendre à suivre une règle, alors ce lien sémantique nous autorise à espérer pouvoir montrer qu'il résulte d'une équivalence entre le point de vue social et le point de vue du sujet : en d'autres termes, nous avons là une seule et même entité que nous pouvons décrire selon deux perspectives différentes. Ce que je dois montrer est donc une sorte d'équivalence des deux perspectives. C'est à cette analyse que je veux maintenant m'attacher.

4.5.4.1 Les deux formes de discours et le piège de la conception internaliste-physicaliste

La présence de deux types de discours, l'un social et l'autre portant sur l'identité du sujet donne l'illusion tenace qu'il y a bien deux formes d'entités (la société et le sujet) qui sont à décrire. Il est facile de se laisser envahir par l'illusion surtout si on s'en tient à une conception internaliste et physicaliste du sujet. Car celle-ci délimite physiquement le monde en deux : ce qui est moi d'un côté de la limite et ce qui est physiquement différent de moi de l'autre côté (les autres êtres et les objets).

Selon une certaine conception internaliste le monde peut donc être scindé en deux ensembles disjoints grâce à une frontière physique. Le premier ensemble (noté J) est constitué

de ce que je suis physiquement et le second ensemble est mon complémentaire physique (noté J^C_M) dans le monde (noté M). Cette conception des limites du sujet est la source de nombreux paradoxes en général et de celui lié au cercle logique de l'autonomie en particulier. En effet, elle fait des deux ensembles qui constituent une partition du monde deux ensembles fermés, au sens mathématique du terme. Chaque ensemble est constitué d'un bord qui n'est pas accessible - dirait-on dans notre langage usuel - à l'autre ensemble. De ce fait, les relations qu'entretiennent les deux ensembles entre eux deviennent problématiques à conceptualiser. Le problème de l'autonomie prend alors une tournure qui peut être énoncée ainsi dans un langage ordinaire : « Comment faire en sorte en partant de l'extérieur du sujet (par un apprentissage approprié) que l'intérieur du sujet se change de lui-même ? ». Il semblerait qu'il soit plus pertinent de concevoir le sujet comme un ensemble ouvert. Sans doute, la conception internaliste paraît ne pas totalement rejeter cette vision ensembliste du sujet : elle pourra faire appel à la biologie pour conceptualiser les échanges physiques entre le corps du sujet et le milieu extérieur. Bien sûr les sciences dures nous aident à comprendre comment le corps métabolise les aliments venus du monde extérieur et comment la croissance physique du sujet a lieu dans le monde. Mais peut-on en dire autant de toutes les métamorphoses qui touchent au domaine du sujet ? Dira-t-on encore que les métamorphoses mentales sont des métabolisations neurologiques des informations en provenance de l'extérieur ?

Pour des raisons d'économie de pensée, lorsqu'il s'agit de modéliser les interactions entre le sujet et la société dans laquelle il vit, il est préférable de ne pas se satisfaire d'un modèle internaliste. « Je » ne suis pas là, posé ici et maintenant à côté d'autres objets dont je suis séparé par une barrière physique.

Il nous faut concevoir l'idée selon laquelle un sujet grandit sans que son extension ne se fasse physiquement au détriment d'un monde extérieur. Il s'agit là d'un problème conceptuel qui touche à la topologie : dans quel type d'espace devons nous concevoir les rapports du sujet avec le monde ?

Pour découvrir les propriétés de l'espace que nous voulons utiliser afin de comprendre les rapports qu'entretient un sujet avec les institutions sociales par exemple, il nous est nécessaire de nous interroger sur la nature de la dimension le long de laquelle un sujet pourrait s'étendre sans bousculer de limite physique et sans gagner de l'espace sur un autre ensemble. La réponse est banale : il s'agit de la dimension humaine du sujet. Le sujet s'humanise par exemple en étant capable d'agir conformément au cadre institutionnel dans lequel les hommes interagissent. Aucune limite physique ne se dresse devant un sujet pour lui indiquer qu'il va franchir une étape importante de son humanisation lorsqu'il se confronte pour la première fois à « l'autorité de la règle ».

Pour préciser cette idée je vais formaliser le rapport entre le sujet et les institutions sociales. Supposons que l'ensemble des actions d'un sujet qui concerne sa place dans la vie des institutions sociales soit représenté par une fonction f_i et que l'ensemble des phénomènes qui régissent la vie des institutions dans lesquelles le sujet est systématiquement impliqué soit représenté par une fonction g_s .

Alors ce que je tente de préciser ici peut-être perçu ainsi formellement.

Si f_i est définie de l'espace des états mentaux du sujet M vers l'espace des phénomènes institutionnels I dans lesquels il est impliqué, on obtient :

$$f_i : M \longrightarrow I$$

et

$$g_s : I \longrightarrow M$$

Mais ce qui importe dans notre propos est d'attirer l'attention sur le sens qu'ont les composées de ces deux fonctions car c'est à elles que nous devons attribuer une portée ontologique :

$$f_i \circ g_s = i_s$$

Cette fonction représente l'institutionnalisation de certaines interactions sociales qu'a le sujet avec ses proches.

En revanche :

$$g_s \circ f_i = h_s$$

Cette fonction représente l'humanisation du sujet lorsqu'il agit de manière autonome en respectant certaines règles.

Cette formalisation n'est pas un artifice pour donner une respectabilité à la métaphore qu'on emploie lorsqu'on parle de la vie des institutions sociales ou de la socialisation d'une personne. Il y a bien une vie des institutions sociales, on peut même parler de leur croissance. De même qu'il y a une mort de certaines institutions sociales.

Cette façon de parler n'est pas métaphorique car il ne s'agit pas de faire allusion à une quelconque transformation physique : les institutions peuvent mourir comme une bibliothèque peut disparaître sans qu'aucun feu ne vienne brûler ses livres. Une bibliothèque peut disparaître si plus personne ne comprend le sens des livres qui la composent. De même les institutions sociales meurent dès que plus personne ne consent par des actions appropriées à les respecter. De manière converse pourrait-on dire, un sujet accroît chaque jour son humanité par rapport à celle dont il a hérité à sa naissance en se conduisant de telle manière à respecter les institutions qui lui permettent d'agir d'une manière intelligible par ses contemporains.

Le travail de V. Descombes sur l'autonomie est de nature, me semble-t-il, à donner de l'épaisseur à cette manière de concevoir l'ontologie du sujet.

4.5.4.2 Le sens de « l'autonomie du sujet » et de « la vie des institutions sociales »

Le philosophe semble ouvrir deux voies que nous pouvons suivre pour tenter d'assurer une forme de convergence sémantique entre les deux expressions.

Le premier chemin nous amène sur les traces de la piste politique adoptée par V. Descombes lorsqu'il rappelle la définition de C. Castoriadis¹⁹⁶ :

« Je donne ici au terme être humain, *anthropos*, le sens (...) d'un être autonome. On peut tout aussi bien dire, en se rappelant Aristote, un être capable de gouverner et d'être gouverné. »

L'intérêt de « politiser » le concept d'être humain n'est pas seulement de faire disparaître l'aspect réflexif de l'acte qui semble à l'origine du cercle logique de l'autonomie car on retombe vite dans les filets de l'internalisme en se posant la question : « Comment apprend-on à obéir à un ordre qu'on se donne à soi-même ? ».

¹⁹⁶ V. Descombes, (Ibid), p. 209

La véritable vertu de la définition de C.Castoriadis est de nous amener à laisser de côté pour un moment ce cercle logique pour nous pousser à considérer la question politique de l'obéissance aux règles. Car on passe alors d'une question épineuse sur l'ontologie du sujet à une question d'ordre pratique et social : « Comment gouverne-t-on et comment doit on se conduire pour respecter celui qui gouverne ? ». Il s'agit alors ni plus ni moins de se demander ce qui permet de dire qu'un sujet agit comme il le fait parce qu'il entend agir conformément à une règle qui lui a été dictée. Nous avons vu au chapitre précédent comment nous pouvions tirer parti de l'analyse wittgensteinienne pour éviter de tomber dans le piège de la réification de la règle : l'autorité de la règle n'est tirée ni d'une force qu'elle aurait intrinsèquement ni d'une nécessité transcendentale.

V. Descombes souligne à juste titre - c'est la seconde piste ouverte par le philosophe - que le mérite de L. Wittgenstein est de s'être demandé « comment on devait faire pour *humaniser* la règle sans aussitôt *déshumaniser* l'agent de la règle, ou si l'on préfère, sans le *surhumaniser*, (...) sans lui supposer des pouvoirs qui passent si bien notre entendement que nous ne pouvons même pas dire en quoi ils consistent. »¹⁹⁷

Ces deux voies (la piste politique de l'autonomie du sujet et l'humanisation des règles) explorées par V. Descombes constituent en fait le même chemin (celui de la compréhension de ce qu'est un être humain). Mais il semble qu'en suivant une des voies, on avance pour ainsi dire à contre-sens par rapport à l'autre.

C'est cette impression d'aller dans deux sens opposés qu'il nous faut effacer et produire une sorte de déflation ontologique : plus besoin de considérer qu'il y a d'un côté les rouages institutionnels et les règles inscrites dans le marbre et de l'autre côté un sujet fait de chair et d'idées capable par sa seule volonté d'inscrire les règles dans son être. Cette tentation d'humaniser la règle issue de la pensée des Lumières « oppose les règles que l'homme rationnel veut pour lui-même à toute législation entachée d'hétéronomie » écrit V.Descombes.¹⁹⁸ A contrario, la déflation ontologique est permise parce que L. Wittgenstein nous invite à concevoir le pouvoir d'autonomie du sujet sous sa forme élémentaire : celle qui nous permet de nous diriger, de suivre par nous même une ligne droite.

Mais avant de comprendre comment on peut obtenir cette déflation ontologique, il est nécessaire de saisir comment V. Descombes nous suggère, pour comprendre la portée de ce pouvoir, « de revenir aux fondements même de la notion de souveraineté, laquelle est à comprendre originellement comme le pouvoir du *rex* qui est de *regere fines* (littéralement, tracer la ligne droite de la frontière entre l'intérieur du royaume ou du temple et son extérieur.) »¹⁹⁹ Je ne crois pas qu'il faille tenir cette remarque du philosophe pour un simple rapprochement entre l'origine de l'autonomie et les fondements de la souveraineté. Car dans les deux cas le problème philosophique est le même.

Il est d'ordre sémantique :

« La question de l'autonomie commence d'une certaine façon avec celle-ci : qu'est-ce qui nous rend capables de *suivre une ligne droite* ou de *tracer une ligne droite* ? Ce n'est pas ici une question de psychologie - à quel âge et en mobilisant quelles ressources ? - ni une question de philosophie transcendentale - que doit être le monde pour que je puisse m'y retrouver en ligne droite ? -, mais une question grammaticale : dans quel contexte y a-t-il *un sens* à dire que quelqu'un se dirige en ligne droite ? »

¹⁹⁷ V. Descombes, (Ibid), p. 435

¹⁹⁸ V. Descombes, (Ibid), p. 443

¹⁹⁹ V. Descombes, (Ibid), p. 444

Pourquoi me semble-t-il que la question grammaticale se pose exactement de la même manière pour l'autonomie du sujet ou pour les fondements de la souveraineté ? C'est que nous pouvons pratiquement paraphraser V. Descombes et nous demander :

« Dans quel contexte y a-t-il un sens à dire qu'un sujet trace une ligne droite, celle de la frontière entre l'intérieur de son royaume et l'extérieur ? » sans avoir à préciser si ce royaume est la propriété d'un roi qui manifeste ainsi son pouvoir ou le domaine privé d'un sujet qui manifeste ainsi dans son agentivité toute l'étendue de son autonomie. Cette distinction importe peu si on ne s'en tient pas à une dimension physicaliste de la notion de frontière. Il faut même inverser l'ordre des choses pour donner un sens à « la trace d'une frontière ».

4.5.4.3 Le renversement sémantique nécessaire pour définir « le sujet et son monde »

La trace physique d'une frontière n'est une trace de quelque chose (la frontière du domaine du roi) que parce que le roi exerce un pouvoir qui institue cette trace en une limite au-delà de laquelle les actions des hommes sont soumises à des règles précises. La ligne droite pour un homme n'est jamais quelque chose qui est donnée au préalable, indépendamment de la conduite que l'homme a appris à tenir pour suivre cette ligne. La ligne en tant que frontière instituant ce que doivent être les actions de part et d'autre de la frontière n'existe pas par son seul tracé physique. Elle existe parce qu'il y a des actions de part et d'autre qui font du tracé physique une frontière et non l'inverse.

En dehors des actions du sujet qui montrent qu'il agit indépendamment de toute pression d'ordre physique ou moral, quel sens aurait donc cette autonomie qui semble délimiter le sujet dans ce qu'il a d'inaccessible à autrui et ce monde qui peut l'atteindre (de l'extérieur a-t-on envie de dire) ?

Notre réflexion philosophique est ici faussée par la grammaire quotidienne que nous employons pour donner du sens à notre vie. Certes, le plus souvent nous commençons par ordonner, contraindre un enfant pour lui apprendre à respecter des règles, puis le plus souvent, nous constatons que nous n'avons plus besoin de ces efforts pour que l'enfant suive la règle. Mais est-ce là une raison suffisante pour dire que l'enfant fait « à l'intérieur de lui » ce que nous faisons auparavant en exerçant une contrainte sur lui ? Le pire est de se demander alors comment la règle est rentrée en lui, dans son for intérieur.

C'est tout l'inverse qu'il faut voir en réalité. C'est l'enfant qui par ses actions donne sens et vie à la règle : **par ses actions l'enfant a créé une limite qui n'existait pas auparavant pour lui ; ce qui distingue le respect de la règle du non respect.** *Mais cette limite est une frontière qui sépare également ce qu'il est (un être capable de respecter sans qu'on l'y contraigne les règles) de ce qu'il n'est pas (tout ce dont il n'est pas capable de respecter en tant que règle et qui constitue pour ainsi dire le monde extérieur à lui).*

Nulle frontière physique n'est ici nécessaire pour séparer le sujet d'un monde extérieur. Le sujet n'est pas dans le monde comme les objets qui ont des limites physiques (comme le corps du sujet par exemple) : il est la frontière (par ses actions) du monde. Et par ses actions qui reflètent son autonomie, il repousse sans cesse cette frontière : il s'étend comme je l'ai déjà dit le long de cette dimension impersonnelle qui est aussi la dimension de l'humanité exprimée dans la vie des institutions sociales.

Du même coup, si la question du sujet et de son autonomie est une question grammaticale, c'est qu'on doit définir le sens de « je » dans les deux expressions :

(P1) « J'ai respecté la règle. »,

par opposition au sens donné à « je » dans l'expression :

(P2) « J'ai été contraint physiquement à respecter la règle. ».

Dans (P2) « Je » représente le corps du sujet. C'est en tant qu'objet du monde que le sujet a été contraint à faire quelque chose. En revanche le sens de « Je » dans (P1) nous invite à percevoir le sujet comme un roi qui par ses actions, délimite son royaume c'est-à-dire ce qu'il est et ce qu'il n'est pas.

Si le sujet a besoin d'être contraint physiquement pour respecter un ensemble de règles alors on peut dire que l'ensemble des phénomènes sociaux qui sont organisés autour de ces règles sont à l'extérieur du sujet, un peu comme un corps étranger. En revanche, si par ses actions, le sujet montre que l'expression « J'ai respecté la règle 'R' » a bien un sens, alors l'expression « Les phénomènes sociaux organisés autour de la règle 'R' vivent au travers (des actions) du sujet. » a bien un sens. Ces phénomènes sociaux sont « alimentés » par le sujet qui agit de manière autonome et simultanément représente la dimension impersonnelle de l'identité du sujet. Souvenons-nous de ce qu'écrit L. Wittgenstein²⁰⁰ dans le *Tractatus* :

T 5.641 « Le je fait son entrée dans la philosophie grâce à ceci : que « Le monde est mon monde. » Le je philosophique n'est ni l'être humain, ni le corps humain, ni l'âme humaine dont s'occupe la psychologie mais le sujet métaphysique, qui est frontière – et non partie – du monde. »

Si nous devons tenir cette suggestion du philosophe pour pertinente alors nous devons concevoir que le monde et le je métaphysique sont *co-définis*. Car, point de monde sans frontière et point de sujet sans le monde dont il est la frontière. Cette relation de topologie entre le sujet et son monde que je tente de préciser ici en suivant la question grammaticale du sens de l'autonomie telle que V. Descombes l'a traitée, deux philosophes l'ont étudiée d'une manière assez proche, bien que leur champ d'étude ait été différent.

4.5.4.4 Topologie du sujet et de son monde chez R. Ruyer et chez L. Wittgenstein

En 1966 paraît le livre de R. Ruyer : *Paradoxes de la conscience et limite de l'automatisme*. Il s'agit pour l'auteur de montrer que les explications de type mécaniste de la vie en général et de l'homme en particulier conduisent à des paradoxes lorsqu'on examine la conscience. Son point de vue est ontologique : le philosophe tente de montrer quel mode d'existence il faut attribuer au champ de conscience pour faire disparaître les paradoxes. Le point essentiel de ses analyses réside à mon avis dans ce que j'appelle ici la topologie du sujet et de son monde. Les rapports qu'entretient le sujet avec le monde dans lequel il vit ne peuvent être envisagés que si on conceptualise correctement l'espace dans lequel le sujet et son monde se « rencontrent ». La manière dont je formule le problème peut déjà être source de confusion : « espace », « rencontre », voici des termes qui laissent présager une approche *physique* des rapports entre le monde et le sujet. Pourtant s'il n'en va pas ainsi, si l'approche

²⁰⁰ L. Wittgenstein, (1998), T 5.641

physique n'est pas la bonne pour étudier ces rapports, il est en revanche plausible qu'une étude des paradoxes ne peut se faire sans faire appel à un minimum de concepts *mathématiques*. Il s'agit en effet de comprendre les propriétés du lieu où le sujet et le monde entrent en relation pour que quelque chose se produise.

Le lieu de rencontre entre deux ensembles est en général défini comme une frontière commune. La question qui se pose ici est celle du concept des limites du sujet et du monde comme moyen de conceptualiser les événements qui se produisent lorsque le sujet entretient des rapports avec le monde. Si on conçoit que le sujet est un objet comme les autres dans le monde alors cette limite est physique et les relations entre le monde et le sujet sont des relations physiques. Mais sinon ? Si le sujet est une entité qui n'appartient pas au monde des objets, s'interroger sur le problème de la limite du sujet comme entité n'est-il pas un moyen de donner un sens à la question de l'ontologie du sujet comme préalable à la compréhension des faits dont est responsable le sujet (Comme ses actions, par exemple.) ? Que faut-il que le sujet soit pour qu'existent dans le monde des événements tels que ses actions ? Je suggère qu'on peut donner un sens à cette question en se posant le problème des limites du sujet dès qu'on considère que cette limite n'est pas physique.²⁰¹

Les paradoxes naissant de cette question sont liés - et c'est le grand mérite de R. Ruyer d'avoir insisté dessus - à notre difficulté à envisager correctement la notion de *distance* qui existe entre le sujet et son monde. C'est cette difficulté qui va être étudiée maintenant.

4.5.4.4.1 Le paradoxe fondamental et la solution ontologique de R. Ruyer : comment survoler une surface sans en être à distance.

Le paradoxe qui apparaît fondamental dans la pensée du philosophe produit cette question naïve : « Pourquoi ne voyons-nous pas les bords du champ visuel ? ». A cette question, le philosophe répond ainsi²⁰² :

« Puisqu'un champ de vision « est, vu », mais n'est pas vu, comment pourrait-il « être », « vu », là où il n'est pas ? Les bords d'un champ de vision ne peuvent être visibles, puisqu'une vision n'est pas elle-même chose vue. »

²⁰¹ Plus précisément, on commet une erreur de catégorie lorsqu'on se pose la question des limites du sujet dans une approche physicaliste. Car dans ce cas on tente alors de soustraire, pour ainsi dire, physiquement le sujet au monde pour découvrir ses limites. Cette erreur est celle qu'on commet lorsqu'on cherche à répondre à « la question du reste » de l'action posée par L. Wittgenstein :

« Que reste-t-il donc quand je soustrais le fait que mon bras se lève du fait que je lève le bras ? » (*Recherches philosophiques* §621).

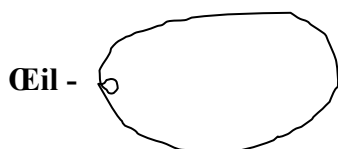
On se pose cette question comme pour délimiter les bords de l'action de lever le bras. Et on succombe alors à la tentation de découvrir la chaîne des causes ayant produit le fait que mon bras se lève pour retrouver au bout de la chaîne, pour ainsi dire, l'origine de mon action, par exemple un acte de volition. On piste ainsi dans le monde des causes la frontière de mon action. Or, on le sait ce problème du reste peut dissoudre par « l'argument de la connexion logique ». Si la connaissance de l'action et de ses limites ne peut nous être fournie de manière causale, c'est que le rapport causal entre les événements est un rapport **contingent logiquement**. En revanche, il y a un **lien logique** entre l'intention et son exécution : il est logiquement exclu qu'aucune autre action que celle de lever le bras satisfasse mon intention de lever le bras.

²⁰² R. Ruyer, (1966), p.16

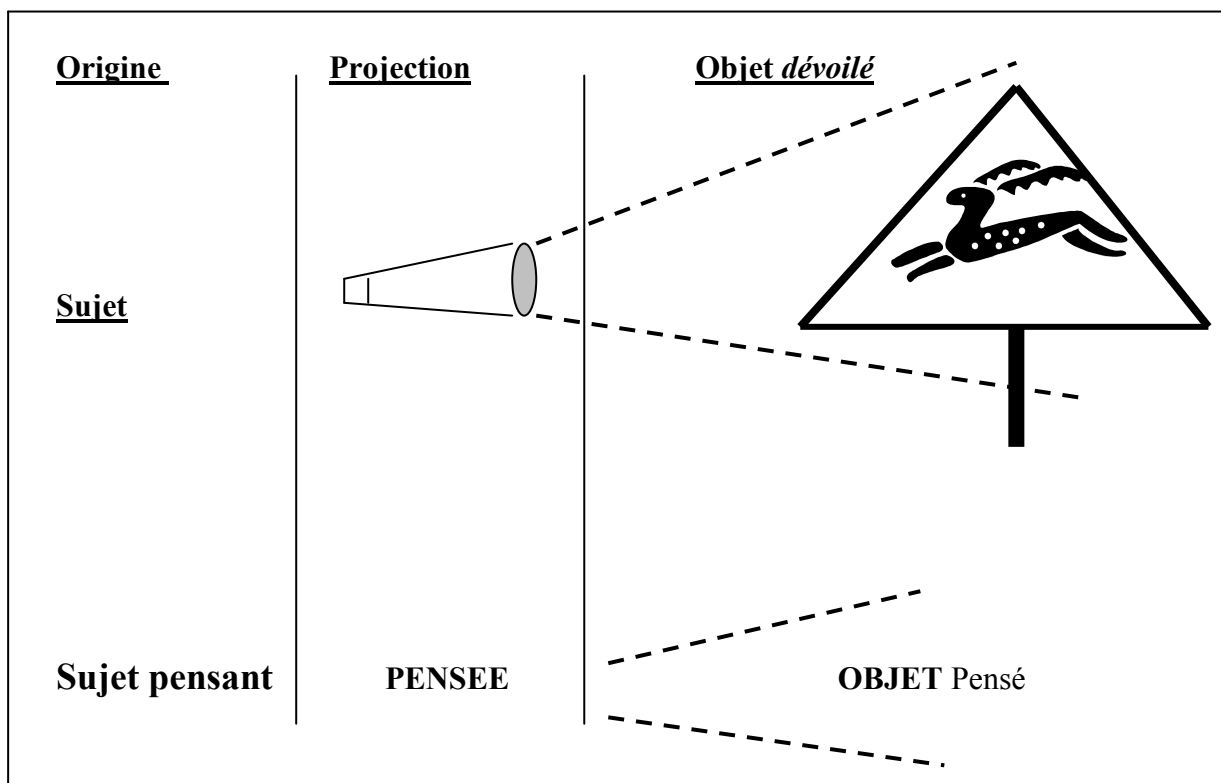
Il est étonnant ici que R. Ruyer, qui avait lu L. Wittgenstein²⁰³, ne rappelle pas que l'auteur du *Tractatus*, cinquante ans auparavant, avait utilisé ainsi l'argument :

(5.633) – Où, *dans* le monde un sujet peut-il être discerné ?
 Tu réponds qu'il en est ici tout à fait comme de l'œil et du champ visuel. Mais l'œil, en réalité, tu ne le vois pas.
 Et rien dans le champ visuel ne permet de conclure qu'il est vu par un œil.

(5.6331) - Le champ visuel n'a pas en fait une telle forme :

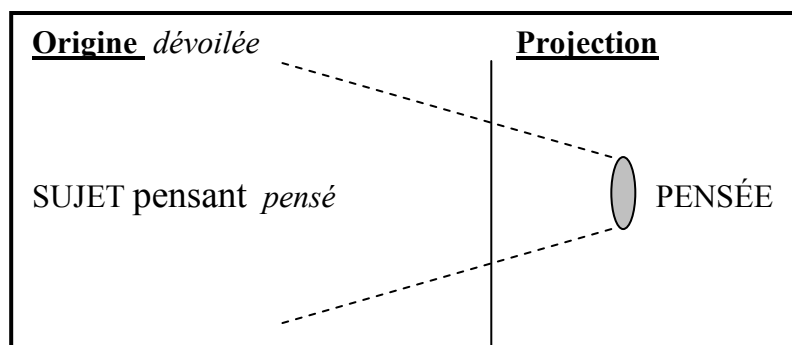


Sans aucun doute, le point de vue des deux philosophes diverge quand à la nature des solutions qu'ils proposent. Le point de vue de l'auteur du *Tractatus* est logique et celui de R. Ruyer est ontologique. Mais je crois qu'ils sont tous deux en accord pour affirmer que le problème à résoudre, ou plutôt à éliminer, est une question de positionnement (au sens topologique du terme) entre le sujet et son monde. Chez l'internaliste, ce positionnement est clair : la limite physique du corps du sujet constitue une frontière et parfois un sas d'échange entre le sujet et le monde. Le langage ordinaire semble donner raison à l'internaliste. Prenons le cas de la pensée du sujet. Par exemple, l'expression « penser à quelque chose » nous donne l'impression que la pensée est comme une lampe-torche qu'on tourne vers les objets pour les révéler à notre conscience.



²⁰³ R. Ruyer cite même « les tours de passe-passe logique » de L. Wittgenstein. (R. Ruyer (Ibid), p. 83. (Il est à noter que *Philosophische Untersuchungen*, était étudié par les étudiants dès les années soixante à Nancy où R. Ruyer enseignait.)

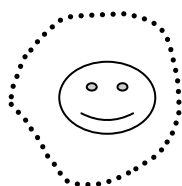
Du coup, l'internaliste prend très au sérieux l'idée que la pensée peut se retourner comme une lampe-torche vers le sujet qui est à l'origine de la projection de pensée ou de lumière.



Le philosophe internaliste ne verra donc aucun inconvénient à utiliser le verbe « penser » dans une forme réflexive qui n'appartient pas au langage ordinaire : « se penser ». ²⁰⁴ Dans cette optique, seule une pensée venant du sujet peut comprendre une pensée venue du même du sujet. (Enfin bref ! Je me comprends ! dit-on quand on veut abrégé une conversation de manière amusante.)

L. Wittgenstein, comme R. Ruyer refuse l'idée selon laquelle la pensée est tournée vers quelque chose d'extérieur. Dans une conception internaliste, on a l'impression que le sujet est au bout de la pensée et que le monde extérieur est à l'autre bout. Pour R. Ruyer il faut éliminer l'idée selon laquelle on est systématiquement obligé d'être à distance d'une surface pour en prendre conscience : la notion de perspective issue de notre monde empirique puis du monde scientifique qui fait de l'observation un rapport au monde à la troisième personne est ici néfaste pour conceptualiser ce qu'est notre champ de conscience. Son unité ne nous laisse pas le choix : lorsque je vois, je survole sans distance ce que je vois. Je ne me recule pas pour voir à nouveau mon champ de vision. Ma vision est « une surface à survol absolu ». ²⁰⁵ C'est ce qui explique que mon champ de conscience n'a pas de bord.

Le champ visuel a donc cette forme ouverte et non fermée : (s'il s'agit de la vision d'un visage dessiné souriant)



Il faut ici inverser l'ordre habituel de notre conception : le champ de perception n'a pas de bord sur lequel notre œil viendrait buter comme lorsqu'on rentre dans un mur en suivant une direction fixe, cette limite n'aurait pas de sens. A quoi correspondrait-elle dans le monde ?

²⁰⁴ Il est vrai toutefois que certains publicistes, vantant les mérites de tel ou tel produit censé révéler la véritable personnalité des consommateurs, ne sont pas loin d'une telle conception lorsqu'ils utilisent le slogan : « Soyez vous-même ! ».

²⁰⁵ R. Ruyer, (1966), p. 26

L. Wittgenstein avait également remarqué ce fait²⁰⁶ :

« Qui décrit l'impression visuelle ne décrit pas les bords du champ visuel. Est-ce là une simple incomplétude de nos descriptions ? »

Le champ de conscience ne peut pas voir quelque chose qui n'existe pas dans le monde des objets, à savoir un bord, un début de « non-champ de vision ». Sans nul doute, on pourrait donner une explication physiologique à ce phénomène. L'important n'est pourtant pas ici de fournir une cause à ce phénomène mais d'en tirer les implications conceptuelles. **C'est le champ de perception qui définit ce qui est perçu de ce qui n'est pas perçu.** Ce n'est pas un bord ou une frontière scindant physiquement en deux le monde : celui des objets pouvant être perçus et les autres. **Le champ de conscience est donc lui-même la frontière des objets pouvant être perçus.**

Est-ce là une manière tortueuse de concevoir les choses ? Il me semble qu'elle nous permet de mieux saisir en tout cas comment éliminer les paradoxes vers lesquels nous amène la conception internaliste de l'autonomie. Car cette manière de concevoir les limites du champ de vision, L. Wittgenstein semble l'étendre au sujet métaphysique lorsqu'il énonce dans le *Tractatus*²⁰⁷ :

T 5.632 « Le sujet n'est pas dans le monde, mais il est une frontière du monde. »

Une des clefs pour progresser dans la compréhension des rapports du monde et du sujet n'est pas ici de rendre ontologique à outrance le discours sur le sujet mais de donner un sens précis à la notion de frontière. Car le sujet n'entre pas dans la même catégorie que les objets du monde. Du moins *les limites du sujet ne sont pas du même type que celles des objets du monde physique.* C'est ce qui reste à préciser pour comprendre qu'on peut dire effectivement que le sujet délimite - comme une frontière le fait - l'espace où se situent les objets du monde physique.

4.5.4.4.2 De quelles natures sont les limites du sujet et du monde ?

Il faut ici avoir en tête certains objets mathématiques pour concevoir les rapports du sujet et du monde. Prenons l'exemple d'une fonction f continue définie sur l'intervalle $[-2 ; 2]$. Cet intervalle définit l'espace où s'applique la fonction f . Ailleurs, la fonction n'est pas définie. Pourtant ce qui importe pour localiser la fonction, c'est l'ensemble des fonctions continues $C[-2 ; 2]$. Pour « localiser » la fonction f , on pourra par exemple trouver la suite polynomiale $P_n(f)$ qui converge vers f . L'intervalle sur lequel s'applique une fonction et la fonction sont pour ainsi dire dans des espaces transversaux (duals, dirait-on en mathématiques) : ils ne se touchent pas comme les intervalles $[-2 ; 2]$ et $[2 ; 3]$.

C'est ainsi qu'il nous faut **voir l'espace du monde des objets et l'espace du sujet : comme deux espaces transversaux.** Aussi la notion d'intérieur et extérieur n'est pas pertinente pour caractériser le sujet métaphysique et son monde.

On devrait plutôt dire que :

(P1) : le sujet métaphysique s'applique à son monde.

²⁰⁶ L. Wittgenstein, (1989 (b)), I § 1094, p. 225

²⁰⁷ L. Wittgenstein, (1998), 5.632

On doit pousser l'analogie plus loin pour préciser la nature des limites du sujet et du monde. **La limite du sujet peut être définie par une sorte de fonction descriptive qui s'applique (comme n'importe quelle fonction) sur un espace. Cet espace est le monde des choses.**

L'ensemble des descriptions des actions du sujet est faite à partir des choses du monde. Ces choses du monde sont pour la fonction descriptive des limites du sujet l'équivalent de l'intervalle $[-2 ; 2]$ pour la fonction f .

De cette manière nous avons une réciproque à (P1) :

(P2) : Le monde des choses est défini pour un sujet métaphysique.

Comme je l'ai écrit dès le début de la thèse, le pragmatisme qui oriente ces travaux doit fonctionner comme un garde-fou : toute théorie ne prendra de sens que si elle peut s'ancrer efficacement dans une sorte d'exercice pratique. L'exercice pratique, ici, est constitué par l'élimination du cercle logique de l'apprentissage de l'autonomie d'un sujet. Il est grand temps de revenir à cet exercice pour donner du sens au discours ontologique qui vient de précéder.

Pour cela, l'analogie avec l'analyse fonctionnelle doit s'arrêter ici. Car le sujet est une entité dynamique et ce n'est pas le cas des objets mathématiques. La fonction descriptive qui définit les limites du sujet à partir de ses actions évolue avec la vie du sujet. Et notamment, on doit considérer que l'espace sur lequel elle s'applique, le monde des choses qui sont en prise avec les actions du sujet, cet espace varie également. Cette covariation est expliquée par le fait que (P1) et (P2) sont des réciproques. Cette réciproque s'exprime ainsi dans le cas de l'autonomie du sujet : le point de vue local (celui de l'autonomie du sujet) est équivalent au point de vue global (celui, social, de la vie des règles institutionnelles) : tant qu'on ne peut décrire l'action du sujet comme une action qui s'attache librement à respecter la règle R , cette règle R n'a pas de sens en tant que règle pour le sujet. Elle ne fait donc pas partie du monde des choses qui permettent par certaines descriptions de définir les limites du sujet.

Les limites du sujet sont donc celles du sens qu'on peut accorder à ses actions en les décrivant.

On peut dire, **réciproquement, que les institutions humaines sont limitées** (comme le domaine du roi) **par l'ensemble des actions des sujets qui respectent ces institutions de manière autonome.**

Dire que la règle R est « à l'extérieur du sujet » lorsqu'il n'est pas autonome et qu'elle est intériorisée lorsqu'il est autonome peut être source de confusion car on s'imagine qu'une barrière sépare le sujet de la règle : c'est la même confusion qui fait qu'on s'étonne qu'aucun bord de notre champ de vision ne soit vu. Il est préférable de dire que la fonction descriptive qui définit les limites du sujet ne s'applique pas à la règle R . La règle R est à distance du sujet comme ce qu'on ne perçoit pas est à distance de notre champ de vision. Mais cette distance n'est pas physique : cette distance est celle qui sépare la description qu'on fait des actions d'un sujet autonome de la description qu'on fait d'un sujet qui ne l'est pas. C'est donc cette distance qu'il faut réduire et il n'y a rien à franchir pour le faire. C'est de cette réduction de distance entre un sujet autonome et un qui ne l'est pas dont il est question dans les paragraphes qui suivent. Car une fois de plus, il s'agit de montrer qu'on passe d'un champ sémantique à un autre sans qu'aucune frontière n'ait été franchie.

4.5.4.5 La déflation ontologique et le paradoxe qui en découle

Parvenu à ce stade de l'analyse, il semble que nous pouvons tenir acquise l'idée selon laquelle on ne modifie pas le problème de l'autonomie si on le tient pour équivalent à la question de « se fixer pour conduite de respecter une règle nouvelle » ou ce qui revient au même de « se fixer une règle de conduite nouvelle ».

L'analyse menée par V. Descombes sur la conception wittgensteinienne du rapport d'un sujet à la règle nous propose une déflation ontologique qui a le mérite de nous suggérer des pistes simples pour l'apprentissage de l'autonomie. Pour le philosophe, il est inutile de se demander ce que doit être le sujet dans son for intérieur (De quelle capacité surhumaine dispose-t-il pour instituer seul l'autorité de la règle ?) ou ce que doit être le monde (« Comment l'instruction donnée par la règle, qui est générale et donc relativement indéterminée lorsqu'elle parvient à l'agent et en quelque sorte pénètre en lui, peut-elle ressortir de cet agent sous les espèces d'une opération particulière qui se trouve être l'opération correcte, celle que demande la règle dans ce cas particulier, du moins dans l'hypothèse d'un agent compétent et attentif. »²⁰⁸). Il suffit en réalité de décrire les circonstances dans lesquelles on peut dire à juste titre qu'un sujet est autonome, c'est-à-dire qu'il suffit de comprendre la trame des événements qui conduisent un sujet à adopter pratiquement la bonne conduite.

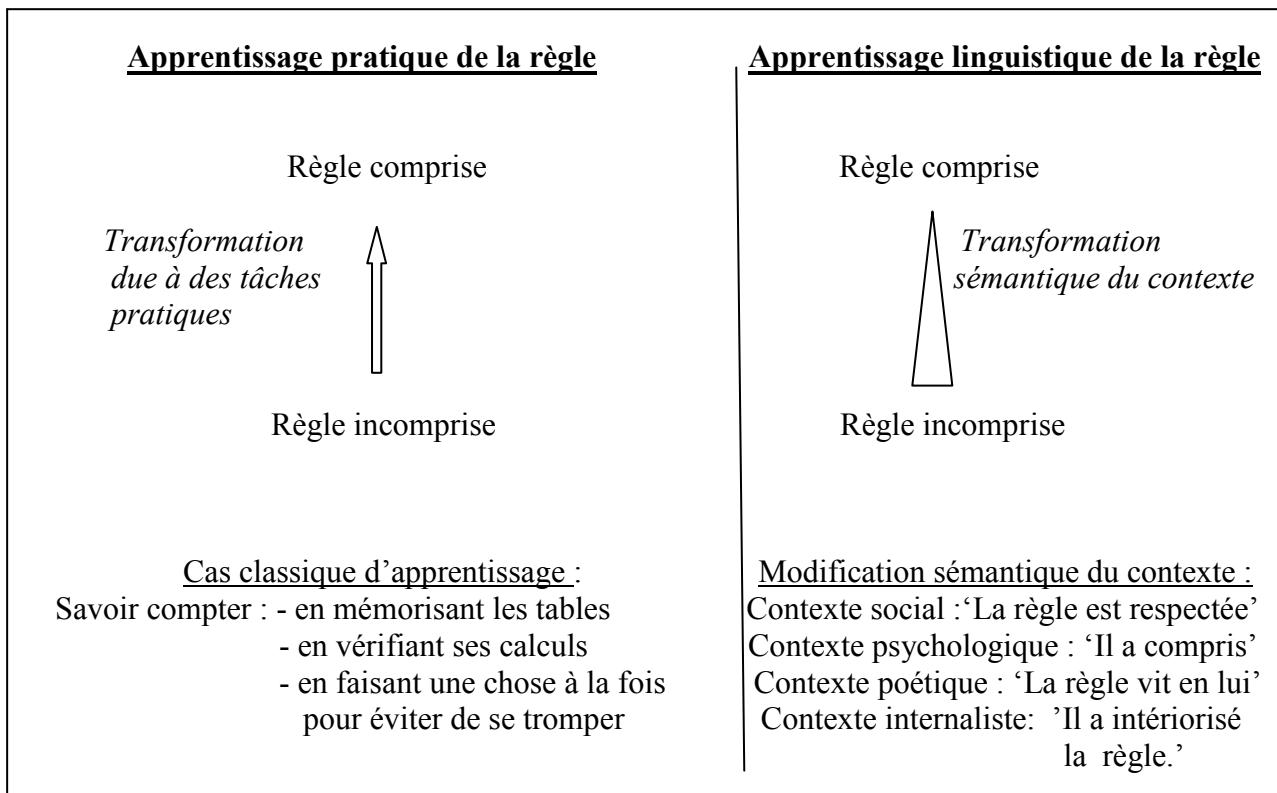
Le philosophe élimine ainsi l'idée selon laquelle un sujet devrait, pour devenir autonome, « embrasser d'un seul regard intellectuel l'ensemble des applications de la règle »²⁰⁹.

« L'erreur n'était pas de loger le pouvoir normatif dans l'agent mais de vouloir le loger dans son entendement discursif, dans un acte intellectuel. (...) Au fondement de la compréhension des règles (acquise par la formulation explicite de ce qu'elles réclament), il y a une compréhension pratique, laquelle consiste seulement à savoir réagir comme la règle le demande sans passer par un jugement explicite sur ce qu'elle demande. »

Une partie de l'argument qui permet à V. Descombes de lever l'ambiguïté sur le sens de ce qu'est comprendre une règle peut être schématisée ainsi :

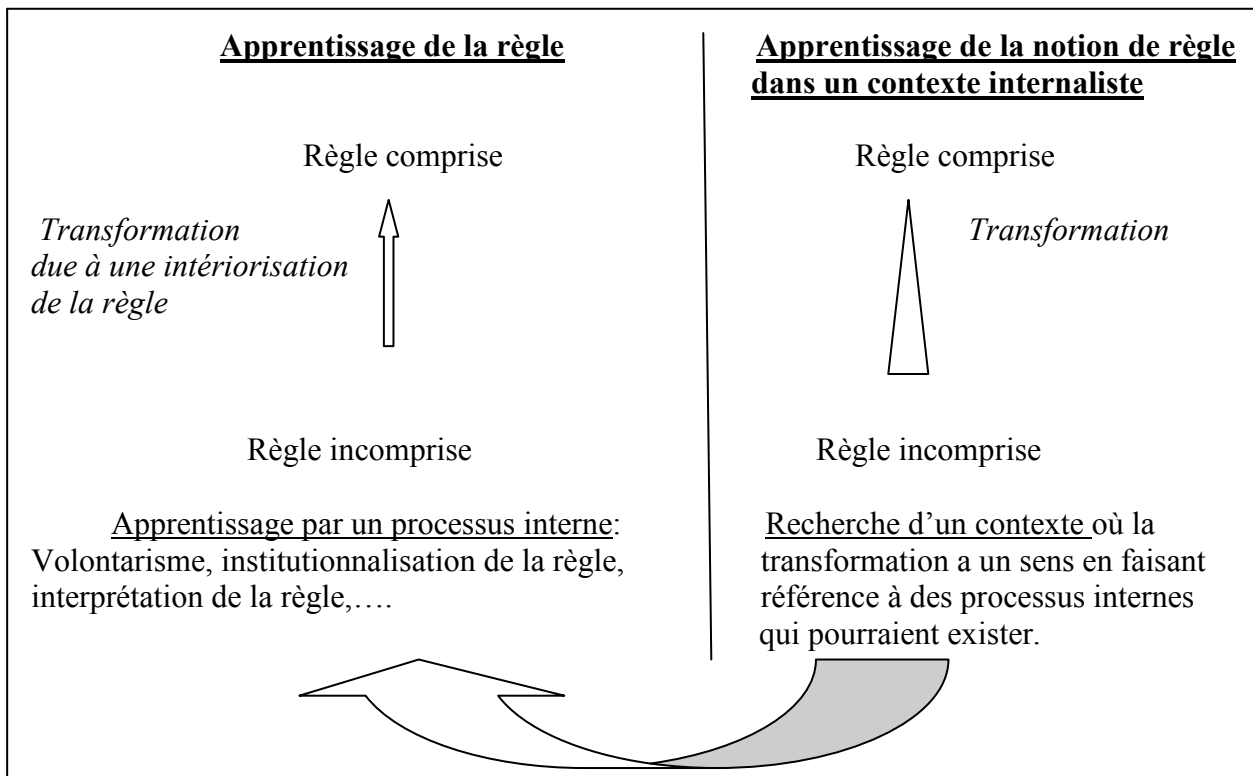
²⁰⁸ V. Descombes, (2004), p. 450

²⁰⁹ V. Descombes (Ibid) , pp. 448-449



Certains paradoxes sur l'apprentissage de la règle naissent quand on veut associer la notion de règle dans un contexte philosophique à un processus qui devrait se produire *dans* le sujet pour que cette utilisation ait un sens (Comme si le sens de la règle devait nécessairement faire référence à ce processus.).

Le schéma de cette conception internaliste peut être décrit ainsi :



Mais il n'y a pas lieu de faire en philosophie autrement que, par exemple, dans le contexte social : définir le sens du mot en fonction des circonstances où on peut utiliser le mot de manière intelligible. Ces circonstances sont définies pour l'autonomie du sujet face à la règle lorsqu'on peut décrire l'ensemble des tâches pratiques qu'il est capable de faire sans intervention extérieure pour respecter la règle. L'illusion de la difficulté liée à la compréhension de l'autonomie est ici semblable à celle qui conduit certaines personnes à penser que les concepts en Mathématiques sont toujours d'une grande abstraction. En réalité, il suffit d'agir en respectant, comme dans n'importe quel jeu, les règles de fonctionnement pour faire disparaître l'illusion de l'abstraction. Si cela n'était pas vrai, on devrait sans cesse s'étonner de ce que les enfants apprennent à compter : « Que ces enfants sont intelligents pour faire preuve d'autant d'abstraction !!! ». Remarquez ici que moins les personnes ont fait de Mathématiques et plus elles croient que les mathématiciens sont doués d'une sorte d'intelligence étrange qu'ils ne possèdent pas eux mêmes. La supercherie disparaît lorsqu'on pratique effectivement la discipline : il n'est nullement besoin de comprendre des formules mystérieuses pour faire des Mathématiques. Il faut le plus souvent agir comme on suit des panneaux indicateurs.

Pour toute nouvelle règle, il en va généralement ainsi : on apprend à la respecter en faisant des choses qu'on sait déjà faire. L'étonnement qui peut être exprimée devant une telle capacité d'un sujet à suivre une règle pour la première fois est proche de l'inquiétude de l'enfant en bas âge à qui on dit qu'il va apprendre à lire : « Mais je ne sais pas comment on fait pour apprendre à lire !!! ». Ce qu'il ne voit pas, c'est l'ensemble des choses qu'il sait déjà faire et qui vont l'amener à apprendre à lire. Modulo quelques consignes clairement énoncées, l'enfant établit seul une connexion entre ce qu'on appelle la lecture et l'action qu'il doit réaliser.

Cependant V. Descombes relève que certains philosophes ont des difficultés à accepter la proposition qui découle de cette conception de l'autonomie²¹⁰:

« si la règle peut dicter sa conduite à l'agent, c'est parce que ce dernier a appris à la suivre comme il le fait, donc parce qu'il l'a déjà suivie maintes fois. Et cela veut dire que ce n'est jamais la première fois qu'il suit la règle (s'il la comprend).... »

Le trouble provoqué par cette proposition apparemment paradoxale provient de deux objections qu'on pourrait lui faire :

(O1) Il semble bien que je peux inventer une nouvelle règle et la suivre pour la première fois.

(O2) Il faut bien que les institutions humaines aient commencé à un moment ou à un autre de leur histoire.

Pour lever l'embarras lié à ces deux objections, il convient de définir leur sens.

4.5.4.6 La dissolution du paradoxe et la conceptualisation des contenus d'enseignement en EPS

L'intérêt que je porte à ces deux objections, c'est qu'en définissant leur sens, on peut mieux comprendre ce que sont les contenus d'enseignement en EPS et précisément ceux qui permettent de faire en sorte que un élève soit de plus en plus autonome en EPS. Car la question de l'autonomie du sujet est bien une question conceptuelle qui doit être résolue en identifiant l'ensemble des exercices pratiques qui conduisent à l'autonomie. La problématique du philosophe et celle de l'enseignant se rejoignent ici parfaitement.

²¹⁰ V. Descombes, (Ibid), p. 449

D'une certaine manière qu'il convient de définir, pour que des enfants adaptent leur comportement aux situations nouvelles d'un sport-collectif, l'enseignant doit inventer une (ou plusieurs nouvelles) règle(s). Il ne peut pas s'appuyer sur les règles du jeu (qu'a en tête tout arbitre) pour transformer les élèves. La règle qui guidera l'enfant doit faire l'objet d'un contenu d'enseignement pour exister en tant que règle.

Mais, dira-t-on, le problème "de fixer" une règle et "de se fixer" une règle n'est pas identique. Et c'est ce qui semble distinguer l'autonomie de l'hétéronomie. C'est pourquoi V.Descombes pose deux conditions afin qu'on puisse parler d'un usage réfléchi de l'expression "fixer une règle"²¹¹.

« 1° Ce que j'ai fixé à moi-même est une règle au cas où j'aurais pu le fixer pour d'autres que moi.

2° Ce que j'ai reçu de moi-même est une règle au cas où j'aurais pu le recevoir d'un autre que moi. »

La difficulté qui doit être alors soulignée n'est plus celle d'un mécanisme étrange par lequel le sujet s'empoignerait lui-même pour s'obliger à respecter une règle, ni celle d'un pouvoir occulte par lequel le sujet instituerait en règle un énoncé, ni celle d'une faculté peu ordinaire d'interpréter une formule abstraite. Elle est celle de l'usage que les sujets à qui on donne une règle doivent faire de l'énoncé de la règle. Le philosophe décrit ainsi la difficulté²¹² :

« Je peux donner une règle à d'autres, mais je ne peux pas leur donner à proprement parler un usage, une institution, une coutume. Déterminer le contenu d'une règle est une chose, en faire une pratique établie en est une autre. Si nous appelons « établir une règle » l'opération de fixer ce que sera désormais l'usage, il apparaît impossible à un individu, si puissant soit-il, d'établir un usage par lui-même. »

V. Descombes décrit ici en une phrase toute la difficulté de l'enseignement en EPS. Il est du ressort de l'enseignant d'instituer **seul** ce qui doit être une nouvelle règle pour que le comportement des élèves soit adapté à l'activité physique pratiquée. Il y a bien une sorte de *tyrannie* de l'enseignant au début de l'apprentissage. Car les comportements des élèves montrent en début d'apprentissage des résistances qui expriment parfaitement l'impossibilité d'inventer « **seul** » une nouvelle règle.

Ces résistances sont également décrites par le philosophe²¹³ :

« Lorsque j'invente une nouvelle règle.....Comment se fait-il que ce soit une règle ? En disant que je me suis donné à moi-même *une règle* et non pas une formule occulte, nous avons en réalité fait allusion (sans peut-être nous en aviser) à tout un arrière-fond de pratiques, d'usages établis et d'institutions (au sens de « modèles pré-établis d'action »). »

Les résistances auxquelles se heurte l'enseignant en voulant instaurer une nouvelle règle peuvent être perçues de manière pertinente comme cet ensemble de pratiques, d'usages établis et d'institutions (au sens de « modèles pré-établis d'action ») qui donne du sens à la situation que vivent les élèves lorsque l'enseignant énonce la règle.

²¹¹ V. Descombes (Ibid), p. 453

²¹² V. Descombes (Ibid), p. 454

²¹³ V. Descombes (Ibid), p. 452

L'enseignant n'ayant pas compris ce fait peut alors s'exclamer, stupéfait devant la réponse comportementale de ses élèves à l'énoncé de la nouvelle règle : « Mais que font-ils ?!! ». En effet, l'énoncé ne sera une « nouvelle règle » que lorsque l'enseignant aura institué l'usage, le bon usage, qu'on doit faire de l'énoncé. Or, la nouvelle règle qui doit être instituée se heurte pour ainsi dire à une tendance générale inconsciente, comme le remarque L. Wittgenstein ²¹⁴:

« Si je voulais inventer une fête, elle ne tarderait pas à disparaître, ou bien serait modifiée de manière à ce qu'elle corresponde à une tendance générale des gens. »

Une partie de cette tendance générale peut être comprise comme une prégnance du comportement usuel sur celui, plus spécifique, lié à une pratique performante des activités sportives. Je ne détaille pas ici les conséquences de cette prégnance sur le travail de l'enseignant car je les ai déjà dévoilées au chapitre portant sur les limites de l'action. Et je reviendrai dans la partie quatre de mon enquête²¹⁵ sur la manière dont les contenus d'enseignement doivent être adaptés à cette tendance comportementale pour créer l'équivalent d'une nouvelle fête : un nouveau jeu pour la motricité des élèves. Notez toutefois cet exemple : au volley, le comportement usuel est de s'organiser (avec un travail musculaire concentrique des mains, des bras et des jambes) pour repousser le ballon alors qu'il faut s'organiser pour amortir le ballon et mieux le contrôler (avec un travail musculaire en excentrique, comme si on voulait résister à une charge trop lourde).

Le problème lié à l'autonomie n'est ni plus ni moins que l'ensemble de ces problèmes pratiques qui se pose dès qu'on veut rompre avec une tendance générale ou en créer un autre. Cet ensemble de problème est celui de l'apprentissage de toute forme de langage. Or, s'étonne-t-on de la capacité d'un enfant à poser correctement pour la première fois des questions du type : « Pourquoi ? ». Je concède avoir été surpris la première fois où mon enfant à quatre ou cinq ans, répondit à un de ses camarades à juste titre : « Pourquoi je roule en vélo ? Parce que c'est pratique ! ». Mais mon étonnement a vite diminué car je me suis souvenu que dans la vie quotidienne d'un enfant de cet âge, le mot « pratique » peut facilement prendre un sens. (Mettre des chaussures à lacets est moins pratique que des chaussures à scratch, à cet âge.) Pour ainsi dire, le mot « pratique » correspondait justement à un bon usage du terme car, par exemple, il associait la facilité du déplacement à la facilité avec laquelle on met des chaussures à scratch à cet âge. A aucun moment, il ne s'est dit : « Allons, il faut que je fasse ici un effort de langage pour répondre de manière juste à mon camarade ! Le mot « pratique » me semble parfaitement convenir ! ».

L'illusion qui conduit au cercle logique de l'autonomie est produite par notre volonté de trouver ici et maintenant un processus (par exemple chez l'enfant) qui produirait l'autonomie. S'il y a bien une dynamique d'apprentissage qui conduit l'enfant à être autonome, c'est plutôt à une soupe (pensez ici à l'expression des physiciens : la soupe des éléments primitifs de la matière qui sont à l'origine de l'univers) qu'à un processus auquel il faudrait penser. Si on veut avoir une idée de la composition de cette soupe primitive, on peut observer ce qui se passe lorsqu'un enseignant d'EPS conduit des élèves à adopter un comportement adapté à la pratique efficace d'un sport collectif. Lorsque la soupe est bonne, pourrait-on dire pour filer la métaphore, l'impression d'un pouvoir tyrannique exercé par l'enseignant s'estompe et cède la place à un sentiment d'accord tacite entre la conduite des élèves : une règle est née ! (Vive la règle !). La question de l'autonomie se pose lorsque la

²¹⁴ L. Wittgenstein, (2001(b)), p. 32

²¹⁵ Grammaire de l'EPS

soupe n'est pas bonne, c'est-à-dire lorsque toutes sortes de résistances persistent et continuent à obliger l'enseignant à exercer un pouvoir coercitif (bien malgré lui le plus souvent). La question de l'autonomie s'apparente donc à une question de recettes de cuisine. S'inquiète-t-on du fait qu'on ne sait pas ce qu'est un gâteau avant de l'avoir fait pour la première fois ? D'autant moins qu'on a déjà fait d'autres gâteaux !

La rupture du cercle logique de l'autonomie est possible, elle peut être comprise dès qu'on imagine l'apprentissage de n'importe quel langage. Ce qu'il faut retenir ici est décrit parfaitement par V. Descombes²¹⁶ :

« Soit un nouveau venu dans le monde humain (enfant ou homme naturel) : il ne pourra suivre correctement la règle qu'après avoir été formé à le faire. Or cette formation consiste à se conformer à la règle (grâce aux messages de l'instructeur : « juste », « faux ») sans jamais savoir ce qu'on fait. »

Mais, dira-t-on, vous ne nous avez toujours pas dit ce qui fait que la consigne de l'enseignant (telle que celle-ci « Démarquez-vous ! ») devient une règle. C'est vrai, mais si on a bien suivi le raisonnement, on verra que cette question n'a pas plus le même sens. Comme l'écrit V. Descombes²¹⁷ :

« L'idée est qu'il y a une façon purement pratique de saisir pour la première fois le sens des notions normatives et que cela ressort de la façon dont les termes normatifs (« correct », « faux ») peuvent figurer dans les jeux de langage que mobilise un apprentissage. »

Mais, insistera-t-on, est-ce là tout ce que représente la règle bien comprise ? Non, ce n'est pas tout. Il est vrai qu'il se produit une transformation chez l'élève qui s'apparente à une action sans en être vraiment une : il y a également un changement d'attitude ou plus exactement un changement de manière de voir les choses. Ce changement est visible dans le fait que l'élève peut décrire d'une manière différente ce qu'il fait à la fin de l'apprentissage. Là où il disait : « Je fais ainsi parce que je n'ai pas le choix sinon je serai puni par l'enseignant ! », il dit maintenant : « Je fais ainsi parce que je n'ai pas le choix, c'est ainsi que la règle le prescrit ! ». Que s'est-il passé pour que la description de ses propres actions change ? Que s'est-il passé pour que l'élève perçoive maintenant une impossibilité d'ordre déontique là où il sentait simplement peser physiquement sur lui une obligation ?

La réponse à donner est, je crois, fort simple : **la compréhension déontique n'est rien d'autre que l'incapacité à donner du sens à tout autre comportement que celui qui respecte la règle.** La soupe primitive (les actions pré-langagières aurait peut-être écrit L. Wittgenstein) que doit créer l'enseignant dans ses situations d'apprentissage est ce qui doit progressivement instaurer cet état de non-sens pour tout autre comportement. En d'autres termes, l'élève n'a pas le choix, pour ainsi dire, de respecter la règle, il ne devient pas volontairement autonome. Il subit ce que tout homme normalement subit un jour où l'autre : l'impossibilité de voir autrement l'appareil normatif mobilisé pour diriger sa conduite que comme « l'instrument d'un bien humain. »²¹⁸

²¹⁶ V. Descombes, (Ibid), p. 456

²¹⁷ V. Descombes (Ibid), p. 458

²¹⁸ G.E.M. Anscombe, (*Ethics, Religion and Politics*), p. 19, cité par V. Descombes, (2004), p. 465).

Tout ceci peut paraître abstrait alors que, je l'ai dit, la rupture logique du cercle de l'autonomie n'est possible que parce que l'apprentissage commence avec des exercices pratiques. Or, l'erreur symétrique à celle qui consiste à croire que l'autonomie ne peut commencer qu'avec une sorte de saut abstrait dans l'inconnu du sujet est celle qui consiste à croire que le travail de l'enseignant ne commence qu'avec la mise en place des situations qui conduisent aux exercices pratiques. Mais il n'en va pas ainsi : son travail commence avec la préparation des ingrédients qui vont constituer la soupe primitive : les actions pré-langagières. Et ce travail préparatoire est un travail conceptuel. Le sens du mot concept utilisé ici est ce qui doit apparaître dans la partie quatre de mon étude. Mais puisqu'il est apparu qu'un grand nombre de nos tracés était dû à une utilisation pernicieuse de notre langage, avant de commencer cette analyse de ce que « concept » peut vouloir dire en EPS, je veux suivre l'étude des « différentes couches sémantiques » ou des diverses possibilités d'utilisation que semble receler notre langage.

Ici encore, les suggestions de L. Wittgenstein résonneront comme autant de mises en garde.

5) GÉNÉALOGIE ET ANATOMIE DU LANGAGE ORDINAIRE

Il convient d'expliquer ce qui nous autorise à parler d'une enquête sur les ancêtres du langage ordinaire et d'une étude de la structure du langage comme s'il s'agissait d'un être vivant. Nous tenons à cette analogie car elle nous oblige à essayer de comprendre en quel sens les propos de L. Wittgenstein sur le langage constituent, comme il le dit lui-même, « des remarques sur l'histoire naturelle de l'homme ». ²¹⁹ Cette étude sur le langage ordinaire, vue comme une enquête sur ce qu'est l'homme, peut être comparée aux études faites sur les jeux des animaux pour comprendre ce qui les distingue des autres animaux. Il va sans dire que ce type d'étude sur l'homme est fondé sur la notion de « *forme de vie* » ²²⁰ qu'a introduite L. Wittgenstein dans les *Recherches Philosophiques*. Cette notion peut apparaître très générale, pour ne pas dire vague, à ceux qui n'ont jamais été confrontés à l'obligation de faire en sorte que des personnes acquièrent des formes de vie nouvelles afin que ces personnes soient capables de comprendre un nouveau jeu de langage. Un des objectifs de ce chapitre est de montrer que les professeurs d'EPS sont souvent dans cette situation parce qu'il faut que leurs élèves accèdent à des pratiques sportives dans lesquelles ils débentent totalement. Pour tous ces enseignants, l'association entre la notion de forme de vie et celle de jeu de langage devrait prendre la forme d'une évidence décrivant parfaitement bien l'origine de nombreuses résistances à l'apprentissage. Ce chapitre a également pour objectif de faire comprendre comment l'enseignant en EPS peut construire un nouveau jeu de langage. Comme *on tisse une étoffe en se servant de fils*, l'enseignant essaye de faire naître un jeu de langage à l'aide des formes de vie qui sont celles dont disposent déjà leurs élèves. En d'autres termes, il s'agit de comprendre ce que font des élèves lorsqu'ils apprennent, par exemple, à jouer au volley pour la première fois et ce que fait un enseignant lorsqu'il tente de leur apprendre à jouer au volley.

Nous voulons éclaircir cette métaphore du *métier à tisser* en recherchant la nature de la filiation qui existe entre les différents jeux de langage, entre les différentes formes de vie. L'idée est de considérer que ces formes de vie se prolongent les unes les autres dans un rapport de descendance ou de filiation grâce aux fonctions particulières qu'elles ont, non seulement dans l'activité humaine en général, mais également dans l'activité de tel ou tel groupe d'élèves en particulier. L'étude de cette descendance est une sorte de généalogie des jeux de langage et cette étude doit conduire à comprendre comment naissent de nouveaux jeux de langage. Le langage ordinaire peut donc être envisagé dans une dimension historique. Mais il est possible aussi d'opérer une approche transversale pour découvrir l'existence des différentes couches qui forment le langage ordinaire. Cette sorte de zoom avant nous engage à comprendre ce qui assure la cohésion des différents de jeux de langage. Imaginez les tensions physiques qui existent entre les différents filaments d'une corde élastique qui peut s'allonger dans certaines circonstances. Nous devons saisir ce qui joue l'équivalent de cette relation physique pour que les différents jeux de langage puissent s'entrelacer de différentes manières afin d'offrir des réponses adaptées à la variété des situations vécues par un être humain. L'étude de cette structure du langage ordinaire s'apparente à une étude anatomique car elle consiste à découvrir les fonctions des formes de vie qui sont associées aux jeux de langage et qui constituent, pour ainsi dire, le corps et l'esprit du langage ordinaire.

²¹⁹ L. Wittgenstein (2004(b)), § 215

²²⁰ L. Wittgenstein (Ibid), II-xi, p. 316

5.1 La résistance à l'analyse du langage ordinaire et de nos actions

Notre enquête commence avec cette remarque de D. Vernant²²¹ :

« Les interactions langagières, au sens large où nous entendons cette expression, constituent une part majeure des conduites humaines. « L'homme est signe » disait Peirce. On peut ajouter, toujours dans le même esprit, qu'il est parole, mieux, dialogue. Reste que les interactions langagières sont d'abord des actions. D'où la question d'une définition générale de l'action, puis celle de la spécificité de ces activités langagières. »

Il y a dans l'idée que les interactions langagières sont d'abord des actions quelque chose qui tient à la fois de l'évidence et du mystère. Evidence car je sais bien que j'agis lorsque je communique avec quelqu'un et mystère parce que se pose immédiatement le problème de savoir ce qui justifie l'emploi du terme « d'abord ». Ne doit-on pas percevoir dans ce sentiment contradictoire un signal d'alarme, du type de ceux que L. Wittgenstein active quand il nous met en garde contre les mirages qui apparaissent lorsque nous philosophons sur les jeux de langage en commettant des erreurs de catégories ?

Dans le cadre d'une théorie des activités langagières, on peut avoir le sentiment qu'on doit prendre en compte la spécificité de l'objet d'étude en partant du principe que cette spécificité n'est que le résultat d'une sorte de prolongement d'une entité « plus générale ». Or, peut-on penser à une action sans penser à une action précise ? Il nous semble qu'il y a ici la même difficulté que lorsqu'on cherche à penser ce qu'est la vision du jaune sans penser à un objet jaune. Est-il possible de lever en partie cette difficulté ? Quels rapports est-il possible d'établir entre l'action langagière et l'action dans ce qu'elle a de plus général ? Dans ce chapitre, nous tenterons de montrer que cette question a un sens en tentant de « projeter » notre objet d'étude, l'activité langagière, suivant deux directions : celle de l'action non langagière d'une part, et d'autre part celle qui touche spécifiquement au domaine du langage. Il y a dans cette « géométrie » de notre approche la volonté de tester une hypothèse, celle qui consiste à croire qu'on peut décrire le langage comme le résultat d'une activité pré-langagière doublée d'une activité plus spécifiquement linguistique. Il s'agira tout au long de notre propos de montrer l'utilité de cette hypothèse.

Dans les premiers chapitres, nous avons tenté de montrer que la philosophie du langage ordinaire telle que la concevait L. Wittgenstein pouvait être utile à un enseignant d'EPS qui s'attache à améliorer l'efficacité de ses élèves. Nous voulons essayer de comprendre ici pourquoi, dans une certaine mesure, réfléchir sur le langage ordinaire, c'est déjà étudier des caractéristiques qui sont propres à l'action. Cette idée peut surprendre le lecteur : en effet, il est peu probable que vous appreniez à jouer de façon satisfaisante au tennis simplement en lisant un livre sur les différents coups qu'on utilise dans ce sport. Cette distinction entre le langage et l'action se retrouve fréquemment dans le discours des praticiens du sport pour lesquels toute théorie pèse peu face à l'expérience et à l'incertitude des circonstances qui échappent bien souvent à toute modélisation. Pour résumer ce point de vue très largement répandu, on pourrait dire que le discours s'efface toujours devant « la réalité de la pratique » qui définit « la vérité du terrain ». Agir semble toujours receler plus de complexité que ne peuvent en rendre compte les descriptions de nos actions. Et pourtant notre langage ordinaire semble suffire pour les interactions que nous entretenons au quotidien avec

²²¹ D. Vernant, (1997), p. 146

nos semblables. Quels sont les liens conceptuels entre décrire une action et agir en général ? Cette question est au fondement de notre capacité à comprendre ce que nous faisons lorsque nous expliquons à un élève ou à un collègue ce que fait cet élève précisément. Pour parvenir à une réponse à cette question, nous allons tenter de saisir les raisons qui conduisent L. Wittgenstein à affirmer qu'aucune théorie ne peut réaliser une analyse complète de la signification des propositions du langage ordinaire. Cette affirmation décrit une inadéquation entre logique et langage ordinaire qui ressemble beaucoup à celle que les praticiens du sport croient pouvoir deviner entre le langage et l'action (« Aucun discours ne vaut mieux que la vérité du terrain !). Or, paradoxalement, l'analyse du philosophe nous permettra de comprendre que la distinction forte que nous pouvons faire entre le langage ordinaire et la logique tient aux liens étroits que le langage ordinaire entretient avec l'action. Il nous faudra déterminer la nature de ces liens.

5.2 Décrire une action et décrire un certain type d'action

5.2.1 Une définition liminaire de l'action

Définition 1 : Nous appelons action tout événement physique *concernant* un système qui nous permet de tenir ce système pour vivant.

Cette définition appelle deux commentaires :

- a) Etre vivant n'est pas une propriété qui peut être définie de manière intrinsèque, il s'agit d'une propriété relationnelle : nous sommes vivants eu égard à la relation que nous entretenons avec notre environnement. C'est en ce sens que nous disons que l'événement physique *concerne* le système.
- b) Nous appelons donc action tout événement physique qui peut être décrit d'une manière qui permette de tenir sans ambiguïté comme vivant le système à qui nous attribuons l'action. La définition d'une action renvoie donc de manière directe à la définition de ce qu'est un être vivant. Nous pourrions dire que l'action n'est rien de plus qu'une manière de décrire à un instant t de manière dynamique un système caractérisé comme vivant. Il n'y a rien à rajouter à l'événement physique pour en faire une action : il s'agit seulement de voir que l'événement peut être décrit d'une certaine manière.

Définition 2 : Nous appelons action humaine tout événement physique concernant un être vivant qui nous permet de tenir cet être vivant pour humain.

A nouveau, cette définition appelle deux commentaires identiques aux précédents :

- a) Etre humain n'est pas une propriété qui peut être définie de manière intrinsèque, il s'agit d'une propriété relationnelle : nous sommes humains eu égard à la relation que nous entretenons avec notre environnement.
- b) Nous appelons donc action humaine toute action qui peut être décrite d'une manière qui permette de tenir sans ambiguïté comme humain l'être vivant à qui nous attribuons l'action. La définition d'une action humaine renvoie donc de manière directe à la définition de ce qu'est un être humain.

Il n'y a rien à rajouter à l'action pour en faire une action humaine: il s'agit de voir seulement que l'action peut être décrite d'une certaine manière.

L'idée que nous souhaitons introduire avec ces deux définitions est celle-ci : toute action peut-être perçue comme un nœud constitué par l'entrelacement temporaire des différentes conditions environnementales avec l'être vivant qui agit. La forme du nœud, qu'on peut assimiler au sens de l'action, ne reflète pas seulement l'être qui accomplit l'action mais également les conditions environnementales. Aussi peut-on dire de manière équivalente : « Il y a des situations inhumaines. » ou bien « L'homme se conduit parfois sans montrer d'humanité dans ses actions. ». Notre volonté de donner une définition liminaire de l'action procède donc de notre volonté de ne pas donner de description des actions particulières sans nous être interrogés au préalable sur ce que nous faisons lorsque nous décrivons une action.

5.2.2 Que faisons-nous lorsque nous décrivons une action ?

Lorsque nous décrivons une action, nous décrivons en même temps un exemplaire de la classe des conditions dans lesquelles un être vivant peut se comporter ainsi et un exemplaire de la classe des êtres vivants qui peuvent se comporter ainsi.

En associant ainsi de manière abstraite un couple (un ensemble d'êtres vivants, un ensemble de conditions environnementales) à toute description d'action, nous voulons faire apparaître l'idée que les actions peuvent revêtir des formes plus ou moins primitives. Afin de préciser cette hypothèse, nous devons évoquer l'évolution phylogénétique des espèces. Certaines espèces évoluent en se spécialisant de plus en plus jusqu'à posséder des particularités anatomiques extrêmement bien adaptées au milieu environnant. Les comportements des membres de cette espèce peuvent donc être caractérisés comme étant ceux d'experts qui tirent le maximum de ressources de leur environnement. Et réciproquement on perçoit quelles sont ces ressources de l'environnement lorsqu'on décrit ces comportements. Imaginez un outil parfaitement bien conçu et usiné pour servir à la tâche qui lui est destiné ou bien encore pensez aux doigts du pianiste, fins et élancés, et à ceux des lanceurs de poids,.....On songe assez vite que lorsqu'un outil est particulièrement bien adapté à un environnement, il est simultanément particulièrement inadapté à d'autres conditions environnementales. De ce fait, dans ce cas où l'adaptation est parfaite, on peut dire que décrire l'outil et l'action qui consiste à se servir de l'outil, c'est aussi décrire les conditions environnementales dans lesquelles l'action réalisée est particulièrement efficace.

L'idée que nous voulons alors introduire est celle-ci : *l'événement physique* qui constitue le « *matériau* » de l'action peut *se présenter* sous la *forme d'une action* plus ou moins *primitive*. Pour cela nous allons nous servir d'une analogie.

Observez la morphologie d'athlètes pratiquant des disciplines différentes lors du championnat du monde et comparez là avec la morphologie d'élèves lors de championnat scolaire. Dans les championnats scolaires, la pression de la compétition n'est pas assez grande pour sélectionner les athlètes avec une morphologie très différente comme c'est le cas lors des championnats du monde. De ce fait, lors des championnats scolaires, la morphologie n'est pas totalement représentative de la discipline pratiquée par l'athlète ni des contraintes du milieu auquel se confronte l'athlète.

Il en va de même pour les espèces. Lorsqu'elles vivent dans un milieu relativement clément, leurs morphologies et leurs actions sont bien moins représentatives du milieu dans lequel elles vivent que si les contraintes environnementales sont extrêmement sélectives. Lorsqu'on voit le cou d'une girafe, on imagine très bien quelles contraintes liées à la nutrition

de l'animal ont dû peser pour « engendrer » une espèce morphologiquement adaptée pour aller chercher en hauteur la nourriture.

Nous cherchons maintenant à élaborer un **processus de classification** pour l'ensemble des actions qui s'inspire du critère que nous venons d'évoquer pour les êtres vivants sur lesquels s'exerce une pression sélective. Nous considérons que toute forme d'action peut être associée à une pression plus ou moins sélective du milieu dans lequel agit l'être vivant. Remarquons que d'une certaine manière les actions des êtres vivants les plus simples traduisent si bien les conditions environnementales qui les déterminent qu'on hésite à employer le terme d'action pour ces êtres vivants. Le comportement de l'amibe, par exemple, est probablement totalement déterminé par les contraintes du milieu dans lequel elle vit. Néanmoins, selon notre définition liminaire, nous devons affirmer que l'amibe agit.

Nous dirons également qu'un tel type d'action, celui de l'amibe, est **simple**. Nous dirons, par exemple, qu'une amibe *fait* ce qu'on appelle manger. Manger est donc, pour l'amibe, ce que nous appelons « **un faire** ». Ce terme de « faire » est celui que nous avons déjà employé pour caractériser nos actions les plus simples, celles qui ne peuvent être décrites autrement que par l'emploi d'un vocabulaire qui décrit ce que nous faisons *au moment* où nous sommes vus le faire. (Que faites-vous ? Réponse : Vous voyez bien, je cours ! Ou encore : vous voyez bien, je fais la vaisselle !) Dans le cas d'un être aussi simple que l'amibe, ceci équivaut à affirmer que le couple (amibe, contraintes environnementales) est pratiquement déterminé par les lois physico-chimiques. D'un côté donc, on peut dire que les actions de l'amibe ne sont qu'un carrefour de circonstances. Et d'un autre côté il faut dire, pour donner du sens à l'expression « actions de l'amibe », que ce carrefour de circonstances *peut être décrit d'une manière qui rend intelligible l'idée de forme de vie* lorsqu'on l'attribue à l'amibe.

Il est cependant évident que l'ensemble des actions des mammifères supérieurs n'est pas seulement composé d'actions simples, de « faire ». Les dauphins ne sont pas contraints d'accompagner les bateaux, ils ne sont pas non plus obligés de « jouer au ballon » avec certains poissons volants. Lorsque la pression du milieu se relâche sur l'espèce, l'action peut être moins simple et pour ainsi dire devient polymorphe : le couple (événement physique, contraintes environnementales) ne peut plus être seulement cerné grâce à une approche physico-chimique. Ce couple, qui définit l'action, peut être alors décrit de plusieurs manières. Par exemple l'action peut avoir plusieurs fonctions.

Si on considère maintenant, comme nous le faisons, que les actions langagières prennent leurs sens et leurs origines dans le tissu d'actions qui constituent les formes de vie de l'espèce animale alors ces actions langagières doivent pouvoir conserver certaines propriétés de ces actions. Et notamment, on doit pouvoir distinguer sous la généralité de l'activité langagière une catégorie d'actions langagières simples et une autre catégorie d'actions plus complexes, polymorphes. En d'autres termes, notre langage ordinaire comporterait une double structure. La première peut être associée aux actions polymorphes qui constituent l'ensemble des actions adaptées à l'incertitude d'un milieu changeant rapidement ou adaptées à un milieu peu contraignant. La seconde structure peut être associée aux actions simples, sur lesquelles nous reviendrons par la suite et que nous appelons des « faire ». Ces actions ont la caractéristique de ne pouvoir être décrites que d'une manière : c'est ce qui se produit par exemple lorsque ces actions sont en relation directe avec la survie de l'être vivant ou sont en grande partie déterminées par le milieu. Ce qui différencie la première structure de la seconde, c'est ce qui différencie le langage ordinaire de la logique. Si le langage ordinaire devait être un outil, ce serait une pince multiprises, outil que nous déconseillons vivement pour toutes les tâches de précision. On pourrait aussi dire que les propositions du langage ordinaire sont des pinces « multi-pensées ». En revanche, si la logique devait être un outil, ce serait un laser.

Avant de justifier cette catégorisation de nos actions langagières, essayons auparavant de préciser ce que nous entendons par un acte de langage ordinaire.

5.3 Les composantes de l'acte de langage ordinaire

Nous voulons défendre ici l'idée selon laquelle il est équivalent de se demander ce qu'est notre langage ordinaire ou bien se demander qui (quel type d'être vivant) peut utiliser correctement ce langage ordinaire.

Imaginez un extra-terrestre constitué entièrement de matière inorganique arrivant sur la Terre et ignorant jusqu'à cette date tout de notre civilisation. L'extraterrestre est une sorte de scientifique chargé d'étudier les processus naturels sur terre pendant neuf mois. Totalement par hasard, son activité s'est focalisée sur le développement embryonnaire d'un bébé humain. L'extra-terrestre peut, s'il est doté de connaissances en physique et en chimie, décrire de manière parfaite le développement embryonnaire sans faire référence le moins du moins monde à la notion d'être vivant. Que manque-t-il à l'extra-terrestre pour décrire ce qu'il observe en faisant référence à un être doté de vie ? Manque-t-il de connaissances ? D'une certaine manière, nous pouvons répondre que non. Il ne manque pas de connaissances, il manque de pratique, la pratique de notre langage qui décrit l'embryon comme un être déjà actif. Ce qui manque donc à l'extraterrestre, en quelque sorte, c'est la capacité à mettre quelques annotations, résumant des paragraphes entiers de considérations scientifiques en des termes appartenant à notre langage ordinaire. Par exemple, au lieu de noter ceci : « Au bout du cinquième mois d'observation, je constate qu'une des cinq protubérances de l'extrémité du côté droit du système étudié s'est déplacée vers un des orifices du système. », il écrirait : « Au bout du cinquième mois d'observation, je constate que le bébé suce son pouce ». Si l'extraterrestre n'est pas capable d'écrire ce genre d'annotation c'est qu'il n'a pas les mêmes formes de vie que nous : ce qui manque à l'extraterrestre pour pouvoir réaliser un acte de langage ordinaire, c'est de vivre comme un sujet doté de ce langage ordinaire. Pour que l'extra-terrestre parle dans un langage qui est ordinaire chez les êtres humains, il est nécessaire qu'il puisse reconnaître au travers de ce langage, les actions qui sont celles de ceux qui parlent. Or, peut-on prendre un événement physique pour une action si d'une manière ou d'une autre elle ne fait pas partie de nos possibilités d'action ? C'est peu probable. En effet, comme nous l'avons suggéré, une action peut-être définie comme un élément d'une classe d'équivalence des états temporaires du couple (être vivant, environnement). Pour qu'un sujet reconnaisse une action, il lui est donc nécessaire de se situer virtuellement comme un élément de cette classe d'équivalence. Mais pour que nous ayons en commun un langage ordinaire avec l'extraterrestre, il serait nécessaire que les ensembles de couples (homme, environnement) et (extraterrestre, environnement) soient dans une relation de ressemblance forte. Cette relation de ressemblance existe bien entre nous et nos animaux domestiques. D'ailleurs, on peut parfois entendre le propriétaire s'exclamer à propos de son animal de compagnie favori: « Il ne lui manque plus que la parole. ». Voyez également comment les auteurs de science-fiction, pour « accrocher le lecteur » dote les extraterrestres de qualités proprement humaines, de telle sorte que la rencontre avec les extraterrestres nous renvoie finalement à une meilleure compréhension de notre condition d'être humain.

Néanmoins, nous entendons conserver ici et même préciser la distinction que nous devons faire entre nos actions langagières et celles qui ne le sont pas. Imaginons que nous puissions opérer un processus de séparation, d'analyse de l'action langagière dans lequel nous pourrions trouver d'un côté ce qui serait du domaine de nos actions ordinaires et de l'autre

côté une sorte de résidu spécifique à l'action langagière. Jusqu'à présent nous avons tenté de cerner en quoi nos actions langagières étaient d'abord des actions, attachons-nous maintenant à définir cette spécificité de l'action langagière. Nos actions non langagières constituent une relation directe que nous entretenons avec notre environnement. Cette relation est dyadique. En revanche, nos actions langagières se constituent dans une relation triadique.

Formalisons ainsi ces deux types d'action : An_1 , action non langagière et A_1 , action langagière du sujet 1. On obtient :

→ $An_1(t) = An(s_1(t), env(t), \sim)$, où :

- $s_1(t)$ symbolise le sujet 1 au début de son action à l'instant t ,
- $env(t)$ symbolise l'environnement de l'être vivant à l'instant t
- « \sim » traduit la relation temporaire qui s'établit entre l'être vivant et son environnement pendant l'action.

→ $A_1(t) = A(s_1(t), s(t), \{A, An\}_1(t))$, où

- $s_1(t)$ symbolise le sujet 1 à l'instant t .
- $s(t)$ symbolise un ou plusieurs sujets à l'instant t .
- $\{A, An\}_1(t)$ symbolise l'ensemble des actions figurant dans l'univers du sujet 1 à l'instant t .

Lorsque nous affirmons que les actions non langagières constituent une relation dyadique alors que les actions langagières constituent une relation triadique, nous affirmons qu'on ne peut plus réduire l'expression $A(s_1(t), s(t), \{A, An\}_1(t))$. On ne peut pas l'écrire par exemple sous une forme plus simple qui dépendrait seulement du couple $(s_1(t), env(t))$ comme dans le cas des actions non langagières. Et plus précisément, on ne peut faire comme si le couple $(s(t), \{A, An\}_1(t))$ n'était qu'un élément de l'environnement du sujet 1. Ceci apparaît lorsqu'on examine la temporalité des deux types d'action. En effet, l'acte de langage, contrairement à l'action non langagière, n'est pas constitué au moment où l'événement physique (l'énonciation dans le cas d'une discussion orale) se produit.

Pour nous en convaincre, reprenons la distinction introduite par J.-L. Austin entre acte illocutoire et acte locutoire²²² :

« L'acte illocutoire est un acte effectué en disant quelque chose, par opposition à l'acte de dire quelque chose. »

En première analyse, on pourrait dire que l'acte de langage existe quand l'acte illocutoire est avéré. Mais cela ne suffit pas. En effet, si vous parlez à l'oreille d'un cheval par temps froid, vous lui réchaufferez l'oreille. Vous aurez donc bien fait quelque chose en lui murmurant quelques mots. Mais même si le cheval hennit de contentement, rendant ainsi manifeste ce qui est du domaine de votre acte perlocutoire, vous aurez du mal à me convaincre que vous avez réalisé un acte de langage. Pour que votre action soit une action langagière, il est nécessaire que votre acte illocutoire possède une composante bien spécifique : en disant quelque chose, vous devez vous adresser à quelqu'un. Votre acte perlocutoire doit donc consister en partie dans le fait qu'un autre sujet prend conscience que vous vous adressez à lui. Or, cela ne peut se faire que si lui aussi réalise un acte de langage et vous fait savoir qu'il se sent concerné par votre discours.²²³

²²² J.-L. Austin, (1991), 8ième conférence, p.122

²²³ Il y a alors une sorte de phénomène en cascade dans l'acte de langage qui fait penser au phénomène d'auto-induction d'un champ électromagnétique .

Symbolisons ainsi les actes du sujet 1 réalisant un acte de langage :

- s_1^{loc} : acte locutoire de s_1
- s_1^{illoc} : acte illocutoire de s_1
- s_1^{perloc} : acte perlocutoire de s_1

$A_1(t)$, l'action langagière du sujet 1 s'écrit donc sous la forme $A_1(t)\{s_1^{loc}, s_1^{illoc}, s_1^{perloc}\}$
où :

- $s_1^{loc} = A_{n_1}(t)$ acte physique d'énonciation du sujet 1
- $s_1^{perloc} = A_2(t)$ acte de langage du sujet 2

La composante s_1^{illoc} pose problème. Rappelons que l'acte illocutoire doit consister en partie dans le fait de s'adresser à quelqu'un en disant quelque chose. Mais que reste-t-il de l'action de s'adresser à quelqu'un lorsqu'on retranche de cette action l'acte locutoire du sujet ? L'action semble rester en suspens, dans l'attente du résultat de l'action perlocutoire sur les autres sujets. Car si les autres sujets, à la suite de l'acte locutoire, ne se sentent pas concernés par cet acte, l'acte illocutoire ne permet pas de constituer un acte spécifiquement langagier et par conséquent, on ne doit pas à proprement parler d'acte illocutoire.

Pour résoudre ce problème, considérons l'hypothèse selon laquelle, seul, on ne peut pas faire un acte illocutoire. L'acte de faire quelque chose de spécifiquement langagier en parlant est un acte qui est en commun au minimum à deux personnes, au moment où il se produit. Ceci ne veut pas dire que deux personnes font chacun de leur côté la même chose mais qu'elles font de manière complémentaire quelque chose qui permet de constituer l'acte illocutoire du sujet agissant de manière locutoire. En d'autres termes, l'acte illocutoire est un « faire », une action simple réalisée à deux. Le prochain paragraphe tente de cerner cet aspect du langage.

5.4 L'acte de langage présenté comme forme de vie

Comme l'écrit V. Descombes²²⁴ :

« Il faut être deux pour parler. »

Ma parole est donc notre parole. Mon action (de parler) ne peut donc consister simplement dans le fait de prononcer quelques sons. Mon action doit concerner quelqu'un, elle doit être interaction. Or, pour que quelqu'un se sente concerné par mes actes de langage, il est nécessaire qu'il s'inscrive dans le monde de celui à qui je destine mes actes. Imaginons que je me mette à rire au lieu de crier en découvrant que j'allais marcher sur une vipère. Pourrais-je ensuite faire comprendre à un observateur que les vipères me font peur ? Imaginons que les bébés, victime d'une mutation pour le moins étrange, se murent dans un mutisme profond lorsque la faim les tenaille. Imaginons encore des oisillons s'arrêtant de piailler et fermant le bec au moment où ils souhaitent recevoir leur repas. Imaginons enfin que tous les êtres humains se mettent à rire lorsqu'ils sont sur le point de marcher sur une vipère. Ces changements de formes de communication, aussi étranges soient-ils, ne nous apparaîtraient pas comme totalement insensés à partir du moment où nous saurions que toute une population serait concernée par cette évolution. Car, à la base des communications des plus primitives

²²⁴ V. Descombes, (2005), p. 307

aux plus importantes, on a l'impression qu'il y a des actions qui sont identiques pour tout un chacun (avoir peur et crier, montrer qu'on a faim et ouvrir la bouche...). Cependant, il serait aisé de montrer que nombreuses sont les formes de communication qui sont relatives aux cultures ou aux espèces. Contrairement aux oiseaux, nous ne sifflons pas de manière harmonieuse pour prévenir d'un danger et dans certaines cultures orientales, un rire discret peut être la marque d'une gêne occasionnée par quelqu'un.

Cette diversité des formes de communication masque cependant l'essentiel : l'activité du langage n'est possible que si les hommes s'accordent dans des actions qui ne sont pas langagières.

L. Wittgenstein est, à ce sujet, sans ambiguïté²²⁵ :

« Pour qu'il y ait compréhension (entente) au moyen du langage, il doit y avoir une conformité non seulement de définitions, mais aussi (si étrange que cela puisse paraître) de jugements. Ceci semble abolir la logique mais il n'en est rien. C'est une chose de décrire des méthodes de mesures, c'en est une autre d'obtenir et d'établir des résultats de mesures. Mais ce que nous nommons « mesurer » est en parti déterminé par une certaine constante dans les résultats des mesures. »

Or, pour obtenir des résultats de mensuration, il est nécessaire d'avoir une certaine pratique de tout ce que les hommes appellent en commun « mesurer ». La pratique commune de l'action de mesurer donne sens à la définition en lui donnant vie, pourrait-on dire, parce que cette pratique commune donne « corps » à l'accord formel entre les hommes qui ont choisi les mêmes méthodes de mensuration.

Il y a dans cette citation tout ce qui permet de distinguer le langage ordinaire du langage formel de la logique²²⁶. Sans doute pourrions-nous préciser formellement toute définition issue du langage ordinaire à l'aide d'énoncés construits grâce au langage de la logique. Mais, ce serait ici faire l'impasse sur ce qui fait exister la définition en tant que définition. Et ce qui fait de la proposition une définition, ce sont les actions qui sont concernées par cette définition. Il nous faut un certain accord dans nos formes de vie, par exemple lorsque nous prenons des mensurations, pour que notre langage puisse être un langage. Vivre, c'est agir. Si on concède que le langage est adossé à un monde, à une forme de vie c'est parce que on perçoit que le sens de ces propositions provient d'un certain nombre d'actions qui constituent cette forme de vie. La définition de la mensuration ne fait partie d'aucun langage tant que personne n'a obtenu, par l'action, des résultats de mensuration. S'accorder dans le langage n'a donc rien à voir avec une notion quelconque de conformité d'opinions. L'accord dans le langage ne résulte pas d'une « pression de l'opinion publique », d'une oppression du plus grand nombre sur les minorités. Dans un sondage d'opinions, les personnes interrogées peuvent répondre de la même manière pour des raisons totalement différentes. En revanche, l'existence d'un langage commun est symptomatique d'une certaine manière d'agir commune, d'une même « forme de vivre par l'action ». De ce fait, il nous paraît possible d'affirmer que le langage ordinaire a l'épaisseur ou la dimension de l'action. Cette dimension est ce qui distingue le langage ordinaire de la logique. Et cette distinction est la même que celle qui sépare une règle servant à mesurer de ce qui pourrait passer pour un étalon de mesure idéale : la règle semble remplir son rôle en dépit de l'épaisseur dont elle semble inutilement affublée comparativement à l'étalon de mesure idéal qu'on peut se représenter comme un axe normée en mathématiques. Mais si la règle joue son rôle, c'est justement parce qu'elle a une épaisseur, ce n'est pas en dépit de son épaisseur. De même, si le langage ordinaire joue son rôle, c'est parce qu'il dispose, de par sa nature et grâce à la

²²⁵ L. Wittgenstein, (2004(b)), § 242

²²⁶ Nous y reviendrons dans le paragraphe 8.

manière dont il est élaboré, de la souplesse d'utilisation qui sied à toute forme d'action adaptable aux circonstances les plus diverses.

Du vague, dirons-nous, il en faut dans l'action pour qu'elle soit *recyclable* en de nombreuses circonstances et c'est cette propriété que nous retrouvons dans le langage ordinaire. C'est cette souplesse qui manque en revanche à la logique lorsqu'elle fait preuve à l'inverse d'une rigidité nous permettant de formuler en toute rigueur des propositions. Avant d'étudier cette caractéristique du langage ordinaire, essayons de préciser cette idée selon laquelle « les interactions langagières sont d'abord des actions ».

5.5 « Les interactions langagières sont d'abord des actions. » Cette proposition doit-elle être perçue comme une évidence ?

Considérons cet exemple que nous fournit L. Wittgenstein²²⁷ :

« Comment l'expression "ne...pas" peut-elle nier ? ! – « Le signe « ne ...pas » suggère que tu dois concevoir négativement ce qu'il encadre. » On aimerait dire que le signe de négation est une incitation à faire quelque chose – éventuellement quelque chose de très compliqué. Tout comme si le signe de la négation nous incitait à quelque chose.....»

Le philosophe précise²²⁸ :

« La négation, pourrait-on dire, est un geste d'exclusion, de rejet. Mais nous avons recours à ce geste dans des cas extrêmement variés. »

Ces deux passages nous incitent à assimiler un acte de langage (la négation) à un geste. Sans doute pourrait-on voir ici une simple manière de présenter l'idée selon laquelle les actes qui consistent à émettre des sons ne peuvent pas être considérés comme des actes de langage si on ne les met pas en relation avec les cas très différents (le contexte) où ils sont faits. Mais le philosophe n'est pas seulement ici en train d'explorer une analogie entre le langage ordinaire et l'action. Ou tout du moins il cherche aussi à nous faire comprendre que cette analogie n'est pas qu'une figure de style²²⁹ :

« Je dirai que ce que nous appelons "langage" est en premier lieu l'appareil de notre langage ordinaire, de notre langage faits de mots et en second lieu d'autres choses par analogie ou en comparaison avec ce langage. »

En d'autres termes, nous pouvons tenter de voir notre langage ordinaire comme autre chose qu'un simple langage. Nous pouvons penser que « nos interactions langagières sont d'abord des actions » à condition de saisir en quoi notre langage est comparable à une activité non langagière.

²²⁷ L. Wittgenstein, (2004 (b)), § 549

²²⁸ L. Wittgenstein, (2004 (b)), § 550

²²⁹ L. Wittgenstein, (2004 (b)), § 494

Nous essayons de remplir cette condition en percevant comment l'action est imbriquée dans le langage ordinaire et comment, de ce fait, le langage ordinaire prend toute *l'épaisseur de l'action*.

Qu'entendons-nous par cette expression « *avoir l'épaisseur de l'action* » ? Nous voulons suggérer que si nous agissons chaque fois que nous utilisons le langage, c'est en vertu d'une dépendance existant entre le langage et les actions non langagières. La véritable difficulté, c'est de comprendre la nature de cette dépendance. Nous aurons atteint notre objectif si nous rendons claire l'idée selon laquelle cette dépendance est conceptuelle ou logique et non causale.

Commençons donc par constater que les différences de contenu sémantique existant entre deux propositions du langage ordinaire ne peuvent exister sans qu'existe une différence entre les actions non langagières qui permettent aux deux propositions d'avoir du sens. Voyez par exemple les deux phrases : « Il fait beau ! » et « Il ne fait pas beau. ». Il serait assez aisé de lier chacune de ces deux phrases à un ensemble d'actions que nous faisons ou que nous ne faisons pas lorsque nous énonçons chacune de ces phrases (Prendre ses lunettes de soleil ou non, prendre un parapluie ou non.....). Et c'est en vertu de ces différences entre les actions qui correspondent aux deux propositions « Il fait beau ! » et « Il ne fait pas beau ! » que nous faisons quelque chose, que nous agissons lorsque nous énonçons ces phrases.

Mais que faisons-nous exactement ? " Nous affirmons, nous nions, nous décrivons,....." pourrions-nous répondre simplement. Certes, mais pourrions-nous faire ceci *si nous ne faisons pas d'abord quelque chose en nous servant des actions non langagières* qui nous permettent de donner du sens à chacune de nos propositions ? Et ce que nous faisons ne consiste-t-il pas à « étiqueter », à résumer en une seule proposition (« Il fait beau ! ») un ensemble de conditions où nous agissons ? En une seule proposition, nous nous rappelons ce que nous pourrions « en gros » faire dans les conditions où nous nous trouvons. Nous enchâssons pour ainsi dire un certain nombre de nos actions dans une seule proposition. De ce fait, nous opérons des discernements plus ou moins précis entre les différents contextes de notre existence. Ou mieux peut-être, nous créons ces contextes par nos actes de langage. Sans ces actes de langage, chacune de nos actions pourrait être considérée comme de simples adaptations physiologiques à notre environnement. Sans nos actes de langage, chacune de ces réponses à notre environnement serait coupée des autres réponses. Et enfin sans ces actes de langage, ce que les êtres humains ont en commun dans la forme de leurs actions ne leur apparaîtrait pas. D'une relation individuelle à notre environnement, nous passons à une relation commune grâce à « un découpage » de cet environnement en « paquets d'actions ».

Chaque paquet d'actions crée un contexte. Le contexte est ici ce qui apparaît commun à tous ceux qui emploient le même langage. Voici donc d'abord ce que nous faisons avant même de nier, avant d'affirmer, avant de décrire à l'aide de nos propositions.²³⁰

²³⁰ Cette dépendance du langage ordinaire par rapport aux actions non langagières peut expliquer d'où provient ce manque de rigueur, « ce jeu » dirait-on pour une pièce mécanique de précision, qui transparait dans le langage ordinaire lorsqu'on le compare à la logique. Du jeu, du vague pourrait-on dire aussi, il en faut dans nos différentes formes d'actions pour qu'on puisse les recycler dans différents contextes. C'est là une des conditions nécessaires pour rendre possible l'adaptation d'un être vivant au sein d'un environnement variable. Cette propriété de l'action semble s'être étendue au domaine des actions langagières en leur conférant à la fois une grande souplesse d'utilisation et ce manque de rigueur qui semble propre au langage ordinaire par rapport à la logique. L'annexe 1 développe une argumentation qui précise l'idée d'incommensurabilité entre la logique et le langage ordinaire.

Un être vivant peut ouvrir très grand sa bouche s'il a très faim ou s'il est totalement surpris. L'action peut donc d'abord être non langagière. Celui qui, surpris, reste bouche bée, ne cherche pas tout de suite à exprimer son sentiment. Il n'en a pas le temps. Mais une activité langagière peut naître grâce à cette « activité physique » qui consiste à rester bouche grande ouverte car dans un certain contexte, cette attitude maintenue est expressive pour quiconque partage les mêmes formes de vie avec celui qui est surpris. L'expression « attitude expressive » pourrait néanmoins induire en erreur : il ne s'agit pas ici d'affirmer que la forme de l'action révèle par elle-même quelque chose qui serait en nous (La peur, la faim, la surprise), quelque chose qui justifierait ou non la forme que revêt notre action. Nous n'avons nul besoin de rechercher quelque chose en nous qui justifierait notre utilisation du langage. En effet, si l'événement physique « bouche ouverte » peut passer pour une action (langagière ou non), cela révèle que nous avons en commun des dispositions qui nous permettent de nous sentir concernés d'une même manière par l'événement. Cette manière d'être concernés correspond à notre manière d'utiliser le langage ou d'agir de façon assez semblable.

Lorsque je dis : « Bébé ouvre grand la bouche parce qu'il a faim. », il ne s'agit pas d'une proposition qui révélerait un mystère bien caché dans la tête du bébé et expliquant l'ouverture de sa bouche : la faim. La proposition « Bébé ouvre grand la bouche parce qu'il a faim. » est en fait de nature pédagogique. Je décris un fait (la faim du bébé) de manière à indiquer ce qu'il convient de faire. Il n'y a pas deux faits : la faim du bébé et l'ouverture de la bouche. Ou du moins dans le contexte où je me trouve, la faim et l'ouverture de la bouche, c'est un seul fait décrit de deux manières. La relation entre les deux descriptions est de nature pédagogique : elle permet d'établir pour un enfant en bas âge qui s'inquiéterait du comportement de son petit frère ouvrant sans cesse grand la bouche, un lien entre le langage ordinaire, le comportement du bébé et notre comportement qui consiste à donner à manger au bébé.

Pour préciser cette relation entre les actes de langage et les actions non langagières, intéressons-nous maintenant aux actions de celui qui débute un apprentissage du langage.

5.6 Qu'est-ce qu'un acte de langage nouveau ?

Lorsque nous réfléchissons à notre langage, la pertinence de nos jeux de langage nous apparaît fondée sur des notions organisées de manière cohérente : la justification, l'explication, la conclusion, la distinction entre le vrai et le faux, l'implication... Mais en considérant ainsi notre langage, nous pouvons succomber à la tentation de nous référer aux règles d'inférences de la logique pour tenter de découvrir ce qui donne du sens aux propositions du langage ordinaire. Pour ne pas succomber à cette tentation, nous envisageons plutôt d'étudier les faits, les événements qui ont de l'importance pour nous en tant qu'être vivant et en tant qu'être social.

Supposons qu'un enfant de quatre ans se trouve pour la première fois à la mer. Il a les pieds dans l'eau et pour la première fois de sa vie une vague s'avance vers lui. Il tourne alors les talons et s'enfuit devant la vague. Lorsque vous lui demandez pourquoi il sort de l'eau en courant, il vous répond : « J'ai couru parce que la vague était trop grosse ! ». Nous affirmons ici que, pour l'enfant, cette proposition ne décrit pas l'enchaînement des événements (la vague et la course), elle établit l'enchaînement des événements. C'est parce que la fuite devant une vague ou devant un danger est un type d'action qui est propre aux êtres humains en général que la proposition « J'ai couru parce que la vague était trop grosse ! » peut prendre le sens d'une fuite. Et inversement la proposition étiquette cet ensemble d'actions comme étant celle d'une fuite. L'étiquetage ne révèle rien, ni de la structure du langage, ni de l'action,

l'étiquetage permet à l'action et à la proposition de prendre une certaine place dans un ensemble d'action ou dans un certain jeu de langage. L'étiquetage permet de commencer à jouer avec une nouvelle pièce de jeu, celle qui vient d'être étiquetée. On ne peut commencer à jouer avant de préparer le jeu.

Imaginez deux débutants aux échecs ayant appris par cœur les règles et se faisant mutuellement confiance pour ne pas faire d'erreurs. La question : « Pourquoi as-tu fait cela ? » n'a pas de sens à ce moment de leur apprentissage. L'étonnement ne peut exister chez l'un ou l'autre devant le maniement des pièces. Agir est ici se conformer aux règles et jouer se réduit à faire physiquement ce qui doit être fait. Voici ce qu'on pourrait appeler "débuter". L'incertitude et la demande de justification n'y ont pas cours car l'action n'y est pour ainsi dire que physique. Débuter dans un jeu ressemble fort à recopier ou imiter au gré des situations qui se présentent. C'est ainsi que commence à parler un enfant en bas âge : il reproduit les sons, les mots qui le marquent le plus.²³¹ Commencer à parler s'apparente donc à commencer à jouer et l'action qui est nécessaire pour commencer correspond à un « faire » : pour débiter, on agit comme lorsqu'on court pour courir. Ce qui importe seulement, c'est ce qui est physiquement fait et non pas les conséquences de l'action ou les circonstances dans lesquelles l'action s'est déroulée.

On pourrait cependant percevoir dans cette approche du langage un côté un peu marginal. Il ne semble y avoir guère plus d'intérêt à se préoccuper de l'action de débiter que de la contraction physique qui nous sert à saluer en faisant un petit signe de la main pour étudier la manière dont on salue quelqu'un. L'action de débiter semble être quelque chose d'éphémère et qui n'est pas de même nature que l'activité qui prolonge le début d'une nouvelle activité. On pourrait même dire que l'action de débiter aux échecs n'est pas encore une action qui correspond au fait de jouer aux échecs. Ainsi lorsque vous gréez une planche à voile, vous n'êtes pas encore en train de faire de la planche à voile. On est tenté par l'idée selon laquelle parler est bien plus complexe que réaliser une action simple, que réaliser le simple « faire » qui correspond au début de l'apprentissage d'un jeu. Sans nul doute, celui qui n'est pas un débutant dans l'activité de parler veut faire quelque chose de plus que le simple fait de dire ce qu'il dit. En prononçant ses mots, il tente de faire autre chose qu'une simple énonciation. Son activité semble présenter un caractère typiquement linguistique qui se surajoute à l'action physique. Pourtant l'idée que nous voulons défendre ici est que l'activité langagière, pour être une action, ne peut jamais se séparer d'un ensemble d'actions qui ne sont pas de caractère linguistique.

Ainsi, pourrait-on dire, toutes les actions qui entourent comme un halo nos paroles, que ce soit en amont (les faits en tant que « phénomènes originels ») ou en aval (les actions en tant que conséquences) constituent les fondations de notre langage. L. Wittgenstein souligne ainsi l'importance de ce halo²³² :

« Demande-toi : A quelle occasion, dans quel but disons-nous cela ?
Quelles manières d'agir accompagnent ces paroles ? (Pense à l'acte de saluer !) Dans quelles scènes emploie-t-on ces manières d'agir, et à quelle fin ? »

Construire un halo d'actions pour construire un nouveau jeu de langage, voici l'idée que nous allons développer maintenant.

²³¹ Mon neveu commence à parler et il répète ainsi régulièrement une famille de mots qui l'amuse : « fastoche, pétoche, valoche...et aussi patate douce ! ».

²³² L. Wittgenstein, (2004 (b)), § 489

5.7 L'élaboration d'un nouveau langage

5.7.1 Les actions non langagières comme préparation au jeu de langage

Selon l'auteur du Recherches Philosophiques²³³ :

« Inventer un nouveau langage pourrait signifier inventer un dispositif en vue d'un but déterminé, sur la base des lois de la nature (ou en accord avec elles), mais cela a également un second sens, analogue à celui dans lequel nous parlons de l'invention d'un jeu.

Ici je dis quelque chose de la grammaticale du mot "langage", du fait que je la mets en relation avec la grammaire du mot « inventer ». »

Dans ce qui suit, nous nous proposons de cerner ce que peut vouloir dire « inventer un nouveau langage » en prenant pour exemple l'apprentissage des sports-collectifs à des débutants. Il semble que cet enseignement qui constitue une forme « d'invention d'un nouveau jeu » à l'usage des débutants nous permet de comprendre ce qu'est « inventer une préparation dans un but particulier » et ce que peut signifier l'idée selon laquelle cette préparation peut se faire « en accord avec les lois naturelles ». Nous détaillerons les contenus d'enseignements qui peuvent émerger de cette interprétation de l'apprentissage des sports-collectifs (et qui peut être étendue à toutes les activités physiques) dans la quatrième partie de la thèse : « Grammaire de l'apprentissage en EPS »

L'invention d'un langage doit réussir à mettre en rapport un ensemble de formes symboliques (les pièces d'un jeu) avec un ensemble d'évènements qui doivent être perçus comme des actions. Le langage n'est pas le résultat d'une pure action de création qui s'extirperait des contraintes des autres formes d'action que nous utilisons dans la vie quotidienne. Parler, c'est s'appuyer sur (ou être contraint par) le corpus de « faire », d'actions simples qui sont le lot de notre condition d'être humain. Ensuite, c'est établir des liens entre ces actions pour constituer un ordre nouveau, l'ordre d'un monde dans lequel ces actions constitueront les racines de nos certitudes, l'origine de ce dont on ne doute jamais. Le langage est donc une entité à double dimension et non pas le résultat d'une activité qui consisterait à étiqueter les choses puis à manipuler les étiquettes de manière correcte.

L. Wittgenstein ne nous incite-t-il pas à concevoir ainsi les choses lorsqu'il écrit²³⁴ :

« On croit qu'apprendre le langage consiste à dénommer des objets. A savoir : des hommes, des formes, des couleurs, des douleurs, des humeurs, des nombres, etc. Redisons-le : Dénommer est analogue à attacher une étiquette à une chose. On peut dire que c'est une préparation à l'emploi d'un mot. Mais une préparation *en vue de quoi* ?

²³³ L. Wittgenstein, (Ibid), § 492

²³⁴ L. Wittgenstein, (Ibid), § 26 et § 27

« Nous dénommons les choses et nous pouvons ensuite parler d'elles, nous référer à elles en parlant. » - Comme si par l'acte de dénomination était déjà donné ce que nous faisons plus tard. Comme si « parler des choses. » n'avait qu'un seul sens. Alors même qu'avec nos phrases nous faisons les choses les plus diverses. Pense donc aux exclamations suivantes et à leurs fonctions si différentes :

De l'eau !

Va-t-en !

Aïe !

Au secours !

Magnifique !

Pas du tout !

Es-tu toujours enclin à appeler ces expressions des « dénomination d'objets ? »

En tant qu'enseignant en EPS, nous avons tous les jours l'objectif d'inventer un nouveau langage et de créer une préparation spécifique pour que ce jeu de langage existe. Peut-être est-il utile de rappeler la spécificité de cet enseignement.

5.7.2 Un exemple de préparation à un nouveau jeu de langage : les sports collectifs

Imaginez-vous en train d'expliquer quelques notions essentielles de handball à des débutants. La circulation du ballon dans ce sport étant un point important, vous avez décidé de leur faire comprendre la notion de démarquage. Comment allez-vous procéder ? Allez-vous donner une définition du terme « se démarquer » ? Allez-vous leur fournir des exemples ? Ces deux possibilités sont intéressantes mais cela va-t-il suffire ? Cela suffira peut-être si vous réduisez le sens du mot « comprendre » à cette définition : « répétez les informations qui ont été données oralement. » Mais, ce n'est pas là tout ce que l'on doit attendre d'un apprentissage de la notion de démarquage. Ce qu'on attend d'un enfant dans un cours de handball, c'est qu'il nous montre par ses actions les conséquences engendrées par la compréhension de la notion. L'expérience montre que pour cela, donner les exemples et fournir une définition ne suffit pas pour beaucoup d'enfants. Il manque, en effet, ce qu'on pourrait appeler l'arrière-plan de l'action qui fonde la notion de démarquage. Cette notion n'a de sens que si on la met en relation avec une action pertinente effectuée à partir d'une position privilégiée que le joueur a obtenue en évoluant sur le terrain de manière pertinente.

Par exemple, en handball, on peut considérer que vous êtes démarqué si vous êtes en position de recevoir le ballon pour prendre de l'élan et aller tirer au but sans qu'un défenseur puisse s'opposer à vous de manière efficace. Or, si vous n'avez pas agrandi le registre de votre motricité de manière à prendre de l'élan pour tirer et marquer, la notion de démarquage n'aura guère plus de sens que celle de la couleur jaune pour un aveugle de naissance. En effet, dans une certaine mesure, comprendre qu'un joueur est démarqué c'est le voir démarqué. Mais ici, le « voir » est un « faire ». Vous voyez le joueur comme un joueur démarqué parce que vous voyez l'action qui va se dérouler s'il reçoit le ballon. Ainsi, le démarquage en football est différent du démarquage en handball. Car, le registre de la motricité dont vous devez faire preuve pour marquer en handball est très différent du registre qu'il est nécessaire de posséder pour tirer au but en football. Vous êtes, par exemple, beaucoup plus rapidement orientés vers le but en handball (préhension de la balle) qu'en football (contrôle orienté difficile). De plus, la distance optimale pour déclencher un tir n'est pas la même dans les deux sports.

Lorsque nous voyons des élèves débutants jouer par exemple en handball, nous avons l'impression qu'ils sont comme aveugles, qu'ils ne voient pas ce qu'évidemment il faut jouer.

Il semble qu'une bonne partie du travail du second Wittgenstein consiste à comprendre le sens qu'on peut donner à cette forme de cécité²³⁵.

« Celui que j'appelle « aveugle à la signification » comprendra très bien la consigne suivante : « Dis-lui d'aller "zur Bank", je veux dire sur le banc du jardin », mais il ne comprendra pas celle-ci « Dis "Bank" », en entendant par-là le banc du jardin. » »

La notion de *jeu de langage* est fondamentale pour saisir la nature de cette cécité et par conséquent le type de fait qui consiste à ne pas « reconnaître la physionomie » de la signification d'une proposition énoncée (ou à ne pas comprendre le sens d'une action)²³⁶.

« Il se peut que je montre un objet à quelqu'un parce que sa *couleur* est surprenante et que je veux la lui faire remarquer, mais cela suppose déjà l'existence d'un certain jeu entre nous. »

Cette cécité qui conduit des élèves à avoir des difficultés d'apprentissage est celle qui les empêche de « voir » les significations. « Je n'ai pas vu qu'il était démarqué » signifie dans de nombreux cas : « Je n'ai pas compris ce qu'est "un joueur démarqué", bien que je n'ai pas l'impression qu'on me parle dans une langue étrangère en entendant prononcer ces mots. Et je n'ai pas non plus l'impression de mal voir. »

De quel ordre est cette cécité en sports-collectifs et comment la réduire ? Elle est d'ordre conceptuel. Mais en écrivant cela, nous ne voulons pas dire que c'est par manque de capacités cognitives qu'un joueur de hand-ball peut ne pas comprendre ce que fait un joueur de basket au moment où il doit lui faire une passe judicieuse. Il convient ici d'approfondir la mise en garde de L. Wittgenstein²³⁷ :

« Lorsque je dis : "Je ne comprends rien à ce type-là, la similitude avec "Je ne comprends rien à ce mécanisme" est très vague. Je crois que cela veut dire à peu près : je ne puis prévoir son comportement avec la même certitude que celui des gens "auxquels je comprends quelque chose". »

Ce qu'il manque à un des deux protagonistes pour comprendre l'autre, c'est la grammaire du jeu de langage qui est le sien. En fait, en ce qui concerne l'exemple que nous avons pris dans le jeu il manque un certain nombre d'actions qui devraient être communes aux deux joueurs et qui sont le socle du jeu de langage du basket. Cet exemple de la difficulté de jouer entre un handballeur et un footballeur nous paraît symptomatique des liens qui existent entre « la cécité à la signification » et le rôle de nos actions non langagières dans nos jeux de langage. Essayons de préciser ce rôle pour mieux comprendre ce qu'est un jeu de langage.

²³⁵ L. Wittgenstein, (2008), § 183

²³⁶ L. Wittgenstein, (2000), p. 85

²³⁷ L. Wittgenstein, (Ibid), p. 85

5.8 Quelques symptômes de la « présence de l'action » dans les jeux de langage ordinaires

5.8.1 La dimension temporelle du langage ordinaire

Lorsque nous pensons au langage tel que nous l'utilisons de manière ordinaire, nous avons le sentiment que celui-ci va bien tel qu'il est et nous ne percevons aucune nécessité de le faire évoluer. Comment pourrions-nous transformer des propositions telles que : « Il fait beau ! », « Que faites-vous ? », « Voyez ceci ! », « Votre enfant est-il grand ? » ? Et surtout quel sentiment d'insuffisance pourrait provoquer en nous l'envie de faire évoluer notre langage ordinaire ? Voyez d'ailleurs comment nul doute n'accompagne notre apprentissage du langage ordinaire. Je ne connais pas d'enfant, même en bas âge, être incertain de l'emploi de la question : « Pourquoi ? ». Imaginez-vous un enfant en train d'apprendre son langage maternel demander brusquement : « Dois-je dire : « Pourquoi ? », est-ce là la bonne question ? » ou bien encore : « Je ne suis pas sûr de ce que je vais dire mais je le dis quand même : « J'ai faim ! » ou encore : « Dois-je dire que je viens de montrer quelque chose ? ». Nous manifestons très rapidement une certaine aisance dans notre manipulation du langage ordinaire. Lorsque nous y pensons, cette forme de certitude que nous avons en parlant des choses ordinaires nous donne l'impression que la manière d'en parler est fondée sur des règles auxquelles nous ne dérogeons jamais et sur lesquelles il serait bien étrange de s'interroger. Mais nulle règle ne nous a été inculquée pour demander de manière pertinente : « Pourquoi ? » ou bien « J'ai beaucoup mal ! ». Il nous semble qu'on peut déceler dans cette aisance qui nous caractérise lorsque nous parlons de manière ordinaire non pas la rigidité d'une règle appliquée de manière mécanique mais l'organisation qui constitue habituellement nos formes de vie. Les actions qui s'organisent pour constituer ces formes de vie ne sont elles-même pas interrogées et constituent l'arrière-plan, la trame qui permet de donner du sens à nos de langage ordinaire.

C'est ce qui ressort de l'exemple que nous avons donné au paragraphe précédent. Le cas du démarquage que nous venons d'étudier, nous permet également d'écrire qu'un langage s'anime petit à petit grâce à un ensemble d'actions qui s'organisent progressivement pour donner naissance à un jeu. La forme que le langage acquiert petit à petit ne serait rien sans les propriétés quasi organiques que nos actions confèrent au langage ordinaire. Ainsi, déclare L. Wittgenstein²³⁸ :

« En tant qu'elle est une partie du système langagier, pourrait-on dire, la phrase est vivante. »

Sans doute, le philosophe veut attirer notre attention sur le fait que le sens de la phrase n'est pas immuable, qu'il n'est pas cristallisé dans la forme que revêt la proposition telle que pourrait l'analyser le logicien. Mais en indiquant que le langage ordinaire possède une temporalité qui lui est propre, en insistant par exemple sur la manière de se servir des signes pour qu'ils aient un sens²³⁹ (« Mais si nous devrions nommer les choses qui soient la vie du signe, nous devrions dire que c'est son utilisation »), le philosophe insiste également sur l'idée que c'est l'action qui fait d'un ensemble de mots une phrase et non un simple agrégat.

²³⁸ L. Wittgenstein, (2004(a)), p. 41

²³⁹ L. Wittgenstein, (Ibid), p. 40

Ainsi tente-t-il de résoudre le problème suivant²⁴⁰ :

« Sans un sens (sense) ou sans la pensée, une proposition serait une chose totalement futile et morte. Et de plus, il semble clair que ce n'est pas en ajoutant des signes inorganiques qu'on fera vivre la proposition. Et de tout cela on conclut que, ce qu'il faut ajouter aux signes morts pour faire une proposition vivante est quelque chose d'immatériel qui diffère par ses propriétés de tous les simples signes. »

Lorsque L. Wittgenstein utilise les termes « Vie », « inorganique », il n'introduit pas seulement une idée de temporalité dans le langage ordinaire mais il indique également la manière dont le langage ordinaire se différencie de la logique. Pour atteindre un tel objectif, le philosophe fait appel à d'autres métaphores. Il écrit par exemple²⁴¹ :

« On peut considérer notre langage comme une ville ancienne, comme un labyrinthe faits de ruelles et de petites places, de maisons anciennes et de maisons neuves, et d'autres que l'on a agrandies à différentes époques, le tout environné d'une multitude de nouveaux faubourgs, avec leurs rues tracées de manière rectiligne et régulière, et bordées de maisons uniformes. »

La temporalité qui anime le langage ordinaire lui confère une dimension historique qui se développe en s'appuyant sur les actions qui sont les nôtres au quotidien. En d'autres termes, un travail analogue à l'archéologue semble nécessaire pour comprendre que les formes de notre langage sont à nos actions passées ou présentes ce que la topologie de nos villes est à notre façon de vivre.

Pour comprendre comment s'organise notre langage ordinaire, il ne faut pas seulement étudier les structures qui apparaissent lorsque nous l'étudions, il est nécessaire de saisir que ces structures n'ont pas le même poids dans l'utilisation de notre langage et n'ont pas, pour ainsi dire, le même âge. Sans doute, vous marcherez aussi bien sur une voie romaine que sur un trottoir à Paris, mais vous n'y marcherez pas pour les mêmes raisons et vous ne vous y comporterez pas de la même manière. Il y a aussi fort à parier que si vous décidez soudainement de bifurquer sur une route départementale construite bien avant l'autoroute qui vous permet de gagner du temps, c'est beaucoup plus pour bénéficier de son charme bucolique que pour le seul fait qu'elle vous amène à destination. De même, les structures de notre langage n'ont pas le même poids dans notre vie quotidienne. Il ne s'agit pas ici bien évidemment de dire que les unes valent plus ou moins que les autres mais qu'on ne les apprécie pas de la même manière suivant la situation dans laquelle nous nous trouvons.

Le terme de « structure », si utile pour filer la métaphore architecturale, peut d'ailleurs nous égarer. Le terme de « jeux » est préférable car il contient l'idée que certaines parties du langage sont plus proches que d'autres, s'apparient et donnent naissance à des jeux. Cette naissance permet de dater en quelque sorte les jeux de langage et de comprendre d'où ils tirent leur vitalité ou la propension qu'on a à les utiliser. Comprendre comment s'organise notre langage ordinaire est donc à mettre en rapport avec l'étude de la dynamique qui fait évoluer une ville au cours des siècles. Pour cela, il est nécessaire de prendre en compte un processus complexe dont la dynamique est le résultat aussi bien des contraintes, des motivations, des erreurs et du hasard qui s'introduisent dans les actions des hommes. Lorsque nous parlons de ces actions, nous n'entendons pas parler de celles qui permettent d'assembler les pierres avec lesquelles est bâtie la ville. Nous faisons référence à toutes celles qui justifient qu'on construise ainsi la ville et qui dépendent de la culture des hommes qui vont y vivre: y

²⁴⁰ L. Wittgenstein, (Ibid), p. 41

²⁴¹ L. Wittgenstein, (2004(b)), § 18

trouver de la nourriture, y trouver des points d'eau pour boire, se laver, se délasser ou se soigner, pouvoir s'y déplacer autrement qu'à pied, s'y repérer, s'y réunir tous, évacuer les déchets, etc...Lorsque vous apprenez à utiliser le langage ordinaire, vous ne faites pas qu'essayer de prononcer correctement les mots mais vous tentez également de savoir dans quelles circonstances vous devez les prononcer.

Ainsi, explique L. Wittgenstein²⁴² :

« Nous devons donc examiner la relation entre le processus qui consiste à apprendre à estimer, et l'acte d'estimation. L'importance de cet examen tient à ce qu'il s'applique à la relation entre l'apprentissage du sens d'un mot et l'utilisation de ce mot. Ou plus généralement, à ce qu'il montre les différentes relations possibles entre une règle donnée et son application. »

L'apprentissage d'un langage est donc d'abord un entraînement à exécuter certaines actions dans des contextes précis puis à faire usage de certains mots pour y faire référence. Une anecdote illustre assez bien ceci. Pour des considérations pédagogiques qu'il est inutile de détailler ici, nous avons décidé depuis quelque temps déjà, mes collègues et moi, de faire débiter l'enseignement du hand-ball non pas par la connaissance des règles mais par les principes d'actions qui permettent d'être efficace dans ce sport. Nous considérons d'ailleurs que nous introduisons là déjà les règles du hand-ball puisque, d'une certaine manière, les principes d'actions définissent ces règles par le fait qu'ils sont une réponse aux contraintes que ces règles imposent au handballeur s'il veut être efficace. Nous introduisons cependant petit à petit de manière explicite les règles pour qu'un arbitre puisse juger de la régularité du jeu.²⁴³ L'apprentissage du langage ordinaire est avant tout l'apprentissage d'une certaine forme de vie, c'est à dire d'une certaine manière d'agir. Puisque notre langage ordinaire a pour fondation notre façon de vivre, les jeux de notre langage reflètent l'histoire naturelle de l'espèce humaine. De ce fait ce qui nous sépare du monde animal n'est pas seulement constitué par les notions purement linguistiques que l'animal n'a pas à sa disposition²⁴⁴.

« Quand bien même un lion saurait parler, nous ne pourrions le comprendre. »

Car de manière tout aussi sérieuse un basketteur pourrait dire aux footballeurs :

« Quand bien même un basketteur vous expliquerait le démarquage en vous parlant, vous ne pourriez le comprendre. » En effet, le langage ordinaire, par les jeux qui le constituent, caractérise nos manières de vivre et réciproquement, nos manières de vivre organisent nos jeux de langage. Mais comment ?

²⁴² L. Wittgenstein, (Ibid), p. 148

²⁴³ Une année, à la fin du cycle, mes collègues et moi avons décidé de demander aux élèves de citer les règles du hand-ball. Le plus souvent, ils nous ont répondu en donnant les principes d'actions qui leur permettaient d'être efficaces et non l'ensemble de ce que devait savoir l'arbitre. Cette confusion possible entre règles et principes d'actions efficaces avait, dès le début, été considérée par nous comme un moyen de faciliter l'apprentissage de ce qu'est « jouer de manière juste ». En quelque sorte, nous avons par cette confusion créée un langage propre aux débutants de hand-ball : ce langage associe des actions efficaces communes à tous et un vocabulaire que tous utilisent pour communiquer lorsqu'ils parlent des actions à réaliser.

²⁴⁴ L. Wittgenstein, (2004(b)), II p. 313

5.8.2 Le langage ordinaire comme histoire naturelle de l'homme

Les propositions du langage doivent leur sens à l'ensemble des actions constituant le contexte dans lequel ce qui est énoncé est une proposition et non un simple bruit. La plupart de temps, on considère seulement que ces actions différencient les hommes des animaux. Ainsi écrit L. Wittgenstein²⁴⁵ :

« On dit parfois : « les animaux ne parlent pas parce que les facultés intellectuelles leur font défaut. Et cela signifie : « ils ne pensent pas et par conséquent, ils ne parlent pas. » Mais : ils ne parlent pas en effet. Ou mieux : ils n'emploient pas le langage – si nous faisons abstraction des formes de langage les plus primitives. – Donner des ordres, poser des questions, raconter, bavarder, tout cela fait partie de notre histoire naturelle tout comme marcher, manger, boire, jouer. »

Ce qui importe ici, c'est de saisir que le langage n'est pas composé d'éléments qui étiquetteraient des choses. Le langage est une nouvelle forme d'action qui prolonge « naturellement » nos actions non langagières. Si « Commander, interroger, raconter, bavarder appartiennent à notre histoire naturelle », c'est en vertu de cette « filiation » avec les actions non langagières qui nous distinguent des animaux. Notre langage est traversé par notre vie dans chacune des manifestations concrètes que celle-ci se doit de réaliser pour que nous nous comportions en tant qu'êtres humains. Notre langage nous distingue des animaux comme notre squelette nous distingue d'eux. La différence de forme de notre squelette n'a d'importance que par les actions différentes que celui-ci nous permet de faire et réciproquement nous croyons pouvoir distinguer dans la forme du squelette de nos ancêtres le mode de vie qui les sépare des animaux et nous rattache à eux.

On peut ainsi évoquer l'idée d'une archéologie prenant pour objet d'étude notre langage en se souvenant que l'archéologue étudie l'anatomie des squelettes pour découvrir les actions qui furent celles de nos ancêtres. En effet, dans un contexte bien précis, notre langage est à nos actions non langagières ce que la forme de notre squelette est à nos possibilités de mouvement: un reflet de notre condition d'être humain.

Ces actions qui donnent vie à notre langage ordinaire différencient donc également les hommes entre eux. En effet, chacune des propositions énoncées par un homme caractérise le groupe des sujets qui en comprennent le sens. Pour saisir la manière dont les sujets sont ainsi caractérisés, il faut percevoir l'épaisseur de l'action sous les mots employés²⁴⁶.

« Mes paroles sont parallèles à *mes* actes, les siennes aux siens. »

Coordination autre »²⁴⁷

Comparez ainsi la façon dont un joueur de football et un joueur de basket se servent de l'expression « se démarquer ». Pouvez-vous faire cette comparaison sans connaître les actions qui donnent du sens à cette expression pour l'un et l'autre ? Non, car l'expérience montre que

²⁴⁵ L. Wittgenstein, (2004(b)), § 25

²⁴⁶ L. Wittgenstein, (2000), p. 24

²⁴⁷ Cette remarque utilisant la géométrie pour donner une image de ce que peut être la différence de point de vue entre deux personnes s'ajoute à d'autres et il est difficile de résister à la tentation de faire une analyse du point de vue wittgensteinien sur ce qu'est "être relativiste". Nous suggérons en annexe 5 que si L. Wittgenstein doit être perçu comme un relativiste alors il faut donner à cette conception le sens qu'elle a pris en Physique après que la Relativité d'Einstein a rompu avec la Physique classique. Le philosophe lui-même évoque l'analogie « de ce pas en avant » conceptuel de la Physique avec ses propres travaux à deux reprises au moins. (Notamment dans « *De la certitude* » p. 305)

dans un certain nombre de situations de football, un joueur de basket peut ne pas percevoir qu'un joueur est démarqué. Dans ce cas, l'incompréhension entre les deux joueurs n'est pas seulement marquée par l'inefficacité de leur association mais également par l'incapacité de communiquer à ce sujet. L'un ne peut accepter que l'autre se déclare démarqué quand l'autre ne comprend pas que sa position ne soit pas clairement décrite comme celle de quelqu'un de démarqué. L'explication de cette incompréhension est simple : la notion de démarquage est dépendante des actions pertinentes qui sont engendrées par la présence du joueur dans la position où il est démarqué. Or ces actions ne sont pas les mêmes pour un joueur de basket et pour un joueur de football.

Lorsqu'il est à l'entrée de la raquette, même avec un défenseur dans le dos, un basketteur estime qu'il est en situation de déclencher une passe vers lui car tout joueur sait d'une part, que posséder le ballon à l'entrée de la raquette, même en étant dos au panier, met en danger la défense et d'autre part qu'il est relativement aisé de contrôler le ballon sans que le défenseur s'en saisisse. Pour les footballeurs, ceci n'est vrai que si le joueur est un « petit génie » du ballon et même dans ce cas, le passeur évitera de prendre le risque de donner son ballon à un joueur qui est dos au but avec un défenseur prêt à jaillir pour intercepter la passe. La différence s'explique ainsi. Alors qu'en basket, il suffit à celui qui reçoit le ballon d'étendre le bras loin du défenseur pour éviter l'interception, en football, le ballon arrivant de plus loin et devant arriver dans les pieds pour être contrôlé, la passe est beaucoup plus risquée.

Le fait même que le langage ordinaire ne puisse faire fonction de langage qu'en étant « nourri » par nos actions quotidiennes détermine en partie les difficultés qui naissent lorsqu'on tente de rendre compte du langage ordinaire à l'aide de la logique. Pour matérialiser la distinction entre ces deux formes de langage, il nous semble utile d'imaginer comment on pourrait se représenter « la distance » qui sépare les deux langages en prenant appui sur cette idée que les actes de langage appartiennent à notre histoire naturelle. Pour cela, nous devons donc constituer une échelle rendant compte de notre histoire naturelle du point de vue de l'évolution des actions (des actions non langagières, du langage ordinaire et de la logique). L'idée que nous allons développer dans le paragraphe suivant est qu'on peut s'inspirer de l'arbre de l'évolution des espèces pour comprendre comment les différents jeux de langage occupent des positions relatives comparables à des lignées cousines dans l'évolution des espèces.

5.9 Quelles positions le langage ordinaire et la logique occupent-ils dans « l'arbre généalogique » des actions?

5.9.1 L'échelle de modélisation des jeux de langage

A propos de l'insuffisance du langage ordinaire, G. Frege²⁴⁸ écrivait dans son article *Que la science justifie le recours à une idéographie*:

« Les défauts que nous avons signalés ont leur origine dans une certaine instabilité et mutabilité du langage, qui sont par ailleurs la condition de sa faculté d'évolution et de ses ressources multiples. Le langage peut à cet égard être comparé à la main qui, malgré sa capacité à remplir des tâches extrêmement diverses ne nous suffit pas. Nous nous faisons des mains artificielles, des outils conçus pour des buts spéciaux et qui accomplissent le travail avec une précision dont la main n'était pas capable. Comment obtient-on cette précision ? Grâce à la rigidité, à l'indéformabilité des pièces, à ce dont l'absence rend (à l'inverse) la main si diversement habile. Le langage parlé a la même insuffisance : aussi avons-nous besoin d'un ensemble de signes purifiés de toute ambiguïté et dont la forme strictement logique ne laisse pas échapper le contenu. »

L'analogie du langage et de la main est à plusieurs titres intéressante. D'une part, elle situe le débat de la différence entre langage logique et langage ordinaire sur deux plans : celui de l'évolution naturelle et celui de l'évolution culturelle de l'espèce humaine. La sélection naturelle nous a doté d'une main qui s'adapte à de nombreuses situations courantes mais notre culture, elle, nous a fourni ce que la sélection naturelle ne peut donner : des perfectionnements de la main dans toutes les situations où celle-ci doit intervenir. On peut penser que ce qui s'est produit avec le prolongement de la main par des outils plus efficaces est en train de se produire avec le langage. Là où notre langage ordinaire nous permet de nous comprendre dans des situations courantes, la logique nous permet dans des situations très précises qui échappent à notre univers quotidien d'éviter l'à peu-près. Mais nous n'irons pas plus loin dans l'analogie : il n'est pas vrai que notre langage ordinaire manque de précision. Du moins ne manque-t-il pas plus de précision que la main n'en manque pour des tâches quotidiennes. Et c'est d'ailleurs sur ce point que nous pouvons dégager un autre intérêt de l'analogie.

La comparaison entre la main et le langage ordinaire est d'autant plus crédible qu'on établit un lien fort entre le langage ordinaire et les actions que nous effectuons usuellement. Dans ce cas, on peut affirmer que ces deux outils de notre vie quotidienne que sont la main et le langage ordinaire sont tous les deux parfaitement adaptés aux tâches que nous effectuons régulièrement. L'adaptation est cependant de nature différente. Pour la main, elle permet de réaliser ces tâches grâce à des actions efficaces. En revanche, l'adaptation du langage ordinaire est pour ainsi dire un résultat, celui d'un processus de discernements entre des contextes qui nécessitent une action précise.

Mais le langage formel logique est-il au langage ordinaire ce que le tournevis est à la main, c'est à dire un outil de précision qui peut remplacer les outils dont nous avons été dotés naturellement ? De même que les Mathématiques sont un outil puissant permettant de construire une Physique libérée en partie de l'illusion que provoque l'utilisation de nos sens pour connaître les phénomènes qui font partie de notre quotidien, de même la logique peut apparaître comme le moyen idéal pour cerner avec rigueur le sens des propositions que nous

²⁴⁸ G. Frege, (1882, in *Ecrits logiques et philosophiques*) cité par René Daval, (2000), p. 28

formulons de manière ordinaire. A quoi est due cette impression ? Sans doute à une certaine idée de ce qu'on peut entendre par « clarifier le langage ordinaire ». A propos de sa propre analyse du langage et aussi de celle qu'on emploie communément, L. Wittgenstein écrit²⁴⁹ :

« Nos considérations sont donc grammaticales. Et elles élucident notre problème en écartant des mécompréhensions relatives à l'usage des mots et provoqués notamment par certaines analogies entre les formes d'expression qui ont cours dans différents domaines de notre langage - Certaines peuvent être écartées en remplaçant une forme d'expression par une autre On peut nommer cela une façon « d'analyser » nos formes d'expression ; et ce processus étant parfois analogue à une décomposition, on peut parler d'une analyse de nos formes d'expression.

Mais cela peut donner l'impression qu'il y aurait quelque chose comme une analyse ultime des formes de notre langage, et donc *une* forme complètement décomposée de l'expression.

En d'autres termes, nos formes d'expression usuelles seraient pas essence non encore analysées, il se cacheraient en elles quelque chose qu'il conviendrait de porter au jour. Et une fois cela accompli, l'expression se trouverait totalement élucidée et notre tâche résolue. »

Ce que décrit ici le philosophe, c'est la démarche des sciences expérimentales lorsqu'elles tentent de prévoir l'évolution d'un phénomène de manière précise. Pour arriver à leurs fins, les sciences essayent de déterminer les variables jouant un rôle dans le phénomène. Un des moyens utilisé parfois est le changement d'échelle d'observation du système de manière à décomposer le système en sous-systèmes et à faire émerger des paramètres jusqu'ici non apparents. L'ambition du physicien est d'arriver aux composants ultimes de la matière, c'est-à-dire les composants les plus simples, ceux que ne peuvent plus être décomposés.

De manière équivalente, on peut chercher à lever les ambiguïtés du langage ordinaire en mettant en évidence des composants élémentaires du langage ordinaire par un processus d'analyse des propositions, processus opérant un découpage unique qui fait apparaître la proposition comme une combinaison d'éléments simples. La logique étant une forme de langage construite de manière non équivoque à l'aide de la combinaison d'éléments simples, il est tentant de chercher à savoir si elle ne peut pas générer de manière complète le langage ordinaire en conférant du même coup un sens précis à chacune de ses propositions.

Une partie du travail de L. Wittgenstein montre que cette tentative est vaine. Notre tâche ici est d'essayer de cerner un des arguments du philosophe. Cet argument apparaît nettement dans le passage suivant des *Recherches Philosophiques* :²⁵⁰

« On peut dire également que nous écartons des mécompréhensions en rendant nos expressions plus exactes. Mais il pourrait alors sembler que nous aspirions à un état déterminé, celui de l'exactitude parfaite; et que ce soit là le véritable but de notre recherche. »

Or, pour rendre compte de quelque chose d'exact, il est nécessaire de trouver un langage qui s'adapte aux exigences de l'exactitude. Il s'agit là, d'une certaine manière, de choisir notre langage comme on choisit une échelle d'observation pour rendre compte de la manière la plus

²⁴⁹ L. Wittgenstein, (2004(b)), § 90 et § 91

²⁵⁰ L. Wittgenstein, (Ibid), § 91

fine possible d'un phénomène en physique. Comme l'écrit L. Wittgenstein, la logique semble être le langage approprié²⁵¹ :

§ 101 « Du vague en logique – dirions-nous – il ne peut y en avoir. Nous vivons dès lors dans l'idée que l'idéal « *doit nécessairement* » se trouver dans la réalité. Alors que nous ne voyons pas encore *comment* il s'y trouve et que nous ne comprenons pas l'essence de ce « doit nécessairement ». Nous croyons qu'il doit nécessairement se trouver en elle, car nous croyons déjà le voir en elle. »

Le philosophe précise²⁵²:

« Les règles claires et rigoureuses de la structure logique des propositions nous apparaissent comme quelque chose à l'arrière plan, - caché dans le *médium* de la compréhension... »

« La proposition, le mot dont traite la logique, doivent être quelque chose de pur et de nettement délimité. »

Et voici ce qui nous apparaît comme la conclusion que tire le philosophe de la tentative de rendre compte du langage ordinaire à l'aide du langage formel de la logique²⁵³ :

« Tout se passe comme si nous devions réparer de nos doigts une toile d'araignée déchirée. »

Ce sentiment est aussi celui qu'on peut avoir lorsque la finesse du grain d'une pellicule photo n'est pas assez importante pour permettre un agrandissement en conservant une image nette. Mais l'analogie peut nous induire en erreur. Entre la logique et le langage ordinaire, il n'y a pas qu'une différence de finesse de structure, il y a, pourrait-on dire, une différence de texture. La texture du langage ordinaire est le résultat d'un croisement de formes (les sons, les écrits) et d'actions. On pourrait penser, en première analyse, qu'il est possible de réduire cette dimension double du langage ordinaire en décrivant de manière exacte les actions qui constituent une des deux dimensions. Rendre compte de manière exacte d'une action pourrait consister à décomposer en éléments simples l'action telle qu'elle se présente physiquement. Or, comme nous l'avons déjà vu, l'action ne peut se réduire à une telle décomposition. Cette texture rend dynamique notre langage ordinaire, elle lui permet d'être « traversée » par l'histoire de notre mode de vie. Certes, le langage ordinaire a une ossature, la combinaison des formes qui se présentent à nous lorsque quelqu'un nous parle. Mais ce n'est là que la dimension minérale de notre langage, celle qui ne se transforme que par usure. Ainsi peut-être pourrait-on percevoir l'évolution de mots tels que « hospital » en « hôpital »,..... Le temps sculpte les formes du langage comme les ruissellements de l'eau ou les multiples allées et venues transforment celle d'un escalier en pierre. Mais cette évolution visible masque celle, plus profonde et due à notre changement de manière de vivre, qui confère à nos propositions un sens différent même lorsque leur forme apparente reste identique.

²⁵¹ L. Wittgenstein, (Ibid), § 101

²⁵² L. Wittgenstein, (Ibid), § 102 et § 105

²⁵³ L. Wittgenstein, (Ibid), § 106

5.9.2 Le langage formel de la logique et le langage ordinaire dans la perspective de l'histoire naturelle

Nous l'avons dit, il semble que pour L. Wittgenstein, notre histoire naturelle est constituée également de notre langage ordinaire. S'il en est ainsi, c'est parce que nos actions constituent elles-mêmes le matériau de notre langage ordinaire. En étudiant le sens du langage ordinaire la logique devrait disséquer ce matériau comme la science analyse les phénomènes naturels²⁵⁴.

« Mais la logique ne peut s'attaquer à l'histoire naturelle de l'emploi d'un mot. »

Il paraît évident que, par exemple, l'emploi de l'expression « jouer au rugby » varie au cours de l'histoire des hommes. Il est sans doute moins évident de comprendre pourquoi cette évolution peut être dans une certaine mesure comparable à l'évolution de l'utilisation de nos segments libres pour nous équilibrer en marchant, évolution qui fait partie de notre histoire naturelle. Le rapprochement paraîtra moins difficile si on mesure à quel point les propositions de notre langage ordinaire n'ont de sens que par l'existence de nos actions ordinaires. L'histoire de notre langage ordinaire se confond, pour ce qui est du sens, avec l'histoire de nos actions.

Si on voulait s'attacher à découvrir l'histoire naturelle de l'emploi d'un mot, on devrait s'imprégner de l'esprit et de la démarche de l'archéologue lorsqu'il cherche à retrouver la fonction d'objets découverts dans des empilements successifs de couches géologiques. Le sens des mots du langage ordinaire et le sens des actions sont comme les fonctions des objets qu'étudie l'archéologue : ils sont pris dans le flux de l'histoire des hommes. En apparence, les hommes semblent recycler les objets, les actions et les mots en leur conférant une fonction, un sens nouveau dans le cadre d'une période rompant avec la précédente. Mais ce serait sans doute commettre une erreur de croire que rénover implique s'affranchir totalement du passé. Chacun de nous utilise le terme « manger » d'une façon qui rappelle d'une manière plus ou moins lointaine ce que manger pouvait signifier à différentes étapes de notre vie. (Biberonner, goûter, manger par obligation sociale, manger par convivialité, manger par besoin ...) On pourrait également affirmer que manger ne prend pas seulement un sens grâce aux actions que nous avons pu réaliser dans notre vie mais que ce sens renvoie à l'histoire de l'humanité. (Manger pour survivre, manger pour maintenir un lien social fort, manger pour asseoir ou maintenir son statut social...) De ce fait, l'utilisation d'un mot *prend ses racines* dans toutes sortes d'actions qui constituent l'univers auquel le mot peut faire référence dans un contexte précis. L'expression « prendre ses racines » est une métaphore que nous devons préciser.

Nous souhaitons d'abord écarter l'idée selon laquelle l'activité langagière serait d'abord une action simplement parce que « affirmer », « ordonner », « nier » sont des actions au même titre que manger ou boire. Pour saisir en quoi l'activité langagière est d'abord une action, il ne faut pas seulement examiner les propositions dans la forme sous laquelle elles apparaissent au moment où elles sont énoncées. Il nous apparaît nécessaire d'entreprendre une sorte de recherche archéologique, un examen des fossiles de l'activité langagière telle qu'elle se présente à nous. Ces fossiles constituent l'ensemble des actions qui définissent l'arrière-plan sur lequel s'organise l'activité langagière pour avoir un sens.

²⁵⁴ L. Wittgenstein, (1990), §15

La ressemblance, l'air de famille qui transparait derrière la multitude des jeux de langage nous rappelle celle que nous pouvons percevoir lorsque nous examinons les différentes espèces vivantes. Si les jeux de langage, comme certaines espèces animales semblent proches, c'est par les actions auxquelles sont associés nos jeux de langage ou bien réalisées par les espèces envisagées. Nous percevons aussi facilement la proximité des significations de l'expression « se démarquer » dans l'ensemble des sports collectifs » que nous trouvons familier l'attachement que les mères des mammifères portent à leurs petits. Mais si on veut préciser la relation de parenté en utilisant uniquement ce qui se présente à nous au moment où nous saisissons ce lien de parenté, les difficultés commencent. Lorsqu'on étudie par exemple de manière précise les actions qui correspondent à « se démarquer au football » et « à se démarquer au hand-ball », nous ne faisons plus ce constat de ressemblance. De même les actions des mères chez les mammifères peuvent prendre des nuances extrêmement différentes selon l'espèce. On peut avoir le même sentiment devant cette difficulté à établir une règle permettant de rassembler tous les cas de manière intelligible que celui de L. Wittgenstein lorsqu'il évoque l'action de réparer une toile d'araignée avec nos doigts. Mais ce qui nous échappe ici pour comprendre cette impression de familiarité qui s'offre à nous quand nous pensons aux différents jeux de langage n'est pas dû à un manque de précision de l'outil que nous utilisons pour appréhender les jeux de langage ordinaire. Ce n'est pas de la rigueur de la logique dont nous avons besoin ici, de même qu'aucun système comparatif, aussi précis soit-il, ne nous permettra de comprendre ce qui nous lie aux autres mammifères. Pour comprendre ces liens, il est nécessaire de se pencher sur l'histoire de la formation de ces jeux de langage comme sur l'évolution de l'espèce des mammifères. Il n'est pas totalement absurde de penser que la découverte du maillon manquant (s'il existe), de l'ancêtre commun à l'homme et aux singes nous permettra de saisir précisément ce qui fait cette ressemblance entre eux et nous. De la même manière en connaissant l'origine des sports collectifs et leurs fonctions, en leur découvrant même un « ancêtre » commun comme pour le football et le handball, on peut mieux expliquer les ressemblances.

L'idée défendue ici est donc de considérer que la connexion entre les différents jeux de langage ordinaire ne peut être comprise si on ne recherche pas, pour ainsi dire, l'ancêtre de ces jeux, le tronc commun qui s'est ramifié progressivement pour donner des « branches cousines ». En affirmant que l'utilisation d'un mot prend ses racines dans toutes sortes d'actions qui constituent l'univers auquel le mot peut faire référence dans un contexte précis, nous faisons l'hypothèse que cet ancêtre commun ne se trouve pas déjà dans le langage ordinaire mais dans l'ensemble des actions non langagières qui ont préexisté à notre langage ordinaire. La recherche de cet ancêtre commun, du maillon manquant dirait-on en paléontologie, a-t-elle un sens dans le cadre d'une étude portant sur les actions ? Il nous semble que le travail de L. Wittgenstein donne un sens à cette recherche. Ce qu'il nomme dans les *Recherches philosophiques* « langage primitif » peut être considéré comme le maillon manquant entre l'action langagière et les actions non langagières constituant l'arrière plan de l'action langagière.

Ce langage primitif est constitué d'un ensemble de régularités dans lesquelles des noms sont liés à des actions. Cette forme primitive de langage nous permet de mieux comprendre les liens de l'activité langagière avec les actions non langagières dans le cadre bien précis d'une définition donnée par une démonstration.

Selon L. Wittgenstein²⁵⁵ :

« L'enfant emploie ces formes primitives de langage lorsqu'il apprend à parler. Ici, l'enseignement du langage n'est pas une explication mais un dressage.

Les enfants sont éduqués à exercer *ces* activités, à employer *ces* mots, et à réagir *ainsi* aux paroles des autres. »

Dès lors il apparaît que le langage formel de la logique ne peut régir ce qui nous permet de parler de manière ordinaire en nous faisant comprendre de nos semblables. La logique est au langage ordinaire ce que les êtres humains sont aux chimpanzés : une lignée cousine. Sans nul doute, nous pourrions établir des comparaisons intéressantes entre ces deux lignées. Mais nous ne pouvons réduire les propriétés de l'une à une combinaison ou une complexification des propriétés de l'autre lignée. La logique n'est pas plus un langage ordinaire idéal que l'homme n'est « un singe amélioré ». Les deux types de langage et les deux espèces animales n'évoluent plus tout à fait dans le même univers.

N'est-ce pas ce que nous devrions comprendre lorsque L. Wittgenstein écrit²⁵⁶ :

« Au cours d'une de nos discussions, F. P. Ramsey a mis l'accent sur le fait que la logique était une « science normative ». Je ne sais pas exactement l'idée qui était la sienne mais elle était sans doute en rapport avec celle qui m'est venue que plus tard: à savoir que, en philosophie, nous *comparons* l'usage des mots souvent à des jeux, à des calculs qui suivent des règles fixes, mais que nous ne pouvons cependant pas dire que quelqu'un qui emploie le langage *doit* jouer un jeu de ce genre. – Mais si on dit ensuite que nos expressions langagières ne sont qu'une approximation de tels calculs, on frôle immédiatement le malentendu. Car il pourrait alors sembler que nous parlions en logique d'un langage *idéal*. Comme si notre logique était en quelque sorte une logique de l'espace vide. – Alors que la logique ne traite pas du langage – ou de la pensée – au sens où une science traite d'un phénomène naturel, - et que dans le meilleur des cas, il est possible de dire que nous *construisons* des langages idéaux. Mais le mot « idéal » serait trompeur, car il donne l'impression que ces langages sont supérieurs à notre langage quotidien, plus parfait que lui, et que l'on a besoin du logicien pour montrer enfin aux hommes à quoi ressemble une phrase correcte. »

²⁵⁵ L. Wittgenstein, (2004(b)), § 5 et § 6

²⁵⁶ L. Wittgenstein, (2004(b)), § 81

CONCLUSION

DE LA 3^{ÈME} PARTIE

En EPS, il est courant d'enseigner en utilisant comme principe la recherche du geste idéal du modèle à imiter. Pourtant, il y a peu d'habitude de questionnement sur ce qu'on entend par *essayer de faire la même chose*. Il est vrai que le questionnement sur l'identité de la chose peut vite prendre une tournure théorique qui ne servirait pas les finalités des enseignants en EPS. Les questions du type « qu'est-ce que? » peuvent nous entraîner sur des chemins inappropriés pour rendre compte de ce qui se passe lors des apprentissages en EPS.

Le point de vue adopté dans cette troisième partie consiste le plus souvent à établir des critères nous permettant de juger si l'entité que nous observons est bien une entité de type x et pas de type y. Cette perspective nous a permis de répondre à la question de l'identité en répondant d'abord à la question de la similitude entre deux entités. De ce fait, le centre de notre étude est constitué par toutes les descriptions de ces entités qui ont un sens dans un contexte bien déterminé.

La question de l'identité s'est donc transformée en une question sur les limites de la ressemblance entre deux entités. Notre réponse n'est pas de type matérialiste. Il ne s'agit pas de définir les limites spatiales des entités, ni de connaître leurs composants internes. De ce fait les transformations *recherchées* ne sont pas physiques. Bien sûr, les résultats attendus doivent être visibles en termes comportementalistes et bien entendu nous ne nions pas que certaines transformations physiques internes au sujet qui a appris correctement se produisent. Mais l'essentiel est ailleurs. L'important est d'abord de comprendre ce qui permet à un sujet de percevoir une entité comme étant de type x et non pas de type y puis de comprendre ce qui fait qu'un sujet qui percevait une entité de type x, la perçoit maintenant comme étant de type y. Notre enquête fondée sur une perspective externaliste nous a mis sur la piste de l'apprentissage des *jeux de langage* qui sont au cœur de ce que Wittgenstein a défini comme *des formes de vie*. C'est donc dans la compréhension des compétences de type linguistique que nous pouvons saisir ce qui fait qu'un sujet peut dire à juste titre :

- « Il a agi de telle manière »et s'ensuit une description pertinente de l'action.
- « J'ai reconnu sa manière d'agir : c'était bien lui. »

Quelles sont les compétences ou le type de connaissance qui sont à l'origine de cette aptitude à reconnaître de manière juste quelqu'un ou une action qui vient d'être réalisée ? Quels sont les contenus d'enseignement qui permettent de transformer un élève pour ce type d'apprentissage ? En quoi est-il transformé ? D'habitude nous concevons les possibilités d'apprentissage en les fondant sur les règles qui permettent au sujet de suivre le chemin correct. On peut appeler ces règles des règles de transformation.

Ce que nous avons essayé de décrire dans cette troisième partie et plus précisément dans *les limites de la règle* peut alors pratiquement être résumé par cette seule phrase de L. Wittgenstein²⁵⁷ :

« Suivre une règle de transformation n'est pas plus problématique que suivre la règle « écris la même chose ! ». Car la transformation est un genre d'identité. »

Se poser la question d'une transformation et des règles qui vont avec cette transformation, c'est toujours d'abord se demander quelle identité nous voulons conserver ou quelle identité doit être reconnue²⁵⁸. Dans le cas de l'EPS, cette question se pose pour le sujet (Qui est-il ?) et pour l'action (Quelle est-elle ?). C'est d'abord dans l'incapacité d'une conception internaliste à rendre compte de l'identité que nous avons trouvé les meilleures raisons de nous orienter vers une conception externaliste de l'apprentissage.

Mais, c'est également dans les résultats positifs pour notre enseignement que nous avons vu un intérêt profond à étudier les limites des principaux objets du champ d'investigation de l'EPS dans une perspective externaliste.

Définir les *limites du sujet* nous permet de comprendre à qui on s'adresse lorsqu'on enseigne. Nous avons dressé ces limites en nous fondant sur la dimension impersonnelle que tout sujet possède en tant qu'être humain. Qui est-il ? Que fait-il ? Ces questions ne peuvent trouver de réponses sensées si on ne replace pas dans la lumière des circonstances présentes ou passées celui qu'on observe. La question de l'identité du sujet dans le cadre d'un apprentissage est celle de la construction hypothétique d'une histoire qui n'est ni celle d'un être humain quelconque, ni celle d'un sujet bien particulier. Cette histoire peut être construite en faisant émerger les conditions objectives d'apprentissage, conditions qui ne dépendent ni de l'enseignant, ni du sujet qu'on étudie. Ces conditions sont celles dont doit tenir compte un sujet théorique (c'est-à-dire un sujet d'un type x) lorsqu'il veut apprendre.

Ces conditions objectives dépendent du type d'apprentissage qu'on veut mettre en oeuvre. Dans le cadre de l'EPS, l'histoire qui nous permet de comprendre à quel type de sujet on s'adresse lorsqu'on enseigne doit être construite en faisant émerger le sens des actions de ceux qui pratiquent des activités physiques. Une des options choisies pour élaborer cette histoire est la suivante.

Les sujets *recyclent, par analogie*, un certain nombre d'actions qu'ils ont déjà réalisées dans le passé, de manière à trouver rapidement les solutions posées par les situations de pratiques sportives (par exemple). En comprenant pourquoi certaines situations de pratiques sportives sont analogues à des situations de la vie quotidienne pour un certain type d'élèves, on comprend pourquoi ils perpétuent, dans une sorte de *lapsus-moteur*, ce qu'ils font d'inefficace. Ces analogies ne dépendent pas en particulier du sujet qui agit mais plutôt des *formes de vie* qui sont les siennes au quotidien. Ce sont ces formes de vie qui constituent des résistances aux apprentissages des jeux que constituent les activités sportives ou les activités artistiques. Les *limites des actions* ou leur individuation si on préfère, ne peuvent être cernées que replacées dans une forme de vie où elle tient une place précise.

²⁵⁷ L. Wittgenstein, (2009), p.272, § 29

²⁵⁸ C'est là une des causes principales du naufrage qui guette l'éducation nationale : on habitue progressivement les élèves à être dans une salle de classe sans qu'ils identifient clairement ce qu'ils ont à faire pour faire ce qu'il leur est demandé. En EPS, cette mauvaise habitude flagrante est source de la quasi-totalité des échecs. Lorsqu'un élève identifie clairement ce qu'il fait et ce qu'il doit faire, il réussit non pas très vite mais immédiatement.

Une fois de plus, L. Wittgenstein avait déjà tout dit il y a près de soixante ans :

« Quel est le caractère public qui appartient essentiellement à l'existence d'un jeu ?
Quelles sont les circonstances requises pour que quelqu'un puisse découvrir les échecs (par exemple) ?

Je pourrais bien sûr aujourd'hui inventer un jeu sur tablette que l'on n'aurait jamais véritablement joué. Je le décrirais simplement. Mais cela n'est possible parce qu'il existe déjà des jeux analogues, c'est-à-dire parce que *l'on joue* déjà à des jeux analogues. »²⁵⁹

Ce que le philosophe décrit ici, ce sont les conditions de sens de l'apprentissage qu'il faut avoir à l'esprit lorsqu'on entend enseigner à un élève dans le cadre de l'EPS. Car, si nous voulons décrire le plus fidèlement possible l'un des contenus essentiels de ce qui se joue en EPS alors il faut bien parler de l'invention d'un jeu de langage. Mais il faut évidemment se référer ici, une fois de plus, à la conception wittgensteinienne du langage.

« J'inclinerais à dire que le langage se réfère à un *mode* de vie. »²⁶⁰

L'enjeu qui est le notre en EPS est d'ancrer ce nouveau jeu de langage que nous voulons inventer pour les élèves et avec eux, dans leur histoire.

Les contenus de l'enseignement qui doivent être élaborés pour tenir compte de cette spécificité linguistique de l'EPS tournent tous autour d'un seul fait :

« Un jeu, un langage, une règle sont une institution. »²⁶¹

On comprend alors pourquoi la notion de règle est au centre des apprentissages. Dans un nouveau jeu de langage, la règle ne joue pas le rôle d'un mode d'instruction, elle joue le rôle d'une institution. Le fondement de certains apprentissages en EPS est d'instituer en règle certaines propositions que nous faisons à nos élèves. Pour atteindre cet objectif, il est nécessaire de cerner *les limites du jeu de langage* que nous voulons instituer et cela nécessite de faire émerger *la grammaire du jeu* auquel doivent participer les élèves de manière intelligible.

C'est de cette grammaire dont il va être question dans notre dernière partie. Nous entendons y débiter, dans le cadre de l'EPS, une théorie « **de la situation d'enseignement** ». ²⁶² Cette théorie va placer au centre de ses préoccupations la signification des actions qui sont celles des élèves dans le cadre de l'apprentissage d'activités physiques. La conception défendue ici est extrêmement proche de celle de S. Darsel lorsqu'elle rend compte des possibilités d'interprétation d'une œuvre musicale. ²⁶³

²⁵⁹ L. Wittgenstein, (ibid), p. 273, § 32

²⁶⁰ L. Wittgenstein, (ibid), p. 274, § 34

²⁶¹ L. Wittgenstein, (ibid), p. 274, § 32

²⁶² M. Gauchet, D.Blais et M.-C Ottavi, (2002), p.43. Les auteurs insistent notamment sur deux composantes que nous avons étudiées dans les chapitres consacrés aux *limites du sujet* et aux *limites de la règle* (partie III) :

1) l'exercice dialectique d'une autorité en vue d'une liberté

2) l'exercice dialectique d'une impersonnalité en vue d'une personnalisation

²⁶³ S. Darsel, (2009), p. 255-256

C'est une conception *inférentielle* de la compréhension des actions de quelqu'un. En effet, il s'agit d'inférer à partir de ce que l'agent fait ce que *peuvent* être ses intentions. C'est une conception *constructionniste* car l'inférence se fait par le biais d'une construction *hypothétique*. Nous ne nous assurons pas de l'existence des intentions de l'agent en lui demandant quelle était sa volonté. Nous cherchons à comprendre la fonction que remplit la motricité dans le contexte où nous observons l'agent en imaginant les contextes où cette motricité est efficace et dans lesquelles un agent peut volontairement agir tel qu'il le fait. De ce fait, la conception défendue ici est *contextuelle*.

C'est au travers de cette conception qu'on peut comprendre comment on peut se méprendre sur ce que font réellement des élèves lorsqu'ils apprennent, par exemple, à jouer au hand-ball. Nous espérons que la partie qui va suivre pourra lever une partie des ambiguïtés qui sont à la source de ce type de méprise.

PARTIE IV

**GRAMMAIRE DE
L'EPS**

**ENQUÊTE SUR CE QU'APPRENDRE ET ENSEIGNER
PEUT VOULOIR DIRE EN EPS.**

INTRODUCTION

Le lecteur est en droit de s'étonner de la lourdeur du titre de cette quatrième partie. Qu'est-ce que le terme « Grammaire » peut signifier dans le domaine de l'EPS ? Et pourquoi faire usage de l'expression « vouloir dire » en ce qui concerne l'apprentissage? Tout ceci laisse penser que l'important ne serait pas de décrire les processus d'apprentissage mais seulement de définir correctement les mots qu'on utilise pour parler de la réalité du métier d'enseignant. De fait, c'est exactement ce que je vais essayer de faire. Le type de question que je vais me poser est du genre de celle-ci : qu'est-ce que je veux dire lorsque je parle « des problèmes qu'ont les élèves à se démarquer » et « des contenus d'enseignement destinés à résoudre » ces problèmes? Il est remarquable que dans le cadre de la formation professionnelle continue, certains collègues ont l'impression qu'on joue avec les mots lorsque je les invite à pratiquer un tel exercice. Pourtant, il est évident que ces mêmes collègues ne se comprennent pas lorsqu'ils tentent d'identifier le problème des élèves. Des expressions communes telles « grappe d'élèves autour du ballon » semblent suffire en première analyse aux collègues qui veulent décrire des élèves qui ne se démarquent pas. Mais quand on examine avec eux les solutions qu'ils proposent pour résoudre ce problème, il apparaît qu'ils n'ont pas tous la même analyse des difficultés des élèves. D'une certaine manière qui sera progressivement dévoilée au fur et à mesure de cette partie, l'analyse que je propose ici est une analyse conceptuelle. Ce que je soutiens ici, c'est que ce genre d'analyse est nécessaire pour savoir ce qu'on fait quand on enseigne et ce que font nos élèves. Ne pas faire cet effort nous condamne à créer de manière aveugle des situations d'apprentissage. Mais il est important de comprendre pourquoi l'importance d'une telle analyse ne saute pas aux yeux des enseignants.

Imaginons que la question politique, institutionnelle, des transformations qui doivent affecter les élèves en EPS soit « réglée », c'est-à-dire imaginons qu'il n'y a pas la moindre ambiguïté sur ce qu'on attend des enseignants. Admettons que ce soit vraiment le cas. Une question resterait cependant ouverte: « Que doit-on prendre en compte pour obtenir ces transformations? ». Le plus grand danger pour un enseignant est de croire que cette question a le même sens quand il s'agit du domaine de l'éducation ou quand il s'agit du domaine de la maçonnerie. Il ne s'agit pas seulement de dire que les facteurs que nous devons envisager pour obtenir des résultats ne sont pas les mêmes dans les deux cas. En effet, dans le cas de la maçonnerie, la question est de nature causale et cela signifie que la question du sens de ce qui est à faire ne se pose pas: chacune des actions du maçon a un sens parce qu'elle existe en tant que cause. Tel n'est pas nécessairement le cas des actions d'un enseignant et de ses élèves. On ne peut comprendre le sens de leurs actions en faisant une simple enquête sur les relations de cause à effet dans lesquelles elles entrent en jeu. Cette distinction crée une frontière nette entre deux types de métier : ceux qui ont pour objectif d'agir sur la matière et ceux qui ont pour objectif de transformer les hommes.

Il est tentant de croire que la différence entre les deux types de métier provient de la nécessité de communiquer lorsqu'il faut interagir avec les êtres humains. Cette tentation se transforme en erreur si on conçoit la question de la communication comme un simple problème de transmission d'informations entre un émetteur et un récepteur car cela nous ramène automatiquement à une vision des phénomènes qui sera restreinte à la nature causale des problèmes. Or, il apparaît que le fond des difficultés est toute autre. Les hommes sur lesquels vous devez agir en tant qu'enseignant doivent comprendre le sens de ce que vous faites et le sens de ce qu'ils doivent faire. Cette condition n'est pas strictement liée à des

problèmes de nature causale. Par exemple, ce que vous faites en tant qu'enseignant peut être négligé par les élèves non pas parce qu'une sorte de bruit de fond viendrait couvrir le signal envoyé par l'enseignant mais tout simplement parce que l'action de l'enseignant n'existe pas pour les élèves.

Comment quelque chose fait par quelqu'un pourrait-il ne pas exister en tant qu'action aux yeux d'autres personnes? Ce n'est pas là une question de nature causale, c'est une question d'ordre conceptuel et c'est à une grammaire des concepts qu'il faut se référer pour comprendre ce fait : ce qui est une action pour les uns n'en est pas une pour les autres. A titre d'exemple, notez ceci : si vous n'êtes pas un spectateur averti des habitudes des joueurs de tennis au niveau mondial, vous ne distinguerez pas ce que certains font en regagnant leur chaise à la fin d'un jeu. La seule action que vous remarquerez est un déplacement vers la chaise où ils prennent deux minutes de repos. Or certains vont vers la chaise en évitant scrupuleusement de marcher sur les lignes ou bien ils s'imposent de ne pas mettre les pieds dans les angles. C'est une sorte de superstition qu'ils respectent en pensant ne pas devoir marcher sur les endroits stratégiques sur lesquels ils placent leurs balles pour gagner un point. Ce qui distingue la transmission de l'information du problème du sens du comportement lors d'un apprentissage, c'est que la question de la transmission de l'information nécessite au préalable l'existence d'un langage commun entre celui qui transmet et celui qui reçoit l'information. Par exemple, même si vous n'êtes pas clair pour expliquer une démonstration en mathématiques, cela n'empêchera nullement l'élève de comprendre que vous êtes en train de démontrer un théorème. En effet, l'élève a déjà compris le sens de ce qu'est démontrer un théorème et le fait que vous n'expliquiez pas correctement les choses ne peut masquer ou travestir votre action aux yeux des élèves : ils perçoivent toujours nettement que ce que vous faites est une démonstration d'un théorème.

En revanche, il y a des cas où la question du sens de ce que vous faites dans le cadre d'un apprentissage se pose d'une autre manière. Il en va ainsi lorsque les jeux de langage que vous avez en commun avec vos élèves ne suffisent pas pour qu'ils comprennent ce que vous faites. Le problème du sens est alors en amont du jeu de langage. Dans ce cas particulier, ce que vous faites ne sera une action aux yeux des élèves que lorsqu'un nouveau jeu de langage, fondé sur une nouvelle forme de vie, sera constitué au sein de la classe. Dans ce nouveau jeu de langage, la question « Que faites-vous ? » n'aura même plus de sens. Exactement de la même façon que la question du sens de « Bonjour! » n'a pas de sens dans le contexte quotidien où on emploie cette formule de politesse.

En EPS, cette question de l'apprentissage qui est assimilable à l'apparition d'un nouveau jeu de langage apparaît plus particulièrement pertinente en sports collectifs et en sports de raquettes. Un des critères qui vous permettra de juger positivement le résultat de votre enseignement peut être défini par l'étonnement des collègues qui observeront vos élèves et par cette interrogation typique : « Comment as-tu fait pour que **tous** arrivent à se démarquer? ». En effet, la spécificité d'un enseignement fondé sur l'acquisition d'un nouveau jeu de langage est reconnaissable à ce que le contenu de cet enseignement a **le même sens pour tous** et à ce que le comportement de tous (dans des circonstances adaptées à leur niveau de pratique) montre qu'il en est ainsi. Dans ce type d'enseignement, il n'y a pas plus lieu de s'étonner de ce que tous les élèves sachent se démarquer (dans des circonstances adaptées à leur niveau de pratique) qu'il y en a à s'étonner que des croyants se lèvent tous ensemble à l'église lorsque le prêtre le leur demande. On peut certes, si on le veut, attribuer une cause à ce phénomène (la croyance, l'influence du prêtre, l'imitation de ce que font les gens au 1^{er} rang pour ceux qui entendent mal et qui sont dans le fond de l'église....) mais ce n'est pas

l'essentiel de ce qu'il faut saisir ici. On est tenté de croire pourtant que l'essentiel se trouve bien dans l'explication du phénomène.

Si la croyance est une explication du phénomène, on pourrait alors être tenté d'aller rechercher une explication plus fine en posant la question : « Qu'est-ce qui fait qu'on puisse croire en Dieu et ainsi qu'on se lève tous ensemble à l'église ? ». Cette mauvaise piste qu'on pourrait emprunter pour essayer de comprendre ce qui se passe dans une église, on peut être tenté de la suivre également pour retrouver la trace de ce que l'enseignant a fait auprès de chacun des élèves pour qu'ils agissent de manière similaire. C'est en tout cas, me semble-t-il, le sens de la question du collègue qui s'interroge ainsi : « Qu'as-tu fait pour que **tous** sachent se démarquer ? ».

Or, il est bien difficile de répondre à ce type de question car la réponse ne peut être totalement donnée sous la forme d'un énoncé. La seule bonne réponse serait plutôt de ce type: « Il faut que tu assistes pendant toute la durée de l'apprentissage à ce que font les élèves, à ce que je fais pour qu'ils agissent ainsi et ensuite que tu essayes de reproduire par la pratique cette manière de faire. Alors, peut-être, trouveras-tu une réponse à ta question ? ».

Pourquoi est-ce le seul type de réponse réellement correct à la question du collègue ? Cette quatrième partie a pour objectif de répondre à cette interrogation en utilisant une analyse de certaines notions utilisées par les professeurs d'EPS dans une perspective wittgensteinienne. Dire que cette perspective est wittgensteinienne, c'est résister à la tentation de l'explication physicaliste des comportements, c'est résister à la tentation d'une explication internaliste des phénomènes mentaux pour explorer une autre piste, celle de l'externalisme qui doit nous conduire à une conception linguistique des apprentissages en EPS. Pour dévoiler cette conception, il est nécessaire de faire une analyse conceptuelle de certaines notions fréquemment utilisées par les enseignants et abusivement prises pour triviales. C'est cette analyse que je qualifie de « Grammaire de l'EPS ».

Dans les paragraphes qui suivent, je vais essayer de tirer profit des conceptions philosophiques étudiées dans les trois premières parties de la thèse pour montrer que le débat entre l'externalisme et l'internalisme est assujéti en EPS aux missions que pensent devoir remplir les enseignants. Mon but est de glisser progressivement des conceptions habituelles des professeurs d'EPS vers celles moins communes qui permettent de tenir compte de l'intentionnalité de l'action.

1. QUELLE EST LA PROBLÉMATIQUE DU PROGRÈS ET DE L'ÉVALUATION ?

1.1 Le problème du progrès moteur en EPS

Il nous semble que notre tâche d'enseignant d'EPS ne consiste pas à faire acquérir à nos élèves une maîtrise qu'on attendrait chez un sportif d'un bon niveau ou, dans un autre domaine, chez un enfant ayant parfaitement acquis les règles permettant d'utiliser de nouveaux outils en mathématiques. Notre mission doit en cela se distinguer de celle de l'entraîneur d'un club ou du professeur de mathématiques : elle doit viser une transformation importante des compétences et cet objectif nous semble difficilement compatible avec la volonté d'améliorer immédiatement les performances de l'élève. Il ne nous apparaît pas réaliste et sans doute contre-productif de tenter à l'école, c'est à dire avec environ 30 élèves par classe et 8 heures effectives d'apprentissage par activité physique, d'aller au delà de cette finalité en demandant à nos élèves de maîtriser complètement les coordinations nouvellement acquises puisque celles-ci requièrent souvent une transformation profonde de l'élève. Notre tâche nous semble plutôt comparable à celle du professeur de lettres lorsqu'il tente de faire comprendre la signification des métaphores et donne des moyens de les construire. Cet apprentissage n'aura pas pour but de permettre aux élèves de produire régulièrement des textes à portée universelle. Un peu comme dans le cadre du cours de lettres, nous devons tenter de donner un sens nouveau à une motricité déjà utilisée dans d'autres contextes. C'est ainsi qu'il faut comprendre un des objectifs de l'EPS : « donner » une nouvelle motricité à l'élève par combinaisons de gestes simples déjà maîtrisés. Mais cette nouvelle combinaison ne peut être maîtrisée en si peu d'apprentissage, et nous ne pouvons demander à nos élèves de réaliser cette performance contrairement au professeur de mathématiques qui ne peut tolérer trop d'erreurs de calculs lorsqu'il évalue. Nous ne pouvons demander à nos élèves d'avoir cette régularité comportementale qui constitue pourtant si souvent le socle de notre évaluation.

Or cette différence d'objectifs implique une tendance à préférer certaines théories modélisant les processus cognitifs plutôt que d'autres et ceci a bien sûr des conséquences sur les méthodes d'apprentissage.

1.2 Le problème des méthodes et le statut de la situation d'apprentissage

Si vous voulez qu'apparaissent des régularités dans le comportement moteur de vos élèves afin qu'ils soient plus performants, il vous sera d'autant plus difficile de résister à la tentation d'utiliser une thèse computationnaliste pour modéliser les processus à l'origine de l'action. Il vous semblera sans doute aller de soi que ces régularités comportementales sont les conséquences de régularités issues des processus cognitifs. Ce point de vue peut alors difficilement échapper à celui qui considère que le cerveau est, au moins virtuellement, une « machine biologique » qui produit des logiciels organisant l'action.

C'est ce qu'il ressort de l'analyse de D. C. Dennett de la notion de machine virtuelle ¹:

« un ensemble temporaire de régularités hautement structurées imposées au matériel sous-jacent par un programme : c'est une recette structurée formée de centaines de milliers d'instructions qui donnent au matériel un énorme ensemble d'habitudes interconnectées et de dispositions à agir. »

Cette modélisation est très efficace pour rendre compte de la partie visible de l'action mais à notre avis elle écarte cependant une partie des paramètres sur lesquels l'enseignant peut jouer. Dans ce cadre très algorithmique de modélisation des processus, les vertus de la situation d'apprentissage résident alors dans le fait (auquel nous ne croyons pas) que la situation peut comporter intrinsèquement un problème que va résoudre celui qui apprend en s'adaptant « naturellement ». C'est oublier un peu vite que la motricité que met en œuvre l'enfant, même lorsqu'elle s'avère inefficace est déjà le résultat d'une adaptation. On ne voit pas a priori pourquoi une autre adaptation devrait apparaître.

L'enseignant doit donc savoir en quoi le comportement intentionnel (volontaire ou pas) est une adaptation au milieu, à la situation car c'est l'adaptation possible qui donne un sens à la situation et non pas l'inverse : la situation ne possède pas intrinsèquement un sens qu'il faut découvrir pour prendre conscience du problème qu'elle pose. Un enseignant peut toujours tenter de transformer les conceptions d'un élève pour qu'une même situation prenne un sens différent : c'est souvent peine perdue pour transformer la motricité. Cette transformation se mettra en place lorsque la situation proposée confèrera à la motricité souhaitée un caractère adaptatif.

Il est alors nécessaire que l'ancienne situation et la nouvelle ne soient pas analogues, en un sens que nous avons déjà évoqué dans le chapitre intitulé *Les limites de l'action*.² La capacité de trouver une analogie (volontairement ou non) est ce qui permet de ranger deux situations dans la même classe et donc de produire des comportements similaires. Retenons également que l'enseignant est conduit, pour expliquer le comportement, à adopter cette démarche appelée « *stratégie de l'interprète* » qui donne un sens à un comportement là où la théorie computationnelle ne voit que des calculs et là où le neurologue ne perçoit que des processus physiologiques.

Le lecteur pourrait s'interroger : pourquoi avoir étudié la possibilité de naturaliser les croyances en les reliant à la sélection naturelle s'il est ensuite nécessaire de revenir à une interprétation des actes qui nous rapproche plus de la psychologie populaire que de l'explication scientifique ? C'est que la méthode nous permettant de justifier l'intérêt que nous portons aux croyances ne peut pas être la même que celle qui utilise ces croyances dans un point de vue instrumentaliste ou pragmatiste. En d'autres termes, les tentatives de naturalisation des croyances permettent, dans une certaine mesure, de justifier notre confiance envers le sens commun ou la psychologie populaire. L'intérêt que nous portons à ce qu'appelle D. C. Dennett « *La stratégie de l'interprète* » réside non dans le caractère scientifique de ses prédictions mais dans le fait qu'elle correspond à une disposition de l'être humain qui résulte probablement de la sélection naturelle. Elle explique en partie la capacité des hommes à se comprendre et à créer une culture commune. En vertu de quoi, on peut lui conférer un pouvoir adaptatif.

¹ D. C. Dennett, (2003), p. 270

² Voir la partie III de la thèse

Notre attention sera plus vive encore pour la physique populaire. Selon D. C. Dennett³ :

« C'est le système de savoir et d'attentes que nous avons au sujet des objets physiques de taille moyenne du monde et de leur réaction aux évènements de taille moyenne ».

Il ajoute⁴ :

« Nous avons tous appris à adopter une attitude plus que sceptique vis-à-vis de ce que nous dit la physique populaire, y compris vis-à-vis des impressions les plus robustes qui persistent en dépit de ce que nous dit la science académique. Même le « fait introspectif indéniable » que vous pouvez sentir la force centrifuge, ne peut la sauver, sauf pour les objectifs pragmatiques d'une compréhension immédiate au service de laquelle elle s'est toujours trouvée. »

Le fond du problème de tout apprentissage moteur se situe justement dans cette dernière remarque : les apprentissages liés à une technique sportive se situent souvent loin d'objectifs pragmatiques qui nécessitent uniquement une compréhension et une action immédiate : ils ont aussi pour caractéristique d'améliorer les performances d'une motricité qui est souvent très éloignée d'une adaptation liée à la survie de l'espèce.

Ainsi réaliser une accélération progressive d'une course pose bien des problèmes à la quasi-totalité des enfants. C'est non seulement une notion mathématique qui est inaccessible sur le plan intellectuel à des enfants mais de plus sur le plan moteur, l'accélération progressive n'a probablement aucune valeur pour la survie de l'espèce. Si vous vous retrouvez en face d'un lion qui vous menace, vous n'accélérez pas progressivement pour vous sauver.

Prenons un autre exemple : si, avec une raquette, vous devez faire rebondir une balle sur une table après l'avoir lancée en l'air, vous aurez tendance, ne serait-ce qu'un peu, à la frapper de haut en bas. Or, pour posséder un service un minimum efficace au tennis de table, c'est à dire rapide et rebondissant peu, il faut frapper la balle rapidement uniquement d'arrière en avant. Même en connaissant parfaitement la loi fondamentale de la dynamique de Newton et en cherchant à l'appliquer pour utiliser de façon optimale votre motricité, vous aurez du mal, si vous débutez au tennis de table, de ne pas agir de la manière décrite ci-dessus. Ce ne serait pas le cas si la nature avait sélectionné des individus couplant, inconsciemment ou consciemment, leur connaissance doxatique avec leur motricité.⁵

Nous pensons donc, que pour progresser dans notre enseignement de l'EPS, il faut tenir compte des leçons que retient G. M. Edelman de la « TSGN ». Notre corps et notre cerveau n'ont pas subi une évolution pour créer une image scientifique rigoureuse du monde permettant d'organiser la motricité de chaque individu. La sélection naturelle opère en conférant à l'espèce une adaptation suffisante à sa niche écologique et non pas une adaptation optimale. La nature a sélectionné des individus qui donnent l'impression par leurs actions d'être des physiciens intuitifs mais aussi des physiciens peu compétents, ne disposant

³ D. C. Dennett, (1990), p. 21

⁴ D. C. Dennett, (Ibid), p. 21

⁵ A titre anecdotique, citons le cas de collègues d'EPS dans le cadre d'une formation continue. On avait rappelé à ceux-ci, le matin de la journée, que les jambes étaient extrêmement peu efficaces pour avancer en crawl. L'après-midi, on leur a demandé de ralentir et de nager le plus lentement possible. S'ils s'étaient servis de leur connaissance agir de manière juste, ils auraient dû « couper » le moteur des bras et ne se servir que faiblement de leurs jambes. Or ils ont fait l'inverse, sans doute par analogie avec ce qui se passe lorsque l'on cherche à avancer sur terre.

d'aucune aptitude à optimiser leurs actes en se servant « finement » des lois. C'est pourtant cette aptitude qui permettrait de progresser rapidement dans de nombreuses disciplines sportives.

L'inconvénient pour l'enseignant, c'est que la nature a sélectionné des pseudo-physiciens qui ont une conviction inébranlable dans leurs actions parce que le « physicien qui sommeille inconsciemment au fond de nous » ne juge pas ses actions sur les mêmes attentes que l'observateur qui souhaite un comportement performant. Il y a là deux problèmes dont doit tenir compte l'enseignant.

Le premier problème concerne la capacité de juger de ses propres actions au cours d'un processus d'apprentissage, nous y reviendrons dans le paragraphe suivant.

Le second problème, que nous avons traité dans le chapitre intitulé *Les limites de l'action*, concerne les rapports qu'entretiennent les notions de croyance et de savoir dans l'apprentissage.

Il est remarquable que lorsque nous agissons, nous percevons un peu notre action comme lorsque nous reconnaissons un visage ou lorsque nous employons un mot. Une sensation de familiarité, de contexte déjà vécu, nous permet de croire, d'une certaine manière, que ce que nous allons faire s'avérera à peu près efficace. Cette forme de croyance, souvent inconsciente, est un frein dans l'apprentissage et pour en tenir compte, il est nécessaire de prendre en compte le sens du contexte et ce que peut exprimer un geste lorsqu'il est réalisé dans ce contexte. Il est nécessaire que l'enseignant se serve de ce qu'exprime la motricité des élèves pour trouver les situations qui déclencheront une transformation chez ces derniers. Il n'est cependant pas certain que tout ce qu'exprime un geste ait un intérêt pour l'enseignant. Par exemple, il est fréquent qu'un geste performant en sport paraisse esthétique à celui qui l'observe. Mais il y a une dissymétrie qui existe entre ce qu'exprime le geste pour celui qui l'exécute et pour celui qui l'observe. Or, en tant qu'enseignant, je dois essayer de me mettre à la place de celui qui agit. Et il est assez rare, même pour Z. Zidane, que l'action soit conduite par une volonté de réaliser quelque chose d'esthétique, du moins au moment où l'action se décide. En revanche, faire quelque chose d'esthétique, tout en étant performant, motive sans doute le sportif à long terme.

Il nous semble plutôt que l'enseignant trouvera dans les fonctions qui sont celles, au quotidien, des gestes des sujets, tout le sens de la motricité qui permet de comprendre pourquoi celle-ci plutôt qu'une autre a été sélectionnée. Cette fonction prend l'aspect d'une adaptation inconsciente dans laquelle on peut probablement trouver un reste de la sélection naturelle qui a opéré. Cette fonction est souvent différente, en début d'apprentissage, de l'idée que peut s'en faire le débutant. Nous ne voulons pas affirmer ici que des sortes d'automatismes viendraient détourner l'intention première de l'enfant. Ce qu'il nous faut retrouver dans l'observation du comportement de celui qui est en échec lorsqu'il apprend, c'est l'usage rationnel et efficace qu'il pourrait faire de sa motricité dans un autre contexte. C'est à ce prix que nous comprendrons le sens de son action et une partie des raisons qui peuvent orienter sa motricité vers une solution toujours reproduite alors que l'élève sait qu'elle est inefficace. Entre la situation dans laquelle nous avons placé le sujet et celles où il utiliserait aussi la motricité qui le conduit à l'échec, il perçoit inconsciemment et sans calcul « comme un air de famille ». Il reconnaît la solution motrice à utiliser comme on reconnaît un visage familier et ne peut alors pas plus résister à sa mise en œuvre qu'il ne pourrait s'empêcher de croire que ce visage est bien celui de quelqu'un de son entourage. Le processus est semble-t-il analogue à l'usage que nous faisons d'un mot lorsque le contexte linguistique semble y être propice. Nous avons vu, à l'aide de l'analyse de L. Wittgenstein, que nous ne nous référons pas à des règles pour décider de l'emploi d'un mot ou même pour justifier nos croyances lorsqu'elles concernent le sens d'un terme.

Dés lors, trouver une bonne situation d'apprentissage s'apparente à trouver d'abord celles dont le sens, trop proche de celles où l'élève est en échec, le conduirait à reproduire la même solution motrice. La situation proposée devra donc être décontextualisée c'est à dire qu'elle ne devra plus faire apparaître trop clairement le but ultime de l'apprentissage. Sa fonction devra apparaître comme différente de celle dans laquelle l'enfant était en échec. Au tennis de table, par exemple, pour un enfant qui, au service, frappe sa balle comme on fait rebondir un ballon de basket (de haut en bas), on lui demandera de toucher la tranche de la table et de ne pas chercher à faire rebondir sa balle. Très souvent, il s'ensuit une transformation rapide du geste et le service devient plus efficace, la balle partant « en ricochet ». Cette image est aussi très vite comprise par les enfants et leur sert de référence.

1.3 Le statut de l'erreur et le problème de l'évaluation

Nous pensons que notre civilisation très technicienne et les contraintes institutionnelles nous demandant d'évaluer le plus objectivement possible poussent ainsi une majorité d'enseignants à adopter consciemment ou non un point de vue proche des thèses computationnelles⁶. Le discours habituellement tenu est à peu près celui-ci : lorsque l'élève est attentif et demeure en échec, soit il fait des erreurs, soit ses dispositions physiologiques sont insuffisantes ou bien encore une pratique antérieure d'activité physique lui fait défaut. Sans vouloir complètement remettre en cause ces hypothèses, nous pensons cependant qu'il faut échapper à ce carcan conceptuel pour améliorer l'efficacité de son enseignement. Lorsqu'un sujet doit répondre de ses actes devant un tribunal pour un acte qu'on qualifie généralement « d'acte de folie », on ne fait pas appel à un informaticien de génie pour simuler les processus décisionnels qui auraient conduit ce sujet à agir ainsi et vérifier s'il n'aurait pas tout simplement fait une erreur, on ne fait pas seulement appel à un neurologue pour savoir si une maladie n'a pas détérioré ses facultés, on se demande aussi si le sujet est bien conscient du sens de ses actes et s'il agit en conséquence. En d'autres termes, on se demande s'il est rationnel. Nous pensons, en ce qui concerne l'EPS, qu'une forme de rationalité, même inconsciente, guide la motricité. Par conséquent nous devons négliger parfois l'idée qu'une erreur peut être à l'origine d'un comportement inefficace dans le domaine des activités physiques et sportives. Ce n'est pas parce qu'en tant qu'observateur, il nous est facile de qualifier un comportement en faisant usage du terme « erreur » que c'est nécessairement ce que nous devons prendre en compte pour transformer un comportement.

Par exemple et selon un argument de G.E.M. Anscombe repris par Joëlle Proust⁷ :

« Lorsque j'explique pourquoi je cours, j'accède à ma raison sans avoir à observer quoi que ce soit ; je ne risque pas de me tromper. En revanche, la connaissance qui se fonde sur l'observation, comme l'est l'enquête sur les causes, est sujette à l'erreur. »

Que je puisse expliquer mon action sans pouvoir me tromper doit être pris en compte d'une certaine manière par l'enseignant. Or, si nous devons oublier ce concept d'erreur pour prendre en compte d'autres facteurs intervenant dans les processus, nous devons aussi l'oublier dans l'évaluation de ces comportements. Et ceci va avoir pour conséquence de diminuer le rôle de la performance dans la construction de l'évaluation.

⁶ Quand ils ne s'en remettent pas plus simplement encore aux explications physiologiques pour justifier l'échec des élèves.

⁷ J. Proust, (2005), p. 54

En introduction, nous nous sommes posé la question de ce que pouvait faire un enseignant pour transformer un élève. Il est donc nécessaire qu'à la fin de son enseignement, il soit capable d'estimer l'importance des transformations qui se sont produites. Puisque le but est de faire surgir de nouvelles compétences chez les enfants dans le domaine des activités physiques et sportives, l'enseignant doit être capable de situer l'évolution de ses élèves non pas dans un barème de performances mais par rapport à des types de comportements moteurs. Nous devons nous demander à la fin de notre enseignement si chaque enfant a été capable d'élaborer de nouvelles solutions motrices, solutions qui lui donneront réellement un gain de performance lorsque la maîtrise de cette nouvelle solution sera réelle. Or, la durée des apprentissages ne nous permet pas de concevoir qu'une majorité des élèves accèdera rapidement à cette maîtrise. N'évaluer que la performance, même dans un sens assez large du terme, revient donc non seulement à sous-estimer la qualité des transformations qu'on peut amener chez les enfants mais constitue aussi un élément totalement contre-productif. En effet, l'évaluation que doit réaliser l'enseignant est une nécessité institutionnelle mais elle s'accompagne d'un phénomène tout aussi important dans l'apprentissage et bien souvent non maîtrisé par les acteurs du système éducatif. Ce phénomène est constitué par l'auto-évaluation de l'élève.

Les deux modes d'évaluation, celui de l'élève et celui de l'enseignant, sont totalement différents. Dans le cas de l'enseignant, le processus est conscient (en tout cas, c'est à espérer) alors que ce n'est bien souvent pas le cas pour l'élève. Les deux processus d'évaluation doivent être identiques de manière à ce que les objectifs suivis par l'enseignant et l'élève soient bien les mêmes. Et ceci ne peut être que le résultat d'un apprentissage formant l'élève à s'auto-évaluer de manière à progresser plus vite dans ses apprentissages. Ici intervient sous une autre forme le rôle néfaste de la notion d'erreur. Lorsqu'un enfant se juge, même inconsciemment il compare le nombre de ses échecs à ses réussites. Lorsqu'il agit, son souci majeur est de réussir quelque chose. Son angoisse la plus profonde est de « rater », de commettre des erreurs, dans un sens un peu plus large du terme. Peu importe la forme qu'a prise sa motricité au moment où il a agi. Or, tout l'enjeu de l'apprentissage est ici : changer la forme de la motricité. Si l'enfant n'apprend pas à accepter de rater plus souvent en cours d'apprentissage, de rater différemment c'est-à-dire en changeant de coordination, il ne pourra que très difficilement se transformer sur le plan moteur. Pour résister à ce qui, selon nous, est le résidu d'une sélection naturelle, cette habitude de s'en tenir à des gestes maîtrisés même peu efficaces, il est nécessaire qu'à la fois l'enseignant et l'élève construisent ensemble une estimation commune du progrès réalisé. Celle-ci, à la différence de ce qui est fréquemment à l'œuvre dans les établissements scolaires, doit être fondée sur un renversement de point de vue.

La fréquence de réussite qui doit être visée ne peut, ne doit pas être élevée. *L'enseignement en EPS, au moins au début de l'apprentissage, doit instaurer une forme de culte du « jackpot ».*

Ceci doit faire l'objet d'un apprentissage difficile parce qu'il s'oppose à nos habitudes les plus élémentaires. Chaque fois que nous agissons, nous essayons de retrouver dans nos actes un succès qui doit permettre de conserver, voire d'augmenter la fréquence avec laquelle nous réussissons à faire quelque chose. C'est là un élément de résistance pour apprendre. Vous ne pouvez pas en même temps vouloir vous transformer beaucoup et simultanément vouloir maîtriser cette transformation pour être rapidement efficace. Il vous sera nécessaire d'accepter de rater plus fréquemment qu'avant vos tentatives, de repérer au milieu de tout le chaos de vos échecs la manifestation de votre progrès. Vous devrez vous accrocher, comme à une bouée de sauvetage, à cet essai réussi car lui seul vous montrera la voie de ce qu'il faut

reproduire, la nouvelle solution motrice dont vous venez de faire usage. Une fois cet apprentissage fait, l'expérience montre que de nombreuses résistances cèdent rapidement.

Nous avons commencé cette thèse en nous demandant quels problèmes philosophiques étaient soulevés par une réflexion portant sur les apprentissages moteurs. Nous nous sommes demandé également s'il était pertinent d'y répondre en vue d'améliorer les méthodes d'un enseignement en EPS. Il faut maintenant souligner l'importance de la prise en compte de l'évaluation comme facteur influençant la relation de l'élève aux apprentissages. Ne serait-il pas étrange de chercher à évaluer cet élève sans se demander si les actions que nous devons juger doivent appartenir de manière indifférenciée aussi bien à la classe des actes intentionnels, volontaires qu'à la classe de ceux qui ne le sont pas ? Cela n'apparaîtrait-il pas curieux de vouloir évaluer des actions non intentionnels ou non volontaires ? Ne serait-il pas encore plus étrange de vouloir développer des apprentissages moteurs se traduisant par l'amélioration de l'efficacité d'actions non volontaires ou non intentionnelles ? Que ceci soit étrange ou non, dépend de l'idée qu'on se fait de ce qu'est une action intentionnelle ou volontaire. Ces questions sont clairement d'ordre philosophique. Elles ont été abordées, dès 1957, par G.E.M. Anscombe dans son livre *L'Intention*. Nous les avons en partie traitées dans cette étude et il apparaît important de signaler que, près de cinquante ans après la parution de ce livre, les professeurs d'EPS trouveront un intérêt à étudier ces questions dans la perspective externaliste qui est celle de l'ancienne élève de L. Wittgenstein.

Nous allons tenter de montrer dans le prochain chapitre l'apport qu'une telle approche de l'intentionnalité peut amener sur nos pratiques d'enseignants. C'est en tout cas la nouvelle problématique qu'il convient d'étudier pour éviter de s'en tenir à un discours caricatural de l'EPS : comment prendre en compte le caractère intentionnel de l'action pour transformer les comportements des élèves ? Nous glissons donc d'une approche élaborée en termes d'apprentissages moteurs et de performance vers une perspective fondée sur le sens de l'action et sa justesse. Il s'agit là ni plus ni moins de concevoir les progrès des élèves comme des conséquences d'une amélioration d'une compétence linguistique. Ce qui suit a pour but de préciser le sens que doit prendre cette expression dans le cadre de l'EPS : dans cette optique, la situation d'apprentissage et l'évaluation auront un statut différent. Ceci résultera d'une conceptualisation nouvelle du contenu d'enseignement.

2) QUE POUVONS NOUS DIRE ET VOIR DE CE NOUS ENSEIGNONS ET DE CE NOS ÉLÈVES FONT EN EPS ?

2.1 En quel sens pouvons-nous dire que ce que nous faisons est visible?

Les enseignants d'EPS sont habitués à fonder leur évaluation des comportements sur des critères permettant de discerner les compétences que les élèves sont censés avoir acquises. Souvent les questions qu'ils se posent sont de cet ordre: « Combien de balles cette équipe de hand-ball a-t-elle perdues en 10 minutes de match? », « Combien de tirs au but ont été faits pendant ce laps de temps? ». Et bien sûr, nous pensons que les compétences acquises par les élèves reflètent la spécificité et le contenu de notre enseignement. Cette notion de compétence a été « importée » du monde de l'entreprise où il est particulièrement facile de décliner des objectifs de production en terme de compétences puis d'évaluer le travail d'un employé en fonction de ces objectifs. Dans le monde de l'entreprise, cette notion de compétence est d'autant plus utile que tout ce qui doit être évalué doit l'être de manière visible. Sans nul doute, à partir d'un certain délai, le résultat de n'importe quel apprentissage peut également se voir. Mais on s'égaré à vouloir considérer les apprentissages sous l'angle unique des compétences. D'une part, cela nous incite à assimiler les contenus d'enseignements avec la partie visible de notre métier, les comportements attendus, et d'autre part cela nous porte à croire que « voir » est, pour ainsi dire, une action « naturelle ».

L'étude que nous allons mener maintenant consiste justement à préciser les rapports conceptuels entre « savoir » et « voir ». Comme nous l'avons postulé dès le début de notre thèse, nous voulons réaffirmer ici que la méconnaissance de ces rapports nous empêche d'explorer des pistes de travail pour améliorer l'efficacité de l'enseignement.

Ce qu'il nous faut mettre en évidence, c'est la parenté qu'il existe entre ce que L. Wittgenstein aurait peut-être appelé le jeu de langage du « savoir » et celui de « voir ». Le philosophe relève que ⁸ :

« « Je sais » a une signification primitive, qui est semblable à celle de « je vois ». »

Et ainsi, cela a un sens d'assimiler « Je sais ce qu'il a appris. » à « Je vois ce qu'il a appris. » ou encore « Je sais ce qu'il fait lorsqu'il enseigne. » à « Je vois bien ce qu'il fait lorsqu'il enseigne. ». Certes, dans une certaine mesure, cette assimilation a un sens. Mais dans le contexte d'une analyse de ce qu'est « enseigner », nous pensons que cette assimilation prête à confusion. Il nous faut donc répondre à cette question: « En quel sens ce que nous faisons est-il visible? ».

⁸ L. Wittgenstein, (1995(b)), § 90

Une première conception tend à nous faire croire que tout ce qu'on fait « *physiquement* » est visible « *naturellement* », c'est-à-dire que les transformations que nous produisons sont accessibles par le seul exercice de nos sens. « Eh bien oui, je vois bien ce que tu fais ! Comment pourrait-il en être autrement ? »

Une seconde conception nous porte à croire au contraire que « ce qu'on voit » doit être expliqué pour être compréhensible. Comme si on ne pouvait montrer ce qu'on veut dire. Ainsi écrit L. Wittgenstein au sujet des exemples qui « illustrent » la règle⁹ :

« Un enseignement qui veut en rester aux exemples donnés est différent de celui qui « renvoie au-delà » des exemples.

« Mais la compréhension ne va-t-elle pas bien au-delà de tous les exemples ? » - Une expression très surprenante, et tout à fait naturelle. »

Notre intention n'est pas ici d'affirmer que ces deux conceptions sont inutiles pour enseigner mais plutôt que dans certaines circonstances, celles où l'enseignant et l'élève sont en échec, elles sont contre-productives.

Nous proposerons donc une troisième conception en partant de la différence qu'il y a entre « voir » et « ne pas voir » un événement qui se déroule sous les yeux de deux personnes bien placées. Il y a bien un sens à dire qu'une personne voit le contenu d'enseignement qu'un enseignant met en œuvre et qu'une autre ne le voit pas. Mais quel sens doit-on accorder à cette affirmation et quels enseignements peut-on en tirer ? Telles sont les questions que nous devons traiter.

La distinction que nous voulons comprendre est celle qui existe entre une personne croyante qui voit le corps du Christ dans l'Hostie, là où un enfant n'ayant aucune éducation religieuse ne perçoit qu'une sorte de gâteau sec. Les partisans de la première conception de ce qu'est voir (nous les appellerons les « naturalistes ») auraient beaucoup de mal à défendre l'idée que voir l'Hostie comme le voit un croyant est un phénomène « naturel ». Sans doute les « naturalistes » affirmeraient qu'il ne s'agit pas ici d'un phénomène identique à « la vision d'un marteau ». Nous soutiendrons que, dans le cadre de l'enseignement, il est utile de penser qu'il n'y a pas de différence essentielle entre « voir le corps du Christ dans une Hostie » et « voir un marteau ».

Les partisans de la seconde conception tireraient sans doute parti de notre exemple pour expliquer que ce qui manque à l'enfant pour voir ce que le croyant voit, c'est la compréhension du phénomène religieux ou du sacré. En d'autres termes, une bonne explication du phénomène permettrait à l'enfant de voir ce qu'il ne voyait pas auparavant. Pour notre part, nous défendrons l'idée que ce qui distingue la vision du croyant de celle de l'enfant ne se résume pas à des explications, aussi subtiles soient-elles.

Ces deux conceptions sont fondées essentiellement sur le sens commun. De manière ordinaire, on pense que ce qu'on voit est parfois de l'ordre de l'évidence, d'une évidence qui serait de l'ordre des phénomènes naturels croit-on pouvoir affirmer. Et de manière assez commune également, on admet l'idée que certaines images ou visions sont ambiguës. On se méfie par exemple des images que les informations télévisées nous fournissent mais on fait confiance à nos yeux pour repérer un visage connu parmi plusieurs portraits. Pendant plusieurs années, la chaîne de télévision ARTE a proposé une émission, « Arrêt sur images », pour permettre aux téléspectateurs de mieux comprendre ce que les magazines d'information produisent.

⁹ L. Wittgenstein, (2004(b)), § 208 et § 209

L'idée principale de cette émission était de « décoder » l'information contenue dans les images proposées en fournissant les explications adéquates et les présupposés nécessaires pour voir l'image de manière correcte. Notre propos est ici de montrer que notre incapacité à voir correctement une image ou à comprendre la nature d'un événement qui se produit sous nos yeux ne résulte pas seulement d'un manque d'explication. Il y a même quelque chose d'un peu ridicule de vouloir expliquer de manière complète à un enfant ne voyant pas l'Hostie comme le corps du Christ ce qu'il ne comprend pas. On tombe vite dans une inflation de termes à définir. On pourrait penser que notre exemple est fondé uniquement sur le manque de moyen conceptuel de l'enfant. Mais à l'inverse, imaginez que vous faites du jogging dans un pays qui n'a pas encore été gagné par cette mode et que quelqu'un vous demande ce que vous êtes en train de faire. Allez-vous vous lancer dans une explication de ce qu'est courir ? Sans doute vous pourrez donner des détails sur cette pratique culturelle qui consiste à faire du jogging mais cela ne suffira pas pour qu'il vous voit faire du jogging.

Pour voir ce qu'un autre voit de manière correcte, il est nécessaire que le sens des images soit sensiblement le même pour les deux personnes, qu'il y ait comme une relation d'équivalence entre le sens accordé par l'un et par l'autre à ce qu'il voit. Cette relation d'équivalence ne peut pas être définie par les termes utilisés par les deux personnes pour décrire les images. Un perroquet pourrait avoir été entraîné à dire les bons mots en voyant les images comme quelqu'un peut réciter une définition apprise préalablement. Et il ne serait pas correct de dire que le sens des images est le même pour les deux personnes. Pour que le sens accordé par l'un et l'autre soit équivalent, il est nécessaire que l'un et l'autre, placé dans la situation où se déroule l'évènement qui produit les images, fasse la même action. En d'autres termes, pour que l'enfant voit le corps du Christ dans l'Hostie, il est nécessaire qu'il prie et non pas qu'il ait seulement appris la définition du mot « prier ». Aucun mot, aucune phrase, aucune explication ne constitue à elle-seule le chaînon manquant entre voir et ne pas voir. Nous sommes ici égarés par le fait que nous avons parfois besoin de traduire à l'aide d'un dictionnaire une langue étrangère ce que quelqu'un nous dit. Quelques fois même, nous disons de quelqu'un qui parle dans notre langue maternelle et que nous ne comprenons pas, qu'il nous faudrait un décodeur.¹⁰

La distinction que nous faisons donc entre voir et ne pas voir est celle donc que nous faisons entre celui qui pratique un certain jeu de langage et celui qui ne le pratique pas. On considérera comme le fait J.-P. Cometti qu'un jeu de langage est « un ensemble de pratiques et de ressources symboliques gouvernées par des règles solidaires des actes auxquels elles sont liées, sur la base d'un apprentissage préalable et dans les contextes où elles sont mises en œuvre »¹¹. La relation d'équivalence que nous avons évoquée pour définir le sens que plusieurs personnes accordent à des images ou à un événement qui se produit sous leurs yeux est construite par les jeux de langage pratiqués par les personnes. Par exemple, dans de nombreux cas, vous ne pouvez voir qu'un joueur est démarqué dans un sport collectif que si vous avez une certaine pratique de ce sport collectif. Le lecteur pourrait penser que nous faisons reporter la difficulté qui était celle de définir correctement le sens de « voir » sur la difficulté à conceptualiser ce qu'est un jeu de langage. En réalité, c'est là la même difficulté.

¹⁰ Mais quiconque a fait des mathématiques depuis assez longtemps puis a arrêté quelques années, sait que ce qui lui manque pour comprendre ce qui lui apparaissait simple auparavant, ce n'est pas par exemple « un décodeur d'équations ». Tout est écrit là comme avant et pourtant je ne vois plus les solutions des équations. Ce qu'il me manque c'est la pratique des Mathématiques, c'est-à-dire l'utilisation du formalisme dans des circonstances adéquates. C'est en ce sens que les Mathématiques sont un jeu de langage et non pas simplement parce qu'une terminologie particulière y est utilisée.

¹¹ J.-P. Cometti, (2007), p. 37

Il n'y a qu'un seul problème et non deux : il s'agit de définir ce qu'on peut entendre par voir quelque chose dans le cadre d'un ensemble de pratiques et de ressources symboliques communes à différents sujets.

Réciproquement, la frontière des jeux de langage peut-être définie par ce que voient les uns et qui n'est pas vu par d'autres pourtant placés de manière identique par rapport à l'évènement.

L'intérêt que nous portons à ce type de problème provient du fait que les jeux de langage constituent à nos yeux une partie essentielle de l'apprentissage en EPS. Ces jeux de langage définissent les contenus d'enseignement. La difficulté pour un enseignant à décrire ou à montrer ce type de contenus à ses collègues est la même que celle d'une personne cherchant à comprendre une partie d'un jeu auquel il n'a jamais joué. Nous allons donc essayer de préciser ce type de contenus qui permettent à des élèves apprenant un sport collectif de voir ce qu'ils ne voyaient pas auparavant.

2.2 Qu'est-ce que « construire un contenu d'enseignement » peut vouloir dire en EPS ?

Depuis les années quatre-vingt, la bataille pour déterminer la terminologie permettant de définir ce qui est appris en EPS a pris une ampleur jusqu'ici inconnue. Pour le Groupe Académique Innovation Pédagogique de l'académie de Nantes (GAIP), un groupe de réflexion sur l'EPS, l'important était à cette époque d'acquérir des principes d'action, des règles de gestion de l'activité et des méthodes. Régulièrement les partisans d'une EPS orientée vers les savoirs-faire s'offusquent de l'utilisation trop marquée du concept de savoir pour définir les programmes. Depuis 2008¹², les Instructions Officielles pour le collège recommandent de développer des compétences, articulation de savoirs-faire, de capacités et d'attitudes.

Ce goût prononcé pour les enjeux de terminologie serait sans intérêt s'il ne traduisait pas une réelle difficulté de savoir ce qu'on fait lorsqu'on enseigne en EPS et d'appréhender la manière dont les élèves apprennent. L'idée qu'on ne saurait se suffire par exemple des termes de capacités, de savoirs-faire et d'attitudes pour définir ce que doivent assimiler les élèves et qu'il est nécessaire de parler d'une articulation de ces trois contenus d'apprentissage montre bien l'embarras de ceux qui sont chargés de définir les objectifs de l'EPS. Car cette référence à une articulation se fait sans précision aucune sur la manière dont cette articulation peut exister. Et lorsqu'on perçoit ainsi la compétence selon trois dimensions, on voit pour ainsi dire triple là où on aimerait trouver une unité conceptuelle autour de laquelle les enseignants pourraient se rejoindre. Cette inflation conceptuelle qui exaspèrent de nombreux professeurs d'EPS¹³ était déjà critiquée par P. Parlebas dès le début des années quatre-vingt dix¹⁴:

« On constate un placage sur l'EPS d'un ensemble d'éléments empruntés à d'autres secteurs: psychologie cognitive (perception, décision, représentation), enseignement programmé (décomposition des tâches, programmation), procédures expérimentales (observation des comportements, grilles, indicateurs), le tout encadré par des techniques de management (objectifs ciblés, planification, opérationnalisation, évaluation).»

¹² B-O, (2008), n°6, annexe

¹³ Et fait sourire ceux qui ne le sont pas quand ils entendent parler de référentiel bondissant pour évoquer un ballon.

¹⁴ P. Parlebas, (1991), p. 10

Cette inflation conceptuelle peut être mise sur le compte d'une incapacité à discerner vraiment ce qui peut constituer un contenu d'enseignement. Nous allons tenter de réduire cette inflation conceptuelle en montrant que des termes aussi simples que savoir, évidence, certitude, plaisir, croyance, régularité, ... permettent de définir ce qu'on peut apprendre en EPS. S'ils suffisent, c'est que ce que nous faisons en EPS s'apparente à apprendre de nouveaux jeux de langage et il est donc assez naturel d'appliquer aux jeux de langage de l'EPS les termes que nous employons dans notre vie quotidienne (« Je sais que, je suis certain que, il est évident que... ») pour exprimer nos compétences, ou afficher plus clairement nos attitudes.

L'objet de ce chapitre est donc de donner un sens nouveau à toutes ces expressions ordinaires en étendant leur usage au champ de l'EPS. Le lecteur est en droit de s'étonner: quel gain a-t-on à éliminer une inflation conceptuelle si c'est pour subir une inflation d'explications de l'usage de termes ordinaires? Le gain provient de l'identité qu'il y a entre le fait de comprendre l'usage nouveau qu'on peut faire de ces termes et le fait de décrire les apprentissages et les contenus d'enseignements lorsqu'ils concernent des jeux de langage. Prenons par exemple cette remarque que nous tirons du projet de programme pour le collège que le ministère de l'Education Nationale a proposé aux enseignants en Avril 2008¹⁵:

« L'Education Physique favorise l'acquisition d'habitudes de pratique nées souvent de plaisir éprouvé. ».

Le texte ministériel ne précise pas le sens de ce qu'il appelle « le plaisir éprouvé ». Il serait pourtant judicieux d'expliquer ce qu'on entend par « éprouver un plaisir » lorsqu'on parle d'un enfant sédentaire qui fait pour la première fois de sa vie une course à pied de demi-fond. Comprise en un certain sens, l'expression « plaisir de pratiquer » constitue même une erreur de catégorie: dans la plupart des situations d'apprentissage, cela n'a aucun sens de dire qu'un enfant éprouve un plaisir au sens où on l'entend lorsqu'on dit qu'un enfant prend du plaisir à jouer avec ses camarades. Et si on l'entend en un autre sens, alors il faut le préciser. Préciser ce sens équivaut à décrire dans le cadre de l'Education Physique les circonstances nouvelles dans lesquelles on peut employer l'expression « plaisir de pratiquer » pour un enfant qui apprend.

C'est cette problématique qui va être l'objet des paragraphes suivants et nous allons la traiter en tirant parti de l'assimilation que nous avons faite dans la partie III de notre étude : tout jeu de langage est une forme de vie. Le moment est venu de montrer, grâce à des exemples, que cette perspective offre la possibilité de comprendre différemment ce que nous faisons lorsque nous enseignons et ce que font les élèves de nouveau lorsqu'ils apprennent vraiment.

Pour cela, nous allons utiliser notre définition du jeu de langage comme forme de vie de deux manières.

Tout d'abord, nous allons considérer que commettre une faute de langage est équivalent à méconnaître les pratiques qui donnent du sens aux énoncés utilisés dans le jeu de langage.

Ensuite, nous mettrons en évidence l'idée selon laquelle se méprendre sur ce que sont les jeux de langage implique une méconnaissance de ce qu'est l'apprentissage des pratiques qui fondent ces jeux.

¹⁵ Bulletin Officiel n°6, (2008), annexe

2.2.1 Qu'est-ce « avoir du plaisir à apprendre » peut vouloir dire ?

2.2.1.1 L'erreur de vocabulaire

Il est probable que peu d'enfants ont du plaisir à apprendre à compter, à apprendre l'alphabet ou même à courir 20 minutes sans s'arrêter. Sans doute on peut inventer des jeux comme support de l'apprentissage pour qu'un certain plaisir accompagne cet apprentissage. Mais l'idée d'un plaisir éprouvé faisant naître l'envie de pratiquer est à mon sens issu d'une confusion sémantique. On utilise le terme de « plaisir » pour des situations en réalité fort différentes et cela conduit en retour à faire des amalgames entre ces situations sans discerner alors celles qui sont pertinentes pour apprendre de celles qui ne le sont pas.

H. Bergson nous incite à faire, par exemple, la distinction entre les moments de vie où nous éprouvons du plaisir de ceux où nous éprouvons de la joie. Pour illustrer le premier cas, le philosophe fait état du plaisir éprouvé par certains hommes qui recherchent et reçoivent les honneurs dus à leur travaux. Pour le second cas, il rappelle que les mères ressentent le plus souvent une joie intense lorsqu'elles regardent l'enfant qu'elles viennent de mettre au monde. Pour le philosophe¹⁶ :

« Le plaisir n'est qu'un artifice imaginé par la nature pour obtenir de l'être vivant la conservation de la vie. »

En revanche, pour H. Bergson, il est évident que « la joie annonce toujours que la vie a réussi....Partout où il y a joie, il y a création : plus riche est la création, plus profonde est la joie. ».¹⁷

Ce manque de discernement du vocabulaire à employer pour décrire un sentiment ne serait pas digne d'intérêt s'il n'était pas symptomatique d'une difficulté à saisir les nuances qui existent entre certaines situations que l'on peut vivre.¹⁸ Vous procurez sans doute du plaisir à votre chat en lui caressant le dos et il manifeste ce plaisir en ronronnant. Mais, il est évident que le sentiment auquel font référence les instructions officielles lorsqu'elles évoquent l'apprentissage des pratiques sportives n'a rien d'analogue au plaisir éprouvé par le chat. Il importe de préciser en quoi les deux formes de sentiment diffèrent pour comprendre la nature des apprentissages qui sont en jeu en EPS.

2.2.1.2. L'erreur de catégorie

La distinction entre les deux types de sentiment, le plaisir éprouvé par le chat et celui qu'on peut éprouver dans la pratique physique est aisée à faire si on se penche sur leur phase d'apparition. Le plaisir du chat est analogue à celui du bébé lorsqu'il tète le sein de sa mère, en ce sens qu'aucun des deux n'a besoin d'un apprentissage pour éprouver ce plaisir. En revanche, si je dis que j'éprouve un certain plaisir à penser à des problèmes de Physique Quantique en me réveillant le matin, cela paraîtra sans doute incompréhensible à un grand

¹⁶ H. Bergson, (1966), p 24

¹⁷ H. Bergson, (Ibid), p 24

¹⁸ Un élève vous dira par exemple : « La Course d'orientation, c'est « pourri ». ! » Vous lui faites remarquer alors que le mot « pourri » s'emploie pour des aliments qui auraient du être consommés depuis longtemps. Il vous dira : « Oui, bon, c'est nul la course d'orientation ! » Vous lui faites remarquer que nul signifie zéro et que zéro est un nombre qui s'emploie pour mesurer ou compter. Alors l'élève arrive enfin à préciser sa pensée : « De toute façon la course d'orientation , j'aime pas ! ». Et là et seulement à cet instant, vous pouvez lui dire ce que vous avez envie de lui dire depuis un moment : « Tu n'est pas à l'école comme au restaurant, on ne te demande pas de choisir un menu ! »

nombre de personnes. La distinction à faire, ici, rejoint en partie celle que Bergson fait pour le plaisir et la joie. Dans le second cas et non dans le premier, le sentiment nécessite à un moment donné ou à un autre un acte de création. Car dans une certaine mesure, l'apprentissage s'apparente à un acte de création. Je m'allonge avec plaisir sur mon lit, le soir, la plupart des enfants ont un réel plaisir à manger des sucreries, mais le sentiment qui est le mien lorsque je comprends une nouvelle notion en Physique Quantique peut être considérée comme une partie de ce que j'apprends en découvrant la Physique Quantique.

L'apprentissage, lorsqu'il est réussi, conduit parfois à un sentiment que l'on peut prendre, si on ne souhaite pas faire preuve de discernement, pour une forme de plaisir. L'important, ici, n'est pas le terme qu'on utilise pour désigner ce que l'on éprouve; l'essentiel est de saisir que ce sentiment ne peut être la source de cet apprentissage puisqu'il est le symptôme de sa réussite. Le sentiment que l'on ressent alors n'est pas un pré-requis sur lequel on peut prendre appui pour créer une activité d'apprentissage. (Alors que c'est bien en partie le plaisir d'être rassasié qui entretient l'activité de téter chez le bébé.)

En revanche, le sentiment de joie ou de plaisir, si on tient encore à employer ces termes, qui nous envahit lorsque nous avons réussi à apprendre quelque chose, ou lorsque nous venons de créer quelque chose, est justement un des buts qu'on cherche à atteindre en apprenant ou en créant. Ce n'est pourtant pas là une conséquence mécanique qui résulterait de l'activité comme le fait d'être rassasié quand on a fait un bon repas. Ce qu'on appelle abusivement sentiment de plaisir ne traduit pas un état du sujet.

Le contenu de l'expérience de satisfaction causée par la pratique physique constitue une finalité éducative car il n'est pas donné immédiatement par l'expérience de la pratique. Lorsque vous courez pour la première fois trente ou quarante minutes sans vous arrêter, vous avez seulement envie de vous arrêter. La satisfaction que l'on peut ressentir dans la pratique du jogging n'est pas directement liée au phénomène physique de courir. Cette satisfaction résulte d'un apprentissage et d'une éducation qui nécessitent l'existence de tout un ensemble de conditions pour apparaître. Lorsque ces conditions sont réunies, c'est-à-dire lorsque l'apprentissage a réussi, la pratique physique prend un nouveau sens et c'est ce sens qui permet de donner un sentiment de satisfaction à celui qui pratique. La satisfaction est directement liée ici à l'exercice d'un nouveau savoir. Mais de quel ordre est-ce savoir? C'est-ce que nous allons préciser maintenant.

2.2.2. Qu'est-ce que « Savoir » peut vouloir dire en EPS ?

Peu de temps avant de s'éteindre, L. Wittgenstein écrivit que¹⁹:

« Les corrections qui affectent nos façons de voir ne sont pas toutes de même niveau. »

Il est essentiel de comprendre que certains de nos contenus d'enseignement en EPS modifient nos manières de voir en un sens qu'il est nécessaire de préciser pour avoir une connaissance de ces contenus.

La première difficulté à lever est celle qui nous amène à identifier en EPS la proximité des jeux de langage associés d'une part à l'expression « manière de voir » et au terme « savoir » d'autre part.

¹⁹ L. Wittgenstein, (1995(b)), § 300

Or rappelons-le, selon notre exploitation de la notion de *jeu de langage* comme *forme de vie* :

- commettre une faute de langage est équivalent à méconnaître les pratiques qui donnent du sens aux énoncés utilisés dans le jeu de langage.
- se méprendre sur ce que sont les jeux de langage implique une méconnaissance de ce qu'est l'apprentissage des pratiques qui fondent ces jeux.

La méconnaissance de la proximité des deux jeux de langage dont nous venons de faire état provoque donc d'un côté :

- un comportement inadapté des élèves parce qu'ils sont incapables de donner un sens juste aux situations qu'ils vivent. (La grammaire comportementale qu'ils utilisent n'est pas la bonne.)

et d'un autre côté :

- une stratégie d'enseignement peu efficace pour faire acquérir les pratiques qui fondent les jeux de langage.

En quoi peut-on dire que les jeux de langage associés à l'expression « manière de voir » et au terme « savoir » ont un air de famille? Ce qui constitue - pour ainsi dire - la filiation, c'est *l'acte qui consiste à reconnaître* quelque chose, c'est-à-dire à trouver cette chose en plusieurs points ou en tout point identique à une autre.

Nous disons qu'il s'agit *d'un acte de reconnaissance* et il nous faut nous expliquer sur cette affirmation. Notre lecteur pourrait en effet trouver curieuse l'idée selon laquelle « voir sa main » relève d'un acte. Il est vrai qu'il y a des cas où nous voyons « simplement » notre main, où notre main est dans notre champ de vision sans que ce phénomène puisse être décrit comme un acte. En revanche il est des moments où, par exemple dans la pénombre, nous distinguons avec peine notre main et cet effort nous permet de dire qu'il s'agit bien d'un acte de reconnaissance. Ce qui constitue le second événement en acte et non le premier n'est pas du à tout ce qui accompagne le fait de percevoir la main, l'effort ou bien ce qu'on se dit à soi-même à ce moment: « Ouf ! Voilà ma main, je ne la voyais plus ! ». Ce qui fait de la perception un acte et non un simple phénomène physique détecté par le cerveau, c'est le sens que nous attribuons à ce phénomène dans un contexte bien précis. Et si nous lui attribuons un sens, c'est que le phénomène est pour nous un événement pris dans une histoire qui a commencé bien avant notre vision.

La distinction que nous faisons entre les deux cas n'a rien de physique (même si un neurologue peut repérer une différence physiologique entre les deux états du cerveau), elle n'est pas non plus psychologique (même si le psychologue peut repérer un sentiment de surprise dans un cas - Ah! Mais c'est ma main! - et non dans l'autre.). Et c'est pour cela que nous affirmons que la transformation que nous attendons de l'élève ne sera ni physique, ni psychologique. (Même si nous espérons dans un second temps, par une pratique adaptée, efficace, raisonnable des activités physiques, obtenir de telles transformations.) Par voie de conséquence, nous ne pourrions pas retenir comme hypothèses de travail, les idées selon lesquelles des causes physiologiques ou psychologiques seraient à l'origine des échecs des élèves, du moins en ce qui concerne le type de contenu que nous nous proposons de mettre en œuvre. Utiliser ce type d'hypothèses serait même l'assurance de ne pas comprendre ce qui distingue l'élève qui échoue de celui qui réussit car la transformation que nous voulons obtenir de nos élèves est de nature sémantique: elle vise à modifier ce que nous définirons

comme la grammaire comportementale des élèves, grammaire qui structure les jeux de langage qui sont l'objectif de nos contenus d'apprentissage. Certains actes deviennent possibles par ce que les phénomènes physiques qui en sont les supports prennent du sens dans un contexte donné, dans une histoire en cours ou parce que justement je crée une histoire nouvelle à l'aide d'une grammaire comportementale qui n'existait pas encore. Cette nouvelle possibilité d'action qui résulte d'une certaine forme d'apprentissage en EPS a pour origine une modification dans nos façons de voir le monde qui nous entoure. Lorsque je dis « a pour origine », le lecteur peut avoir l'impression que je ne précise pas le lien causal entre la nouvelle possibilité d'action et la modification de nos façons de voir. Mais ce n'est pas le cas car il ne peut y avoir ici un lien causal. Le changement de nos façons de voir qui nous affecte est déjà cette action nouvelle que nous appelions de nos vœux.

« Je m'occupe de ce que je remarque maintenant et de ce qui me frappe. Dans cette mesure, l'expérience du changement d'aspect est semblable à une action. »²⁰

La critique du savoir qui est perçu comme une forme de récitation totalement sortie de son contexte (critique entendue souvent dans la bouche des opposants au « bachotage ») perd donc ici toute sa force. Car le savoir en EPS peut être compris comme « un voir comme » dans un contexte adapté ou « un voir selon » une signification pertinente dans la situation vécue. « Je vois bien maintenant ce que je dois faire. » ou « Je sais bien maintenant ce que je dois faire. ». Ces deux expressions ont le même sens pour des élèves qui ont assimilé un contenu d'apprentissage ayant modifié la grammaire comportemental nécessaire pour jouer à un nouveau jeu de langage. Ils peuvent dire également avec une pointe de soulagement : « Enfin je joue au volley! ». Et c'est cette réaction qui nous permet d'affirmer que lorsque l'élève dit: « Je sais bien maintenant ce que je dois faire. », il ne veut pas dire seulement : « Je sais répéter ce que je dois faire. » mais plutôt: « Je n'ai aucun doute sur ce que je vais faire dans telle ou telle situation! ». La distinction qu'il est nécessaire de faire entre le savoir tel qu'il est habituellement perçu et critiqué et celui que nous entendons définir pour préciser la nature des contenus d'enseignement est ainsi soulignée par M. Williams²¹ :

« Instruire un novice ne consiste pas à lui faire acquérir un savoir propositionnel mais des techniques pour juger de la similitude. »

Le contenu de notre enseignement est donc lié à une modification de la perception des événements extérieurs par l'élève, que ces événements soient les actions des autres ou qu'ils correspondent à ses propres actions. Cet élève doit ainsi accepter la description que nous faisons de ses propres actes pouvoir juger correctement de ce qui doit changer dans son comportement.

Par exemple, en volley, on peut diviser en deux sous-groupes l'ensemble des actions: celles qui doivent être réalisées lorsque l'élève ou son équipe est en situation de danger (balles ayant des trajectoires très rapides, ballon proche du sol) et celles où au contraire ce n'est pas le cas. Percevoir ses propres actions selon ce mode de description de ce qu'est « jouer au volley » est une transformation essentielle à un certain niveau de pratique. Et il est évident qu'il ne s'agit pas seulement pour l'élève de redonner à l'oral le mode de description des actions mais de mettre en œuvre ce qui s'apparente à une nouvelle façon de voir quelqu'un jouer au volley. La transformation ne m'apparaît ici ni physique, ni psychologique, mais d'ordre sémantique. (Ce qui ne signifie pas qu'aucune condition d'ordre physique ou psychologique voire sociale, ne soit nécessaire. En utilisant une analogie avec les réactions

²⁰ L. Wittgenstein, (2000), p. 28

²¹ M. Williams, (2002), p. 221

chimiques, on pourrait dire qu'elles interviennent comme catalyseurs et pas comme composantes de la transformation. Nous donnons à l'élève la possibilité de voir les situations de volley comme dangereuses ou non et d'agir de manière juste par rapport à cette distinction.

Le type d'apprentissage qui est le notre en EPS permet de définir ce qui a du sens et ce qui n'en a pas dans un jeu de langage. *Ce faisant, il rend possible la distinction entre ce qui est évident, ce dont on ne peut douter et le reste.*

Lorsqu'un élève dit : « Je sais maintenant ce que je dois faire. », cela signifie : « Faire autre chose n'aurait pas de sens. » ou bien « Je ne vois pas ce que j'aurais pu faire d'autre. ». Il s'agit bien, ici, pour l'élève d'acquérir un nouveau savoir. Et ce savoir ne se réduit pas à la connaissance d'un ensemble d'énoncés aussi importants soient-ils. Le chaînon manquant, pourrait-on dire, entre ce qui s'apprend en le disant simplement et le savoir tel que nous le définissons maintenant en EPS, c'est la transformation qui affecte les manières de voir de l'élève. N'est-ce pas ce chaînon qui fait dire à L. Wittgenstein²² :

« *Que peut-on dire qui aille dans le sens d'un 'voir autrement' ?*
"Si l'on sait ce que c'est, ça apparaît autrement". Comme cela ? »²³

Le niveau de correction qui affecte ici la manière de voir des élèves correspond à un niveau de compétence lorsque cette compétence permet d'établir un jugement. Avant l'apprentissage, un élève est souvent incapable de juger si le ballon de volley qui arrive a une trajectoire dangereuse ou non pour son équipe. « Il y a danger. » est un jugement de base pour le volley exactement comme « Ceci est rouge. » est un jugement de base dans notre vie quotidienne. Comme l'explique Meredith Williams²⁴:

« De tels jugements sont des jugements de similitude de base, qui portent sur le semblable et sur ce qu'est continuer à agir comme précédemment... Ces jugements ressemblent à des comptes-rendus d'observations ordinaires. Mais il est préférable de les concevoir comme des *étalonnages* et pas comme seulement des comptes -rendus d'observations. »

Ces jugements de base qu'il est nécessaire d'acquérir pour constituer des mesures-étalons rendent possible les jugements qui donnent du sens à un ensemble d'actions appartenant à un jeu de langage. Mais de quelle sorte de mesure-étalon parlons-nous? C'est ce qu'il nous faut préciser maintenant.

²² L. Wittgenstein, (2000), p. 30

²³ Il ne doit pas faire de doute dans l'esprit de notre lecteur que le défi que nous nous sommes lancé dans cette quatrième partie est particulièrement bien décrit ici par le philosophe: comment décrire ce que doivent produire nos contenus d'enseignement, c'est-à-dire une manière de "voir autrement" ? Comment faire voir ce type de réalité sans faire acquérir le savoir résultant de l'apprentissage? Le pari est risqué: décrire avec des mots ce qui n'apparaît que lorsqu'on pratique physiquement une activité ressemble à vouloir faire ce que seuls les mathématiciens font quand ils « recouvrent » une figure à deux dimensions avec un espace à une seule dimension.

²⁴ M. Williams, (2002), p. 223

2.3 Un exemple de contenu : « jouer juste ».

2.3.1 Au sujet de la difficulté de cerner ce type de contenu d'enseignement

L'aspect le plus évident de l'acte qui consiste à juger est probablement la nécessité de respecter les règles sans lesquelles l'autorité de celui qui juge n'existerait pas. Sans nul doute, l'apprentissage en EPS requiert au début une attention toute particulière à un ensemble de consignes qui constituent le « squelette » de l'acte de juger. (La balle part loin de moi, elle passe près du filet de manière rapide, il y a un danger, je dois juste essayer de sauver le ballon en le remontant haut pour gagner du temps sans chercher à le diriger vers un partenaire.)

Ce qui passe inaperçu parfois, c'est ce qui émerge de l'utilisation collective de ces consignes : une faculté à émettre des jugements de manière collective et quasi simultanée qui transforme une simple succession d'évènements physiques en une histoire collective. « Aujourd'hui on a joué au volley. » prend un autre sens qui n'est plus le même qu'auparavant et qui ne sera plus jamais le même. Par exemple l'ensemble des comportements des joueurs qui auparavant ne semblait qu'une succession de gestes distribuée de manière hasardeuse semble prendre presque brutalement un sens pour tous les joueurs de l'équipe. Imaginez un homme qui, tout à sa tâche, n'ait jamais levé la tête vers la maison qu'il est en train de construire. Il s'occupe ainsi des fondations, des murs puis de la charpente qu'il couvre patiemment ardoise après ardoise. Et se reculant pour mieux l'apercevoir, il découvre ce dont il ne s'était pas douté jusque là en consolidant pierre après pierre sa bâtisse : il a construit quelque chose de beau. Il peut se produire quelque chose de cet ordre en EPS. On peut s'en apercevoir dans les sports collectifs en regardant par exemple une équipe de football particulièrement soudée. On a l'impression alors que le football a comme une sorte d'esprit et que cet esprit se voit dans la manière de jouer de l'équipe. L'ensemble des consignes, des efforts consentis par chacun des joueurs devient totalement invisible au spectateur et même aux joueurs, exactement comme la fatigue de l'homme qui a construit sa maison disparaît devant la beauté de son œuvre.

Quel type de contenu d'enseignement peut amener les élèves à vivre de cette manière leur pratique en EPS ? Progressivement, l'élève passe de « apprendre à reconnaître les situations de danger » en se souvenant avec précision des consignes données par l'enseignant à « jouer d'une certaine manière au volley ». Puis même l'expression « d'une certaine manière » disparaît des pensées de l'élève. Car ce que ce type d'apprentissage produit n'est pas un « savoir-faire une manchette avec ses deux avant-bras » pour relever haut un ballon qui a une trajectoire dangereuse mais « jouer au volley dans un certain esprit ». *Jouer dans cet esprit, c'est jouer juste*. Mais de quel ordre est cet apprentissage? Nous pouvons ici suivre les conseils de L. Wittgenstein lorsqu'il étudie la manière de construire la compétence de juger de l'authenticité des sentiments sur la base de la connaissance des hommes²⁵:

« Peut-on apprendre à connaître les hommes ? Certains le peuvent. Non en suivant des cours, mais par l'«*expérience*». - Existe-t-il des maîtres pour cela ? Certainement. Ils donnent de temps à autre la bonne *indication*. C'est à cela que ressemble ici l'«*apprendre*» et l'«*enseigner*». - On n'apprend pas ici une technique, mais des jugements pertinents. Il y a aussi des règles, mais elles ne forment pas un système, et seul l'homme d'expérience peut les appliquer à bon escient. A la différence des règles de calcul. »

²⁵ L. Wittgenstein, (2004(b)), II-xi, p.318

Ce type d'apprentissage se révèle par une marque distinctive que je peux décrire ainsi: il paraît inimaginable de l'oublier²⁶. Vous pouvez ne plus vous souvenir de certaines consignes qui vous permettent de faire correctement une manchette mais vous ne pouvez pas oublier ce qu'est « jouer dans un certain esprit ». En tout cas vous ne pouvez pas plus oublier cet apprentissage qu'oublier *ce qu'est une situation dangereuse dans la vie quotidienne*.

A quoi cela tient-il ? On peut constater que ce type d'apprentissage produit au début un sentiment d'évidence que ressent l'élève lorsqu'il est contraint par les situations à devoir prendre une décision tactique. Le résultat de l'apprentissage est réellement positif quand l'élève agit sans avoir conscience que son comportement caractérise une orientation tactique. Il n'y a à ce moment même plus de décision à prendre car toute autre action n'aurait pas de sens. Ce qu'on constate alors bien souvent, c'est que l'évidence et la justesse du comportement ne sont pas le lot d'un seul élève mais que tout un groupe « bascule » ensemble dans une certaine manière de jouer. En ce sens on ne peut pas affirmer d'un seul élève qu'il a assimilé le contenu d'enseignement. « Savoir » est un concept en EPS qui doit traduire une certaine manière de faire ou pour tout dire une régularité comportementale. En sports collectifs, cette régularité doit être celle d'un groupe qui traduit l'idée commune de « jouer dans un certain esprit ». Lorsqu'un élève joue dans un certain esprit, celui qui caractérise le contenu d'enseignement qu'il a assimilé, le jeu est moins complexe pour lui, non pas seulement parce que plusieurs décisions sont plus faciles à prendre mais parce qu'un certain nombre de décisions ne sont plus à prendre. Peut-on dire encore que lorsqu'un danger vous guette, vous avez le choix entre vous conduire comme s'il n'y avait pas de danger ou comme si vous risquiez votre vie ?

L. Wittgenstein a très bien décrit ce type de savoir²⁷ :

« « Je sais » exprime la certitude apaisée, non celle qui est encore à l'état de latence. Dès lors j'aimerais voir dans cette certitude non la parente d'une conclusion prématurée ou superficielle, mais une forme de vie. »

Pour le philosophe²⁸ :

« Le type de certitude est le type du langage »

Ce que nous devons donc comprendre, c'est qu'il y a (au moins) deux utilisations possibles du mot « certitude » et donc également de « savoir ». Dans un contexte où nous venons de faire une multiplication facile, nous pouvons dire : « Je suis certain que... » ou « Je sais bien que... ». Dans ce type de contexte, il se produit un sentiment de certitude chez celui qui calcule. En revanche, vous n'avez nul sentiment de certitude d'avoir fait une multiplication lorsque vous ressentez ce sentiment. On peut toujours dire que vous êtes certain d'avoir fait ce qu'on appelle « une multiplication » en Mathématiques, mais il ne se passe rien de plus que ce que vous faites en multipliant pour exprimer cette certitude. Vous reconnaissez de façon certaine que vous avez une multiplication à faire. Ce qui signifie: aucun doute ne peut avoir de sens à ce sujet et le fait de multiplier a bien un sens.

²⁶ A moins d'être affecté par une maladie de la mémoire

²⁷ L. Wittgenstein, (1995(b)), § 357 et § 358

²⁸ L. Wittgenstein, (2004(b)), II-xi, p. 314

L. Wittgenstein nous propose d'utiliser le moyen suivant pour faire la distinction entre les deux usages: « Demandez-vous non pas « Que se passe-t-il quand nous sommes certains que.....? » mais « Comment se manifeste « la certitude qu'il en va ainsi » dans le comportement humain? ». Le philosophe nous invite ici à élargir le champ de notre regard sur le comportement des hommes pour comprendre le sens de la certitude : de cette manière, nous retrouverons la place de "l'action certaine" parmi toutes celles qui constituent le jeu de langage dans lequel "l'action certaine" a un sens.

C'est ainsi que nous devons faire également pour comprendre les contenus que nous nous proposons de mettre en évidence. Il s'agit d'identifier un certain jeu de langage que les élèves auront assimilé (et qui ne se réduit pas à : « Ils jouent au hand-ball. »). Ce jeu est caractérisé par une forme d'évidence qui se manifeste dans la manière qu'ont les élèves de jouer ou dans l'esprit avec lequel ils jouent tous. Cela ne suffira pas pour découvrir **comment** ils ont appris ce jeu car il serait nécessaire alors d'étudier la manière dont ils ont appris à forger l'étalonnage de leur jeu, c'est-à-dire les jugements de base qui rendent possible le jeu et le fait de jouer juste.

Pour cerner la nature de ce type d'apprentissage, il est nécessaire de lever une difficulté qui s'exprime dans l'erreur que nous faisons en assimilant en toutes circonstances « se comporter de manière correcte » et « se comporter de manière juste ». Ce sera l'objet du prochain paragraphe.

Pour le moment, reprenons notre proposition de distinguer en volley (et plus largement en sports collectifs) les situations dangereuses des situations qui ne le sont pas. Le fait d'instituer cette distinction va permettre à l'élève de jouer de manière juste. Mais on ne peut instituer cette distinction en fondant l'apprentissage sur une règle. En d'autres termes, les élèves n'apprendront pas cette distinction en respectant une règle qui montrerait ce qu'est "jouer correctement" ou non. L'apprentissage qui est en jeu ici est un apprentissage qui doit permettre à des comportements d'avoir du sens, dans un premier temps, pour ensuite pouvoir être perçus, dans un second temps, comme étant justes. L'apprentissage que nous nous proposons de mettre en œuvre donne aux élèves la possibilité d'avoir la compétence de juger ce qui est du volley et ce qui n'en n'est pas. Cet apprentissage qui ressemble à un étalonnage ne peut se faire à nouveau en se servant d'une mesure-étalon. En effet, le résultat de cet apprentissage est de l'ordre d'une nouvelle manière de voir le monde (du volley par exemple). Et ici encore, les remarques de L. Wittgenstein sonnent comme des avertissements pour le pédagogue²⁹:

« Mais cette image du monde, je ne l'ai pas parce que je me suis convaincu de sa rectitude ; ni non plus parce que je suis convaincu de sa rectitude. Non elle est l'arrière-plan dont j'ai hérité sur le fond duquel je distingue entre le vrai et le faux.

Les propositions qui décrivent cette image du monde pourraient appartenir à une sorte de mythologie. Et leur rôle est semblable à celui des règles du jeu ; et ce jeu, on peut aussi bien l'apprendre de façon purement pratique, sans règles explicites. »

Ce qui nous trompe probablement dans l'analyse de nos comportements les plus élémentaires, c'est que nous ressentons parfois une profonde conviction que notre image du monde est celle qui convient. Et nous pouvons alors croire que nous avons hérité de notre image du monde soit par conviction, soit par l'apprentissage de règles. Il y a là une difficulté à lever. Comment s'opère le saut entre l'image du monde dont nous héritons et les convictions qui sont les nôtres lorsque nous vivons avec cette image du monde comme arrière-plan ?

²⁹ L. Wittgenstein, (1995(b)), § 94 et § 95

Le philosophe nous met sur la piste en indiquant ceci ³⁰:

« Pense que ce qui nous convainc souvent de la rectitude d'une façon de voir, c'est sa *simplicité* ou sa *symétrie*, i.e. : que c'est ainsi que nous sommes amenés à nous rendre à cette façon de voir. Et alors, on dit tout simplement quelque chose du genre : « C'est forcément *comme ça*. »

La piste à suivre est celle d'une philosophie de l'esthétisme. Il y a en effet la même difficulté à lever pour comprendre ce qui sépare, par exemple en danse contemporaine, l'image du monde du danseur ou du chorégraphe et celui du spectateur. Cette image du monde *se traduit* parfois en termes de *justesse* ou de *simplicité* pour le chorégraphe ou le danseur et en termes d'émotions pour le spectateur. Nous allons essayer de comprendre comment naissent ces arrière-plans qui permettent aux uns et aux autres de se comprendre. En suivant cette piste nous mesurerons l'importance de cet apprentissage des actions qui constituent les mesures étalons de l'activité consistant à jouer au volley. Pour cela, nous allons étudier la notion de justesse dans le cadre de la danse contemporaine. Nous verrons qu'un certain nombre d'apprentissages y sont communs avec ceux des sports collectifs.

2.3.2 Apprendre à jouer juste en sports collectifs et apprendre à danser juste.

L'homme qui réalise cette activité est jugé sur son habileté, c'est à dire sur sa capacité à imiter le modèle. On peut donc dire que ce que fait cet homme est correct ou non. A l'inverse dans les milieux artistiques, le créateur est souvent perçu comme celui qui réussit à s'affranchir de la technique pour produire une œuvre originale. Nous allons essayer de montrer que cette phase de création correspond à quelque chose de « *juste* » dont ne peut rendre compte la notion de « *correct* ». Pour cela, il nous sera nécessaire de déterminer ce qu'il nous est donné de comprendre en danse contemporaine.

Ceci nous permettra de déceler dans l'acte de création en danse contemporaine une activité que nous comparerons, dans une perspective wittgensteinienne, à celles qui permettent d'élaborer un nouveau langage.

Enfin, nous montrerons que nous avons tout intérêt en Education Physique et Sportive à comprendre que notre enseignement a plus en commun avec le travail de création nécessaire en danse contemporaine qu'avec l'activité d'un spécialiste d'une discipline sportive qui s'attache à faire respecter ce qui constitue le modèle technique de référence.

2.3.2.1. Qu'est-ce qui distingue ce qui est juste de ce qui est correct en danse contemporaine ? ³¹

On a souvent tendance à privilégier l'analyse pour juger du travail de quelqu'un. En décomposant ainsi en éléments simples ce qui a été réalisé, il semble qu'on puisse non seulement juger de la rigueur du travail mais également faire apparaître chez un artiste le mérite esthétique de sa production.

³⁰ L. Wittgenstein, (Ibid), § 92

³¹ Ce paragraphe est extrait d'un article à paraître dans la collection Aesthetica (Juin 2010) des Presses Universitaires de Rennes

Mais T. Brown en préambule d'un texte où on lui demandait de s'exprimer sur sa conception de la danse s'exprimait ainsi ³²:

« Je crois que vous voulez de la science, mais depuis longtemps danseuse de bien des danses, je préfère la poésie à l'analyse. »

Que manque-t-il donc à l'analyse et qui ne ferait pas défaut à la poésie pour comprendre la danse contemporaine ? Ce qui va suivre va tenter de mettre en évidence la dimension linguistique de cette pratique.

Lorsqu'on cherche à distinguer ce qui est correct de ce qui ne l'est pas dans un travail, on est amené à examiner partie par partie ce travail. Ces parties constituent des éléments simples qui nous permettent de juger par exemple de la rigueur ou de la précision avec lesquelles le travail a été réalisé. Dans tous les domaines touchant à la motricité, l'utilisation des moyens vidéo permet maintenant de découper en séquences gestuelles les mouvements de ceux qui sont filmés et de vérifier la précision et la rigueur de la réalisation. Nous pouvons ainsi comparer ce que fait une personne avec des modèles virtuels ou réels pour voir si ce qui est fait est correct. Car la précision gestuelle est source de correction.

En danse, on peut contrôler l'équilibre du danseur, l'amplitude et le rythme de ses gestes, la place qu'il occupe dans l'espace Mais ce contrôle de l'exécution ne laisse pas apparaître en quoi l'action nous semble juste. Car ce qui est fait dans les domaines artistiques avec « justesse » n'est pas assimilable avec ce qui est fait avec précision ou correction. La découverte du juste ne peut se satisfaire d'une recherche de ce qui est précis ou correct. Comme l'écrit J.-L. Austin³³ :

« On pourrait dire que, dans le cas où l'expression « tout juste » est utilisée, il y a quelque chose de passionnant et de tout à fait remarquable. Le fait qu'il est tout juste deux heures est une « nouvelle » qui possède plus d'éclat que le fait qu'il est deux heures trois minutes et la découverte du mot juste (qui peut ne pas être un mot précis) produit une sorte d'explosion de joie. » ³⁴

Il y a en effet un usage du terme « juste » qui nous oblige à décrire ce que nous jugeons comme quelque chose devant être compris et pas seulement comme quelque chose qui doit être correct. Ce qui est juste à nos yeux est aussi ce que nous comprenons facilement. Ce que nous trouvons juste en danse contemporaine est nécessairement ce que nous trouvons simple. Cette simplicité n'est pas de celles qui nous permettent de juger rapidement si quelque chose est correct ou non, elle ressemble plutôt à l'évidence que nous ressentons lorsque nous découvrons la clef d'une énigme.

Ce qui se joue ici dans notre usage du terme « juste » pour qualifier la production d'un danseur est donc en rapport avec ce que nous entendons par comprendre une œuvre d'art en

³² T. Brown, (1990), p. 152

³³ J.-L. Austin, (1971), p.152

³⁴ Il est à noter que dans leur traduction de 2007, S. Laugier et Bruno Ambroise n'ont pas conservé le terme de « juste » et l'ont remplacé par « exact ». S'il est vrai qu'on doit souvent distinguer être précis et être exact, parfois la précision et l'exactitude se recouvre. Vous ne pouvez pas envisager de faire un calcul d'approximation si votre résultat doit être exact. Vous ne pouvez pas adopter un comportement en gros adapté aux circonstances si vous voulez que votre ballon rentre exactement dans le panier de basket. Il est donc pertinent je crois de maintenir cette idée qu'il y a « la découverte du mot juste qui produit une sorte d'explosion de joie » à côté de la recherche du mot exact qui résulte souvent d'une consultation d'un bon dictionnaire et ne provoque à ma connaissance aucune explosion de joie.

danse contemporaine. Ce que nous voulons montrer dans ce qui va suivre en faisant appel aux travaux de L. Wittgenstein, c'est que ceci est en rapport également avec comprendre une œuvre d'art quelle qu'elle soit et même plus généralement comprendre n'importe quelle proposition ayant du sens.

Pour reprendre une terminologie propre à L. Wittgenstein, nous allons essayer de montrer que la grammaire du mot « juste » n'est pas la même que celle du mot « correct ». En d'autres termes, il existe des circonstances où nous devons faire un usage différent des deux mots. Ceci semble particulièrement vrai dans les domaines artistiques et le cas de la danse contemporaine occupe une place privilégiée parmi toutes les disciplines artistiques. Nous verrons pourquoi dans un second temps.

Ce qui est correct est ce qui correspond à tout ce qui peut être comparé à un modèle déjà existant. La valeur de ce qui est correct est donc relative. Tel n'est pas le cas de ce qui est juste. Ce qui est juste est ce qui a une valeur absolue. En effet, ce que nous jugeons juste ne se rapporte à rien de déjà connu auquel on pourrait comparer l'objet de notre jugement. On n'évalue pas la justesse de quelque chose comme on appose une mesure étalon sur un objet.

Pour opérer cette distinction entre ce qui est juste et ce qui est correct, nous allons suivre une partie du chemin qu'a emprunté L. Wittgenstein dans sa *Conférence sur l'Éthique*. En introduction à sa conférence, le philosophe indique qu'il retient la proposition du professeur Moore selon laquelle³⁵:

« L'Éthique est l'enquête générale visant à déterminer ce qui est bon. ».

Mais L. Wittgenstein précise qu'il entend employer le terme d'Éthique en un sens qui inclut tout ce qu'il tient pour la partie la plus essentielle de ce qu'on appelle généralement l'Esthétique. Pour justifier ce rapprochement entre l'Éthique et l'Esthétique, L. Wittgenstein va montrer ce qui sépare « ce qui est simplement correct » de ce qui a de la valeur ou qui importe vraiment en un sens qui ne soit pas relatif.

Le philosophe rappelle que chacun d'entre nous a bien sûr en tête le sens de « ceci est correct » ou de « ceci est bon » lorsque ce sens ne pose pas de problème. Ce sens est défini grâce à la possibilité de comparer ce que nous jugeons avec ce qui constitue le modèle ou la mesure étalon. Le sens de l'expression est donc défini pour autant que nous puissions établir une relation entre deux choses : celle que nous jugeons correcte et celle qui nous permet de juger par comparaison. Dans sa conférence, le philosophe entend montrer que ce n'est pas en un sens relatif qu'on doit comprendre l'expression « ceci est bon » lorsque l'esthétique l'emploie. C'est en un sens absolu que le philosophe définit ainsi : « L'essence de la différence entre ces jugements consiste en ceci : les jugements de valeur relatifs sont tous de simples énoncés factuels et ils peuvent être donc formulés de façon à n'avoir plus du tout l'apparence de jugements de valeur. ». Comment peut-on alors énoncer un jugement de valeur absolu, c'est-à-dire comment peut-on découvrir que quelque chose est juste sans pouvoir vérifier que cette chose est conforme à un modèle pré-existant ?

C'est en étudiant un certain usage du mot « comprendre » que nous pourrions peut-être répondre à cette question.

³⁵ L. Wittgenstein, (2001(b)), p.11

2.3.2.2 Qu'est-ce que comprendre dans le cadre de la danse contemporaine ?

Lorsque je comprends quelque chose, je peux dire avec certitude et sans que cela soit relatif en aucune manière que je peux appréhender quelque chose de nouveau pour moi de manière simple. Pour saisir en quoi la danse contemporaine met particulièrement bien en évidence ce processus de compréhension, nous allons parcourir un chemin qu'a emprunté L. Wittgenstein pour cerner ce qu'est la compréhension d'une œuvre musicale. Le philosophe montre que, parmi ce qui constitue les signes de la compréhension d'une œuvre musicale, figure en premier lieu le geste³⁶ :

« Telle phrase musicale me fait toujours faire un geste particulier. »

Jusqu'ici, on pourrait encore croire que c'est la compréhension de quelque chose qui *est inscrit* dans l'œuvre musicale qui fait faire le geste. La compréhension serait pour ainsi dire l'ombre de cette chose inscrite dans l'œuvre.

Mais telle n'est pas la conception du philosophe qui notait³⁷ :

« Telle phrase musicale est pour moi un geste. Elle s'insinue dans ma vie. Je me l'approprie. ».

Selon cette conception, il n'y a donc pas à chercher un troisième terme médiateur entre les gestes et l'œuvre pour dire ce qui est compris. La « phrase musicale comprise » est identifiée avec le geste. De plus, comme l'écrit C. Chauviré³⁸ :

« Le geste, réaction et participation du corps à l'œuvre, apparaît comme la manière à la fois primitive et ultime de manifester une appréciation esthétique en fin de compte impossible à formuler verbalement avec exactitude. ».

On peut penser ici, nous dit C. Chauviré au chef d'orchestre qui comprend et crée en même temps par ses gestes le morceau de musique joué par les musiciens qu'il dirige.

Récapitulons.

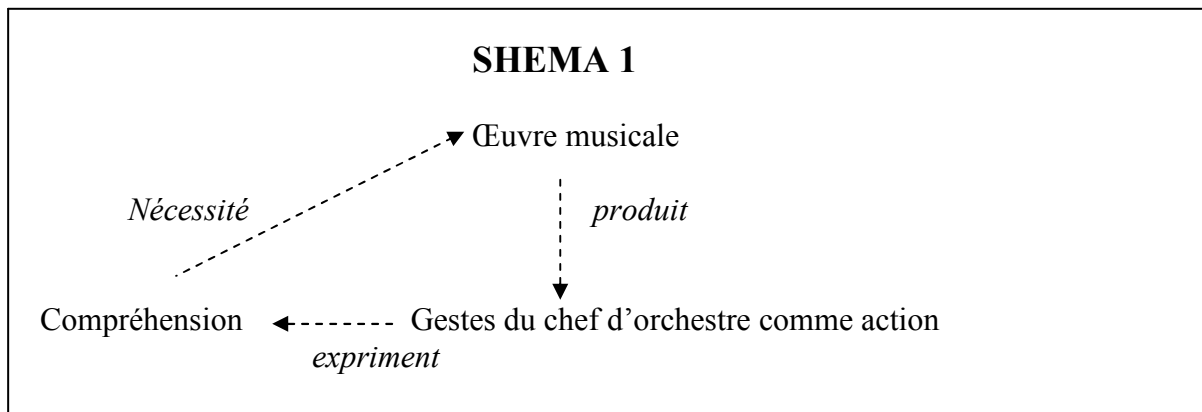
Pour qu'une œuvre musicale soit identifiée en tant que telle, elle doit être comprise en tant que telle. Or, selon Wittgenstein, lorsque cette compréhension se produit, certains gestes en constituent l'expression. Si les gestes du chef d'orchestre sont expressifs, c'est donc parce qu'ils manifestent la compréhension de l'œuvre à la fois par les musiciens et par le chef d'orchestre.

³⁶ L. Wittgenstein, (1992), p. 81

³⁷ L. Wittgenstein, (2002), p. 141

³⁸ C. Chauviré, (2003), p. 220

Nous pouvons donc schématiser ainsi cette conception :

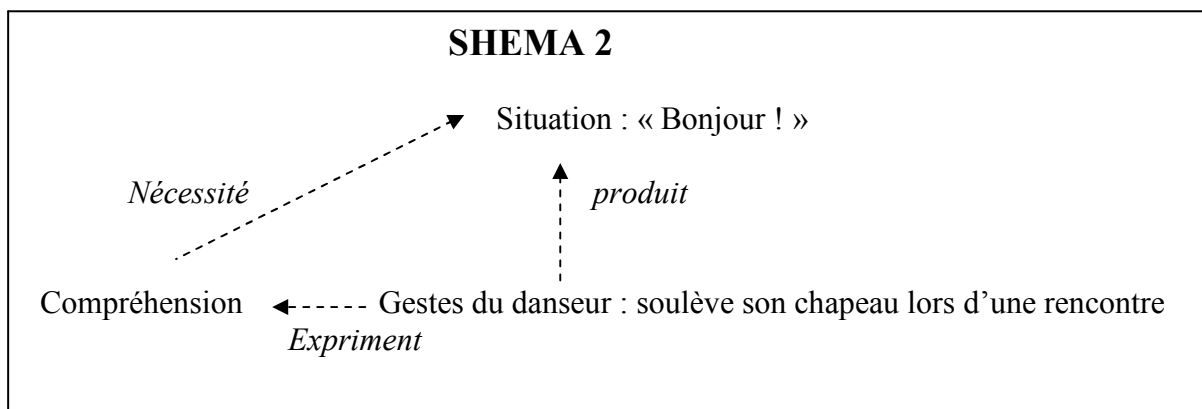


Ce que ce schéma entend souligner, c'est l'unité de la relation triangulaire. D'une part, le morceau de musique se réorganise pour nous en gestes et c'est ce que nous pouvons appeler « comprendre le morceau de musique ». D'autre part, ce processus que nous appelons compréhension implique que les gestes soient perçus comme des actions et non comme de simples mouvements, par le fait même qu'ils sont les signes de la compréhension. L'exemple du chef d'orchestre permet de mettre en évidence l'existence d'un tel processus.

La place originale de la danse contemporaine vis à vis de la musique et sans doute également vis à vis des autres disciplines artistiques ou même encore de notre langage ordinaire peut alors se comprendre si on saisit comment le schéma s'applique à la danse contemporaine. En effet pensez maintenant à l'ensemble des gestes dont nous faisons usage pour exprimer notre compréhension des situations que nous vivons. Ces gestes ne se limitent pas bien évidemment aux seules œuvres musicales. Quelqu'un vous salue d'un mot : « Bonjour ! » et vous montrez que vous l'avez compris en répondant d'un geste, vous levez votre chapeau.

Il me semble alors que la spécificité de la danse contemporaine commence ici : les actions du danseur expriment non seulement notre compréhension de ce que nous vivons mais également de ce que nous pourrions vivre.

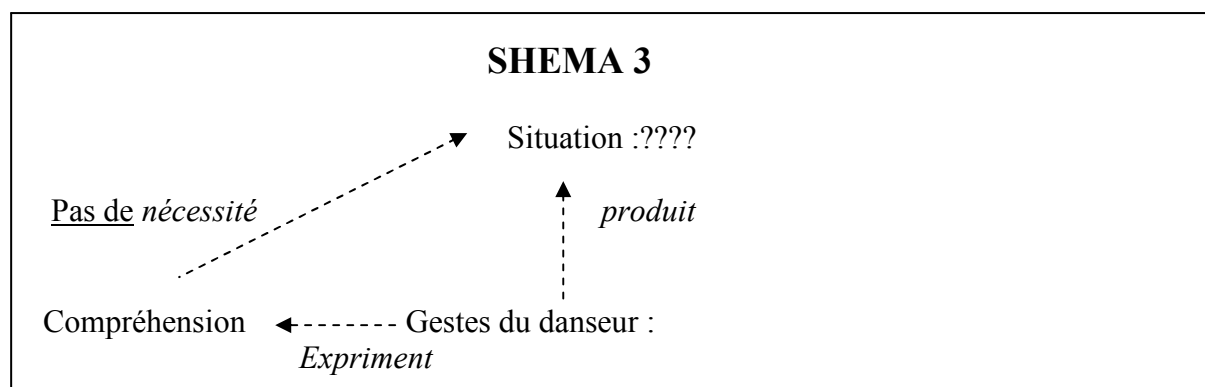
En fait et dans un premier temps, il nous faut voir que la danse contemporaine inverse l'ordre du schéma: si le danseur agit réellement, c'est à dire si ses gestes ne sont pas de simples mouvements, c'est parce que ses actions permettent de créer le contexte dans lequel elles ont du sens et montrent ainsi en quoi les gestes sont expressifs. C'est pourquoi dans le schéma 2 les gestes du danseur ne peuvent donc prendre la place de l'œuvre musicale, ils occupent plutôt la position des gestes du chef d'orchestre.



Mais la danse contemporaine ne s'en tient pas à cette simple inversion du schéma sinon elle ne ferait qu'exprimer l'existence d'une bijection entre les situations que nous vivons et les possibilités d'expression de ce que nous pouvons comprendre grâce à nos actions. En réalité, une telle bijection n'existe pas, l'inversion du schéma grâce à la danse contemporaine permet aussi de créer quelque chose de nouveau, quelque chose qu'on ne peut comparer à rien déjà connu. En effet, la danse contemporaine fait bien plus que se servir dans l'ensemble des gestes qui nous servent pour réaliser des actions ordinaires. Elle les recycle d'une manière souvent peu ordinaire en les transformant même de façon spectaculaire : elle peut étirer nos gestes dans le temps et l'espace avec une énergie qui ne nous est pas commune. De ce fait le danseur puise dans un répertoire de gestes bien plus grand que celui qui constitue le moyen d'agir au quotidien. N'importe quelle personne se comportant dans la vie quotidienne comme le danseur passerait peut-être pour quelqu'un de dément.

Dans ce type de danse, je pense ici par exemple à l'œuvre de Julien Fically intitulé RH 99 produit en 2007 par le ballet de Lorraine, les actions de la danseuse ne peuvent faire référence avec précision à des situations ou à des contextes bien identifiés. La surprise n'est pas alors seulement que nous ne trouvions aucun mot pour exprimer précisément ce que nous comprenons lorsque nous regardons les danseurs mais que nous comprenions quelque chose là où les mots ne peuvent rien pour nous. Car nous ne pouvons plus appliquer le schéma que nous avons utilisé pour montrer le processus de compréhension d'une œuvre musicale. Si nous ne pouvons pas remplacer dans le schéma l'œuvre musicale par les gestes du danseur c'est parce qu'aucun geste ne pourra constituer le signe de la compréhension des actions du danseur comme c'était le cas pour l'œuvre musicale. Ce que je veux dire ici c'est que la danse contemporaine nous montre que nos gestes constituent les fondations de nos moyens de communications.

Or, on ne peut creuser plus profondément pour chercher à fonder les fondations. Nos gestes sont les outils de base qui rendent possible une compréhension entre les représentants de l'espèce humaine. Les gestes lorsqu'ils sont justes sont expressifs, c'est à dire qu'ils expriment une forme de compréhension : mais ce que la danse contemporaine montre parfois de manière surprenante, c'est que nous n'avons pas besoin d'identifier avec précision ce qui est compris. Il y a d'ailleurs une impossibilité logique à le faire. Dans notre schéma 3, la place du haut doit parfois nécessairement rester vide car ce vide est la preuve que nous pouvons élaborer des langages nouveaux, qu'il y a la possibilité d'être inventif pour nous permettre d'établir d'autres choses à comprendre, la même possibilité que celle qui a sans doute permis de nous rassembler en tant qu'individus d'une même espèce.



Notre surprise, si surprise il y a lorsque nous sommes face à ce type de danse, notre surprise constitue le signe de ce que nous avons oublié : si nous nous comprenons, c'est parce que nous avons en commun des formes d'actions et que ces actions sont formées sur un ensemble de gestes qui sont expressifs pour la plupart d'entre nous. Si nous avons oublié ceci, c'est parce que nous passons beaucoup de temps à apprendre notre langage en nous concentrant sur les règles syntaxiques. Et c'est pourquoi l'exemple du chef d'orchestre pour saisir ce qu'est la compréhension d'une œuvre musicale perd déjà un peu de sa force du fait qu'il s'appuie en partie sur un langage gestuel connu des musiciens et du chef d'orchestre. Pensez donc plutôt aux mouvements faits avec une totale spontanéité par des enfants, souvent tout juste en âge de marcher, lorsqu'ils entendent avec plaisir un morceau de musique. Il me semble qu'il ne fait pas de doute que ces enfants comprennent déjà que la musique a une dimension spatiale et temporelle : cette compréhension est lisible dans l'organisation des mouvements réalisés par ces enfants mélomanes. Ces mouvements ne sont donc pas que des mouvements, ce sont des actions, des actions de compréhension pourrait-on dire.

Ainsi la danse contemporaine nous montre parfois ce qui constitue le ciment de l'espèce humaine : nous nous reconnaissons, nous nous comprenons en entrant en résonance autour de gestes qui ne sont pas nécessairement associés à notre langage ordinaire. Et c'est ce qui fait de ces gestes de véritables actions. C'est là ce que nous pouvons percevoir lorsque les enfants en bas âge se mettent à danser sur de la musique. Ce que le danseur montre lorsque ses gestes sont justes, c'est un processus propre à l'espèce humaine : c'est la transformation de simples gestes en véritables actions. Cependant on ne peut dire en quoi ce qui est fait est juste car l'expressivité des gestes révèle notre compréhension commune du contexte créé par le danseur sans que cette compréhension soit toujours associée à des propositions de notre langage ordinaire. Quelque chose nous parle dans les actions du danseur comme quelque chose nous parle dans nos rêves. On peut en parler mais sans jamais avoir la possibilité de dire exactement ce qui nous parle.

Pour illustrer cette idée, on peut citer M. Cunningham ³⁹:

« Des gens pensent qu'il est plus inhumain et mécanique de créer une danse à pile ou face que de chercher des idées en se rongant les ongles, en se tapant la tête contre un mur ou en feuilletant des vieilles notes. Mon sentiment lorsque je compose de cette manière, est que je suis en contact avec des ressources naturelles bien plus larges que ne pourrait l'être ma propre inventivité, bien plus universellement humain que les habitudes particulières de ma propre pratique, et s'élevant organiquement au dessus des schémas communs. »

Je voudrais maintenant montrer l'intérêt que l'EPS a de concevoir des contenus d'enseignement en les fondant sur cette notion de justesse.

2.3.2.3 Etude d'une convergence des contenus d'enseignement entre la danse contemporaine et les sports collectifs

Ce qui semble différencier le plus la danse contemporaine des activités sportives enseignées à l'école, c'est l'importance accordée à la performance en sport, performance obtenue en battant des records personnels ou en gagnant des duels. Que les finalités de la danse contemporaine et des sports soient très dissemblables est à peu près évident. Et cependant ceci nous fait perdre de vue l'essentiel : il nous faut tenir compte dans notre enseignement non seulement des finalités mais également des obstacles qui nous séparent de ces finalités. Or, aussi étrange que cela puisse paraître, certains obstacles sont de même nature pour la danse contemporaine et pour les activités sportives. Car dans de nombreux cas, nous

³⁹ M. Cunningham, (1955), p 135

ne devons pas concevoir que l'inefficacité de la motricité est la conséquence d'un manque de précision, d'un manque d'habileté. Nous ne devons pas plus croire que cette inefficacité est le résultat d'un geste incorrect mais plutôt qu'elle est le fruit d'actions qui ne sont pas justes.

Ce qui réunit de manière évidente l'enseignement en danse contemporaine et celui des activités sportives, c'est l'idée que celui qui apprend doit être transformé. Or cette transformation ne consiste pas simplement à ajouter un geste nouveau comme on ajouterait un étage supplémentaire à une maison. Ce qui est nouveau ici est nécessairement quelque chose qui prend sens d'une manière nouvelle.

Donc, si on veut que l'élève se transforme, il doit accéder par la compréhension du sens de ses actions à une nouvelle capacité, celle qui consiste à utiliser de manière juste sa motricité. Pourquoi les notions de correction et de précision sont elles ici inopérantes ? C'est parce que là où quelque chose est nouveau, l'idée de performance n'est pas suffisante pour rendre compte de la nouveauté. L'idée de performance est liée à celle de comparer une action à une autre qui constitue la référence. Or rien n'est comparable à quelque chose qui est nouveau. Les significations nouvelles n'apparaissent pas en comparaison avec d'autres mais plutôt en recyclant des significations anciennes dans un contexte différent. Imaginez que vous venez d'inventer le jeu d'échec et que simultanément vous prétendez exceller dans la manière d'utiliser votre cheval. Vous ne pouvez dans le même temps prétendre inventer un nouveau jeu ou une nouvelle forme de vie et prétendre que vous faites mieux que les autres.

Pour commencer à faire quelque chose qui est nouveau pour tout le monde, il est nécessaire que tout le monde s'accorde, par la pratique et non pas seulement par le langage comme nous l'avons vu précédemment, sur le sens de ce qui est nouveau.

Comparez ici le jeu de mains qui paraît éveiller le corps de Maya Plisetskaya au début du Boléro chorégraphié par M. Béjart à ce que font les danseurs lorsqu'ils sont dans une Battle de hip-hop. Dans le premier cas, si on est touché par la beauté du spectacle, on a l'impression que tout ce que fait la danseuse a sa place, est à sa place, qu'on ne saurait rien pouvoir modifier pour augmenter l'effet produit sur nous. Dans le second cas, même si on apprécie considérablement le spectacle réalisé par les danseurs, on peut imaginer qu'en développant leur virtuosité, l'effet qu'ils produiraient sur nous pourrait encore évoluer. Il semble que la magie de la création en danse contemporaine ressemble à l'apprentissage du langage en ceci que, comme l'enfant qui fait le bonheur de ses parents en balbutiant « Papa » ou « Maman » pour la première fois, le chorégraphe ou le danseur peut être hésitant dans ses gestes et pourtant ressentir avec acuité que ce qu'il fait est expressif, que c'est juste.

C'est de cette distinction entre la virtuosité et la justesse que nous devons nous inspirer en EPS pour construire nos contenus d'enseignement. Nous ne contestons pas l'idée qu'il y a quelque chose de correct à faire pour être performant en sport mais nous affirmons que la notion de juste doit prévaloir pour provoquer la transformation. Les résistances à l'apprentissage ici sont dues à des usages qui constituent des formes de vie et organisent le monde qui nous entoure pour lui donner un sens. Ceci permet de rendre le monde intelligible tout en restant en amont du langage. Les formes de vie qui nous rendent le monde accessible en termes de motricité sont fondées sur l'usage de cette motricité au quotidien. Les notions de règles, de correction, de vérité, d'erreurs ne sont pas opérantes car elles n'ont pas de prises sur ce qui fonde les formes de vie et nous permet de juger qu'une action est juste. Essayer de vaincre les résistances à l'apprentissage de la motricité en utilisant ces notions reviendrait à vouloir convaincre quelqu'un par le langage que tel spectacle de danse est beau alors qu'il ne l'a pas perçu ainsi ou vouloir convertir par le discours un athée à une religion.

Comme l'écrit L. Wittgenstein⁴⁰ :

« Il peut arriver, et cela arrive fréquemment de nos jours, qu'un homme renonce à un usage après s'être aperçu d'une erreur sur laquelle reposait cet usage. Mais cela ne peut être le cas que là où il suffit à un homme de se rendre compte de son erreur pour renoncer à sa manière d'agir. ».

Le philosophe affirme de plus⁴¹

« La vérité ne peut forcer son chemin si quelque chose se trouve à sa place. Pour convaincre quelqu'un de la vérité, il ne suffit pas de constater la vérité, mais il faut trouver le *chemin* qui va de l'erreur à la vérité. »

Le chemin qui est évoqué par L. Wittgenstein est en amont du langage car il est constitué par la forme de vie qui rendra juste l'action de celui qui est jugé. C'est cette forme de vie que cherche le chorégraphe et que nous devons découvrir pour que l'enfant transforme sa motricité. L'évidence avec laquelle nous ressentons que ce que fait un danseur est juste est le symptôme que nous comprenons quelque chose de simple en le regardant se mouvoir. Cette caractéristique du sentiment esthétique en danse devrait nous alerter sur le caractère fallacieux de l'idée selon laquelle il est nécessaire d'avoir beaucoup de temps pour qu'un enfant adapte sa motricité à une activité sportive. Car cette transformation nécessite le même type de compréhension que celle qui nous permet de distinguer ce qui est juste de ce qui ne l'est pas.

La difficulté liée à la découverte de ce qui est juste et le temps de préparation nécessaire à sa recherche ne sont pas des contraintes qui touchent directement l'élève en EPS et le danseur en danse mais plutôt l'enseignant et le chorégraphe. Les difficultés sont en effet beaucoup moins inhérentes à la réalisation de ce qui est à faire qu'à la découverte du sens de ce qui est à faire. Mais ceci est l'affaire de l'enseignant et non pas de l'élève car c'est l'enseignant qui doit créer le contexte qui va donner du sens à l'action. Les chapitres qui suivent ont pour objectif de montrer comment notre conception de l'enseignement doit évoluer pour tenir compte de l'aspect contextuel de toute forme d'action et de la notion de justesse entendue comme moyen d'évaluer les transformations comportementales.

⁴⁰ L. Wittgenstein, (2001(b)), p. 1

⁴¹ L. Wittgenstein, (Ibid), p. 1

3) QU'ENTENDONS NOUS PAR « COMMENT PEUT-ON APPRENDRE EN EPS ? » ?

3.1 Ce qu'« enseigner à agir de manière juste » veut dire en EPS

Nous allons tenter dans ce paragraphe de donner une idée de ce qui permet aux élèves d'assimiler ce contenu d'enseignement qui permet d'agir de manière juste en faisant la lumière sur quelques contraintes qui s'imposent aux enseignants. On peut toujours espérer que l'intérêt de ce type de développement soit d'ordre pédagogique car il constitue une tentative d'expliquer ce qui peut être fait. L'expérience montre que les transformations des conceptions des enseignants s'avèrent profondes lorsque les collègues ne se montrent pas trop angoissés à l'idée de changer leur manière de concevoir leur travail.⁴²

On peut également prendre que ce qui suit comme une tentative pour illustrer sur des exemples quelques pensées de L. Wittgenstein. Et celles qui suivent nous semblent particulièrement bien correspondre à nos préoccupations⁴³:

« Supposons qu'un enfant reconnaisse soudain quelqu'un. Et que ce soit la première fois qu'il lui arrive de reconnaître quelqu'un soudainement. C'est comme si ses yeux se dessillaient tout d'un coup.

On peut par exemple demander lorsqu'il reconnaît soudain un tel, s'il pourrait avoir la même expérience soudaine, mais sans le reconnaître ? Il se pourrait, par exemple, qu'il *se trompe* en croyant le reconnaître.

« Je n'ai pas encore correctement évalué cette 'première fois' de la part de l'enfant. » ».

Ce qui suit est une tentative d'évaluation de cette première fois dont parle L. Wittgenstein. Le philosophe veut comprendre ce qu'est la physionomie pour un sujet qui reconnaît pour la première fois quelqu'un. Notre tentative va s'attacher à détailler ce que peut être la physionomie d'un sport collectif pour des débutants qui doivent reconnaître ce qu'il y a à faire. Il s'agira précisément de cerner le sens qu'on peut attribuer à ce qu'on appelle « débiter en sport collectif » et « reconnaître pour la première fois une action de volley ou de foot » (par exemple).

Auparavant, souvenons-nous de cette mise en garde de l'auteur des *Recherches Philosophiques* : au début de la seconde partie de son livre, le philosophe s'exprime ainsi⁴³ :

« Seul peut espérer celui qui peut parler ? Seul le peut celui qui maîtrise l'emploi d'un langage. Ce qui veut dire que les manifestations de l'espoir sont des modifications de cette forme de vie complexe. (Si un concept fait référence à un caractère de l'écriture humaine, il n'est pas applicable à des êtres qui n'écrivent pas.) »

⁴² L'expérience montre également que ces transformations sont aussi rares que spectaculaires

⁴³ L. Wittgenstein, (2000), p. 29-30

⁴³ L. Wittgenstein, (2004(b)), II-i, p. 247

Or, en utilisant des concepts utiles aux sujets pratiquant de manière convenable les activités physiques pour enseigner aux élèves débutants, nous ne respectons pas la mise en garde de L. Wittgenstein. En d'autres termes, un grand nombre d'échecs des enseignants provient du fait que, pour reprendre l'image de l'espoir utilisée par le philosophe, nous croyons pouvoir employer le concept de l'espoir pour des sujets (les élèves débutants) qui ne disposent pas encore d'un jeu de langage approprié. Bien sûr en EPS les élèves, même débutants, disposent déjà d'une certaine forme de langage. Mais, remplacez le concept d'espoir par celui de démarquage et remplacez maintenant notre langage ordinaire par le jeu de volley. Que nous apprend cette transposition? Ni l'espoir, ni le démarquage ne résultent d'un processus d'apprentissage qui s'apparenterait à celui permettant de retenir la définition d'un mot. Les apprentissages en jeu, ici, sont de l'ordre de la modification ou de la création d'un jeu de langage. Espérer ou se démarquer ne peuvent pas se faire pour la première fois en combinant astucieusement des acquis résultant de l'apprentissage d'une forme de vie dans laquelle l'espoir ou le démarquage n'existerait pas encore. On n'apprend pas à espérer ou à se démarquer comme on apprend à faire une multiplication de tête. Comme l'écrit L. Wittgenstein⁴⁴ :

« Le jeu de langage n'a pas son origine dans la réflexion. »

L'espoir comme le démarquage s'apprennent en apprenant par la pratique à donner du sens à un certain type d'actions et de situations. Ce qui est au cœur de ces apprentissages, c'est le caractère normatif des situations qui permettent de créer progressivement la naissance d'un nouveau jeu de langage. Cette normativité permet d'instituer au sein d'un groupe d'élèves une similitude de jugements des comportements en conférant à certaines actions le statut de mesure étalon. Comment cela s'apprend-il ?

3.1.1 L'enjeu de l'apprentissage

On oublie parfois que l'acte d'enseigner est d'abord un acte qui vise à normaliser les conduites. Lorsqu'on s'en souvient, c'est souvent pour mettre en évidence le caractère apparemment aliénant de cette normalisation. Vu sous cet angle, l'enseignement aurait pour conséquence de réduire le potentiel de créativité des enfants.⁴⁵

Mais l'option pédagogique qui oppose sans discernement, créativité et normalisation, dressage et éducation a pour fondement une erreur qui ressemble beaucoup à celle décrite par L. Wittgenstein lorsqu'il critique le discours du philosophe qui voit dans le langage privé les fondements du langage et de la créativité. Considérer ainsi l'aspect normalisateur de l'acte d'enseigner, c'est oublier un peu vite que la normalisation ne conduit pas à ce que tout le monde fasse la même chose mais à ce que tout un chacun puisse comprendre ce que fait l'autre en identifiant sans ambiguïté son action. Si la dimension normative de l'acte d'enseigner est fondamentale, c'est qu'elle permet à celui qui apprend d'identifier dans un contexte précis la forme du « même » ou de « l'analogue » dans l'ensemble des actions de ses congénères. Dans cet ensemble d'actions, il n'y a de fait pour quelqu'un que si l'action qui est considérée par cette personne est analogue à une « action-étalon ».

⁴⁴ L. Wittgenstein, (1994), § 632

⁴⁵ Comprise sans discernement, cette critique a produit, au cours des années 80, dans les écoles primaires des options pédagogiques dévastatrices. Pour ne pas limiter le potentiel créatif des enfants, chacun devait pouvoir devoir s'exprimer comme il le souhaitait, chacun pouvait circuler librement dans la classe...

Ce qui est fondamental dans la création par l'apprentissage de la forme d'un fait ou d'un événement, c'est que la forme du « *même* » ou de « *l'analogue* » ne peut être apprise par un homme seul. La même action ne se reconnaît pas de la même manière que le même visage. Pour qu'une action soit perçue comme étant la même pour la première fois, il est nécessaire qu'elle soit comprise par tout un groupe de personnes comme étant le même. Ce qui est identique ou analogue pour moi doit l'être pour un autre lorsqu'il s'agit d'action. La description qui fait d'un simple événement physique non seulement une action mais aussi cette action doit être partagée par tout un ensemble de personnes. Et c'est ici que la normativité dans l'acte d'enseigner prend une place fondamentale. Cette caractéristique de l'enseignement permet le développement de la personne humaine en général et le développement de ses capacités à créer en particulier. En effet, pour être créatif, il est nécessaire au préalable de reconnaître ce qui est intelligible pour les autres, de partager avec eux un ensemble d'actions. Pourrait-on louer la créativité d'êtres extraterrestres, s'ils ne partageaient pas avec nous, toute une façon de vivre qui les rendrait sans doute plus proches de nous que de nos animaux domestiques ?

La critique de l'aspect normalisateur de l'enseignement se fonde sur l'idée que tout processus de créativité est une sorte d'émergence des processus qui se déroulent de manière interne chez tout individu. C'est là un mythe qu'entend dissiper L. Wittgenstein⁴⁶:

« Notre concept est d'une telle espèce. Mais pourrions-nous en avoir un autre ? Un concept qui attacherait l'une à l'autre de façon contraignante la façon de se comporter, l'occasion et ce que l'on éprouve ? Pourquoi non ? Mais il faudrait alors que nous soyons constitués de telle manière que nous réagirions tous, ou presque tous, de la même façon dans les mêmes circonstances.

Mais une telle concordance n'existe pas, c'est pourquoi nous ne saurions que faire d'un tel concept contraignant. (Tas de pierres). »

Ce que la nature de l'homme ne peut pas faire en se fondant uniquement sur la similitude des processus internes chez toutes les personnes vivant ensemble, elle le fait en lui assurant les moyens de normaliser les conduites par un apprentissage des cultures. Cette condition préalable à tout acte de création qui consiste à partager une même forme de vie (un même jeu de langage) ne peut être remplie si on s'en tient à mettre en œuvre des apprentissages fondés sur une conception techniciste de l'éducation physique de l'EPS. Cette conception techniciste réduit le plus souvent les objectifs visés par l'enseignant à ceux des entraîneurs de clubs sportifs : éviter les erreurs, être précis, être régulier... Mais cet aspect de l'apprentissage doit être reconnu secondaire par rapport à celui qui permet à une personne d'apprendre ce jeu de langage qui consiste à reconnaître ce qu'est être régulier, précis, rigoureux dans un certain nombre de situations données. En d'autres termes, ce qui prime, c'est de faire en sorte qu'une personne sache ce qu'elle fait lorsqu'elle agit. Une bonne partie de cet apprentissage ne se fait pas de manière consciente car elle résulte d'une transmission culturelle qui peut passer inaperçue. Nous ne nous sommes jamais demandé ce que nous faisons en marchant pour la première fois, pour la seconde fois, pour la troisième fois... Lorsque nous marchons, nous empruntons le plus souvent le chemin le plus court pour atteindre ce vers quoi nous nous dirigeons. Il est très rare que nous ayons conscience de ce fait ou que nous nous demandions ce que nous sommes en train de faire au moment où nous marchons droit vers notre but.

Nous n'avons pas plus appris consciemment à bien utiliser la question : « Pourquoi

⁴⁶ L. Wittgenstein, (2000), p. 38

? ». Nous n'avons jamais douté, même enfant, de ce que nous faisons en posant cette question. En revanche, à l'école, il est probable que ce type d'apprentissage figure dans nos contenus d'enseignement de manière explicite pour former les enfants à leur « métier » d'élève. Mais cette nécessité n'apparaît au mieux que lorsque les problèmes relationnels avec les élèves se font nombreux. C'est bien souvent trop tard.

“ Former des lettres **pour** apprendre à écrire.” Voilà un type d'action qui n'a pas pour seul objectif d'apprendre à écrire. En effet ce type d'action permet également, si une régulation est faite de la part de l'enseignant, d'apprendre à évaluer ce que c'est que reproduire à l'identique quelque chose et à travailler en appliquant correctement une consigne. Ce type d'apprentissage est contenu dans l'apprentissage de l'écriture à condition que la mise en œuvre de cet apprentissage incite l'élève à respecter le jugement de l'enseignant qui décide si l'imitation est réussie ou non.

Il y a donc deux formes de réussite ou d'échec dans cet apprentissage : la première réussite correspond à l'apparition d'un comportement adapté à ce qu'on demande à l'enfant : écouter et respecter le jugement de l'enseignant qui décide de ce qui est correct ou non. De ce type de comportement adapté, on peut dire qu'il est juste. L'enfant a ainsi le bon comportement même si ce qu'il a fait pour imiter la lettre 'a' n'est pas réussi. Car c'est le second mode de réussite qui est déterminant pour que la lettre soit bien imitée : de ce comportement, on peut dire qu'il est correct. Cette distinction signifie que l'apprentissage d'un nouveau langage n'est pas seulement conditionné par les capacités qu'a l'enfant à imiter des formes mais qu'il est également conditionné par les réactions de l'enfant vis-à-vis des interventions de l'enseignant qui vont petit à petit définir ce que sont les modèles à imiter et par suite l'action qu'il est nécessaire de faire pour agir correctement. Cette définition ne se fait pas parce que l'enseignement précise mieux ce qui est à faire mais parce que l'enfant s'accorde à reconnaître que le jugement de l'enseignant fait autorité.

Il y donc une dimension sociale à la réussite de l'élève dans ce type d'apprentissage. Cette dimension fixe les conditions de la similitude normative et M. Williams la définit ainsi⁴⁷ :

« Une déviance individuelle constitue « une erreur » de la même manière qu'un étalon qui se rétrécit et s'allonge ne peut être utilisé pour mesurer. »

Autrement dit, le type d'échec qui concerne des comportements devant être justes et non seulement corrects est celui qui empêche un novice de jouer à un nouveau jeu de langage, non pas par un manque de capacités relevant de l'habileté ou de la compréhension, mais par une incapacité à s'installer dans une relation sociale adaptée.

La question de la similitude normative est suffisamment ambiguë pour que nous nous attachions à identifier le problème philosophique qui en constitue toute la difficulté.

⁴⁷ M. Williams, (2002), p. 226

3.1.2 La nature du problème philosophique

Je vais traiter ici un cas particulier pour montrer comment la normativité des comportements joue un rôle non négligeable dans la pratique des professeurs d'EPS.

L'exemple étudié sera le suivant :

Comment un enseignant en EPS peut-il formuler et mettre en œuvre des contenus d'enseignement pour qu'un enfant apprenne mieux à distinguer « les choses qui lui arrivent » « des choses qu'il fait » ?

Pour le dire comme V. Descombes⁴⁸ : certains élèves ont des difficultés à comprendre que « d'un côté il y a les événements dont il peut revendiquer comme étant ses actions, comme venant de lui (il en est responsable). De l'autre, il y a les événements qui ne sont que cela : des choses qui lui arrivent. »

Ce que je suggère ici, c'est que les contenus d'enseignement qui vont aider l'élève à mieux faire cette distinction sont en fait ceux qui amélioreront sa compétence à adopter des conduites normatives. Et, comme nous le verrons, du même coup cette transformation augmentera les possibilités d'action de l'enfant.

Je tiendrai pour conduite normative tout comportement respectant une norme⁴⁹ :

« La norme étant une règle qui prescrit une ligne de conduite et permet en conséquence d'évaluer la conformité d'une action ou d'un jugement. »

Sachant qu'un grand nombre d'heures de cours sont consacrés aux sport-collectifs en EPS, vous pouvez donc aisément imaginer l'importance des conduites normatives dans cette discipline. Tout sport collectif apparaît en effet **fondé** d'abord sur un ensemble de règles de jeu qu'il convient de respecter pour ne pas tricher et ensuite sur un ensemble de règles d'efficacité qu'il convient de suivre pour bien jouer. Je dois dire ici que l'évidence avec laquelle nous considérons que la pratique des sports- collectifs est fondée sur des règles est profondément trompeuse et nous conduit à mal percevoir ce que nous faisons lorsque nous enseignons. Je préconise d'effectuer un renversement de point de vue. Ce que nous faisons, c'est enseigner aux élèves à suivre des règles qui n'ont de sens que parce qu'une pratique physique, celle inhérente aux sports-collectifs est initiée par l'enseignant. Ce qui est fondateur, c'est la pratique physique dans le contexte institutionnel instauré par l'enseignant et non la règle.

Pour montrer cela, je vais développer mon argumentation autour des contenus d'enseignement dans une perspective externaliste que j'entends préciser maintenant.

Revenons à notre exemple et à la capacité de l'élève à distinguer « les choses qui lui arrivent » « des événements qu'il peut revendiquer comme étant ses actions ». On pourrait penser que les enfants sont en mesure de faire cette distinction dès le plus jeune âge. Mais si cela était vrai un large éventail d'élèves ne serait pas amenés **à tort** à s'exprimer ainsi : « Je sais bien ce que j'ai fait ! », ou « Je ne sais pas faire ce que vous me demandez ! » ou bien encore « Mais c'est ce que j'ai fait ! ». Si l'élève se trompe en émettant des jugements sur ses propres actions, c'est qu'il y a un type d'apprentissage qui peut fort bien ne pas avoir été conduit jusqu'à son terme. A mon avis, ce type d'apprentissage ne peut être achevé que si l'enfant comprend que le pouvoir de revendiquer à juste titre une action comme étant la

⁴⁸ V. Descombes, (2007), p. 400

⁴⁹ A. Besnier, (2007), p. 317

sienne dépend de sa capacité à disposer de la bonne description de ce qu'il fait. Or très souvent les élèves en difficulté dans les apprentissages sont également des élèves qui pensent que ce qu'ils font c'est ce qu'ils ont l'intention de faire. Ils réduisent alors l'ensemble des descriptions de ce qu'ils font à ce qu'ils ont voulu faire.

Je prendrai maintenant pour paradigme le fait *que la justesse de la description d'une action en général (et ici en particulier en EPS) n'est pas dépendante d'un vécu psychologique mais plutôt de l'existence d'une institution sociale dont l'enseignant d'EPS est le premier représentant.*

Le contenu de l'enseignement que nous tentons ici de cerner est donc celui qui permet d'instaurer objectivement l'esprit de ce qui détermine la bonne description de la mauvaise. Selon le paradigme choisi, cette détermination de la description ne se fait pas de manière interne, elle n'est ni psychologique –ce n'est pas une question de ressenti- ni physiologique-rien dans la biologie de l'agent ne peut nous aider à trouver la bonne description de l'action.. Cette détermination est pour ainsi dire extérieure à l'élève et directement sous la dépendance du contexte que doit justement créer de toute pièce l'enseignant.

Le parti pris que j'adopte ici est donc toujours celui de l'externalisme. Dans cette perspective, **identifier ce que nous faisons c'est adopter une description que notre environnement utilise pour comprendre le sens de ce que nous faisons.**

Je pense qu'il est à peu près clair que l'adoption de conduites normatives est directement liée à la capacité de décrire de manière juste ce qui est à faire ou ce qu'on fait. En effet, comment apprendre à suivre une règle si l'idée qu'on se fait de notre tentative pour suivre la règle est erronée. Or, selon la perspective externaliste, « suivre une règle », même énoncée, ne signifie encore rien pour un élève tant qu'un contexte précis n'a pas fourni l'occasion :

- d'un côté à l'élève de faire physiquement quelque chose pour tenter de suivre la règle,
- et d'un autre côté à l'enseignant de donner une description de ce qu'a fait l'élève pour juger si sa conduite était en accord ou non avec la règle.

En d'autres termes, la règle, même énoncée, n'a pas encore de sens tant qu'une sorte de mesure-étalon pour « actions respectant la règle » n'a pas été établie dans la pratique. Par exemple, la règle d'efficacité « être démarqué pour recevoir le ballon » ne signifie rien pour un élève débutant les sports-collectifs.

Les contenus d'enseignement tels que nous entendons maintenant les définir réorientent notre conception de ce qu'est apprendre agir en EPS. Car notre attention doit porter sur la manière de produire des normes dans le champ de l'EPS. En sports collectifs, une conduite normative peut être conçue comme « faire la même chose que d'autres élèves qui jouent de manière juste. » Cette action de « faire la même chose pour jouer juste » va être le support du contenu d'enseignement qui doit aider l'élève à distinguer « *les choses qui lui arrivent* » « *des événements qu'il peut revendiquer comme étant ses actions* ». Il est intéressant de constater qu'un signal clair de fin d'apprentissage nous est fourni lorsque « ce faire la même chose » apparaît comme une sorte d'évidence à l'élève. A ce moment, nous pouvons être certains qu'il existe un arrière-plan d'actions communes à tous les joueurs,

arrière-plan à partir duquel toute action prend alors son sens exactement comme un mot prononcé a un sens dans une discussion.

Je vais donc considérer maintenant qu'agir dans le cadre d'un sport collectif est un fait de langage. J'assimile ainsi les sports collectifs à des jeux de langage. Dans cette perspective wittgensteinienne⁵⁰:

« Le langage est comparable à une ville dont les éléments entrent en rapport mutuel sans être pourtant reliés par une propriété commune. »

Un jeu de langage est donc comparable à un quartier de cette ville qu'est le langage. Retenons pour la suite que je compare notre motricité usuelle à un langage et l'apprentissage d'un sport collectif comme la construction d'un nouveau quartier de ce langage.

3.2 Qu'est-ce que « Comment apprend-on à agir ? » peut vouloir dire en EPS?

3.2.1 Le cahier des charges du contenu d'enseignement

3.2.1.1 Echapper à une erreur pédagogique

Il y a une tentation forte qui s'exerce sur la plupart de mes collègues d'EPS lorsqu'ils se posent la question du « Comment faire ? ». Cette tentation s'exprime par l'attention qu'ils portent à formuler leur réponse en termes de causalité efficiente. Par exemple : « Comment faire pour réaliser une bonne passe au volley ? ». Réponse : « Tu plies tes jambes à la réception du ballon pour pousser dessus afin d'envoyer le ballon très haut. ». Il faut remarquer que cette réponse témoigne d'une double croyance : celle de l'importance de la prise en compte des phénomènes physiques dans l'enseignement (exemplifiée ici par la flexion-extension qui crée une poussée vers le haut sur le ballon) et celle du rôle efficient de la règle qui doit guider l'élève : « si tu plies sur tes jambes alors ta passe sera meilleure ».

Je ne discuterai pas de la première croyance. En revanche il me semble que dans de nombreux cas, l'idée qu'on peut utiliser les règles comme on utiliserait un levier pour contraindre quelque chose ou quelqu'un à suivre une direction fixée à l'avance est une erreur pédagogique. Pour la plupart de mes collègues ce sont ces règles qui organisent les conduites des pratiquants des jeux de langages que sont les sports-collectifs. Comme je l'ai déjà dit, il faut renverser l'ordre des choses. Ce sont les jeux de langage lorsqu'ils sont pratiqués qui donnent du sens aux règles que doivent suivre les pratiquants.

Retenons ce principe : *un certain type de contenu d'enseignement a pour but de donner un sens à certaines règles constitutives de ce qu'on appelle jouer au hand-ball (par exemple). Ce contenu, pour être mis en œuvre, ne peut donc peut « s'appuyer » sur ces règles.*

⁵⁰ J.-P. Cometti, (2007), p. 270

3.2.1.2 La structure du contenu d'enseignement et son impact

Pour que la règle ait un sens en fin d'apprentissage, le contenu d'enseignement doit être organisé selon deux dimensions : l'une est institutionnelle et l'autre doit prendre en compte le caractère intentionnel des conduites normatives des élèves. Mais il faut alors résister à cette tentation de croire que la causalité efficiente est l'essentielle de ce qui doit conduire notre enseignement. Nous devons faire porter plutôt notre attention sur la causalité formelle qui permet de déterminer sous quels critères on peut affirmer que quelqu'un a agi et, mieux encore, dans quelle mesure son action comporte un caractère de nouveauté pour lui. Ceci doit permettre que l'élève s'accorde avec l'enseignant lorsqu'il parle de ce qu'il fait. D'un point de vue philosophique, il me semble que, correctement formulé, le contenu d'enseignement qui vise à instaurer un tel accord est de nature à répondre à deux demandes formulées ainsi par V. Descombes⁵¹ :

- La première demande est de fournir un matériel descriptif pour mettre en scène l'homme social comme quelqu'un qui agit de telle ou telle façon selon le sens que présente pour lui le contexte dans lequel il est placé.
- La seconde demande est de dire en quoi cet homme est social, c'est à dire en quoi cet homme n'est pas dans l'état de nature, mais dans l'état de société.

En effet, nous avons en EPS le moyen, pour le dire comme V. Descombes,⁵² « de mettre en évidence des scènes illustrant une socialité proprement humaine, en raison des implications normatives de tout ce qui se passe sur scène. »

Et lorsque, quelques lignes plus loin, V. Descombes se pose la question suivante : « Comment ce sens normatif peut-il être introduit ? », c'est encore vers l'EPS qu'il est possible de se tourner pour trouver un champ d'étude privilégié de la question. En effet, en sport collectif notamment, les contenus d'enseignement doivent instituer au sein de la classe un ensemble de significations normatives nouvelles qui permettront à chaque élève de jouer par exemple au hand-ball d'une manière parfaitement compréhensible pour les autres. Sans ce contenu d'enseignement qui permet d'introduire un sens normatif dans ce que fait un élève lorsqu'il pratique au sein de l'école le hand-ball, on serait en droit de dire dans de nombreux cas que les élèves ne jouent pas au hand-ball, même lorsqu'ils se déplacent avec un ballon dans les mains sur un terrain de hand. En d'autres termes le sens normatif introduit par le contenu d'enseignement définit ce que c'est que « jouer au hand-ball à l'école » et fournit donc des critères extrêmement sélectifs pour juger de ce qu'est une action de hand-ball.

Ces normes que nous devons introduire en EPS ne sont pas des normes d'excellence qui mesureraient le degré de performances des élèves ou même des instruments de réglementation du comportement pour que les pratiquants ne violent pas les règles du jeu qu'a en tête tout arbitre. Ces normes décrivent les faits institutionnels en EPS qui donnent du sens à une action dans le cadre de ce jeu de langage nouveau défini par l'enseignant et par la pratique des élèves. Ces faits institutionnels sont de deux ordres et ils doivent se produire dans le cadre de la leçon d'EPS pour que le contenu soit concrètement mis en œuvre.

⁵¹ V. Descombes, (2007), p. 420

⁵² V. Descombes, (Ibid), p. 422

3.2.2 La dimension institutionnelle du contenu

Il nous faut recenser les deux sens du fait institutionnel donnés par B. Gnassounou⁵³:

Au sens 1 : « Est fait institutionnel un fait dont la description nous oblige à poser l'existence d'une relation interne (logique) entre des statuts complémentaires portés par deux individus (au moins) qui se trouvent dès lors dans une relation dite « sociale ». »

Au sens 2 : « Est fait institutionnel un fait dont la description implique l'attribution d'une représentation à un sujet, représentation qu'il ne peut avoir si d'autres ne l'ont pas ou ne l'ont pas eue. »

Lorsque ces deux faits institutionnels en EPS se produisent alors on peut répondre à la seconde demande formulée ainsi par V. Descombes : « En quoi l'élève n'est pas dans l'état de nature mais dans l'état de société ? ».

Nous pouvons maintenant décrire le fait institutionnel en EPS :

Au sens 1.

En effet, si un apprentissage a vraiment lieu alors il est nécessaire de décrire la relation entre l'élève et l'enseignant comme étant de nature complémentaire. Le cœur de cette relation est extrêmement simple et peut être appréhendé par ce petit dialogue :

L'enseignant :

« Voici ce que nous allons appeler jouer au hand-ball cette année. »

Et s'ensuit une suite de situations, d'exercices, de définitions, de matchs, de démonstrations

Puis *l'élève*, à la fin du cycle d'apprentissage, dit à l'enseignant :

« Voici donc comment nous devons jouer au hand-ball, cette année ! »

La relation complémentaire n'est pas directement liée aux choix judicieux des situations mais par le fait que l'élève en faisant ce qui lui est demandé réussit l'essentiel : jouer au hand-ball (bien ou mal peu importe) **selon la manière instituée** par l'enseignant.

Une erreur pédagogique consiste ici à croire que la compréhension des règles du jeu provient essentiellement de la mise en place de situations extraordinairement pertinentes entre les deux moments où d'une part l'enseignant dit : « Voici... » et où d'autre part l'élève dit : « Ah ! Voici donc.. ». En réalité, il me semble qu'il est préférable d'adopter le point de vue de L. Wittgenstein : « Comprendre une règle, ceci à avoir avec obéir à un ordre. ». Pour ceux qui douteraient de la pertinence d'une telle relation ou qui identifierait ce type d'apprentissage à un dressage, je dois dire d'une part qu'il est effectivement possible de faire le rapprochement entre les deux modes d'apprentissage mais d'autre part que la relation que je décris ici n'a rien en commun avec celle qu'un dresseur a avec ses animaux. Et je crois que pour comprendre la différence il suffit de penser à différents faits.

Premier fait :

⁵³ B. Gnassounou, (2007(a)), p. 237-238

Jamais un animal, après avoir été dressé, n'a manifesté quelque chose qui pouvait ressembler de loin ou de près à cette exclamation : « Ah ! Voici donc ce qu'on appelle faire un salto arrière !! » (Je pense ici aux tours des chiens dans les cirques.) Or cette expression marque l'idée que l'élève ne perçoit pas la demande de l'enseignant comme un ordre même si l'élève doit se conduire comme si tel était le cas.

Second fait :

Imaginez le dialogue suivant à l'école primaire :

L'enseignant :

« Voici ce qu'est apprendre à compter ! Répétez après moi : $1+1=2$, $1+2=3$,..... ».

Les élèves :

« Voici donc ce qu'est apprendre à compter ! » Et ils se mettent à répéter : $1+1=2$ ».

Si quelqu'un ne fait pas ici la différence entre ce que je viens de décrire et du dressage, je doute qu'il puisse jamais faire la différence entre un être humain et un animal. Car la différence entre ce que je viens de décrire et le dressage réside non pas dans ce qui se produit dans les deux cas mais dans le fait que ce qui se produit s'adresse pour l'un à un être humain et pour l'autre à un animal. Si quelqu'un doute encore de la différence que j'entends faire entre les deux types d'apprentissage, il peut essayer de se rappeler s'il a déjà vu un singe ou un chien rouler des mécaniques auprès de ses congénères, l'air de dire : « Moi je sais compter et pas toi ! ». Jamais non plus on a vu un perroquet, après avoir été dressé à compter, inventer un jeu de loterie.

Ce qui est du domaine du dressage chez l'animal est de l'ordre de l'éducation chez l'être humain. Les deux ont sans aucun doute de nombreux points communs mais la différence fondamentale réside dans les contextes dans lesquels ils ont lieu : l'éducation lorsqu'elle se déroule normalement se passe dans un cadre institutionnel c'est à dire dans un cadre où une relation complémentaire entre enseignant et apprenant est nécessaire.

Essayons maintenant de décrire le fait institutionnel en EPS dans le sens 2.

Au sens 2

Correctement mis en œuvre, le contenu d'enseignement assure à n'importe quel élève d'être compris par les autres lorsqu'il joue par exemple au hand-ball. Ceci signifie que tout élève ayant assimilé ce contenu reconnaît comme une évidence le reflet de ses propres actions chez les autres. J'utilise à dessein le terme de « reconnaître » et non pas simplement de « voir » car je veux insister sur le fait que cette reconnaissance est un acte de langage : cette reconnaissance ne peut avoir lieu que si tous les élèves ont en commun une certaine forme d'actions. Cette forme commune est instituée par l'enseignant en instaurant une mesure-étalon pour actions de hand-ball. Cette mesure-étalon n'est pas une forme physique d'un geste qui serait le patron idéal pour toutes les actions, elle ne concerne pas quelque chose qu'il faudrait voir comme on voit le détail physique d'un objet. Elle doit être plutôt perçue comme un moyen de comprendre le sens de ce qui est fait. Lorsque l'élève a acquis cette capacité d'utiliser la mesure-étalon, il ne peut imaginer faire autre chose que ce qu'il fait dans un certain contexte, un peu comme on ne peut imaginer dire autre chose que : « Ah ! bon ! Pourquoi ? » lorsqu'une personne dit quelque chose qui nous surprend.

Cette question « Pourquoi ? » s'impose alors d'elle-même, non pas causalement mais formellement pourrait-on dire. Car c'est la forme de notre langage ordinaire qui est en jeu dans ce fait de langage. Et cette forme n'existe que parce que nous partageons ensemble un certain fond commun d'actions ou de réactions que nous ne mettons jamais en question.

A-t-on jamais entendu un enfant demander à ses parents : « Dois-je dire « Pourquoi ? » maintenant ? » ?

C'est cette forme d'actions communes que doit instituer par la pratique physique l'enseignant en EPS. La compétence qui résulte de cet apprentissage peut être perçue comme devant permettre à l'élève de jouer juste exactement comme on trouve les mots justes pour exprimer quelque chose. Elle doit également permettre à tout élève de reconnaître qu'un autre élève joue juste. Correctement mis en œuvre le contenu d'enseignement qui assure ce type d'apprentissage me semble bien assurer l'existence d'un fait institutionnel au sens 2, c'est à dire un fait *dont la description implique l'attribution d'une représentation à un sujet, représentation qu'il ne peut avoir si d'autres ne l'ont pas ou ne l'ont pas eue.* »
Ce fait est à mon sens nécessaire pour élaborer un nouveau jeu de langage. Or c'est à ce genre de défi que nous sommes confrontés lorsque nous voulons apprendre à des débutants à jouer au hand-ball.

Le moment est venu de dire comment on peut mettre en œuvre un tel type de contenu. Sa présentation permettra alors de répondre à la première demande de V. Descombes : *fournir un matériel descriptif pour mettre en scène l'homme social comme quelqu'un qui agit de telle ou telle façon selon le sens que présente pour lui le contexte dans lequel il est placé.*

3.2.3 Le contenu d'enseignement en EPS comme matériel descriptif de l'homme social et comme moyen de le mettre en scène

Le contenu d'enseignement doit permettre (par exemple en hand-ball) de donner du sens à la question : « A quel jeu jouent nos élèves lorsqu'ils jouent au hand-ball ? ». Un moyen de donner du sens à cette question est de ne pas se satisfaire des règles du jeu qui définissent le hand-ball et de découvrir le sens qu'on peut attribuer aux actions qui se déroulent dans le cadre de cette pratique physique.

3.2.3.1 Passer des règles qui n'ont pas de sens pour agir.....

On aimerait bien en tant qu'enseignant, que les élèves débutants voient la règle « il faut se démarquer ! », comme on voit un panneau indicateur. On aimerait que la règle que l'on donne aux élèves explique, par elle-même, ce qu'il faut faire. Mais c'est là une possibilité qui n'appartient qu'au spectateur averti, celui qui « voit », pour ainsi dire, l'esprit du hand-ball, lorsqu'un bon joueur joue. Pour lui la règle a un sens car il sait qu'il la suit en agissant. Pour le débutant en revanche la règle, dans le contexte de sa pratique physique, n'a pas de sens. On peut s'en rendre compte aisément en le prenant en faute régulièrement lorsqu'il ne la respecte pas.

Comme l'écrit L. Wittgenstein⁵⁴ :

« Car là où l'on dit « Mais enfin, ne vois-tu pas que.... », la règle ne sert à rien, elle est l'expliqué, non l'expliquant. »

Lorsqu'on se rend compte que des élèves, nombreux au demeurant, sont incapables de suivre la règle, on pense alors que des causes physiques (leurs capacités) les empêchent de le faire. Comme si le chemin qu'on leur proposait était clairement indiqué mais impraticable physiquement. Mais de quel ordre est l'impossibilité de pratiquer ce chemin ? Ma réponse est qu'il faut parfois éviter de penser qu'elle est d'ordre physique mais plutôt d'ordre sémantique. Ce que doit faire l'enseignant, c'est donc créer cette possibilité : il doit mettre en place les conditions de reconnaissance de la règle. En d'autres termes, il doit faire en sorte que les élèves débutants jouent au même jeu. Car, même avec une balle dans les mains et sur le même

⁵⁴ L. Wittgenstein, (1994), p. 88

terrain de hand-ball, les élèves débutants ne jouent pas vraiment au hand-ball. Et eux-même ne savent pas à quoi joue l'autre : cet état de fait se lit dans leur incapacité à jouer collectivement.

3.2.3.2 ...aux actions qui ont du sens : celles qui définissent certaines règles du jeu et celles qui mettent hors jeu les autres règles.

Mais alors, à quoi jouent des élèves qui débutent au hand-ball ? Ils jouent à leur propre jeu de motricité usuelle qu'ils adaptent partiellement au hand-ball dans une sorte de recyclage. Comment cela se produit-il ? Justement de manière très normale : les élèves perçoivent la situation qu'ils vivent d'une manière qui les incitent à se comporter de manière quotidienne. On peut s'en rendre compte facilement en se demandant pourquoi ils se comportent ainsi.

Par exemple, de nombreux enfants tirent dans le gardien. Pourquoi ? Parce que si vous ne voulez pas rater la cage de but, il vaut mieux tirer au centre en espérant que le gardien n'ait pas l'habileté d'attraper le ballon. Tirer, pour la plupart des débutants, est donc équivalent à faire une mauvaise passe au gardien, une passe susceptible de ne pas être rattrapée. Les enfants ont donc un comportement « peu pertinent » pour de bonnes raisons.

Toujours en hand-ball, on constate que les enfants attendent (à l'arrêt) le ballon devant la zone du gardien. C'est là un comportement normal car c'est l'endroit où la distance est la plus courte pour atteindre les buts. Mais c'est malheureusement encore un comportement qui n'est pas judicieux car le ballon part moins vite si on tire à l'arrêt. La difficulté pour l'enseignant réside justement dans l'aspect normal, habituel du comportement. Car il est difficile pour chacun d'entre nous d'accepter d'échanger un baril de lessive inconnue même si on vous en vante les mérites contre dix barils d'une lessive qui vous allait bien jusque là.

Mais il y a pire que cet aspect psychologique : car la véritable difficulté réside dans le fait que si l'enfant adopte un comportement normal, c'est qu'il ne peut voir autrement la situation qu'il est en train de vivre : « je dois tirer dans les buts alors il faut bien que je sois le plus près possible de la cible ».

Un des pièges tendus à l'enseignant est constitué par la tentation de croire que si l'enfant a un comportement usuel dans ces situations, c'est parce qu'il subirait de manière causal la force de la norme qui nous permet de décrire son comportement. Cette conception est une erreur. Cela conduit l'enseignant à croire qu'il peut remplacer une norme par une autre simplement parce que la nouvelle aurait une force, « une efficacité » plus grande. (« Tu vois bien que ce que tu fais n'est pas bon, alors fais comme je te montre, c'est mieux. »).

L. Wittgenstein a particulièrement bien décrit cette erreur de conception pédagogique⁵⁵ :

« Il faut commencer par l'erreur et la convertir en vérité.

C'est à dire qu'il faut trouver la source de l'erreur, sans quoi le fait d'entendre la vérité ne nous sert à rien. La vérité ne peut forcer son chemin si quelque chose si trouve à sa place. »

A première vue le défi semble de taille : comment faire pour que l'enfant cesse ce comportement si normal ? En fait, il suffit de le placer dans une situation où ce comportement normal n'a plus lieu d'être, où pour ainsi dire, il n'a plus de sens. Il faut créer une impossibilité « sémantique » et non physique pour que le chemin du comportement normal ne soit plus emprunté. Et pour cela il est nécessaire de connaître les bonnes raisons pour

⁵⁵ L. Wittgenstein, (2001(b)), p. 1

lesquelles ce comportement peut exister. (« Il faut commencer par l'erreur et la convertir en vérité. »)

Par exemple, vous n'accorderez de points dans un match de hand-ball que si le ballon touche un poteau, ou bien si le gardien ne touche pas le ballon lorsqu'il est lancé. L'intention de « marquer et ne pas rater les buts » est alors en grande partie effacée.

En organisant ainsi des situations de jeu non analogue avec la vie quotidienne, l'enseignant produit un nouveau jeu de langage et il peut, en fin d'apprentissage, dire à quel jeu jouent les élèves. Il nous faut maintenant préciser cette nouvelle manière de concevoir les situations d'apprentissage.

3.3 Ce que « situation d'apprentissage » peut vouloir dire en EPS

Toute définition d'une situation d'apprentissage doit prendre en compte le fait que la situation peut être décrite de deux manières et que cette dualité est irréductible.

La première description qu'on peut donner concerne ce que fait l'enseignement pour mettre en place la situation, et la seconde est en rapport avec ce que fait l'élève lorsqu'il essaye d'apprendre. Ces deux descriptions sont irréductibles l'une à l'autre car l'action de l'enseignant et celle de l'élève sont de nature complémentaire.

Comme l'explique M. Williams⁵⁶ :

« Dans la situation d'apprentissage, la structure du langage ordinaire se scinde en deux en produisant une division normative du travail. L'enfant produit le « jugement » c'est-à-dire prononce certaines expressions et l'adulte fournit l'arrière plan cognitif à partir duquel l'énoncé est un jugement et pas seulement une vocalisation. »

Le rôle dissymétrique de l'élève et de l'enseignant dans la situation d'apprentissage peut être compris en saisissant que l'action de l'élève ne peut prendre forme que par rapport à l'arrière plan mis en place par l'enseignant.

Cette complémentarité est bien décrite par L. Wittgenstein⁵⁷ :

« Comment pourrait-on décrire la façon dont les hommes agissent ? Comment sinon en montrant la façon dont les actions des hommes, dans leur diversité, empiètent les uns sur les autres en une sorte de grouillement. L'arrière plan par rapport auquel l'action est vue, ce n'est pas ce qu'un individu est en train de faire, c'est cet ensemble grouillant ; c'est lui qui détermine notre jugement, nos comportements et nos réactions. »

Un peu avant, le philosophe précisait⁵⁸ :

« L'arrière plan, c'est tout le train-train d'une vie. »

L'élève agit en fonction de la situation particulière qu'il vit et qui ressort par contraste, pourrait-on dire, d'une certaine manière par rapport au « train-train » de la vie de

⁵⁶ M. Williams, (2002), p. 229

⁵⁷ L. Wittgenstein, (1994), § 629

⁵⁸ L. Wittgenstein, (Ibid), § 625

l'élève. Cet arrière plan, avons-nous dit, est présent du fait même de l'action de l'enseignant. Cette présence n'est pas à réellement parlé physique. L'enseignant n'amène pas sur le lieu de la pratique physique le train-train de la vie quotidienne des élèves. Mais, par une sorte de mise en scène, il organise le décor sur le fond duquel l'apprentissage de l'enfant se détache. Ici encore, nous devons dire que le décor n'est pas physique comme sur une scène de théâtre.

L'arrière plan est de nature sémantique : il constitue le contexte et l'histoire dans lesquels ce que doit faire l'élève peut prendre un sens précis. Cet arrière plan constitue donc une ressource à la disposition de l'enseignant pour inciter les élèves à agir d'une manière bien précise. Mais, ce décor sémantique est également une contrainte. Dans certains cas, il fausse le jugement ou bien orient l'action de l'élève de manière peu opportune. Une des premières tâches de l'enseignant consiste à organiser l'arrière plan de façon à ce que la situation d'apprentissage présentée aux élèves ait un sens qui leur permette d'agir de manière juste. En d'autres termes, la tâche de l'enseignant n'est pas ici de réduire la liberté physique de l'élève pour le forcer à agir d'une certaine manière (par exemple par une pédagogie d'aménagement du milieu) mais de réduire, ce qu'on pourrait appeler, la liberté sémantique dont on dispose pour comprendre une situation.

Voici donc ma proposition : au départ d'une situation d'apprentissage, il y a à la fois des chemins de nature physique que peut emprunter l'élève en agissant, et aussi des histoires, des chemins sémantiques que l'élève emprunte pour donner un sens à son action. *Or, s'il est fréquent que l'enseignant pense à réduire le nombre de chemins physiques que l'élève peut emprunter, de manière à définir la situation d'apprentissage, il est beaucoup moins courant que l'enseignant s'attache à réduire le degré de liberté sémantique pour éviter que l'élève ne s'égaré dans des impasses en agissant d'une manière qui ne serait pas juste.*

Par conséquent, toute situation d'apprentissage ne peut être définie que pour un élève ou pour un groupe d'élèves et non pour la classe entière. Car la situation d'apprentissage mise en scène d'une certaine façon n'évoquera pas les mêmes choses pour les uns et les autres. Il est relativement facile de comprendre ceci sur un exemple caricatural. Devant une maison prenant feu, la plupart des personnes prendront la fuite, alors qu'un pompier s'attachera probablement à réduire très vite les effets du sinistre. Toute situation prend un sens dans l'histoire de votre vie. Et c'est-ce qui produit très exactement dans une situation d'apprentissage. La difficulté qui se pose à l'enseignant est donc liée à la compréhension des histoires individuelles en observant les comportements des élèves en situation de pratique physique. Ce comportement est régi par des règles de grammaire comme n'importe quel jeu de langage. La difficulté n'est donc pas inaccessible car chaque histoire individuelle ne peut échapper au fond commun de pratiques par lequel les jeux de langage se structurent.

La première difficulté consiste à imaginer à quelles règles de grammaire nouvelles nous allons opposer les jeux de langages anciens pratiqués déjà par nos élèves. Et la seconde tient au fait que les règles de grammaire qui structurent nos jeux de langage sont le plus souvent implicites. C'est que ces règles ne fonctionnent pas comme des définitions qui doivent être connues pour avoir un rôle à jouer. Ces règles fonctionnent, nous l'avons vu précédemment, comme des mesures-étalons qui déterminent ce qui a du sens et ce qui n'en a pas: elles distinguent les actions qui appartiennent à un jeu de langage précis de toutes les autres.

Il est temps de préciser ces remarques d'ordre général sur deux exemples de contenus d'apprentissage en EPS.

3.4 Deux exemples de contenus d'apprentissage en sports collectifs

Si on veut comprendre la nature des propositions que nous allons faire, il faut se souvenir de ce qu'écrit J. Bouveresse⁵⁹ lorsqu'il commente la philosophie de L. Wittgenstein:

« Les Mathématiques pourraient déterminer « la forme » ou le caractère de ce que nous prenons pour un fait. ».

Ce que nous suggérons, c'est qu'un apprentissage en sports-collectifs doit déterminer la forme de ce que les élèves doivent prendre pour des faits et que sans ce type d'apprentissage, des notions telles 'se démarquer' ou 'prendre de l'information' n'ont pas de sens dans le cadre de la pratique des sports-collectifs par des débutants. Quels sont les moyens à mettre en œuvre pour produire une telle transformation? Nous allons tenter maintenant de répondre à cette question.

3.4.1 Comment peut-on apprendre à « prendre de l'information en sports-collectifs » ?

3.4.1.1. Le problème épistémologique

Une des grandes difficultés de l'enseignement en EPS peut être énoncé ainsi: les élèves prennent pour des faits ce qui ne doit pas l'être et inversement ne voient pas ce qui doit être pris pour un évènement parfois capital pour apprendre. Mais de quel ordre est cette difficulté? C'est là ce qu'il nous faut déterminer pour mettre en œuvre les situations d'apprentissage nécessaires pour transformer le comportement des élèves.

Au début du chapitre 1, nous avons essayé de définir ce que nous pouvions entendre par "voir ce que nous faisons en agissant". Nous avons écarté deux options pédagogiques.

La première option qu'on peut définir par pédagogie de la démonstration consiste à montrer simplement ce qui doit être vu par les élèves. Vous voulez enseigner comment battre le gardien sur un tir au handball et pour cela, vous montrez l'exemple en tirant un jet de 7 mètres.

La deuxième option que nous avons écartée consistait à définir verbalement la tâche à exécuter pour réussir à voir ce qu'il y avait à faire. Cette deuxième option est d'ailleurs la plus utilisée car elle permet, chaque fois qu'il y a un changement de programme en EPS de préciser les contenus d'enseignement dans un petit livret intitulé « Accompagnement des programmes ». D'une certaine manière, l'erreur de la seconde conception paraît moins grave : il s'agit bien de définir conceptuellement ce qu'il y a à voir. Et la première option pédagogique n'a pas pris en compte cet élément de l'apprentissage.

⁵⁹ J. Bouveresse, (1987), p. 60

Par exemple, pour ce qui est du concept d'encrier, L. Wittgenstein dit⁶⁰ :

« Le concept 'encrier' qui nous est bel et bien nécessaire ici, n'est pas quelque chose de saisissable, là devant nous, pas plus que ce qui est devant nous ne porte en soi ce concept. Pour le rendre manifeste, il ne suffit pas de mettre un encrier dans la main de quelqu'un. Et ce non pas parce que le quelqu'un en question serait trop borné pour déchiffrer le concept sur l'objet même.

Il se peut que je montre un objet à quelqu'un parce que sa couleur est surprenante et que je veux la lui faire remarquer, mais cela suppose déjà un certain jeu entre nous. »

L'élève qui ne voit pas une information capitale pour jouer efficacement dans n'importe quel sport collectif, ce n'est pas parce qu'il aurait comme une cécité temporaire. Il peut d'ailleurs fort bien regarder dans la bonne direction. Aucune cause physique n'est ici responsable de l'incapacité de l'enfant à voir de manière juste les situations qu'il vit. Pour percevoir correctement la difficulté qui est celle de l'élève, il faudrait plutôt dire qu'il n'a aucune raison de voir les choses ainsi. La cécité qui le touche, pourrait-on dire, est d'ordre sémantique. Il ne voit pas l'information importante parce que les phénomènes physiques qui constituent cette information n'ont pas de sens, ou non pas le bon sens pour l'enfant. Ce qu'il manque à un enfant qui ne remarque pas ce qu'on lui montre du doigt (une couleur surprenante d'un objet), c'est-ce qu'aurait appelé sans doute l'auteur des *Recherches philosophiques* « un jeu de langage commun entre lui et nous ».

A propos de cet enfant, L. Wittgenstein écrit⁶¹:

« Il se peut qu'il soit étonné par l'aspect de l'objet, mais que ce qui l'étonne soit la couleur, que la couleur soit la *raison* de son étonnement, et non simplement la *cause* de l'expérience qu'il est en train de vivre, cela suppose chez lui le concept de couleur, non simplement la vue. »

Or, il est évident qu'on n'a jamais montré à un enfant quelque chose pour lui apprendre le concept de couleur. On ne lui a jamais défini ce concept de manière verbale. Ce concept se comprend lorsqu'on dispose du jeu de langage des couleurs. Et c'est donc ce qui va nous occuper dans le paragraphe suivant : comment apprendre le jeu de langage qui correspond à « prendre de l'information » en sport collectif. Au fond, on pourrait dire, pour illustrer cet apprentissage, ce que remarque L. Wittgenstein⁶²:

« Lorsque je dis 'Je ne comprends rien à ce type là', la similitude avec 'Je ne comprends rien à ce mécanisme' est très vague. Je crois que cela veut dire à peu près : Je ne puis prévoir son comportement avec la même certitude que celui des gens 'auxquels je comprends quelque chose'.

La question de l'évidence du vécu doit faire un tout avec la certitude ou l'incertitude de la prévision du comportement d'autrui. Mais il n'en va pas tout à fait ainsi car il est rare que l'on prédise la réaction d'autrui. »

Le jeu de langage qui doit être appris par l'élève devant prendre de manière juste une information, nécessite la mise en œuvre de contenus d'enseignement qui vont permettre aux élèves de prédire le comportement d'autrui. La transformation qui est visée ici doit permettre

⁶⁰ L. Wittgenstein, (2000), p. 85

⁶¹ L. Wittgenstein, (Ibid), p. 85

⁶² L. Wittgenstein, (Ibid), p. 85

à l'enfant de dire "Maintenant je peux prévoir le comportement de mes partenaires et de mes adversaires avec la même certitude que celui des gens 'auxquels j'ai toujours compris quelque chose.'". Le résultat de cet apprentissage s'apparente donc à une compétence linguistique : les élèves agissent de manière juste exactement comme on trouve les mots justes pour s'exprimer.

Ce type d'apprentissage passe souvent inaperçu. Car une question capitale est rarement posée par les collègues : « Qu'apprend-on réellement lorsqu'on enseigne "à prendre de l'information" ? ». Cette question n'a pas d'objet pour deux catégories d'élèves : ceux qui savent déjà prendre de l'information (et n'importe quelle situation fait émerger leur compétence à la grande satisfaction des enseignants) et les autres dont on pense soit qu'ils manquent de vécu, soit qu'ils sont trop bornés pour se transformer. Ce qui est préjudiciable dans la compréhension du problème épistémologique que nous soulevons, c'est que cette dernière catégorie d'élèves ne se manifeste pas fréquemment. Imaginez par exemple qu'au cours d'une leçon, ils réagissent tous ainsi.

L'un pourrait s'interroger : « Monsieur, avec quoi on va prendre l'information ? ».

L'autre pourrait lui répondre sérieusement : « Moi, j'ai amené mon filet à papillons, c'est super pour attraper les choses ! ».

En fait, si on observe bien nos élèves, on peut découvrir ce qu'ils ne savent pas dire. Certains, lors des matchs, sont comme affolés lorsqu'ils ont la balle : ils hochent la tête de tous les côtés et finissent par se débarrasser du ballon comme s'il leur brûlait les doigts.

Dans une bande dessinée, l'auteur pourrait les faire parler ainsi. Les « hocheurs de tête » s'exclameraient : « Monsieur, Monsieur, elle est où l'information? Je ne la vois pas. ».

Ce qui manque à ces élèves n'est pas une explication de plus que celles fournies à ceux qui voient l'information pertinente. Ce qui leur manque est un arrière-plan de pratiques que nous allons préciser maintenant en prenant pour exemple l'apprentissage du démarquage. Car pour accéder à cette compétence, il est nécessaire de prendre l'information de manière pertinente.

3.4.1.2 Apprendre à un débutant à se démarquer en hand-ball : « Retour vers le futur »

L'option pédagogique défendue dans ce paragraphe est de construire l'information avant de demander aux élèves de « la prendre. » Cet objectif sera rempli lorsque l'élève pratiquera un jeu de langage dans lequel les phénomènes qui sont le squelette physique de l'information prendront un sens justement adapté à la pratique du hand-ball pour débutants.

Nous allons restreindre le démarquage à une zone proche des buts. Cette restriction ne résulte pas seulement d'une volonté de simplifier les apprentissages. L'idée est en fait d'élaborer le jeu de langage du démarquage grâce à une action - marquer un but - qui va constituer un générateur du jeu. Nous exploitons ici l'hypothèse⁶³ selon laquelle les jeux de langage « gravitent » autour d'une action prototype du jeu.⁶⁴

Partir de « atteindre la cible pour organiser le reste des actions », c'est-ce que nous appellerons « construire à rebours » le jeu.

⁶³ voir le chapitre sur les jeux de langage, Partie III

⁶⁴ Il est plus probable qu'ils gravitent autour d'une constellation d'éléments en petit nombre mais la simplification est d'autant plus nécessaire que nous avons affaire à des débutants.

Voici ce qui est demandé aux élèves:

- 1) Apprendre à marquer sans autre opposition que le gardien en prenant de l'élan à partir d'une zone optimale pour chacun d'eux qu'ils repéreront et qu'ils nommeront désormais « Zone de Tir ». La réussite de cet apprentissage est bien sûr conditionnée par la mise en place d'autres situations que nous ne donnons pas ici : elles ne sont pas utiles pour la compréhension du propos. Le fait de réussir de nombreuses fois à battre le gardien donne l'impression à l'élève que cette action est simple. L'idée que nous exploitons ici est les jeux de langage sont le royaume des évidences. Il est nécessaire de créer des actions « simples » pour créer des évidences afin que l'élève « ne voit pas » autre chose à faire que ce qu'il y a à faire. Or, à l'approche de la cible, lorsqu'on a la place pour prendre de l'élan, il n'y a rien d'autre à faire bien souvent qu'aller tirer. C'est là malheureusement ce que ne font pas de nombreux débutants qui font une dernière passe à un partenaire stupéfait de se retrouver alors avec « la patate chaude » dans les mains.⁶⁵
- 2) Apprendre à faire une passe à partir d'une zone qu'ils repéreront et nommeront « Zone de Passe » à quelqu'un qui est à proximité de sa « Zone de Tir ». En mettant en place ces situations, nous construisons deux informations à prendre pour être efficace en hand-ball si on débute:
 - a) Y-a-t-il quelqu'un dans sa zone de tir ? (moi par exemple)
 - b) Y-a-t-il quelqu'un dans sa zone de passe? (moi par exemple)Le troisième type de situations peut alors être proposé.
- 3) Apprendre à prendre les informations pertinentes avant de recevoir le ballon pour « ne pas être en crise de temps ».

Il est remarquable que les deux premiers apprentissages n'ont, en première analyse, aucun rapport avec ce qu'on appelle « prendre de l'information ». Mais en systématisant ainsi ce qu'on appelle « construire à rebours l'activité », on fait en sorte que tous les joueurs harmonisent leur projet d'action et prévoient facilement ce qu'ils ont à faire et ce que les autres vont faire en fonction d'indices simples. Ces apprentissages permettent de donner du sens à des événements « invisibles » jusque là.

Nous avons ainsi fait « d'une pierre 3 coups ».

- 1) Nous avons créé des faits objectifs observables que les élèves peuvent construire.
- 2) Nous avons donné la possibilité aux élèves de savoir à quoi ils doivent être attentifs.
- 3) Nous leur avons donné la possibilité de « (sa)voir ensemble » comment se démarquer.

Lorsque ces apprentissages sont acquis, on commence à (sa)voir ce que font nos élèves lorsqu'ils débutent au hand-ball.

Il semble opportun maintenant de préciser les perspectives qu'ouvre notre conception de l'apprentissage par rapport aux contraintes institutionnelles et à une conception plus traditionnelle de l'apprentissage.

⁶⁵ Le ballon brûle les mains des débutants à l'approche des buts : c'est une loi facilement observable!

3.4.2 Conception de l'apprentissage et contrainte institutionnelle : la compétence vue comme une poupée russe

3.4.2.1 De l'usage des différents types de descriptions d'une action

Une des difficultés intrinsèque à l'enseignement provient du rapport que l'enseignant entretient entre « les réalités du terrain » et la contrainte institutionnelle. Cette difficulté n'est pas seulement liée au fait qu'il y a une contrainte mais aussi à la forme (écrite bien sûr) que revêt cette contrainte. Le problème est ici le même que celui que nous rencontrons lorsque nous essayons de dire à nos élèves ce qui doit être fait d'une manière nouvelle. Les Instructions Officielles utilisent - au mieux (souvenez-vous du « référentiel bondissant », ce ballon qui avait secoué de rire une grande partie de la France) - un langage qui est adapté aux enseignants. Mais les grandes finalités doivent être traduites - pour ainsi dire- dans un langage élève de manière à être opérationnelles.

C'est là une des caractéristiques que nous avons tenté de cerner en présentant notre conception d'apprentissage: il ne faut pas confondre le jeu de langage qui permet aux enseignants d'avoir l'impression qu'ils se comprennent lorsqu'ils parlent des apprentissages avec le jeu de langage (l'ensemble des ressources et des pratiques) qui est celui des élèves ayant assimilé le contenu de l'enseignement.

La dissymétrie n'est pas qu'une question de vocabulaire: nous ne voulons pas dire qu'il suffit de traduire avec un dictionnaire le langage du professeur pour obtenir celui de l'élève. Si tel était le cas, parler de représentation des uns et des autres pour évoquer les processus d'apprentissage pourrait suffire. C'est pourtant une erreur de croire à une telle hypothèse de travail. La dissymétrie est irréductible à une simple traduction et on peut l'appréhender lorsqu'on se rend compte que l'élève, en faisant une chose, en fait une autre dont il n'a pas conscience. En apprenant à marquer et à repérer sa Zone de Tir, il apprend en fait déjà à se démarquer. Et il est impossible qu'il ait une représentation de cette action. Il n'en a d'ailleurs pas besoin pour apprendre.

« Changer les représentations des élèves » peut être une expression ayant un sens et une fonction parfaitement définie dans un langage pour les enseignants (un langage institutionnel même), mais c'est là une expression qui nous pousse vers des impasses lorsqu'il s'agit de comprendre ce que nous devons faire pour transformer nos élèves. C'est confondre le résultat d'un apprentissage avec sa mise en œuvre. Autant croire que les bâtisseurs de cathédrale (ceux qui montaient pierre après pierre l'édifice) étaient guidés par la beauté de la future cathédrale pour agencer les pierres. Or le souci du maçon n'est pas celui de l'architecte. La solidité d'un édifice peut conduire à sa beauté mais la beauté d'un édifice n'est pas réductible à ce que fait le maçon pour sa solidité. L'idée fondamentale ici est celle qui permet de décrire une des caractéristiques propres aux jeux de langage : en faisant une chose, on peut en faire une autre.

On pourrait donc dire qu'une description n'est pas suffisante pour saturer l'espace des descriptions d'une action. Or, rappelons qu'une action est ce que fait un sujet sous une certaine description. La tentation est grande de distinguer alors une description des autres, celle qui permet de définir justement l'action dans un contexte précis. La description juste saturerait ainsi l'espace des descriptions qu'on peut raisonnablement faire d'une action dans un contexte précis. Mais dans cet espace des descriptions qu'on peut faire raisonnablement faire, il y a d'autres descriptions que celle qui est juste : il y a celles qu'on appellera les

descriptions heureuses. Lorsque vous décrivez un paysage, par exemple en téléphonant à quelqu'un lorsque que vous êtes en vacances à l'étranger, vous pouvez fort bien donner une description poétique de ce que vous avez devant les yeux. C'est là une description qu'il ne convient pas nécessairement d'appeler *juste*. En EPS (comme dans d'autres domaines) nous avons besoin de faire appel à ces différentes catégories de descriptions pour comprendre, par exemple, comment en faisant une chose, un élève en fait une autre.

« En apprenant à tirer au but tout en repérant sa Zone de Tir, un élève apprend également à se démarquer ». La première partie de la phrase décrit de manière juste dans un contexte d'apprentissage précis l'action d'un élève. Et cette description est nécessaire à l'élève pour qu'il agisse. Les descriptions justes sont même nécessaires pour que les élèves sachent exactement ce qu'ils font en se fiant à la description juste de l'enseignant. En revanche, la deuxième partie de cette phrase est une description qui est heureuse car elle permet de voir l'action de l'élève dans une autre perspective. L'élève n'a pas besoin de cette description pour apprendre à marquer mais l'enseignant, lui, en a besoin pour que l'élève apprenne à se démarquer. Ce qui distingue simplement la première description de la seconde, c'est une forme d'élargissement de la perception du contexte dans lequel l'action prend un sens. Mais c'est là une manière insuffisante de comprendre en quoi consiste la manipulation des différents types de description. Cette manipulation a de profond retentissement sur la manière de concevoir la compréhension des apprentissages. La capacité d'un enseignant à élargir le contexte pour comprendre ce que fait un élève lorsqu'il agit lui permet d'éviter de réduire l'apprentissage d'une nouvelle compétence à la simple construction d'un puzzle de gestes corrects. L'utilisation d'un élargissement du contexte pour comprendre l'action d'un élève permet de concevoir la notion de compétence non pas simplement comme une articulation de connaissances, de capacités (des savoirs-faire) et d'attitude ainsi que les Instructions Officielles le conseillent.⁶⁶

La perspective dans laquelle nous nous situons permet de faire apparaître la nature fractale de la compétence.

3.4.2.2. La compétence vue comme une poupée russe

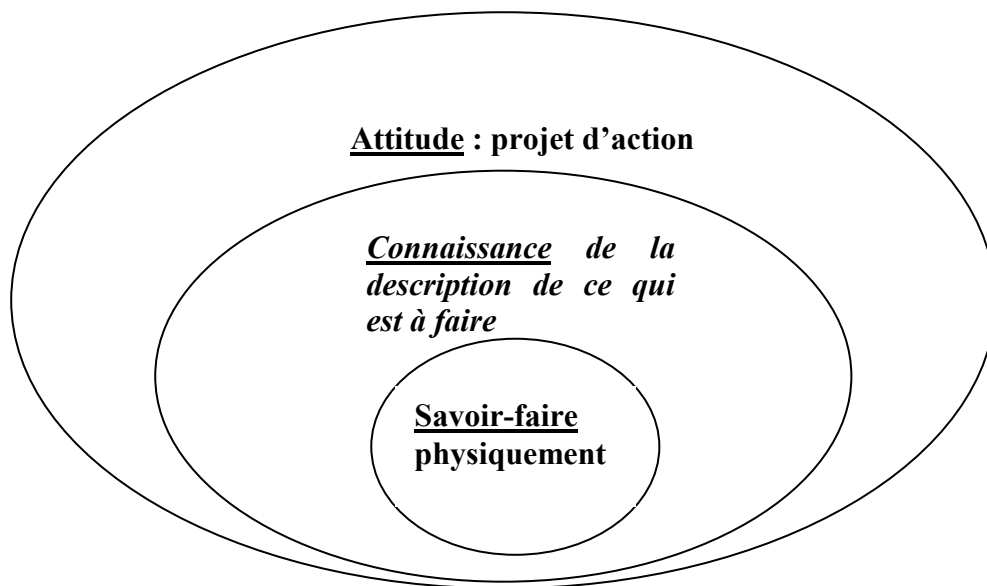
Retenons ceci pour l'instant : pour agir de manière *juste* en EPS, il est nécessaire de réaliser une action qui est décrite d'une manière précise par l'enseignant. Cette condition, pour être remplie, demande à l'élève en début d'apprentissage une préparation à l'action, une attitude toute particulière car la réalisation physique de l'action n'aura atteint son objectif que si l'élève parvient à faire coïncider la description qu'on peut faire de ce qu'il fait avec celle qui est attendue par l'enseignant.

Voici maintenant une analyse de ce que nos Instructions Officielles appellent une compétence. Dans les derniers textes en vigueur, la compétence est perçue comme l'articulation d'une attitude, de connaissances et de savoirs-faire.

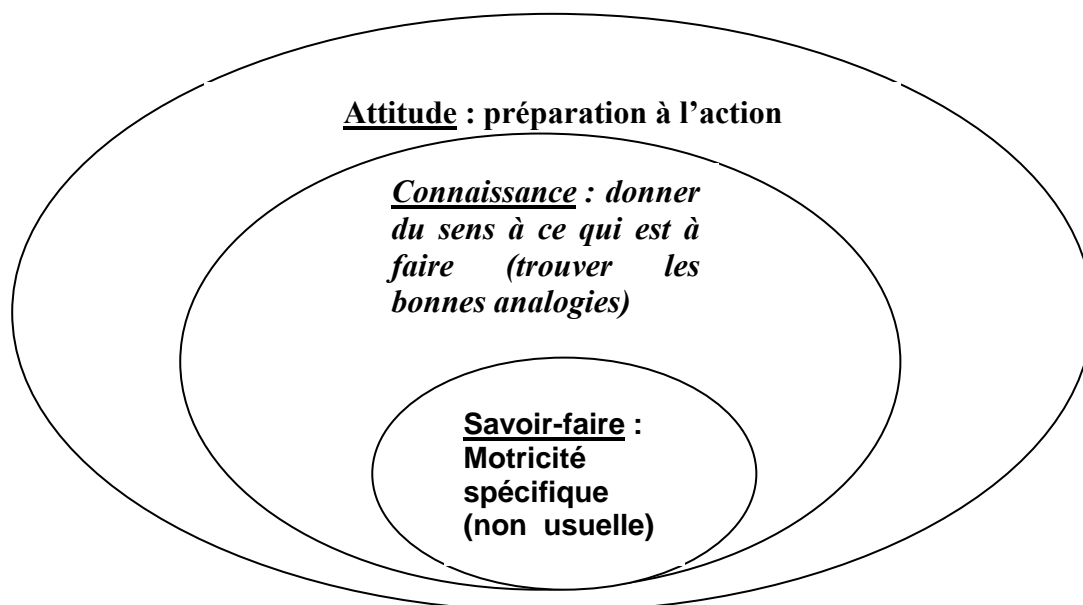
L'action qui résulte de cette compétence est définie uniquement lorsque l'assemblage est réalisé. Mais cet assemblage n'est pas le fruit d'un apprentissage mécanique de la combinaison gestuelle correcte. Dans cet assemblage l'attitude, les savoirs-faire et les connaissances ne peuvent pas avoir le même statut : ils n'interviennent pas de la même manière dans la compétence.

⁶⁶ notamment dans la réforme des programmes du collège de 2008. (voir B-O n°6 (2008), annexe)

Dans la perspective que je propose, l'enseignement d'une compétence peut être vu comme l'assemblage de contenus d'enseignement à la manière d'une poupée russe. Voici comment on peut schématiser cette conception.

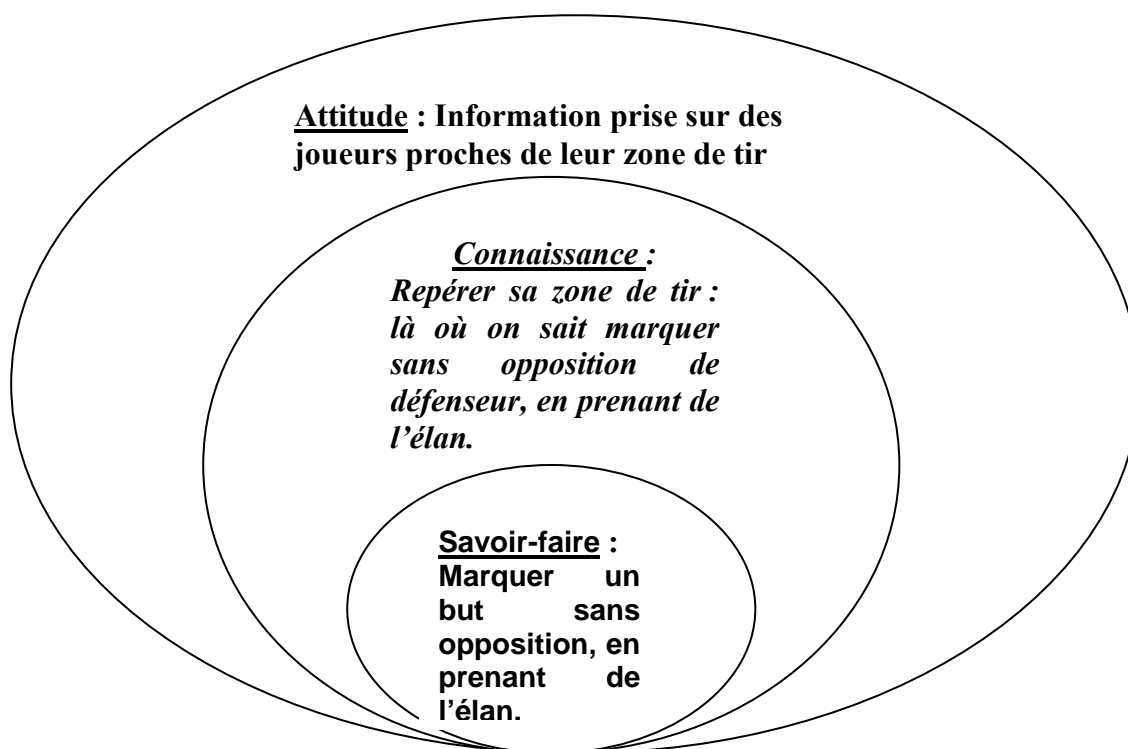


Ce schéma signifie que le savoir-faire doit être appris dans une volonté d'agir selon une certaine description (différente selon les élèves) et avec une attitude qui permet à l'élève de formuler un projet d'action bien avant de la réaliser physiquement. Si ces conditions (qui doivent être inlassablement rappelées par l'enseignant) ne sont pas remplies, il n'existe pas à réellement parler de situation d'apprentissage d'une nouvelle action. Je détaille maintenant le schéma pour l'apprentissage d'une action qui remplacera un « lapsus moteur ».⁶⁷



⁶⁷ Voir pour cette notion, (partie III) le chapitre intitulé « Les limites de l'action » et le paragraphe concernant les actions caractéristiques en EPS.

Comme application, on peut ainsi schématiser un début d'apprentissage du démarquage en hand-ball. (Le but est d'éviter le lapsus-moteur qui consiste à se coller à la zone du gardien pour se rapprocher des buts avant de recevoir le ballon. L'inefficacité de ce lapsus provient de ce que l'élève ne peut prendre de la vitesse pour tirer. Notre contenu d'enseignement est fondé sur l'idée que tir, zone de tir et zone de prise d'élan doivent se confondre dans l'esprit de l'élève.)



REMARQUE : le lecteur vigilant aura remarqué que le savoir-faire défini ici est une action résultant déjà d'une compétence non acquise pour certains élèves.⁶⁸

Le prochain paragraphe a pour objectif de faire ressortir les caractéristiques essentielles de nos propositions.

3.4.3 Analyse de notre conception de l'apprentissage

3.4.3.1. Le holisme de la conception

En quoi notre conception dite « de la poupée russe » diffère-t-elle d'une option pédagogique plus traditionnelle dans laquelle l'action n'est que le résultat d'une combinaison de gestes ?

⁶⁸ Pour ceux-ci, il ne s'agit pas d'un simple savoir-faire mais d'une action complexe. On doit donc « emboîter » les contenus d'enseignement pour certains élèves. A la suite de cette remarque, l'idée qui peut être développée consiste à mettre évidence sur un exemple la nature « fractale » de la compétence. Comment se révèle cette nature et quelles conséquences a-t-elle sur nos contenus d'enseignement ? Commencer à répondre à cette question en traitant un exemple est l'objet de l'annexe 3. Cette nature fractale peut être vue comme une impossibilité de définir l'apprentissage d'une compétence sans prendre en compte les caractéristiques des élèves en général et en particulier les résistances que cet apprentissage est censé annuler. Si on ne prend pas en compte cette variable d'apprentissage, on ne peut pas savoir ce qu'on fait lorsqu'on propose une situation d'apprentissage.

Sans nul doute, l'apprentissage ne peut se faire sans une combinaison d'actions élémentaires. Mais ce qui fait de cette combinaison une action nouvelle, par exemple, une prise d'information pertinente ou un démarquage, c'est le sens que prend cette combinaison dans un contexte précis. Et ce fait, ne peut survenir en mettant en place un ensemble d'exercices. Ce qui est en jeu, ici, n'est pas de l'ordre d'une nouvelle tâche que l'élève devrait accomplir pour se transformer mais plutôt de l'ordre de la mise en scène orchestrée par l'enseignant qui doit attirer l'attention des élèves sur un ensemble d'événements qui n'avaient jusqu'ici pas encore d'unité. L'élève doit, pour ainsi dire, jeter un nouveau regard sur ce que lui et ses camarades savaient faire jusqu'ici.

S. Laugier nous rappelle que J.-L. Austin a opéré une distinction pour qualifier les performatifs⁶⁹. Le philosophe remplace le couple vrai/faux que l'on attribue à certaines propositions par le couple bonheur/malheur. On dira qu'un performatif est raté (malheureux) s'il est réalisé dans des circonstances inadéquates. De même, nous souhaitons remplacer le couple correct/incorrect qu'on attribue à certaines formes gestuelles par le couple heureux/malheureux pour qualifier certaines actions. Ainsi, on peut fort bien réaliser de manière incorrecte une action qu'il était tout à fait approprié de réaliser dans les circonstances précises où elle s'est produite. Il s'agit donc de présenter sous une certaine lumière tout un ensemble d'actions de manière à leur donner un sens dans certaines circonstances.

On doit considérer qu'une certaine forme de holisme sert de fondement à la distinction que nous faisons entre notre conception et celle qui est plus traditionnelle. En effet, ce qui constitue la combinaison d'actions simples en une nouvelle action, c'est le sens donné à cette combinaison. Grâce à une mise en scène appropriée de l'enseignant, l'élève va percevoir progressivement qu'en combinant un ensemble d'actions simples, il fait autre chose que cette combinaison.

En repérant sa zone de passe et quelqu'un dans sa zone de tir, puis en faisant une passe à son camarade, l'élève fait plus que ce que je viens de dire : il trouve quelqu'un de démarqué. Une des clés de l'apprentissage réside donc dans la capacité de l'enseignant à attirer l'attention de l'élève sur un ensemble d'actions qui vont lui permettre de formuler des projets d'actions et de prendre des décisions.

Cette caractéristique de notre conception de l'enseignement - le fait de porter une attention toute particulière sur les différents types de descriptions qu'on peut faire d'une action - produit des conséquences importantes sur tout un ensemble d'idées qui semble aller de soi dans la discipline de l'EPS. C'est ce que nous allons étudier maintenant.

3.4.3.2. Les résistances à l'apprentissage comme manière de définir le contenu d'enseignement.

Toute situation d'apprentissage a pour origine le fait que lors de l'évaluation-diagnostic l'enseignant a repéré des comportements inadaptés aux situations que les élèves vivent. Cette étape de l'acte d'enseigner est fondamentale car elle associe de manière judicieuse ou non deux descriptions : celle du problème recensé par le professeur et celle de la situation imaginée pour résoudre le problème. Il est difficile de savoir si la solution adoptée va être la bonne avant de l'avoir testée mais il est possible de savoir au moins si l'espace dans lequel la description du problème est faite est bien le même que celui de la description de la solution.

⁶⁹ S. Laugier (2004), p. 291

La question que nous soulevons est ici de l'ordre de l'homogénéité.

De nombreux collègues identifient clairement les problèmes de leurs élèves : manque d'attention, mauvaise prise d'information, difficulté à se démarquer..... mais ils ne traduisent pas ensuite cette description du problème dans un espace adéquat pour trouver une description de la solution et le mode d'intervention utile pour l'enseignant. Par exemple les enseignants identifient le problème lié à la prise d'information comme un problème visuel : les élèves ne voient pas l'information. L'espace de la description du problème est donc celui de la vision. Les solutions sont décrites le plus souvent dans cet espace et l'homogénéité est donc respectée. Mais par conséquent les solutions consistent simplement, par exemple en badminton, à construire des situations où l'élève est obligé de regarder à un endroit du terrain à un moment précis. Or il est parfois plus pertinent d'imaginer que si les élèves ne repèrent pas correctement l'information, c'est parce que cette information n'existe pas encore pour eux. Les événements qui constituent l'information n'ont en fait pas encore de sens pour ces élèves. Mais c'est ce qui passe inaperçu aux yeux des enseignants qui décrivent de manière visuel le problème. Il y a donc une difficulté importante à faire saisir à ces collègues le fait que ce qui constitue une information pour ceux qui savent déjà jouer n'a pas de sens pour les autres. Il faut saisir la nature de cette difficulté lorsqu'on veut transformer le point de vue de ces collègues lors de formation continue. Cette difficulté est bien décrite par L. Wittgenstein⁷⁰ :

« Ce que je veux enseigner, c'est comment passer d'un non-sens non manifeste à un non-sens manifeste. »

Il y a effectivement un non-sens qui n'est pas évident pour ces collègues, le non-sens de l'information que leurs élèves débutants sont censés devoir prendre pour jouer de manière juste. Pour que ces collègues transforment leur manière d'enseigner, ils doivent saisir que cette information définie verbalement aux élèves est un non-sens évident. Ce non-sens doit être l'objet d'un contenu d'enseignement car c'est le problème auxquels sont confrontés les débutants : ce que nous appelons une information est un événement qui n'a pas encore de sens dans le jeu auquel nous voulons les faire jouer.

L'espace des descriptions des problèmes doit être donc particulièrement étudié car il constitue le moyen de définir de manière juste le contenu d'enseignement adapté aux besoins des élèves. Le plus souvent, il importe de donner ces descriptions en évitant de définir les problèmes d'une manière négative : « il n'a pas vu que, il n'est pas attentif à, il ne comprend pas que, il n'est pas assez rapide, il manque de capacités ».

Par exemple, en sports-collectifs, vous demandez aux élèves d'éviter de se rapprocher du porteur du ballon pour que les joueurs ne forment pas une grappe autour du ballon, diminuant ainsi l'espace des passes possibles pour le porteur du ballon. Or, il est remarquable que certains élèves ont du mal à ne pas se rapprocher du porteur du ballon. Il est utile ici de comprendre le sens de ce comportement inadapté. Et ce sens nous est fourni par les (bonnes) raisons qu'on a dans la vie quotidienne de se rapprocher de quelqu'un qui veut nous donner quelque chose. Notre comportement paraîtrait pour le moins bizarre si nous nous comportions autrement.

⁷⁰ L. Wittgenstein, (2004), § 464

Nous devons pouvoir répondre de manière intelligible à cette question “ Que fait un élève lorsqu’il ne fait pas ce que nous lui demandons ? ”. Et notre réponse doit éviter d’être définie dans un espace de descriptions fondé sur la vision (Ils sont en grappe autour du ballon.). Sinon, nous sommes condamnés à produire au hasard des contenus d’enseignement pour résoudre les problèmes. Car de nombreux problèmes qui sont ainsi décrits sont en fait des problèmes liés au sens des situations vécues par les élèves. Il est nécessaire de créer des situations d’apprentissage où ce que nous attendons de l’élève coïncide nécessairement, logiquement pourrions-nous même dire, avec ce que va accomplir l’élève.

Cette solution propre à n’importe quel jeu de langage semble apparaître dans une remarque de L. Wittgenstein ⁷¹:

« C’est dans le langage que l’attente et son remplissement entrent en contact. »

En quelque sorte, dans le langage, aucune cause n’interfère entre l’attente d’une action et son accomplissement. Pour comprendre cette solution, il faut considérer que l’enseignant a la charge de créer de toute pièce avec les élèves débutants un nouveau jeu de langage et par conséquent d’organiser une nouvelle grammaire comportementale distinguant les comportements qui ont du sens de ceux qui n’en n’ont pas. Notre attente et ce qu’accompliront les élèves appartiendront de ce fait au même jeu de langage. Mieux, **ils coïncideront nécessairement** car les comportements autres que celui que nous attendons n’auront plus de sens dans ce nouveau jeu.

Vous remarquez par exemple que de nombreux élèves attendent à l’arrêt le ballon devant la zone en hand-ball. C’est un comportement très compréhensible : comment ne pas vouloir se rapprocher d’une cible pour être au plus prêt surtout si on manque de force ? Malheureusement, c’est un comportement inefficace car il est préférable de tirer avec de l’élan surtout si on manque de force. La grammaire comportementale qui va organiser le nouveau jeu de langage va être engendrée par le fait que toute action apprise se fait en mouvement : on se fait des passes en mouvement et on apprend à tirer en mouvement. Ce principe est combiné avec la construction de la “zone de Tir”⁷² qui permet à l’élève de repérer une zone à partir de laquelle il sait prendre de l’élan pour aller marquer s’il n’a pas d’autre opposition que celle du gardien.

Ainsi, donc, un travail préalable doit être fait avant d’élaborer une intervention pédagogique. Cette étude consiste à recenser sous formes de classe d’équivalence toutes les formes comportementales qui peuvent constituer des alternatives raisonnablement intelligibles à la réponse la plus juste ou la plus efficace dans une situation de pratique sportive donnée. Une partie de ce travail peut être réalisée en décrivant les comportements inefficaces des élèves comme des actions recyclées à l’aide de celles qu’on fait dans notre vie quotidienne. En décrivant ainsi le comportement de nos élèves, en leur donnant du sens, nous leur trouvons en fait une bonne raison d’agir de manière inefficace : la situation qu’ils vivent dans ce contexte sportif est analogue pour eux à une situation de la vie ordinaire.

Il reste toutefois deux questions épineuses, celle de savoir pourquoi ces comportements sont activés dans des situations analogues et celle de savoir pourquoi montrer ce qui est efficace ne suffit pas à obtenir une transformation du comportement. En répondant à cette question grâce à notre conception linguistique des apprentissages, nous aurons à cœur de vaincre un préjugé de type épistémologique. Ce préjugé peut être énoncé ainsi : *c’est*

⁷¹ L. Wittgenstein, (2004), § 445

⁷² Le lecteur pourra revenir sur le paragraphe consacré au démarquage en hand-ball pour plus de détails.

l'habitude, comprenez 'la répétition mécanique' d'un comportement usuel qui crée une résistance à l'apprentissage.

Cette vision mécanique de l'apprentissage est la source d'un paradoxe que nous entendons dissoudre maintenant.

3.4.3.3 Habitude et durée d'apprentissage : d'un paradoxe à l'autre

Dans son livre *Chronomètre et Survêtement* Marc Durand⁷³ relève ce qui constitue pour lui un des paradoxes inhérents à l'apprentissage :

« Ce que l'on doit apprendre pour le faire, il faut le faire pour l'apprendre. ».

L'aspect pratique de l'EPS nous porte à croire qu'il n'y a pas d'autre moyen que faire ce que nous devons apprendre pour apprendre à le faire. Ce point de vue semble laisser l'enseignant dans une impasse pédagogique. Nous devons faire disparaître ce paradoxe pour comprendre ce que nous faisons en enseignant et pour comprendre ce que font nos élèves en apprenant. Tel est l'objet de ce paragraphe.

Toujours selon Marc Durand, la complexité du métier d'enseignant « tient au fait que, pour qu'il y ait apprentissage, l'action doit déborder sa propre immédiateté ».⁷⁴ Selon lui⁷⁵ :

« Ce n'est pas toujours ce que fait l'élève ici et maintenant qui intéresse le professeur, mais ce que cette action promet, ce dont elle est porteuse. »

L'idée que la temporalité de l'action est un concept qui doit être préalablement compris pour avoir une idée correcte de ce qu'est l'apprentissage est prometteuse. Néanmoins elle pourrait laisser penser que ce qui fait d'un événement physique une action s'inscrit dans la durée. Il nous semble que se laisser entraîner sur cette voie est une erreur. Comme nous l'avons déjà précisé dans la partie III de la thèse, l'action n'est pas intelligible par une simple reconstruction théorique de la dynamique des causes qui ont engendré l'évènement physique. Ce qui fait d'un événement physique une action, c'est plutôt une certaine manière de décrire l'évènement, description qui attribue d'une façon raisonnable la responsabilité de l'évènement à un sujet. Il faut inscrire les événements physiques dans une histoire dont le sujet de l'action est « le héros » pour circonscrire correctement les limites de l'action. Sans cela on s'expose à un second paradoxe plus embarrassant que le premier car il entraîne les pédagogues sur des impasses.

On le sait, l'EPS est fondée sur des activités physiques issues pour la plupart du monde sportif. Or le modèle le plus prégnant d'apprentissage dans les clubs est celui qui est basé sur la répétition gestuelle. Cette répétition peut conduire les sportifs de niveau international à s'entraîner environ huit heures par jour. L'appréciation des résultats de cet entraînement est formulée le plus souvent de manière quantitative. (Statistiques de réussite, note et classement dans les championnats.)

Voici démasqué le trio « infernal » (régularité, répétition et durée d'apprentissage), source du paradoxe qui plonge nombre d'enseignants d'EPS dans un désarroi profond : comment transformer des élèves en difficulté ou débutants lorsqu'on a une durée d'apprentissage hebdomadaire faible - entre une heure et demie et deux heures et demie

⁷³ M. Durand, (2001), p. 181

⁷⁴ M. Durand, (Ibid), p. 181

⁷⁵ M. Durand, (Ibid), p. 181

effectives - et une demande institutionnelle de faire pratiquer des activités physiques très différentes au cours de la scolarité ? Pour affaiblir ce paradoxe et ouvrir de nouvelles perspectives, il est souhaitable de comprendre que ce paradoxe se nourrit de la conception que se font les enseignants des règles en général et de la régularité en particulier. Nous avons vu dans notre partie III de la thèse qu'un autre point de vue pouvait être adopté concernant la notion de règle. L'étude critique du concept de régularité prolonge cette perspective et doit nous amener à considérer autrement ce qu'on peut apprendre en EPS. Notre objectif sera atteint lorsque nous aurons précisé la démarche qui permet de passer d'un jeu de langage (celui de la motricité usuelle) non adapté à la pratique sportive à un jeu de langage adapté pour un certain niveau de pratique physique.

3.4.3.3.1 Qu'est-ce que « débiter » et « être régulier » peut vouloir dire en EPS ?

La tentation de fonder une démarche pédagogique sur la répétition du geste est liée à une certaine conception que l'enseignant se fait de la régularité. Cette notion est dépendante de l'idée qu'on se fait de la notion de débiter dans une pratique car on oppose souvent l'élève qui débute à l'élève régulier. C'est donc par l'étude de ces liens que nous allons commencer. Nombreux sont les collègues qui affectionnent les situations d'apprentissage où on demande à l'élève, par exemple en sports collectifs, de jouer simplement, sans prendre de risque de manière à être régulier. C'est une situation fréquente à l'échauffement car s'échauffer correctement nécessite une continuité du jeu la plus grande possible pendant un certain temps au moins. Or cette distinction entre élèves débutants et élèves réguliers est maladroite. On constate en effet sur les élèves en difficulté tout au long de leur scolarité dans une discipline sportive qu'ils manifestent une certaine régularité comportementale. Certains élèves, même en classe de terminale, sont incapables de maîtriser une passe simple en volley et se font très mal aux doigts parce qu'ils projettent leur main à la rencontre du ballon.

Il est étrange que cette régularité comportementale du débutant n'ait pas rendu plus attentifs les pédagogues adeptes de la « pratique massée » (apprentissage par répétition intensive) à la conception de Dewey de la notion d'habitude. Le point de vue du philosophe permet en effet de comprendre que ce que nous décrivons à l'aide de plusieurs termes n'est qu'une seule et même réalité : l'habitude. Ce qui se présente à nous soit comme une solution à un problème pratique soit au contraire comme un obstacle à l'apprentissage est en fait une manifestation locale d'une habitude qui se manifeste dans un contexte précis.

Un comportement, qu'il soit adapté ou non à la situation de pratique sportive dans lequel un sujet est placé, peut fort bien relever d'une habitude. Dans les deux cas (adaptation correcte ou non), l'habitude est ce qui donne du sens à la situation vécue. G.Garreta commentant le travail de Dewey précise cette idée⁷⁶ :

« L'habitude configure crucialement le rapport aux objets dans l'environnement. » L'auteur donne cet exemple pour illustrer son propos: « Un obstacle perturbant le déplacement d'un voyageur fait émerger toute une série d'objets préalablement non thématiques (les candidats possibles à l'élimination de l'obstacle, les voies de contournement possibles, le but du voyage,.....). Ce qui a pu provoquer l'interruption, « les objets » consciemment envisagés sont des résultats d'une situation problématique qui manifeste le travail de configuration des habitudes sur des « impulsions » contradictoires. Pour Dewey ces objets ne sont ni plus ni moins que des concrétions d'habitudes en voie de stabilisation..... »

⁷⁶ G. Garetta, (2002), pp.138-139

L'idée essentielle est de ne pas percevoir les objets, les faits, les informations comme des données indépendantes des habitudes qui sont les nôtres. Ce qui importe donc pour l'auteur de l'article comme pour nous dans l'étude de l'apprentissage, c'est que « les habitudes ne se cantonnent pas au maintien d'arrière-plan du « tenu pour acquis », mais jouent un rôle essentiel dans *la présentation* de la structure ordonnée de la situation ». ⁷⁷

Comment cette hypothèse peut-elle nous permettre de rendre plus intelligibles les difficultés de l'apprentissage en EPS ?

Il est courant de travailler sur les sensations kinesthésiques, proprioceptives des élèves pour que l'enfant élabore une « image » plus fine de son corps. Il est bon d'éviter de prendre ces sensations comme des entités ayant une existence indépendante des habitudes. L'énoncé : « Aujourd'hui nous allons travailler sur nos sensations. » ne peut être compris en un sens matérialiste. Nous ne pouvons pas énoncer cet objectif dans le même sens que : « Aujourd'hui nous allons travailler sur le mur. ». Les sensations peuvent être considérées comme les propriétés émergentes des habitudes qui se manifestent dans un contexte donné. Par exemple, dans le cadre de cette situation d'obstacle au passage d'un voyageur, J. Dewey affirme ceci :

« Les sensations dans la conscience immédiate sont des éléments désorganisés (*dislocated*) par le choc de l'interruption. Cependant ils ne monopolisent jamais complètement la scène ; car il y a un corps résiduel d'habitudes non perturbées qui se reflètent dans les objets remémorés et perçus comme ayant une signification..... La complexité de la scène figurée, sa portée et la subtilité de ses contenus dépendent complètement des habitudes antérieures et de leur organisation. » ⁷⁸

Aussi lorsque nous disons : « Aujourd'hui nous allons travailler sur nos sensations. », nous devons avoir pour objectif de modifier les habitudes qui configurent la manière dont nous percevons les situations dans lesquelles nous sommes placés.

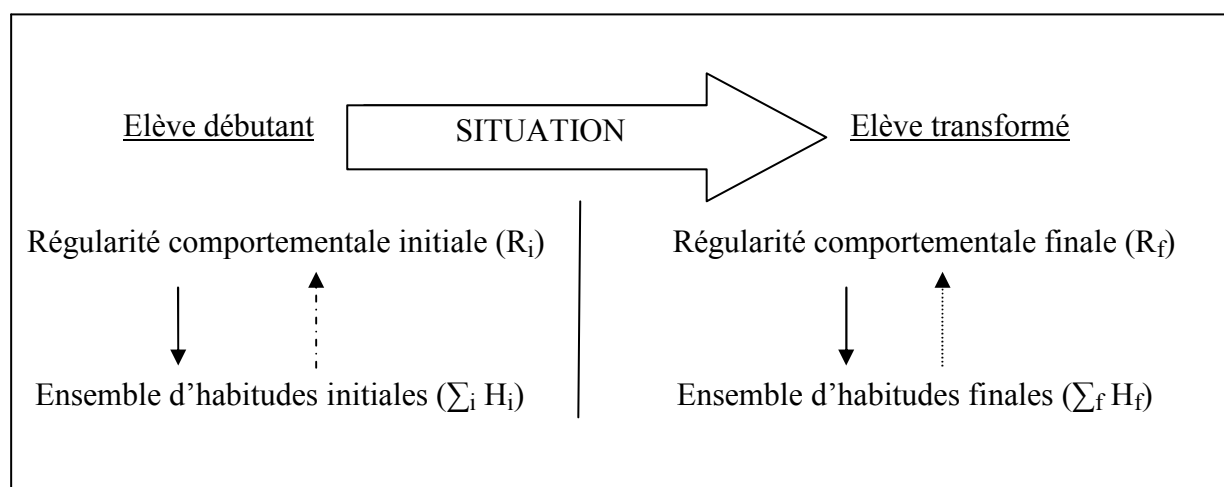
Ainsi, placé dans une situation où il est particulièrement et durablement inefficace, celui qu'on appelle « l'éternel débutant » ne se révèle pas en fait comme un débutant mais comme un sujet disposant de véritables ressources pour agir. Et ces ressources sont tirées d'une pratique antérieure où certaines habitudes ont données du sens aux situations qu'il a vécues alors. La difficulté de l'apprentissage se situe tout particulièrement ici : *ce n'est pour ainsi dire jamais « naturellement » pour la première fois qu'on vit une situation même lorsqu'elle est censée être une situation d'apprentissage*. L'idéal serait justement pour un enseignant de disposer d'élèves vivant les situations d'apprentissage comme un nouveau-né découvre le monde. Mais cette configuration des faits ne peut être donnée simplement parce que l'élève doit pour la première fois réaliser quelque chose qu'il n'a jamais fait. Car nous vivons quotidiennement les situations au travers du filtre de nos habitudes.

Le lecteur est en droit de s'impatienter ici : « Mais qu'on nous dise enfin ce qu'est une habitude ! ». Je dois malheureusement annoncer à mon lecteur que je ne décrirai rien qui s'apparente à un processus qui nous révélerait la face cachée de nos moyens de comprendre la réalité qui nous entoure. Si on veut savoir ce qu'est une habitude, il faut juste s'attacher à retrouver le sens que nous donnons à différents types de situation. C'est ce qu'il convient de faire pour découvrir les situations qui peuvent permettre à « l'éternel débutant » de se transformer et celles qui, analogues entre elles, vont le conduire à reproduire un comportement toujours inadapté.

⁷⁷ G. Garetta, (Ibid), p.139

⁷⁸ J. Dewey, in *Human nature and conduct* (1922), cité par G. Garetta, (2002), p. 139

On peut donc schématiser l'apprentissage ainsi :



Notons que les flèches n'ont pas toutes le même sens.

- Celles qui vont du haut vers le bas signifient que la régularité comportementale nous donne le sens de la situation telle qu'elle est vécue par l'élève et de ce fait nous décrit un ensemble de situations analogues, un type de situations qui constitue le signe distinctif d'habitudes.
- Celles qui vont vers le haut signifient qu'on peut trouver le sens de certains comportements, en d'autres termes découvrir la forme de leur régularité, en découvrant l'ensemble des habitudes qui donnent du sens aux situations dans lesquelles les comportements se produisent.

Ce qui importe ici, c'est de saisir que toute situation d'apprentissage (dans laquelle est placé l'élève) restant intelligible à partir des habitudes initiales de l'élève ne transformera pas cet élève. Il est donc nécessaire au préalable de comprendre le comportement inadapté de l'élève dans une activité physique en découvrant l'ensemble des situations **habituelles** où ce comportement présente au contraire une adaptation correcte.⁷⁹

Souvenons-nous du premier paradoxe énoncé ainsi au début de ce chapitre : « Ce que l'on doit apprendre pour le faire, il faut le faire pour l'apprendre. ». La réponse que nous pouvons maintenant apporter pour éliminer le paradoxe est celle-ci : il y a bien une différence entre ce qu'on fait et ce qu'on apprend mais ce n'est pas à nouveau quelque chose que l'élève devrait faire en plus pour apprendre. Nous ne sommes pas en face d'une régression perpétuelle. La différence entre ce que l'enfant fait pour apprendre et ce qu'il apprend à faire consiste souvent dans une manière de décrire les situations d'apprentissage et non pas dans une sorte de maillon manquant (un geste) entre ce que l'enfant sait faire et ce qu'il doit faire. Si on ne s'aperçoit pas de ce fait, on est porté à croire que l'enseignant doit concentrer son attention sur les gestes correctes à réaliser pour être efficace. C'est là une conception mécaniste de l'apprentissage qui n'a pas d'utilité si elle n'est pas complétée par une autre

⁷⁹ Cette idée peut être illustrée par un exemple de transformation des comportements de tir en percussion sur le gardien en hand-ball. Nous reportons en annexe 5 cette expérience que nous avons détaillée dans un article paru dans la revue *EPS*. Elle tend à montrer comment certaines situations sont analogues du point de vue de leur sens et constituent la face visible et dynamique d'une habitude.

perspective. C'est d'ailleurs une erreur que l'histoire de Pinocchio nous a appris à ne pas commettre. Sans l'intervention d'une fée, Gepetto malgré toute son habileté, n'aurait façonné qu'un morceau de bois. Ce qui manque à Pinocchio, c'est le langage, c'est-à-dire la faculté à donner du sens à ses gestes et en trouver dans ceux des autres et non seulement une capacité physique à se mouvoir. Il en va souvent de même pour les apprentissages : ce qui différencie un élève en échec d'un autre peut être décrit de manière pertinente comme un problème linguistique. Un élève fait autre chose que ce qu'on attend de lui parce que le sens de la situation dans laquelle nous le plaçons l'encourage à agir ainsi. Une manière de percevoir cette difficulté est de se souvenir comment nous choisissons nos mots pour parler : le plus souvent par habitude. On peut donc affirmer que pour apprendre en EPS, il faut changer certaines habitudes. Comment cela est-il possible ?

3.4.3.3.2. L'habitude peut-elle se construire sans répétition ?

En apparence, la notion l'habitude qui devient une des clefs de voûte de notre conception de l'apprentissage ne semble pas adaptée à faire disparaître le second paradoxe : comment transformer des élèves en difficulté ou débutants lorsqu'on a une durée d'apprentissage hebdomadaire faible - entre une heure et demie et deux heures et demie effectives - et une demande institutionnelle de faire pratiquer des activités physiques très différentes au cours de la scolarité ? En d'autres termes : comment modifier les habitudes sans être obligé de répéter inlassablement certains gestes et donc sans disposer d'une durée importante d'apprentissage ?

La volonté de Dewey de disjoindre ces deux notions « habitude et répétition » est fortement éclairante. Selon le philosophe, on peut rendre compte de la compétence, qu'elle s'exprime dans l'usage du langage ou plus généralement dans la régularité et l'efficacité comportementale, sans faire appel au postulat d'une relation systématique entre « répétition et habitude ». Pour changer de postulat, il est nécessaire de s'affranchir du modèle causaliste de l'action. Dans ce modèle, il semble évident que certaines formes régulières (par exemple le lit d'un cours d'eau) sont le résultat d'une succession d'évènements physiques identiques (Répétition de la fonte des neiges sur les montagnes qui creuse progressivement le lit du torrent par exemple.). Or, comme l'écrit G. Garreta⁸⁰ :

« L'important est de voir que la répétition, s'il y en a, est bien plutôt rendue possible par la présence d'une habitude ; c'est un produit de et dans l'activité et non une condition causale antécédente. »

Il est vrai que certaines habitudes proviennent de la survenue d'un seul évènement : par exemple, il peut suffire d'un accident voire même d'un incident pour que les comportements liés à la sécurité soient bouleversés durablement. (Eviter de s'approcher du foyer d'une cheminée si on s'y est brûlé dans l'enfance.) A l'inverse en EPS, comme j'ai pu le constater, il est inutile de s'acharner à faire vivre à un enfant une même situation inlassablement si on ne constate pas rapidement une transformation qualitative de son comportement, ce qu'on peut appeler « un changement d'habitude ». S'il suffisait de répéter de nombreuses fois à un enfant de fermer les lumières en quittant une pièce pour qu'il le fasse, d'être attentif aux accords du participe passé pour qu'il ne fasse plus de fautes ou de passer son ballon à un joueur démasqué pour qu'il joue juste, l'éducation et l'enseignement pourraient être assurés par des robots et il n'y aurait guère à craindre pour l'émancipation de nos enfants. Or tout montre qu'un grand nombre d'apprentissages résulte d'une mise en

⁸⁰ G. Garreta, (2002), p. 143

situation judicieuse des enfants. Vous n'apprendrez pas à jouer au volley (sauf si vous avez de bonnes dispositions pour ce jeu ou si vous avez déjà pratiqué un sport proche de celui-ci) en multipliant simplement les réceptions en manchettes ou les passes.

Qu'on ne se méprenne pas, nous ne voulons pas dire que les exercices de répétitions sont inutiles dans les apprentissages, ce serait totalement faux. Mais ils sont essentiellement nécessaires à l'amélioration de la stabilisation d'une action qui a émergé lors d'un apprentissage. Apprendre à jouer au volley n'a sinon que peu de lien avec les exercices qui demandent de répéter les actions. La répétition n'est finalement, pour les apprentissages qui nous intéressent, qu'une manière de donner l'occasion puis une autre puis une autre, d'être dans une bonne situation pour qu'une réponse comportementale adaptée émerge. C'est ce que nous nommerons une « répétition de type sémantique ». En revanche, nous ne croyons pas que les expériences vécues s'ajoutent mécaniquement, comme les influx nerveux, pour déclencher un potentiel d'action qui transforme de manière pertinente le comportement moteur. Autant vouloir qu'un enfant apprenne à manipuler sa langue pour trouver les mots justes dans une conversation. Est-ce qu'un enfant apprend à poser la question « Pourquoi ? » à juste propos en faisant des exercices répétitifs ? Non. Pour comprendre ce qui distingue ce que nous appelons « répétition de type sémantique » de la répétition mécanique utile pour mémoriser, il est utile de distinguer la notion de régularité mécanique qui nous assure qu'une horloge à pendule donne l'heure correcte pendant un certain temps de la régularité qui nous permet de nous exprimer intelligemment. C'est ce type de régularité que nous visons comme objectif de transformation et c'est en ce sens là que nous entendons donner de nouvelles habitudes aux élèves. Comment est-ce possible ?

3.4.3.4 Comment peut-on donner de nouvelles habitudes en EPS ?

Dans les lignes qui suivent, je fais une critique de deux modèles usuels d'apprentissage pour mettre en évidence les conséquences de la conception linguistique que j'ai développée préalablement.

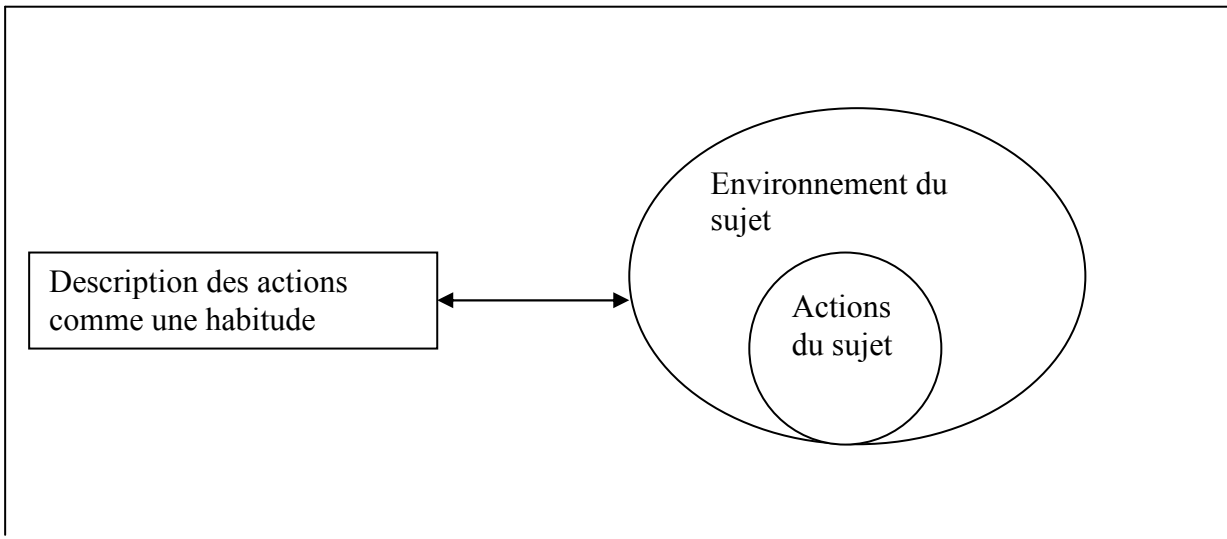
3.4.3.4.1 Critique du modèle associationniste

Ici, encore le lecteur ne doit pas méprendre sur l'objet de cette critique: il ne s'agit nullement d'affirmer que l'association d'idées est un outil sans intérêt pour enseigner. Ce serait faux. Ce que je veux souligner dans ce paragraphe, c'est qu'il ne faut pas se méprendre sur ce qu'on fait lorsqu'on travaille par association d'idée. Tout erreur sur ce plan nous empêche de comprendre pourquoi certains élèves progressent et d'autres non. Notamment, il est bon de ne pas s'imaginer que l'association d'idées permet de créer des habitudes. Ce qu'on entend ici par modèle associationniste, c'est une théorie qui conçoit la formation d'habitude grâce à une association d'idées renvoyant à des objets ou à des qualités contiguës. Ce modèle cherche à « mentaliser » ce qui apparaît intelligible dans le comportement habituel des sujets placés dans un environnement précis : chaque fois qu'on peut décrire un comportement comme habituel, c'est que le sujet a une idée qui préfigure l'habitude qui va être actualisée sous forme d'action. L'association d'idées fonctionnerait selon un mécanisme psychologique qui serait à l'origine de l'habitude comportementale. Par exemple, souvent en rentrant de son travail le soir, un chasseur voit passer quelques chevreuils qui profitent de l'obscurité pour aller boire à la source la plus proche; aussitôt, il se met à penser à son chien avec qui il part le dimanche à la campagne et il décide alors d'aller le promener. Petit à petit ceci devient une habitude. L'association chevreuils-chien qui se produit le soir rend plus probable la possibilité d'une promenade du chien à la sortie du travail.

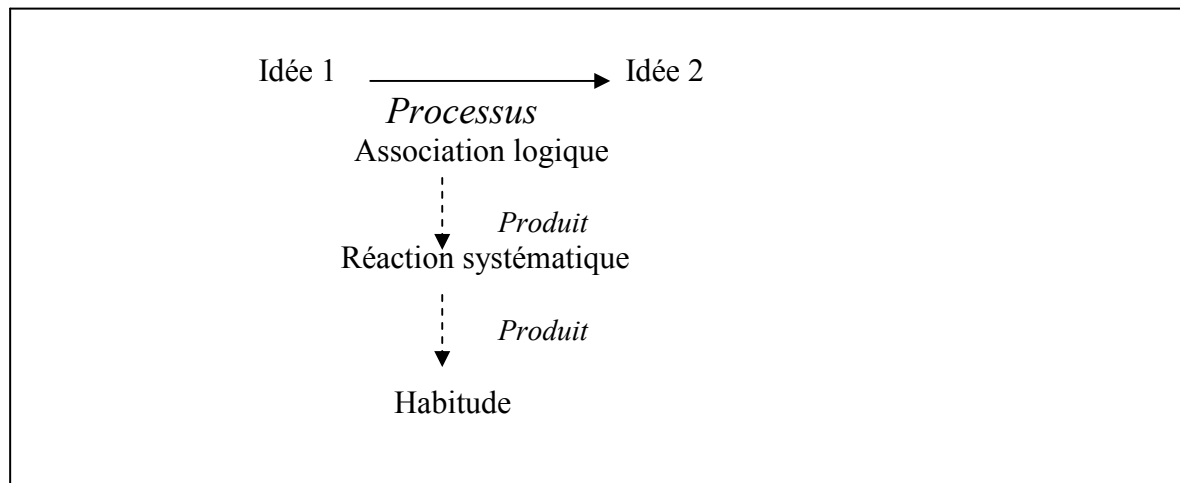
Cependant il semble plus pertinent de considérer que l'habitude est un cadre descriptif général qui donne du sens à ce que fait un sujet, et qui n'exige pas la présence d'un troisième terme (l'association d'idées) comme entité mentale médiatrice entre l'habitude et l'action.

Ceci peut être schématisé ainsi:

Conception nouvelle de l'habitude



Conception ancienne de l'habitude

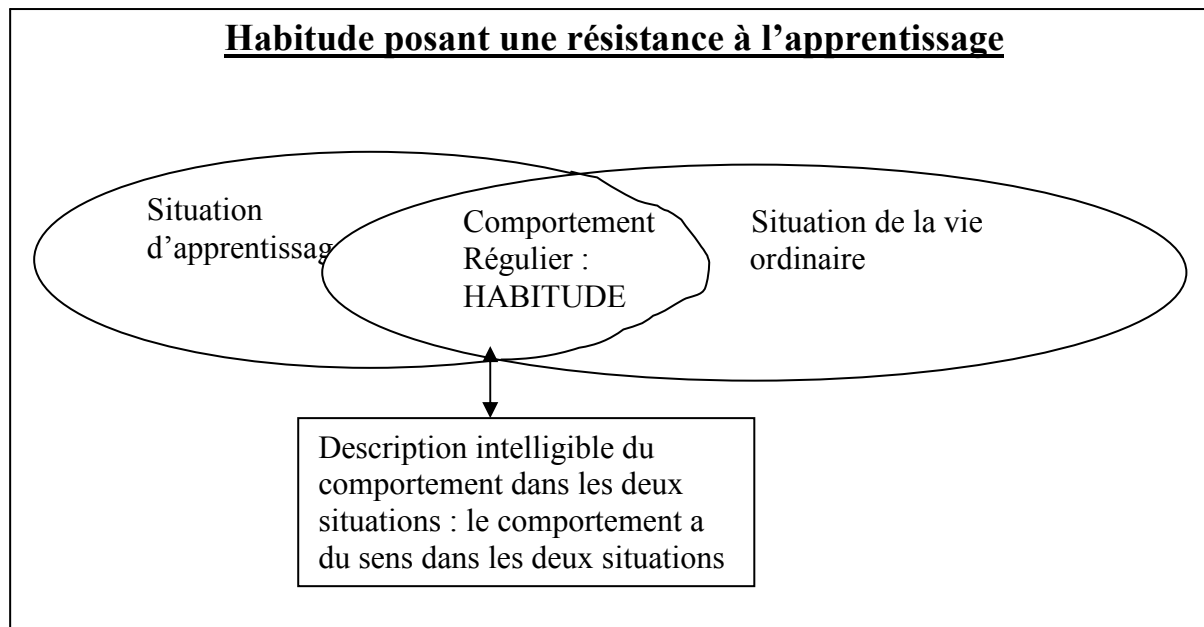


Définie à l'aide de l'ancienne conception la problématique que je traite est celle d'une recherche des moyens qui permettent d'éviter qu'une mauvaise habitude ne *produise* une résistance à la formation d'une autre habitude.

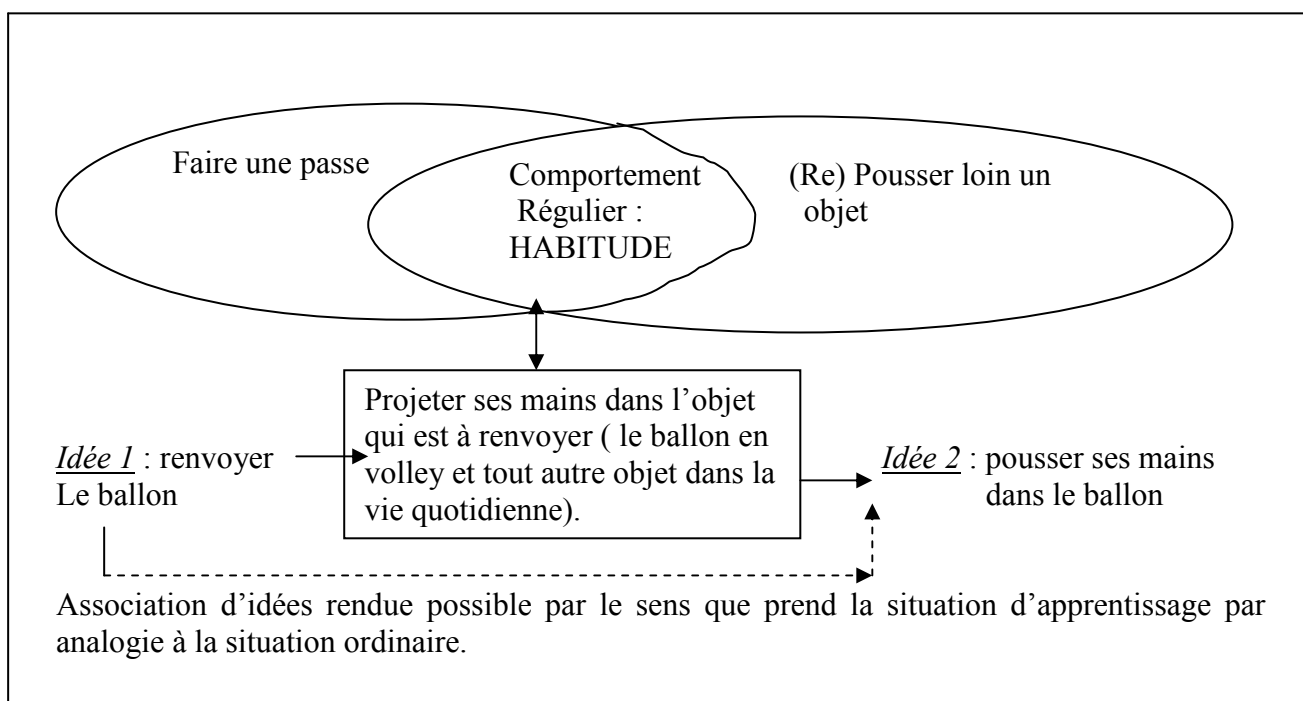
Définie à l'aide de la nouvelle conception, ma problématique est celle d'une recherche des situations (d'un environnement du sujet) dans lesquelles le sujet *ne peut plus percevoir*

ses anciennes habitudes comme opérationnelles. (*Cela n'a plus de sens d'agir comme auparavant.*) On peut encore dire, si on le souhaite, qu'une habitude oppose une résistance à l'apprentissage mais il ne faut pas se tromper sur ce qu'on entend par là.

Voici comment on peut schématiser ainsi cette résistance dans cette nouvelle perspective.



Exemple de la passe au volley :

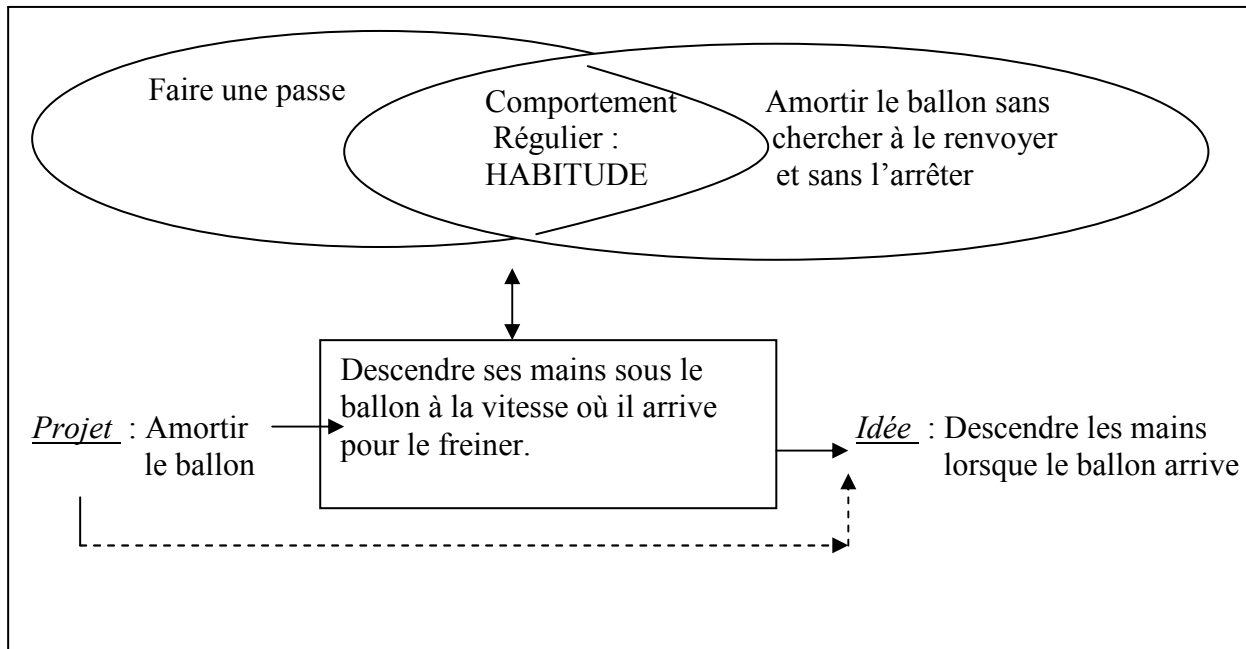


Cette habitude de projeter les mains vers un objet pour le repousser dans la vie quotidienne est un obstacle en volley car pour bien contrôler le ballon et ainsi l'orienter

correctement, on doit d'abord amortir sa vitesse (comme s'il était trop lourd) en fléchissant les doigts, les jambes, les mains ou les bras, peu importe ici. L'action de faire une passe doit s'associer à l'idée de faire des mouvements avec les segments corporels qui vont d'abord dans le même sens que le ballon et seulement après dans un sens d'inversion de la trajectoire pour le faire repartir. Ce travail en excentrique (résistance en flexion comme lorsqu'un objet nous écrase) des muscles est peu usuel. En repoussant les objets on travaille le plus souvent en concentrique. Les passes explosives, non contrôlées et les réactions de douleurs aux doigts sont les symptômes de cet obstacle.

Il y a donc une nécessité de connaître les habitudes des élèves car celles-ci vont révéler une classe de résistances aux apprentissages. Créer une autre habitude a pour effet visible que la motricité de l'enfant soit nouvelle mais également – et c'est là un effet simultanée- que le sens qu'il accorde aux situations dans lequel on le place puisse être nouveau. D'une certaine manière, l'enseignant a la charge de construire une histoire nouvelle de la motricité pour chacun de ses élèves. Le terme d'histoire est employé ici à dessein car il s'agit de faire comprendre que la tâche de l'enseignant est un peu celle de l'historien qui aurait pour mission de donner un nouveau sens à des événements jusqu'ici perçus d'une manière erronée. Je ne crois pas caricaturer le travail de l'enseignant en affirmant qu'il doit créer de toute pièce des faits en faisant en sorte que les élèves jettent un regard nouveau sur un ensemble de situations relativement banales.

La clé de l'apprentissage réside ici dans la capacité de l'enseignant à construire des situations qui ne seront plus analogues d'un point de vue du sens à celles qui « organisaient » la motricité des enfants selon une habitude inadaptée à la pratique d'une activité physique. Pour l'exemple de la passe en volley, la stratégie d'enseignement peut être schématisée ainsi.



Le lecteur doit s'étonner sans doute : comment peut-on faire une passe sans chercher à renvoyer le ballon ? Mais l'expérience montre que lorsqu'un ballon arrive sur un joueur en volley : le ballon est toujours renvoyé même quand on demande juste au joueur de freiner le ballon sans chercher à le renvoyer. Etre dans une situation de jeu de volley sans avoir l'intention de renvoyer un ballon est pour un joueur à peu près l'équivalent de la situation où

vous êtes si je vous demande maintenant ceci : « Evitez de lire cette phrase que je suis en train de taper ! » ou bien « Ne pensez pas à la couleur verte ! ».

Quelques exemples (en tennis de table, en badminton et en volley) de ce type de stratégie d'enseignement sont illustrés sur le DVD fourni avec le texte de la thèse.

Il faut souligner ici l'importance du rôle de la description de ce qui est fait car c'est elle qui rend intelligible l'exercice pratique. Cette description a également une fonction de rappel qui permet à l'élève de faciliter sa préparation à l'action. La description fonctionne à la fois comme un élément constitutif de ce qui va donner du sens à la pratique physique, et aussi comme une sorte de titre de l'exercice pratique qui facilite la classification de l'action et sa mémorisation.

En résumé, il faut retenir que l'habitude émerge dans une situation pratique parce qu'elle contribue à la rendre intelligible dans le cadre d'une activité physique précise. *Un paradigme ancien* qui est fréquemment utilisé pour conceptualiser l'apprentissage doit être éliminé pour faire place à un *paradigme nouveau* : ce qu'on désigne par « le commun » ou « le régulier » ne réfère pas à des qualités ou à des propriétés intrinsèques des objets, des situations ou des hommes, propriétés qu'on repèrerait par inférence pour construire des habitudes. Ce qu'on désigne ainsi correspond plutôt à des modes opératoires qui permettent de catégoriser les objets et les situations en faisant émerger des descriptions d'actions qui prennent la forme d'habitude.

3.4.3.4.2. Critique du modèle par imitation

L'idée centrale du modèle d'apprentissage fonctionnant par imitation nous renvoie à la capacité des modèles à reproduire une forme gestuelle effectuée par quelqu'un qui montre l'exemple. Mon intention n'est pas ici de critiquer l'intervention pédagogique qui consiste à montrer ce qu'il faut faire. Les faits et les données de la recherche en neurologie montrent que ce type d'intervention intervention pédagogique peut être efficace pour certains élèves. Nous devons montrer l'exemple parce que notre organisme est capable d'imitation et aussi parce que l'expérience montre que cela donne envie aux élèves de progresser. L'erreur ne réside pas dans le fait de croire à la réalité du phénomène de l'apprentissage par imitation mais plutôt dans l'utilisation qu'on peut en faire pour que les élèves modifient leurs comportements dans le cadre des activités physiques et sportives. En effet, vous pouvez disposer d'excellents outils, être très habile, mais si vous ne comprenez pas que dans une situation de bricolage vous devez utiliser un tournevis et non pas un marteau, vous ne serez pas un bon bricoleur. Car vous ne percevez pas le sens de la situation dans laquelle vous vous trouvez. Il en va de même dans les activités physiques et sportives. Lorsque vous réalisez un geste pour faire une passe à votre enfant, il va probablement vous imiter parce qu'il sait que vous êtes en train de jouer et pas seulement parce qu'il a les moyens de faire le même geste que vous. L'habitude de jouer avec vous en faisant des passes ne trouve pas dans son origine dans le fait que l'enfant est capable de vous imiter. Le geste résultant de l'imitation, ce geste réalisé sans que le sujet soit dans une situation intelligible, est à l'apprentissage ce qu'un corps en bois sans la faculté du langage est à Pinocchio : quelque chose auquel on ne prête pas attention, quelque chose qui ne compte pas dans l'histoire des hommes parce que cette chose n'est pas productrice de sens.

CONCLUSION DE LA 4^{ÈME} PARTIE

POUR UNE CONCEPTION LINGUISTIQUE DES APPRENTISSAGES EN EPS

Vaincre les obstacles épistémologiques résultant de nos habitudes

Chacun d'entre nous accepte probablement l'idée qu'il existe bien un « langage du corps ». Mais ce concept a-t-il une réelle influence sur nos pratiques d'enseignement ? C'est peu probable car l'expression comporte en elle-même le germe de ce qui nous empêche de comprendre ce qu'est vraiment un langage. En effet, l'expression « le langage du corps » donne l'illusion que c'est le corps lui-même qui communique et qu'il suffit que le corps réalise des mouvements précis pour qu'il y ait un « langage du corps ». Autant croire qu'on apprend à parler en faisant simplement les bons mouvements avec les lèvres. Or, chacun sait que les mots, même écorchés dans la bouche de l'enfant en bas âge, (« baba » au lieu de « papa ») ont autant de sens que n'importe quelle parole.

Il nous semble peu pertinent de considérer que le corps est le lieu de naissance du langage. Et pour les mêmes raisons, il apparaît souhaitable d'éviter de concevoir la motricité comme une notion appropriée pour comprendre comment on apprend un nouveau langage.

Le véritable berceau du langage réside dans l'ensemble des actions que nous pouvons avoir en commun. Le concept d'action et non celui de geste, compris comme un simple mouvement du corps, est celui qui convient pour tenter de découvrir comment le langage organise nos rapports avec le monde car ce concept prend en compte ce qui échappe à toute étude du corps : les significations. Si comme nous le soutenons, construire un nouveau langage s'apparente à une histoire de communauté d'actions et pas (seulement) à une affaire de développement physiologique, alors tout ce qui sépare une conception centrée sur le corps de celle que nous proposons est aussi ce qui sépare un simple bruit d'une parole : la prise en compte du sens et l'aspect normatif qui résulte de nos conventions de langage. Dans le cadre de cette conception linguistique de notre discipline, le corps peut conserver une place importante à condition qu'on lui confère un statut d'instrument. Le corps ne fait que « propager » ce qui constitue la dimension physique de nos actions exactement comme une guitare propage les ondes sonores en nous donnant la possibilité de créer une musique. Mais ce qui fait que nous sommes capables de partager ensemble un même goût pour la musique résulte du sens que nous lui accordons et pas simplement de l'impact physiologique qu'ont les sons sur nous.

Il est commun de dire que l'homme est un animal doué de langage. Et ce faisant, on souhaite affirmer que ce qui distingue essentiellement l'homme de l'animal, c'est son langage. Nous souscrivons à cette affirmation à condition de prendre en compte l'idée que ce qui sépare l'homme de l'animal, c'est une certaine forme de langage qui n'apparaît que dans l'apprentissage des actions communes qui constituent notre culture. En EPS, l'aspect éducatif de notre mission peut s'apparenter à un acte qui a pour but l'émergence d'une certaine forme de langage dès que nous sommes en mesure de donner à nos élèves les moyens de partager un ensemble d'actions adaptées aux pratiques sportives et artistiques. L'obstacle majeur consiste

alors beaucoup moins dans la faiblesse des ressources physiques d'un élève que dans sa difficulté à réaliser des actions qui ont du sens et à comprendre le sens des actions de ceux qui ont déjà en commun une même forme de pratique sportive ou artistique. En instaurant comme paradigme l'idée que c'est l'action, véritable générateur du langage, et non plus le corps, simple support de l'action, qui doit être au cœur des transformations visées, nous faisons d'une pierre deux coups.

D'une part, nous nous servons de la discipline sportive ou artistique comme d'un véritable moyen d'apprentissage social par lequel le sujet se construit en accédant à la possibilité d'exprimer différemment ce qu'il veut montrer de lui. Le sujet n'est pris ici, ni pour son corps (qu'on comprend souvent comme l'ensemble de ses capacités physiques), ni pour ce qu'il est censé être au moment de l'apprentissage, mais pour ce qu'il peut acquérir comme compétences. Le sujet est donc pris ici pour ce qu'il nous montre au travers de ses actes, lorsqu'ils sont compréhensibles dans le cadre d'une « forme de vie » partagée par ses camarades. Mais cette forme de vie ne peut être cernée par une simple analyse de la logique interne de l'APS, elle se construit progressivement dans la pratique d'actions communes et accessibles à tous.

D'autre part, nous rendons possible un apprentissage des disciplines sportives et artistiques où la progression et l'évaluation sont liées aux acquisitions et non plus à la performance car le centre de nos contenus d'enseignement est défini par le sens des actions qu'on peut exiger des élèves pour qu'ils se comprennent.

Ainsi, dans cette nouvelle « révolution copernicienne » que nous appelons de nos vœux dans le cadre de l'EPS, l'élève se réapproprie ses propres actions en manifestant une nouvelle compétence linguistique qui lui permet de donner un sens nouveau à ce qu'il fait. C'est donc le sens de l'ensemble des actions possibles, véritable moyen de créer un nouveau langage au sein d'une APS, qui doit être au cœur de nos préoccupations d'enseignant et non plus l'élève, cet être mystérieux qui rendrait notre métier si difficile. Ceci nous montre l'EPS sous un jour nouveau, celui qui voit naître la prise en compte de l'aspect conventionnel des actions comme moyen nécessaire à la pratique des APS. C'est là un changement de perspective qui peut modifier en profondeur notre manière d'enseigner.

Les conséquences de la conception linguistique sur notre pratique

Qu'est-ce qu'un jeu de langage ?

Notre objectif est maintenant de faire en sorte que le lecteur puisse imaginer les conséquences de ce changement de perspective dans le cadre d'une préparation d'un cycle d'EPS. Pour cela, clarifions d'abord le concept de compétence linguistique en rappelant la définition qu'en donnent D. Delignières et C. Garsault⁸¹ :

«La compétence linguistique est ce qui va permettre au sujet de produire un nombre potentiellement infini de phrases, adaptées à n'importe quel type de situation, afin de satisfaire ses besoins de communication. »

⁸¹ D. Delignières, C. Garsault (2005), p. 115

Les deux auteurs soulignent de plus que cette compétence constitue « une grammaire implicite qui sous-tend la création sans cesse renouvelée, faite de routines et d'improvisation, qu'est l'usage effectif de la langue dans des situations concrètes. »⁸²

Cette vision de la compétence linguistique est une version adaptée au langage parlé ou écrit. Une version plus générale consiste à ne plus restreindre la définition aux seuls énoncés écrits ou oraux et à l'étendre à toutes les formes d'actions. Nous voulons étendre la définition donnée par les deux auteurs à l'ensemble des actions parce que toute action ayant un sens constitue déjà un acte de langage. Il nous semble qu'une des finalités de l'EPS est justement d'apprendre à percevoir les actions spécifiques aux APS comme des actes de langage. Or, un des obstacles majeurs qui se dressent sur la route de cet apprentissage provient du fait que la compétence linguistique possède deux visages. Cette compétence fonctionne en effet comme une ressource pour l'élève qui doit agir mais elle peut également constituer un obstacle car elle provoque parfois une compréhension des situations qui rend l'action de l'élève inadaptée dans le contexte où elle a lieu.

Stella Baruk⁸³ dans un article paru dans *Le Monde*² fournit un exemple particulièrement éclairant du fonctionnement de la compétence linguistique comme contrainte dans le cadre des mathématiques. A la question : « Combien fait le double de quatre ? » un enfant a répondu : « Cinq ». On pourrait aisément penser que la raison de cette erreur vient d'un manque de travail de l'élève qui n'a pas suffisamment appris sa leçon. Mais s'il est juste de dire qu'il a mal appris sa leçon, il n'en reste pas moins qu'il est nécessaire d'en comprendre la raison parce qu'elle ne se réduit pas à une simple paresse de l'enfant. En effet, il apparaît que cette raison s'apparente dans ce cas à une mauvaise utilisation de sa compétence linguistique. Car, lorsqu'on l'interroge avec plus de précisions, on comprend qu'il assimile la question « Combien fait le double de quatre ? » à une question portant sur une situation où un cycliste double un autre cycliste dans une course. L'enfant utilisant le mot « double » de la même manière en mathématiques que dans une situation où une personne en dépasse une autre, il n'est guère étonnant qu'il n'arrive pas à mémoriser la table des doubles.

Il semble qu'une même cause d'échec existe en EPS et produise un certain nombre de résistances dans les apprentissages moteurs. Ce phénomène peut être perçu comme une sorte de « **lapsus moteur** ». En effet, l'élève est victime d'une ressemblance, d'un « air de familles », selon l'expression utilisée par L. Wittgenstein⁸⁴ pour comparer les jeux entre eux : une situation vécue dans sa pratique sportive lui apparaissant analogue sur un plan moteur à une situation de la vie quotidienne, l'élève ne peut s'empêcher de se comporter de manière inefficace dans la situation de pratique sportive parce que cette forme de motricité s'avère justement efficace dans la vie quotidienne. Ainsi « jouer au volley » peut s'avérer analogue à « repousser violemment des deux mains » dès que le ballon s'approche, « sauter en hauteur » peut être équivalent à « se jeter de l'autre côté de l'obstacle », « servir au badminton » peut être semblable à « pousser vers le haut un objet avec sa main. »... La motricité spécifique aux APS est donc en compétition dans certains cas avec la motricité usuelle.

Mais il nous est nécessaire de rechercher ce qui oriente la motricité de certains enfants vers leur motricité quotidienne plutôt que vers la motricité spécifique à l'APS.

⁸² D. Delignières, C. Garsault (Ibid), p. 115

⁸³ S. Baruk, (2008)

⁸⁴ L. Wittgenstein, (2004), § 67

La dynamique des jeux de langage en EPS et les résistances à l'apprentissage

La réponse la plus courte à cette enquête consiste à faire appel à la notion d'habitude : en un sens, il n'est pas faux de dire que c'est parce que l'enfant est habitué à faire un certain type de gestes dans sa vie quotidienne qu'il le fait également en EPS. Mais cette réponse masque l'essentiel de l'explication, explication qui doit être scindée en deux parties.

La première partie est issue du champ d'étude des linguistes.

La théorie du prototype

C. Chauviré⁸⁵ nous rappelle que le psycholinguiste Eleana Roesch a trouvé judicieux d'utiliser la notion « d'air de famille » pour renouveler les catégories lexicales. Selon sa « théorie du prototype », certains membres d'une catégorie sont plus représentatifs que d'autres. Par exemple, parmi les oiseaux, le moineau vient plus souvent à l'esprit que le pingouin. Une chaise est plus souvent citée qu'une table de nuit. Le prototype est donc le meilleur exemplaire d'une catégorie lexicale dans une communauté linguistique donnée. L'idée qui est la nôtre est d'étendre cette notion de prototype au domaine de l'action en considérant que certaines actions et certaines situations, ayant un air de famille entre elles pour une certaine catégorie d'enfants, forment une catégorie exprimant la façon de jouer de certains élèves.

Notre hypothèse est que chacune de ces catégories a un prototype prégnant d'actions et de situations pour chacun des élèves appartenant à la même catégorie. Pour répondre à la question posée dans le titre de cet article : « Mais à quel jeu jouez-vous ? », il serait donc nécessaire de découvrir le prototype d'actions utilisé pour jouer. La classification des jeux, dans cette perspective, ne se fait donc plus en fonction d'une logique interne ou d'une définition exhaustive de l'activité, elle est effective lorsqu'on a réussi à mettre en évidence les prototypes d'actions utilisés par les différentes catégories d'élèves qui jouent. Par conséquent, il ne sert à rien de dire d'un ensemble d'élèves : « Ils vont jouer au badminton pendant un cycle », il est nettement plus fécond de les caractériser en fonction de leur prototype d'actions utilisé pendant ce cycle.

Je sens ici que le lecteur piaffe d'impatience et se demande : « Quel prototype d'action est le plus souvent utilisé en badminton ? ». Imaginez donc un enfant en train de servir : que fait-il ? Voyez comme, en phase de préparation, le tamis de la raquette est placé juste sous le volant tenu à hauteur de hanche par l'autre main. Et voyez maintenant comment la main tenant la raquette va juste effectuer un petit mouvement de bas en haut sous le volant maintenu bloqué haut dans l'autre main. Le prototype est lié ici à l'intention de faire passer le volant au dessus du filet.

Cette conception du prototype permet de comprendre que les problèmes rencontrés dans une activité physique sont transversaux. En effet, l'apprentissage se construit en recyclant de manière pratiquement identique une action utilisée dans la vie quotidienne dans des activités physiques pourtant différentes : l'action « pousser un objet ou une porte » dans la vie quotidienne peut être recyclée en une action dans les APS : « servir au volley », « faire un dégagement haut en badminton », « faire un service au tennis de table » ou encore « faire un dribble en basket ou en handball ». D'un tel élève agissant ainsi, nous pourrions dire que, dans une certaine catégorie de situations, il fait partie de la catégorie des « pousseurs ».

⁸⁵ C. Chauviré, (2006), p. 328

Pourquoi l'action prototype est-elle aussi fréquemment utilisée et si cette action est aussi prégnante, comment l'apprentissage est-il possible ? Pour répondre à ces questions, nous avons besoin de découvrir un second principe intervenant dans la dynamique des jeux de langage.

Le principe de pertinence

Revenons un instant aux caractéristiques du langage ordinaire. Il est bien connu que la structure linguistique d'un énoncé ne détermine que partiellement son interprétation. Il en va de même pour n'importe quelle situation d'apprentissage : aussi clairement définie soit-elle par l'enseignant, elle conserve une part d'indétermination qui permet à chacun des élèves d'interpréter la situation selon son vécu. Dan Sperber et Deirdre Wilson estiment que « le principe de pertinence » permet de résoudre cette sous-détermination (in *Introduction aux Sciences Cognitives*, Langage et communication p 230). Une partie de leur argumentation nous est nécessaire pour comprendre comment la fréquence d'utilisation de l'action prototype peut être renforcée et accentuer ainsi les résistances à l'apprentissage. Examinons auparavant ce principe mis en avant par les deux auteurs. « Qu'est-ce que la pertinence ? Le traitement de l'information par les êtres humains leur demande un certain effort mental et produit en eux un certain effet cognitif...

On peut caractériser une notion comparative de pertinence à partir des notions d'*effet* et d'*effort* de la façon suivante :

- a) Toutes choses étant égales par ailleurs, plus grand est l'effet cognitif produit par le traitement d'une information donnée, plus grande sera la pertinence de cette information pour l'individu qui l'a traitée.
- b) Toutes choses étant égales par ailleurs, plus grand est l'effort requis par le traitement d'une information donnée, moins grande sera la pertinence de cette information pour l'individu qui l'a traitée.

Nous soutenons que les êtres humains cherchent automatiquement, dans toutes leurs activités cognitives, à obtenir la pertinence la plus grande, c'est-à-dire l'effet cognitif le plus grand pour l'effort de traitement le plus faible... Par l'acte même de s'adresser à quelqu'un, le locuteur garantit la pertinence de son énoncé. C'est ce fait que nous appelons *le principe de pertinence*. » (In *Introduction aux sciences cognitives*, Langage et communication p. 228-229) L'hypothèse que nous faisons est un peu différente de celle des deux auteurs qui affirment qu'il y a unicité de l'interprétation de l'énoncé. Nous pensons qu'il y a **temporairement** unicité de l'interprétation pour **une catégorie** d'élèves et que cette unicité existe parce qu'il y a une optimisation de la pertinence. En d'autres termes et pour étendre ce point de vue aux problèmes de l'action dans le cadre de l'EPS, si une catégorie d'élèves sert au tennis de table en faisant une sorte de dribble avec leur raquette pour faire rebondir la balle sur la table, c'est parce que cette forme d'action correspond à celle qui optimise le principe de pertinence.

Appelons « P^o » la pertinence de l'interprétation de la situation liée à la sensation d'effort à fournir pour servir d'une certaine manière au tennis de table et « P^e » la pertinence liée à l'effet que produit cette manière de servir. La pertinence « P » de l'interprétation est donc définie par le rapport : $P = \frac{P^e}{P^o}$

Pour préciser cet exemple du service au tennis de table, remarquons que dans la caractérisation par les deux auteurs de la notion comparative de pertinence, l'effort peut être évalué d'un point de vue psychologique alors que l'effet peut être décrit en terme comportemental. Prenons l'exemple d'un véritable débutant en tennis de table. Il doit interpréter la situation de l'engagement au service de manière à obtenir un effet visible sur un plan comportemental, à un moindre coût sur un plan de l'effort. Or la composante de l'effort la plus prégnante pour un débutant, c'est celle de la dimension psychologique liée à la peur de rater. Le moindre coût sur un plan de l'effort pour un débutant est donc en relation avec l'action la moins incertaine c'est à dire la plus usuelle. L'action la moins incertaine assurant de produire un effet visible est manifestement, pour une **certaine catégorie** de débutant, celle qui consiste à pousser la balle de haut en bas pour la faire rebondir sur sa propre table afin de respecter l'aspect réglementaire du service en tennis de table.

Pour cette catégorie de débutant, il est nécessaire de comprendre que le sens de leur comportement est fortement lié à une interprétation de la situation qui optimise le rapport :

$$P = \frac{\text{Importance de l'effet visible de l'action}}{\text{Moindre coût psychologique de l'action}}$$

Et ceci a pour conséquence de pousser l'élève à recycler une action de la vie quotidienne pour servir. Il sait « pousser un objet avec sa main vers le bas » dans la vie quotidienne, il peut donc montrer à moindre coût qu'il sait « faire rebondir la balle sur sa table au service ».

Pour une relation pédagogique fondée sur le sens des actions et sur l'apprentissage d'un nouveau jeu de langage

Pour une évaluation du sens des actions

A quel jeu joue cet élève ? Quel est son mode de jeu ? Ce sont là deux questions équivalentes que nous devrions nous poser, même lorsque l'activité pratiquée n'est pas un sport collectif ou un sport de raquette. Car en répondant à ce type de questions, nous qualifions le comportement de l'élève et nous identifions le type de problèmes qu'il rencontre. Les transformations attendues ne seront plus alors celles de compétences qui s'évaluent à partir de la maxime de Pierre de Coubertin « Plus haut, plus fort et plus loin ! », elles se feront sur la base d'une compétence qui est bien connue dans les milieux artistiques : jouer juste. La question de l'évaluation devra donc être celle-ci : tachons de savoir ce que nous pouvons exiger comme compréhension de l'activité au niveau où se situe cette élève et demandons nous s'il joue de son corps de manière juste ? Quel sens a cette question ? Le même que lorsqu'on se demande si on a trouvé les mots justes pour s'exprimer ou si un acteur joue juste pour le rôle qu'on lui a attribué. Pour répondre à cette question, pour savoir si l'élève a pris la mesure de la transformation comportementale attendue, il suffira alors de se référer aux actions prototypes qui seront les siennes, actions qui se distingueront d'une motricité usuelle, s'il y a bien eu apprentissage.

Sur les finalités éducatives de la conception linguistique

Un des avantages de la conception linguistique de l'EPS réside dans le fait qu'elle préserve notre spécificité tout en nous permettant d'élaborer des contenus d'enseignement parfaitement identifiables dans d'autres disciplines du champ scolaire (Mathématiques, Français, Langues étrangères, activités Artistiques...). Si le corps conserve une importance dans le champ de l'EPS, ce n'est pas parce qu'il est le lieu où résident les causes des échecs, c'est parce qu'il rend visibles les résistances aux apprentissages des jeux de langage qui sont spécifiques aux différentes APS. Nous réduirons plus vite l'échec des élèves en EPS dès que nous nous préoccupons davantage des raisons qui motivent l'action de nos élèves et bien moins des causes physiques qui pourraient les déterminer.

Nous assurerons l'essentiel de notre mission éducative en apprenant à nos élèves à agir en EPS selon un ensemble cohérent de normes qui ne sont rien d'autres que le fond commun des actions qui donne un sens à chaque action individuelle. Cet apprentissage résulte du développement d'une compétence de type linguistique et il concourt à ce que tout enfant s'inscrive sans difficulté dans de nombreuses parties de la société. Dans cette perspective, l'aspect éducatif de notre mission a pour origine notre capacité à transformer l'élève dans les rapports qu'il entretient avec le monde qui l'entoure. Nous devons faire en sorte que l'enfant puisse s'adapter à ce qui est commun au monde qui l'entoure et ne pas faire de ses particularités un prétexte pour justifier les échecs que nous constatons. Cette question du rapport au monde n'est ni une affaire de performances ni (seulement) une affaire de connaissances, c'est un problème de reconnaissance et de compréhension des actions qui ont du sens dans un contexte donné.

En EPS, l'enseignant permet aux élèves de construire ce rapport au monde en définissant progressivement un ensemble d'actions qu'il convient de réaliser pour donner du sens à une pratique physique. Cet objectif ne peut être rempli que si l'enseignant, au travers de la relation pédagogique qu'il instaure dans sa classe, prend appui sur le caractère normatif que revêt tout acte de communication en général. C'est à ces deux conditions qu'il nous sera possible et facile de comprendre *à quel jeu joue un enfant* lorsqu'il est au milieu de ses camarades avec un ballon de handball entre les mains.

CONCLUSION

GÉNÉRALE

“ There is a truth in Shopenhauer’s view that philosophy is an organism, and that a book on philosophy, with a beginning and end, is a sort of contradiction. One difficulty in philosophy is that we lack a synoptic view.”

L.Wittgenstein *The Yellow Book* 1933-1934
Wittgenstein’s Lectures 1932-1935, p.43

Je vais reprendre quelques résultats de mon étude en essayant de décrire les pistes de recherche dont ils sont porteurs. Je commencerai par l'EPS puis je montrerai que le *type de questionnement* qui a été le mien pour conduire mon enquête dans le domaine des activités physiques peut constituer un objet d'investigation philosophique.

Je voudrais tout d'abord suggérer l'idée que l'étude que j'ai menée sur l'Education Physique et Sportive contient en elle les germes d'une épistémologie. Quels peuvent bien être les rapports que l'épistémologie entretient avec l'EPS, puisque l'épistémologie est reconnue habituellement comme une théorie de la connaissance alors que l'Education Physique et Sportive, comme son nom l'indique, a pour finalité l'éducation des élèves ? Il ne faut pas négliger ce qui peut s'apparenter ici à une forme d'objection. Il importe trop à beaucoup de mes collègues que l'EPS ne soit pas considérée comme les autres disciplines, c'est-à-dire essentiellement comme un lieu d'assimilation de connaissances, pour que cette question soit négligée. Il est donc important de préciser la nature de cette enquête en examinant la portée que G. Ryle¹ donne à l'épistémologie lorsqu'elle est considérée comme « une théorie de la connaissance » :

« L'expression « théorie de la connaissance » peut désigner deux choses dont l'une est la théorie des sciences, c'est-à-dire l'étude systématique des structures des théories déjà élaborées et l'autre est la théorie de l'apprentissage, de la découverte et de l'invention. »

C'est bien entendu en tant que théorie de l'apprentissage que l'enquête que nous appelons de nos vœux peut s'apparenter à de l'épistémologie. D'ailleurs G. Ryle² a parfaitement décrit ce qui est au cœur de ce type de réflexion :

« Puisqu'il y a une activité et une profession qui consiste à enseigner, il y a une branche de la philosophie dont le propos est d'élucider les concepts d'enseignement, d'apprentissage et de jugement par voie d'examen. Cette branche de la philosophie pourrait s'appeler « la philosophie de l'apprentissage », « la méthodologie de l'éducation », ou plus pompeusement « la grammaire de la pédagogie.L'objet de cette étude serait l'ensemble des termes utilisés pour décrire certains épisodes de la vie des individus placés dans la situation d'élève, d'étudiant ou d'examiné. »

Ce que cette thèse a tenté d'établir, c'est qu'une réflexion sur les principaux concepts liés aux apprentissages est tout aussi féconde que la recherche de nouvelles situations d'apprentissage. Nous devons percevoir l'importance du questionnement sur ce que nous faisons lorsque nous plaçons un enfant dans une situation d'apprentissage. Il s'agit donc de militer pour « une théorie de la situation d'enseignement »³. Ceci est un préalable pour répondre à une question essentielle : quels sont les contenus d'enseignement qui constituent les fondements de ce que les élèves peuvent apprendre réellement en EPS ? Toute réflexion sur l'EPS qui ne prendrait pas une tournure conceptuelle risque de manquer une cible importante, la mise en relation des contenus d'enseignement avec la classification des différents types d'apprentissage.

¹ G. Ryle, (2005), p. 456

² G. Ryle, (ibid), p. 457

³ M. Gauchet, M.-C. Blais, D. Ottavi, (2002), p. 43

J.-M. Schaeffer⁴ distingue ainsi ces types d'apprentissage :

« Une information (ou une connaissance) peut être acquise par un organisme selon quatre voies différentes : par voie génétique ; par apprentissage individuel, par exemple par essai et erreur ; par apprentissage social, par exemple par émulation ; et enfin, par ce qu'on appelle parfois l'apprentissage culturel proprement dit, dont l'apprentissage par imitation, celui par instruction symbolique spécifique et l'apprentissage coopératif.»

La différenciation entre apprentissage social et apprentissage culturel faite par J.-M. Schaeffer permet de comprendre pourquoi notre thèse a été organisée selon une dichotomie méthodologique : faire émerger les théories philosophiques qui s'interrogent sur le rôle conceptuel de la cause dans toute explication des apprentissages d'une part et comprendre ce que sont ces apprentissages en étudiant les raisons que nous avons d'agir d'autre part. Arrêtons-nous donc un instant sur cette différenciation faite par le philosophe lorsqu'il décrit ainsi l'apprentissage social chez les primates :

« Ils sont capables d'extraire la structure causale du comportement d'autrui et d'incorporer cette connaissance dans leurs propres tentatives pour se servir du même outil....La différence entre ce type d'apprentissage et ce qu'on appelle parfois l'apprentissage culturel proprement dit, c'est-à-dire ce que Tomasello appelle l'apprentissage par imitation « véritable » (en tant que distinct du *mimicking*), tiendrait selon lui au fait que ce dernier n'exige pas seulement qu'on soit capable d'extraire l'information pertinente concernant la structure causale de l'interaction entre l'individu observant et l'objet visé , mais encore qu'on soit capable de percevoir et de comprendre les relations intentionnelles entre les mouvements corporels de l'animal observé et le but à atteindre,...»⁵

Si on veut savoir comment peuvent être construits les contenus d'enseignement liés aux apprentissages de type culturel en EPS, il est donc important de distinguer les théories qui conçoivent l'action comme le produit d'un ensemble de causes de celles qui peuvent prendre en compte l'intentionnalité manifestée par les élèves. Il est remarquable que la nécessité de cette distinction ne peut apparaître aux yeux de mes collègues car ceux-ci sont convaincus qu'une raison d'agir constitue également une cause. Or il est apparu dans notre cheminement qu'une certaine étude de l'action – celle résultant des travaux de L. Wittgenstein notamment - peut, et doit même abandonner l'idée selon laquelle les raisons sont des causes.

Cette dichotomie d'approche de l'action est d'autant plus marquée que l'objet de notre enquête qui a retenu tout particulièrement notre attention est le langage « qui est la source de la dynamique autocatalytique de la culture humaine »⁶. C'est cette dichotomie qui distingue l'épistémologie qui est en germe dans les travaux que nous avons effectués et celle qui était appelée de ces vœux par P. Parlebas il y a maintenant quarante ans. Il importe de comprendre la différence de paradigme entre les deux types d'étude car cette différence est de nature à produire une modification profonde des perspectives de recherche en EPS.

⁴ J.-M. Schaeffer, 2007, p. 290

⁵ J.-M. Schaeffer, (ibid.), p. 292-293

⁶ J.-M. Schaeffer, (ibid.), p. 298

En 1971, Pierre Parlebas, militant déjà pour une épistémologie de l'éducation physique, affirmait :

« L'éducation physique sera scientifique ou ne sera pas.»⁷

Pour nous convaincre de la valeur de sa prédiction, l'auteur de *L'Education physique en miettes* insistait sur l'importance à accorder à un principe :

« Il s'agit tout simplement de mettre au clair les hypothèses qui guident l'action, d'organiser des expérimentations pour éprouver ces hypothèses, d'interpréter au plus probable les résultats obtenus.»⁸

Pierre Parlebas faisait en effet ce constat :

« Malgré ce qui est souvent affirmé, les faits ne parlent jamais ; on les fait parler.»⁹

Une évidence s'imposait donc : une étude critique « de ce qui fait parler » les faits en éducation physique était nécessaire. Une enquête sur les hypothèses et les résultats des diverses sciences utilisées en éducation physique pouvait alors constituer une épistémologie faisant émerger du même coup le statut scientifique de l'éducation physique.

Néanmoins très vite dans son texte, P. Parlebas devait admettre « qu'en éducation physique, le lien épistémologique n'est pas pensé, n'est pas admis. A vrai dire, il est même nié ; on dit tout au plus qu'il faut « appliquer » à l'éducation physique les connaissances dispensées par les disciplines « fondamentales ».

Or, il semble bien que ce constat, fait il y a près d'un demi-siècle, soit encore valable de nos jours. Rarement, à ce que je peux témoigner par mon expérience d'enseignant et de formateur, rarement les hypothèses scientifiques utilisées ne sont explicitées dans le cadre des pratiques de l'enseignement en éducation physique. Pire, souvent la théorie y est vue d'un mauvais œil, rendant ainsi très difficile la compréhension de ce qui constitue la cohérence de l'enseignement. Aussi, il me semble vain de penser qu'une réflexion épistémologique pourrait voir le jour grâce à une étude critique des hypothèses où résultats scientifiques utilisés de manière consciente par des enseignants en éducation physique. Car, en fait d'hypothèses, ce qui fonde l'enseignement le plus souvent, c'est un corpus de croyances, d'opinions et d'habitudes qu'on peut deviner comme un reflet dans les pratiques des enseignants.

Là où une proposition fonctionne comme une hypothèse parce que son contenu s'insère dans une théorie clairement identifiée, la croyance agit dans l'ombre des habitudes. Elle organise le quotidien et élimine le plus souvent toute forme de questionnement qui pourrait être provoquée par l'existence de faits pouvant la remettre en cause. S'il s'agit donc de construire une étude critique des facteurs qui sont les plus prégnants dans la réalité du monde enseignant en EPS, ce n'est sans doute pas vers la science qu'il faut se tourner. D'ailleurs J. Ulmann, à l'époque où P. Parlebas appelait de ses vœux une éducation physique plus scientifique, intitulait de manière provocatrice un de ses articles : « Y a-t-il une vérité en Education Physique ? ».

⁷ P. Parlebas, *Dossier EPS*, 1990, n°4, p. 89

⁸ P. Parlebas, *Dossier EPS*, 1990, n°4, p. 89

⁹ P. Parlebas, *Dossier EPS*, 1990, n°4, p. 89

Le philosophe déclarait alors :

« La vérité n'a pas de rapport direct avec les valeurs qui conduisent les hommes à choisir les finalités orientant l'éducation physique dans sa pratique réelle. »¹⁰

Pour l'auteur de *De la gymnastique aux sports modernes*, la raison de cette dichotomie entre ce qui détermine la réalité de l'éducation physique et les propositions théoriques des sciences provient du fait suivant :

« L'éducation tire ses normes de certains soubassements philosophiques. »¹¹

Il faut bien admettre que nous sommes tous, en tant que citoyens ou enseignants, portés à agir en étant « traversés » par des conceptions philosophiques de manière plus ou moins implicite. Nous sommes tous, par exemple, internalistes ou externalistes sans nécessairement le savoir. Lorsqu'un élève échoue dans ses apprentissages, les uns vont considérer que de manière interne des états mentaux sont la cause de cet échec et d'autres préféreront comprendre le sens de cet échec en étudiant les circonstances dans lesquelles l'action d'apprentissage a été réalisée. Il semble bien que ce soit ces conceptions qui orientent notre pratique réelle d'enseignant et que ce soit donc ces conceptions qui peuvent faire l'objet d'une analyse critique pour offrir à l'épistémologie de l'EPS son champ d'investigation principal.

Dans cette thèse, nous avons montré qu'une telle épistémologie pouvait être menée à bien lorsqu'on s'attache à comprendre le statut de l'action et de l'agent dans le cadre de l'éducation physique et sportive. Cette orientation de la réflexion permet de décrire comment sont résolus en pratique des problèmes tels que : « Que fait cet élève ? » lors d'une évaluation diagnostique réalisée au début d'un cycle d'apprentissage. L'enquête épistémologique ne consiste plus alors à se demander à partir de quelles hypothèses les enseignants identifient les causes qui déterminent les mouvements corporels. Il faut remarquer ce qu'une telle enquête produit comme modification des rapports « théorie-pratique » imaginés habituellement par les protagonistes de l'EPS. Nous avons écrit qu'une modification de ces préjugés, source de conservatisme, était l'un des enjeux de notre thèse. Or, en nous attachant à décrire l'internalisme comme la théorie dominante dans ce qui organise les croyances des enseignants, nous avons également montré que l'EPS devait accorder une place plus importante à l'externalisme. A bien lire L. Wittgenstein, dont les travaux sur le langage ont en grande partie orienté ma réflexion, on pourrait croire que ce basculement conceptuel ne concerne pas directement les pratiques réelles d'enseignement.

« Comment apprend-t-on à un enfant, par exemple, dans une leçon de calcul : “Maintenant prends ces points ensemble !” ou “Ceux-ci vont maintenant ensemble !” ? Il est évident que les expressions “prendre ensemble” et “aller ensemble” ont du signifier originellement pour lui autre chose que *voir* quelque chose de telle et telle manière. – Et c'est là une remarque sur les concepts et non sur les méthodes d'enseignement. »¹²

Nous convenons sans aucun doute que cette remarque « ’servir réglementairement au tennis de table’ » signifie autre chose en début d'apprentissage que “servir de manière à perturber son adversaire” (servir une balle qui fuse comme une pierre lancée en ricochet par

¹⁰ J. Ulmann, *Revue STAPS*, déc. 1980, n°2, Vol.1, p. 10

¹¹ J. Ulmann, *Revue STAPS*, déc. 1980, n°2, Vol.1, p. 9

¹² L. Wittgenstein, (1994), § 538

exemple) » est une remarque conceptuelle portant sur le jeu de langage du tennis de table. Mais c'est également une remarque portant sur une méthode d'enseignement.

D'ailleurs, en réalisant qu'une partie du programme énoncé par P. Parlebas dans sa quête d'une épistémologie de l'éducation physique a été initiée dans le cadre de cette thèse, on s'accordera sans doute à reconnaître qu'il en va ainsi, que des remarques pertinentes sur les concepts produisent des transformations profondes sur nos pratiques réelles d'enseignement. Voyons quelle partie de ce programme ayant vocation à modifier les contenus d'enseignement en EPS a été prise en compte.

On peut tout d'abord noter qu'une épistémologie génétique, si chère à J. Piaget cité par P. Parlebas dans son article s'est progressivement étoffée au cours de l'avancement des travaux de notre étude :

« Le propre de l'épistémologie génétique, c'est de chercher à dégager les racines des diverses variétés de connaissances, dès leurs formes les plus élémentaires, et de suivre leur développement au niveau ultérieur jusqu'à la pensée scientifique inclusivement.»¹⁴

Cette épistémologie génétique, nous avons essayé de l'élaborer autour d'un répertoire, celui des actions qui sont à la portée de nos enfants dès leur plus jeune âge dans les situations de la vie ordinaire. Ce sont là les formes élémentaires, non pas de connaissances, mais d'adaptation aux circonstances de la vie. Pour suivre le développement de ces formes élémentaires d'adaptation, il faut comprendre comment les enfants réagissent dans des situations nouvelles, parfois plus complexes, par exemple comment ils recyclent leur motricité ordinaire, par analogie, dans des actions qui sont plus ou moins adaptées à la pratique des activités sportives et artistiques.¹⁵

Le résultat le plus important de cette étude réside probablement dans la double description de toute analogie qui nous permet de recycler une action pour agir dans une situation différente. Cette dualité de la description nous permet de comprendre que l'analogie que nous percevons entre deux situations fonctionne à la fois comme une ressource et comme une contrainte dans le cadre de l'apprentissage. Percevoir un air de famille entre deux situations vous donne la capacité d'agir rapidement mais cela peut constituer également un frein pour faire autre chose que ce que vous venez de faire. Le conservatisme qui caractérisera alors votre comportement peut être décrit comme un lapsus moteur. Le problème qui est le votre n'est pas pour ainsi dire interne. Il provient de ce que, dans la situation où vous êtes, cela a du sens d'agir tel que vous l'avez fait.¹⁶ Par conséquent, il faut comprendre que la répétition des gestes n'est ni une condition nécessaire, ni une condition suffisante dans bien des cas pour progresser dans un apprentissage. C'est là il me semble un résultat qui est important pour tous ceux qui estiment manquer de temps pour enseigner dans de bonnes conditions.

La perspective éducative qui découle de cette étude épistémologique permet de réaliser une autre partie du programme énoncé par P. Parlebas : celle de la classification des activités physiques et sportives en fonction de l'analyse des situations motrices.¹⁷ Cette

¹⁴ P. Parlebas. *Dossier EPS*, 1990, n°4, p. 91

¹⁵ Voir le CD ROM fourni avec le document écrit de cette thèse pour des exemples en tennis de table et en volley.

¹⁶ Il conviendrait alors de revoir en détail, en partant de cette conception de l'apprentissage, ce qu'il faut comprendre lorsque nous parlons du mérite de celui qui réussit.

¹⁷ P. Parlebas. *Dossier EPS*, 1990, n°4, p. 92

classification est bien entendue très différente de celle que l'auteur nous proposait en 1971 sur la base d'une logique de la communication sociale qui organise l'activité physique. Notre classification entend prendre en compte non pas les conduites motrices comme objet d'étude mais le sens des actions pour comprendre comment des situations en apparence très différentes peuvent être analogues pour un certain nombre d'élèves. Par exemple les situations qui consistent à servir au volley, au tennis de table et au badminton peuvent être analogues pour un élève qui considère (consciemment ou pas) que ce qu'il doit réussir, c'est avant tout de faire passer le ballon ou le volant au dessus du filet. Ce que nous suggérons donc, c'est d'observer que les activités sportives et artistiques peuvent être morcelées pour obtenir des classes d'équivalence de situations de pratique physique qui justifient la mise en œuvre de contenus d'enseignements. Corollairement nous obtenons la possibilité de construire des unités d'enseignement qui fonderont l'apprentissage des activités physiques de manière transversale.

Cette mise en œuvre bien particulière du programme énoncé par P. Parlebas consiste en fait à décrire la réalité de l'EPS pour faire émerger l'idée que ce qui s'y joue n'est rien d'autre que l'élaboration de jeux de langage ayant des airs de ressemblance les uns avec les autres. Nous avons alors postulé qu'une Grammaire de l'EPS, ayant pour objectif de comprendre comment les jeux étaient joués, pouvait nous permettre d'élaborer une autre perspective sur les contenus d'enseignement.

Nous avons écrit que cette conclusion devait préciser les pistes nouvelles de recherche que notre thèse avait mises au jour. Aussi nous faut-il dire un mot sur le type de questionnement qui a été le nôtre car il ne suffit pas d'affirmer que l'enquête que nous avons conduite est philosophique pour comprendre ce qui a constitué le moteur de notre étude. La principale question à laquelle nous avons tenté de répondre est celle-ci : « Que fait-il ? ». Cette question, nous nous la sommes posés aussi bien pour comprendre ce que sont certaines formes d'enseignement (seconde partie de la thèse) que pour savoir ce que fait un élève lorsqu'il pratique une activité physique (dernière partie de la thèse). Il semble que la démarche adoptée dans notre enquête se rapproche de ce que V. Descombes¹⁸ dit, reprenant la définition de Louis Dumont, des deux objectifs de l'anthropologie sociale lorsqu'elle vise à déterminer *ce que* les gens croient et *qui* sont ces gens qui ont de telles croyances :

« D'abord, identifier ces croyances en les exprimant dans des termes que nous puissions comprendre, ce qui veut dire qu'il faut pour cela les traduire dans un idiome qui fasse sens pour nous ; ensuite, caractériser le sujet de ces croyances du point de vue sociologique, préciser à quelle occasion ou dans quelles situations de la vie sociale les gens expriment justement ces croyances.»

M. Mauss avait initié une telle étude pour l'éducation physique au début du XXème siècle en publiant *Les Techniques du corps*. « Techniques du corps », voilà une expression dans laquelle s'est enfermée l'éducation physique depuis près d'un siècle alors que M. Mauss avait paradoxalement ouvert la voie pour une approche totalement différente. En mettant au cœur de son étude non pas le corps ou la technique mais plutôt l'usage des gestes dans un contexte social déterminé, le sociologue avait compris l'importance du sens de l'action dans l'enquête qui consiste à classer les activités physiques.

¹⁸ V. Descombes, Préface. In Lara, P. (de), (2005(a)), p. 8

Un exemple qui concerne l'évolution de la natation témoigne bien de la vision éclairée de M. Mauss.

« De plus, on a perdu l'usage d'avaler de l'eau et de la cracher. Car les nageurs se considéraient, de mon temps, comme des espèces de bateau à vapeur. C'était stupide, mais enfin je fais encore ce geste : je ne peux me débarrasser de ma technique.»¹⁹

Cette description des techniques du corps qu'on nous faisait étudier à l'université en STAPS (Science des techniques des activités physiques et sportives) aurait pu provoquer la révolution qu'attendent les acteurs de l'EPS depuis qu'ils ont pris conscience que les finalités éducatives devaient s'émanciper des simples considérations techniques. Mais, pour obtenir un tel bouleversement des habitudes, il fallait aller un peu plus loin que la simple remise en cause des visées techniciennes qui sont celles, par exemple, des pratiques sportives en club. Il aurait fallu saisir par exemple que M. Mauss substituait une enquête des usages du corps dans un contexte social particulier aux études de type biomécanique et médical qui ont fait les beaux jours de la recherche en éducation physique depuis le début de XXème siècle.

Ce que nous avons suggéré jusqu'ici, c'est de considérer qu'une nouvelle perspective était possible si on voulait bien s'apercevoir de la prédominance du type de questions devant être soulevées sur le type d'objets (corps, technique) sur lesquels nos investigations devaient porter.

C'est sur la *description d'un tel type de questionnement* que nous allons conclure. Car il nous faut dire en quoi ce genre peut être philosophique et comprendre également pourquoi ce genre de questions constitue un type d'actes de langage bien particulier.

S. Chauvier distingue deux types de définitions. La *définition nominale*, « une définition qui nous rend à notre tour capable de faire usage du mot »²⁰. Ce type de définition correspond à un certain type de questions. Par exemple, « qu'est ce qu'une fonction holomorphe ? » est un tel type de questions. Mais il arrive aussi qu'un mot fasse partie de notre vocabulaire courant et que nous nous posions quand même une question à son sujet. Par exemple, « qu'est-ce qu'une action ? ». Dans ce cas, écrit le philosophe :

« C'est d'une *définition réelle* que nous sommes en quête, une définition non du mot, mais de la chose elle-même.»²¹

Dans quelle circonstance sommes-nous amenés à nous poser ce genre de questions ? Selon l'auteur :

« C'est lorsque dans l'usage même d'un certain concept, il nous arrive de temps à autres de buter sur des problèmes de *frontières* : lorsque certaines conditions varient de manière importante, nous ne savons plus si nous avons encore à faire à un F ou à quelque espèce voisine : l'accumulation de quelques grains de blé fait-elle déjà un *tas* de blé ? Les symptômes sont dans ce cas indécis et nous avons besoin de critères.»²²

¹⁹ M. Mauss, (2002), p. 6

²⁰ S. Chauvier, (2003), p. 7

²¹ S. Chauvier, (ibid.), p. 7

²² S. Chauvier, (ibid.), p. 7

Ces problèmes conceptuels de frontières ont été à l'origine des questions qui ont nourri la troisième partie de cette thèse organisée autour du champ d'investigations de l'éducation physique. (Quelles sont les limites d'une action ? Celles du sujet ? Du langage ?..)

La démarche qui a été la notre a donc consisté, comme nous l'avions suggéré dans la partie de cette thèse consacrée aux problèmes méthodologiques, à une alternance de questions d'un certain type et de descriptions devant permettre de fournir des critères définissant de *manière réelle* les objets (les actions, les règles, les contenus d'enseignement, les réussites, les échecs...) situés au cœur des préoccupations des enseignants en EPS. Or, eu égard aux exigences posées par Wittgenstein, il semble qu'il n'y ait pas de place pour la philosophie entre un travail purement descriptif du langage et le discours scientifique. Qu'en est-il exactement de cette place ? Il est possible de répondre à cette question en examinant les exigences de l'auteur des *Recherches Philosophiques* puis en précisant la place du type de questionnement que nous avons utilisé au sein de l'ensemble des questions qu'il nous est plus habituel de poser.

Dans sa seconde philosophie, L. Wittgenstein s'impose un paradigme qui organise son travail de bout en bout : aucune hypothèse ne doit venir nourrir ses réflexions. Cette figure imposée dans la progression de son enquête est sans doute due à sa volonté de ne pas mêler ce qui est du ressort de la science avec ce qui fait une étude philosophique.

« Il était juste de dire que nos considérations ne doivent pas être des considérations scientifiques...Et nous n'avons le droit d'établir aucune sorte de théorie. Il ne doit y avoir rien d'hypothétique dans nos considérations. Nous devons écarter toute *explication* et ne mettre à la place qu'une description.»²³

On le sait, le but de L. Wittgenstein s'apparente à celui d'un collectionneur : il consiste à rassembler un ensemble d'éléments pour les embrasser d'un seul regard et en donner une description qui fasse apparaître une sorte d'unité, un air de famille entre ces éléments. L. Wittgenstein va ainsi constituer, à l'aide de nos actes de langage, des collections thématiques qui doivent émerger à la lumière des descriptions qu'en donne le philosophe. Mais, quelle utilité ces descriptions ont-elles pour le philosophe ? A quoi peut bien servir un travail purement descriptif en philosophie ? Dans les sciences expérimentales la description est un moment important pour le scientifique car elle lui permet de décrire les conditions de l'expérience.

Mais à quoi peut bien servir une description lorsqu'on s'impose comme L. Wittgenstein de ne pas faire de théorie et donc de ne pas faire usage d'hypothèses ? Il semble bien que le philosophe ne cherche pas non plus à répondre à une question de type philosophique. La description en tant que méthode est conçue par L. Wittgenstein comme une sorte de thérapie venant soulager le philosophe de ses tracas. Les tracas semblent provenir d'un certain type de questions qui apparaissent lorsqu'on fait un mauvais usage de notre langage. Ce mauvais usage est visible lorsqu'on observe certains faits.

²³ L. Wittgenstein, (2004b), § 109, p. 84

« Le fait fondamental est ici que nous établissons des règles, une technique pour un jeu, et qu'ensuite, quand nous suivons ces règles, les choses ne se passent pas comme nous l'avions supposé ; que par conséquent, nous sommes pour ainsi dire empêtrés dans nos propres règles.

Le fait que nous soyons empêtrés dans nos règles est ce que nous voulons comprendre, c'est-à-dire ce dont nous voulons avoir une vue synoptique.»²⁴

Ce que peut la philosophie n'a donc rien de commun avec ce que peut la science lorsqu'elle fournit des réponses à nos questions.

« Les résultats de la philosophie consistent dans la découverte d'un quelconque simple non-sens, et dans les bosses que l'entendement s'est faites en se cognant contre les limites du langage. Ce sont ces bosses qui nous font reconnaître la valeur de cette découverte.»²⁵

Dans la réponse que L. Wittgenstein fournit à un interlocuteur qui objecterait que le philosophe est pris lui-même dans les filets du langage, nous pouvons saisir pourquoi les *Recherches Philosophiques* ne sont pas le lieu où le lecteur pourra trouver des questions résolues.

« Mais alors comment ces élucidations pourraient-elles nous satisfaire ? Tes questions étaient déjà, elles aussi, formulées dans ce langage ; et il te fallait les exprimer dans ce langage, s'il y avait quelque chose à demander !

Tes questions se rapportent à des mots. Aussi me faut-il parler des mots.»²⁶

« L'une des sources principales de nos incompréhensions est que nous n'avons pas une vue synoptique de l'emploi de nos mots – notre grammaire manque de caractère synoptique.- La représentation synoptique nous procure la compréhension qui consiste à "voir les connexions".»²⁷

Il est important de saisir comment L. Wittgenstein élimine, ici et plus loin encore, toute tentation de placer le questionnement au cœur du travail philosophique en lui préférant une étude descriptive qui donnera une vue d'ensemble de notre langage.

« La philosophie se contente de placer toute chose devant nous, sans rien expliquer ni déduire. – Comme tout est là, offert à la vue, il n'y a rien à expliquer. Car ce qui est en quelque façon caché ne nous intéresse pas.

On pourrait aussi appeler "philosophie" ce qui est possible avant toute nouvelle découverte et invention.»²⁸

L. Wittgenstein repousse dans le champ scientifique toute réflexion sensée qui tendrait à révéler une part méconnue de notre nature humaine. Le travail du philosophe revient donc d'une part à reconnaître les questions qui sont d'ordre scientifique et d'autre part à « nettoyer » notre discours des questions qui ne seraient pas de cet ordre en faisant apparaître leur non-sens en lieu et place de la profondeur avec laquelle on croit s'interroger lorsqu'on philosophe, par exemple, sur ce qu'est la pensée. Ces questions s'effacent d'elles-mêmes

²⁴ L. Wittgenstein, (ibid.), § 125, p. 127

²⁵ L. Wittgenstein, (ibid.), § 119, p. 86

²⁶ L. Wittgenstein, (ibid.), § 120, p. 86

²⁷ L. Wittgenstein, (ibid.), § 122, p. 87

²⁸ L. Wittgenstein, (ibid.), § 126, p. 88

quand nous observons dans une vue synoptique la manière dont nous faisons usage de notre langage.

Jusqu'où devons nous suivre l'auteur des *Recherches Philosophiques* dans cette entreprise de nettoyage ? Cette interrogation porte sur le statut de l'activité qui consiste à se questionner en général. Il me semble qu'il faut prendre au sérieux cette interrogation car, au-delà de l'étude des écrits de L. Wittgenstein, j'ai pu constater dans différents champs de la société cette tentation de repousser certaines questions lorsqu'elles ne revêtaient pas la forme attendue par les acteurs de ce champ. Il en va ainsi des questions philosophiques dans le domaine de l'EPS. Il suffit pour s'en rendre compte de rechercher un livre traitant de manière philosophique les problèmes liés à l'éducation physique ou bien d'essayer d'avoir un questionnement d'ordre philosophique avec des enseignants d'EPS sur des problèmes dits « de terrain ». Cette entreprise qui consiste à ne pas « mélanger les torchons et les serviettes » a sans doute pris son essor lorsque les physiciens, au fur et à mesure des siècles, ont progressivement compris la nécessité de séparer les questions de métaphysique des questions de physique pour faire avancer leurs travaux.

Le problème que nous pose L. Wittgenstein est donc celui-ci : existe-t-il en philosophie un espace entre la science d'un côté, avec son lot de questions, et le travail de description de notre langage tel que l'entend L. Wittgenstein de l'autre côté ?

Le philosophe semble bien nier l'existence d'un tel lieu car chaque fois qu'il reprend les questions usuelles en philosophie portant sur la compréhension, la pensée, l'information, l'intention, il finit par revenir inéluctablement à ce que la notion centrale de la question signifie dans notre langage.

« Mais que nomme donc “penser” ? A quelle fin a-t-on appris à utiliser ce mot ? »²⁹

« Quand je me représente quelque chose, il *se passe* donc bien quelque chose ? » Quelque chose se passe en effet, - et dans quel but est-ce que j'émetts alors un son ? Sans doute pour informer les autres de ce qui se passe. – Mais comment s'y prend-on pour donner une information ? Quand dit-on qu'une information a été donnée ? – Qu'est-ce que le jeu de langage de l'information ?³⁰

Le point de vue de L. Wittgenstein semble être le suivant : si on n'a pas de critère interne à un jeu de langage pour déterminer le sens d'une question alors cette question n'a pas de sens. Car elle n'a pas, pour ainsi dire, d'objet. Si je veux savoir ce qu'est “penser” je dois m'en tenir à la manière dont nous pouvons utiliser le terme de « penser ». Le paragraphe portant sur la boîte contenant un scarabée est assez explicite à ce sujet :

« Supposons que chacun possède une boîte contenant ce que nous appellerons “un scarabée”. Personne ne pourrait regarder dans la boîte des autres ; et chacun dirait qu'il ne sait ce qu'est un scarabée que parce qu'il a regardé *le sien*. – En ce cas, il se pourrait bien que nous ayons chacun dans notre boîte, une chose différente. On pourrait même imaginer que la chose changerait sans cesse. - Mais qu'en serait-il si néanmoins le mot “scarabée” avait un usage chez ces gens là ? Cet usage ne consisterait absolument pas à désigner quelque chose. La chose dans la boîte ne fait absolument pas partie du jeu de langage, pas même comme un *quelque chose*. Car la boîte pourrait être aussi bien vide. – Non, cette chose dans la boîte peut être entièrement “supprimée” ; quelle qu'elle soit, elle s'annule. »³¹

²⁹ L. Wittgenstein, (2004b), § 328, p. 158

³⁰ L. Wittgenstein, (ibid.), § 362, p. 168

³¹ L. Wittgenstein, (ibid.), § 293, p. 150

Si on prend l'exemple de la question portant sur la pensée : « Mais que nomme donc “penser” ? A quelle fin a-t-on appris à utiliser ce mot ? », on doit conclure en suivant L. Wittgenstein que “le contenu de ma pensée doit être également celui des autres”. Car le contenu de ma pensée est fixé par les circonstances dans lesquelles ce que je dis prend un sens pour tous ceux qui ont appris le même langage que moi. On ne saurait dire à propos de la pensée et du langage ce qu'on pourrait dire devant une oeuvre d'art abstraite : « Mais à quoi l'artiste a-t-il pensé en créant ce tableau ? Il faudra bien qu'il s'explique. ». « Pour ce qui est de savoir ce qu'est la pensée, tout est déjà dans le langage ! Regardez ! » semble dire le philosophe. Il n'y a pas de sens à s'interroger sur ce qu'est la pensée si cela ne nous conduit pas à décrire nos actes de langage. Si on voulait filer la métaphore (à tort d'ailleurs car le langage n'est pas une version publique d'une réalité privée) et dire que le langage est une peinture fidèle de nos pensées alors la métaphore aurait pour vertu de nous amener à admettre que « penser » est une oeuvre collective. *Ma* pensée est *notre* pensée, puisque son contenu s'inscrit entièrement dans le langage que nous partageons.

En un sens, nous pouvons nous accorder à reconnaître ce point. Mais il reste alors en suspens une question essentielle. Pour qu'il y ait une oeuvre collective, il faut qu'il y ait une unité qui émerge des différents êtres constituant l'humanité. Cette unité est caractérisée par le fait que les hommes s'accordent dans leur pratique du langage. Pour comprendre l'origine de cette unité, L. Wittgenstein décrit les réactions normales résultant des capacités humaines permettant aux uns et aux autres d'apprendre les différents jeux de langage que nous devons maîtriser pour vivre ensemble. Il est donc une question à laquelle le philosophe ne peut échapper : d'où provient l'origine de cette unité que nous constatons tous les jours en communiquant de manière satisfaisante entre nous. En affirmant que cette unité résulte de réactions naturelles, l'auteur des *Recherches Philosophiques* affecte de croire que cette question de l'origine est une question scientifique. Mais des travaux tels que ceux de R. Ruyer³² nous incitent à penser le contraire : certaines questions concernant l'unité des êtres en général et des êtres vivants en particulier ne peuvent pas être traitées de manière satisfaisante par la science.

Le fait que je puisse comprendre qu'il y a quelque chose à apprendre avant même de l'avoir appris, le fait que je perçois une unité dans une collection d'éléments disparates, le fait que je sois un être conscient (avant même d'avoir accès à toute forme de langage), tous ces faits peuvent trouver une explication scientifique. Mais le travail qui consiste à montrer la faiblesse de ces explications ne relève pas encore à nouveau d'un travail scientifique. Et il ne s'agit pas non plus d'un discours religieux. Il s'agit d'un travail philosophique qui ne se résume pas à un travail descriptif. Ce travail consiste à montrer la valeur de certaines questions en dehors du cadre scientifique et du cadre religieux. De telles questions sont étudiées par R. Ruyer lorsqu'il s'interroge sur ce qui est constitutif d'une unité. Certes le scientifique répond en formulant des hypothèses sur les liaisons qui produisent l'unité. Mais la faiblesse de la nature de ces hypothèses pour rendre compte de la différence entre un simple agrégat et une entité disposant d'une unité ne relève pas encore d'un travail scientifique ni d'un pur travail descriptif.

³² Dès l'essor de la cybernétique et de la biologie moderne, le philosophe a entrepris - en publiant notamment *Paradoxes de la conscience et limites à l'automatisme* (1966, Albin Michel) ou *La cybernétique et l'origine de l'information* (1954, Flammarion) - de tempérer l'enthousiasme de tous ceux qui étaient persuadés que la science viendrait à bout des grandes questions portant sur l'humanité.

L'auteur de *La Gnose de Princeton* se demande par exemple « Pourquoi un crochet accroche-t-il ? ».

« Pourquoi peut-on accrocher par un crochet ? ...Comment la colle peut-elle coller ? En passant de l'état solide à l'état liquide ? Mais pourquoi l'état solide est-il solide ? ...Mais qu'est-ce qu'une liaison chimique ? La réponse à cette question demanderait toute la physico-chimie.

Si l'on demande maintenant au physicien : « Comment un champ d'interactions peut-il lier ? Que peut-il répondre, sinon en énumérant un certain nombre de règles de conservation et de symétrie ? Il est évident en effet qu'on ne peut voir la raison d'une liaison. »³³

Je ne crois pas que ce genre de questions provient de notre entêtement à lutter contre les limites du langage. Il me semble d'autant plus nécessaire d'étudier ce type de questions qu'elles sont en lien avec un certain genre d'apprentissage et que sans cet apprentissage, un tel type de questionnement paraît, de manière erronée, vide de sens. Sans ce type de questionnement, cette thèse n'aurait pas vu le jour. Ce type de questionnement est, pour ainsi dire, le sujet caché de cette thèse. Aussi convient-il de s'interroger : quelle sorte d'acte de langage sont les questions ? Nous allons terminer cette conclusion en donnant une réponse qui fournira une ébauche d'étude sur la place de certaines formes de questions utilisées dans cette thèse.

En tant qu'enseignants ou même parents, on fait tous « usage » d'un grand nombre de questions. Je dis qu'on en fait usage comme s'il s'agissait d'outils. Et c'est bien ce que j'entends défendre : on fait souvent quelque chose d'autre que poser une question lorsqu'on interroge quelqu'un. Mais de quel type d'actions s'agit-il ? Pour répondre à cette question, il peut être utile de comprendre que les questions ne tiennent pas tous le même rôle dans les interactions que nous avons avec nos semblables et qu'elles peuvent être rangées dans des classes différentes. Ce que je souhaite montrer, c'est qu'on peut envisager ce problème de classification comme l'envers d'un autre problème, celui de l'apprentissage des questions. Je suggère donc que si nous voulons classer les questions en fonction du type d'action que nous faisons en les posant, nous pouvons essayer d'abord de découvrir le type de compétence qu'il faut maîtriser ou l'attitude qui doit être la nôtre pour être capable de poser ces questions.

Il est courant qu'un enfant pose des questions du type : « Qu'est-ce qu'un tricycle ? ». Et il nous est alors facile de répondre en donnant une description de l'objet auquel fait référence le mot. D'autres questions sont également posées à un certain âge : « Est-ce que c'est une mésange ? » ou bien : « Un bateau peut-il aller aussi vite qu'un avion ? ». Et ces questions ne me semblent pas être autre chose que des questions du type : « Est-ce que je peux dire que.... » et suit alors un énoncé de type descriptif. La réponse que nous donnons alors consiste à valider ou non la description.

Il est plus rare qu'un enfant se pose une question du type : « Est-ce qu'ici je peux poser cette question ? » et suit la question que l'enfant souhaiterait poser. Cela arrive bien sûr. Mais cela témoigne déjà d'une certaine maturité de l'enfant. Car par exemple, s'il est chez vos amis et qu'il s'impatiente en disant « Dois-je demander si le repas est prêt ? », il ne veut pas dire qu'il ne sait pas si la question a ici un sens mais s'il ne fait pas quelque chose qu'il ne devrait pas faire en posant la question. Il a donc conscience de faire quelque chose d'autre que de poser simplement la question de l'heure à laquelle il va pouvoir se restaurer. Et votre réponse ici ne pourra pas être une réponse consistant à donner une description ou à invalider

³³ R. Ruyer, (1966), p. 31-32

une description mais plutôt à expliquer que l'acte qui consiste à poser la question est condamnable ou pas d'un point de vue des règles de bienséance.

Mais les enfants ne semblent pas se demander si les questions qu'ils se posent ont du sens dans le contexte où ils se trouvent. Je ne crois pas avoir entendu une seule fois un enfant dire : « Est-ce qu'ici je peux me servir de la question « Pourquoi ? » ». Comment apprend-t-on que poser telle ou telle question est un acte qui a du sens dans la situation où nous nous trouvons ? Il me semble que les pré-requis pour que nous soyons capable d'accéder à cet apprentissage ne sont pas tous les mêmes en fonction des questions et que ces pré-requis permettent donc d'opérer une première classification des questions.

Dans ce qui suit, je propose de hiérarchiser l'utilisation des questions en fonction de leur degré d'abstraction. Je vais distinguer quatre niveaux d'abstraction.

1) LES QUESTIONS DU PREMIER ORDRE

Comment apprend-t-on à poser des questions du genre : « Le ciel est-il chargé de pluie ? » ou « L'ensemble des fonctions polynomiales est-il dense dans l'ensemble des fonctions continues ? » ou « Quelle est la vitesse de propagation de la lumière dans le vide ? » ? Il peut apparaître à certains d'entre vous que ces questions ne sont justement pas du même genre et qu'elles ne sont pas liées au même type d'apprentissage. Je crois que tenir ce point de vue serait une erreur car ce serait alors confondre ce qui caractérise l'objet de la question (une fonction polynomiale est un objet mathématique, le ciel est une chose ordinaire) avec la nature de la question qui est justement mon objet d'étude.

On peut peut-être découvrir la nature des questions citées en s'attachant à mieux cerner les raisons pour lesquelles ces questions pourraient ne pas être comprises par quelqu'un. Ces raisons sont très ordinaires. Lorsqu'on fait un usage ordinaire du langage, on attribue des propriétés à des objets qu'on a définis à l'intérieur d'un jeu de langage : ici, « le ciel » pour le langage ordinaire, « les fonctions polynomiales » pour les Mathématiques, « la vitesse de la lumière » pour la Physique. Ces objets n'ont de sens qu'à l'intérieur de ces jeux de langage. L'intelligibilité des questions du premier ordre ne paraît pas différer de l'apprentissage des jeux de langage qui je viens de citer. Elles sont du type : L'objet x peut-il être vu comme un y ? Quelles propriétés doit-on connaître de l'objet x pour que x soit défini par ces propriétés ? Quelles propriétés a l'objet x ? Même s'il est possible de constituer des sous-ensembles avec ces questions car, pour ainsi dire, elles ne sont pas faites toutes sur le même moule, leur compréhension dépend essentiellement de la capacité du sujet à utiliser le jeu de langage dans lequel les mots composant la question ont du sens. Et la faculté du sujet à poser ce type de questions est essentiellement lié à son envie de jouer avec le jeu de langage dans lequel la question a un sens. Il n'en va pas de même pour les questions du second ordre.

2) LES QUESTIONS DU SECOND ORDRE

Pour essayer de faire apparaître les caractéristiques de ces questions qui sont du type : « Qu'avez-vous fait ? », je vais me servir de la conception élaborée par J.-L. Austin pour les actes de langage. Et je vais essayer de montrer que ces questions jouent un rôle différent de celui tenu par des questions du genre : « Qu'avez-vous dit ? ». Aussi, pour que mon propos soit le plus intelligible possible, je dois préciser que la classification d'Austin ne joue ici que le rôle de matériau pour mettre à l'épreuve les considérations que je fais sur les questions du second ordre.

Au début de son livre *Quand dire c'est faire*, le philosophe propose qu'on considère, au delà des simples énonciations constatives (qui peuvent être vraies ou fausses) l'existence d'énonciations performatives, des énonciations ayant pour but de faire quelque chose et qui peuvent réussir ou échouer. (Mais dont on ne peut apparemment pas dire qu'elles sont vraies ou fausses.). Pour préciser la nature de cette division, J.-L. Austin, dans la huitième conférence de son livre propose de distinguer trois actes de langage : l'acte locutoire, l'acte qui consiste à produire des sons qui ont une signification, l'acte illocutoire produit en disant quelque chose et consistant à rendre manifeste comment les paroles doivent être comprises au moment où elle sont prononcées, et les actes perlocutoires produits par le fait que dire quelque chose engendre des conséquences.

Dans sa onzième conférence, J.-L. Austin montre que cette distinction des trois aspects du langage ne permet pas de faire apparaître une dissymétrie entre les énonciations performatives et les énonciations constatives. Le philosophe montre que, dans les deux cas, les énonciations peuvent avoir une composante locutoire, illocutoire et perlocutoire. C'est dans la recherche d'une dissymétrie entre les énonciations constatives et les énonciations performatives que je veux montrer le rôle tenu par les questions du type : « Qu'avez vous fait ? ».

Supposons maintenant qu'une personne, mettons Katia, fasse cette énonciation constative : « Le chat dort sur le canapé. » et qu'Aurélia fasse pour sa part cette énonciation performative : « Je vous pacsé. ». (Le pacsé est un peu plus dans l'air du temps que le mariage.)

Demandons-nous à quel type de question il faudrait répondre pour pouvoir dire ce qu'a fait Katia d'un côté et Aurélia de l'autre.

La question : « Qu'a dit Katia ? » pourrait-elle suffire pour rendre compte de son énonciation constative? Je pense que oui si Katia n'a pas d'autre volonté que celle de faire une description. Bien sûr dans certains contextes, « Le chat dort sur le canapé. » pourrait être un message codé ou une affirmation se voulant contradictoire « Je te dis que le chat dort sur le canapé ! ». Mais dans le premier cas, une convention (le code) fait que l'énonciation est performative et dans le second cas l'énonciation n'est pas faite seulement pour établir un constat, elle est là pour contredire.

Je crois qu'en revanche, il y a bien des situations où des énonciations du genre : « Le chat dort sur le canapé » n'a pas de valeur illocutoire pour la personne qui la prononce. Dans ces cas là, la question : « Qu'avez-vous voulu faire en disant : « Le chat dort sur le canapé. » ? » obtient pour toute réponse un regard étonné de la personne qui n'avait d'autre intention que celle de faire remarquer que le chat dort sur le canapé. Bien sûr, « faire remarquer que » est déjà faire quelque chose mais cette action n'est pas dissociable de celle de dire que le chat dort sur le canapé. En se faisant comprendre, on ne fait pas autre chose que ce qu'on dit. Ce que je veux dire ici, c'est qu'« à minima, le fait de dire quelque chose qui a du sens lorsqu'on dit que le chat dort sur le canapé implique qu'on fait remarquer que le chat dort sur le canapé, même si on veut, en disant ceci, contredire quelqu'un ». Il n'y a pas lieu, dans ces cas où la réponse consiste à lancer un regard étonné, de scinder l'aspect locutoire et l'aspect illocutoire de l'acte de discours.

Et tel semble être le cas systématiquement des énonciations performatives. Puisqu'en disant « Je vous pacsé. » Aurélia fait que vous êtes pacsé, si vous voulez comprendre ce qu'elle a dit, vous devez simultanément comprendre ce qu'elle a fait. Quelqu'un qui ne comprend pas la signification du pacsé (et donc de la phrase : « Je vous pacsé. ») ne pourra lui demander : « Qu'as tu fait ? ». Il pourra juste s'interroger sur la signification de ce qu'elle a dit. Comprendre la signification des mots : « Je vous pacsé. », c'est à minima comprendre ce qui est fait lorsqu'on prononce ces mots.

La différence entre les énonciations constatives et les énonciations performatives se situe donc plutôt dans le fait que dans le cas des énoncés constatives, la valeur illocutoire peut être multiple : en faisant remarquer que le chat dort sur le canapé, on peut faire en sorte d'envoyer un message codé ou bien contredire son interlocuteur. Le fait de contredire quelqu'un en disant que le chat est sur le canapé n'invalide pas le premier acte qui consiste à faire remarquer que le chat est sur le canapé. Et ceci justifie dans de nombreux cas la question : « Qu'avez-vous fait ? » au lieu de : « Qu'avez vous dit ? » pour découvrir la valeur illocutoire de l'énonciation.

En revanche je crois que la valeur illocutoire des énonciations performatives ne peut être multiple : si vous faites autre chose que pacser quelqu'un en disant : « Je vous pacse. », alors vous ne pacsez personne. Sans doute Aurélia pourrait s'exclamer avec soulagement : « En les pacsant, j'ai enfin tenu ma promesse. » Mais je crois que le fait de tenir sa promesse n'est ici qu'un acte perlocutoire. Par le fait de pacser les deux personnes, Aurélia a tenu sa promesse. Par exemple dans le cas où quelqu'un dit : « le chat dort sur le canapé. » pour envoyer un message codé, la convention passée par exemple entre les deux espions fait que cette énonciation est performative : ceci implique que l'énonciation n'est pas prise pour une remarque.

Quel rôle joue donc ici la question : « Qu'avez-vous fait ? ». Elle indique que le contexte dans lequel l'énonciation a eu lieu est opaque pour la personne qui pose la question, c'est à dire que le contexte ne permet pas à cette personne de comprendre toute la complexité du discours. Mais cette question présuppose que ce qui a été dit a été compris. La question n'obtient pas d'autre réponse qu'un regard étonné quand la personne qui parle ne veut rien faire d'autre que ce qu'elle a dit en énonçant ses paroles. La réponse, quand il y en a une, éclaire le contexte dans lequel l'énonciation a eu lieu lorsque l'acte de langage a une valeur illocutoire multiple. Les énonciations performatives sont prises comme telles lorsque l'interlocuteur est capable de réduire la complexité des contextes possibles. L'interlocuteur, en comprenant l'énonciation comme une énonciation performative réduit l'ensemble des contextes virtuels au seul qui est valable pour comprendre de manière correcte l'énonciation. En revanche la question : « Qu'avez vous dit ? » (lorsqu'il ne s'agit pas seulement de faire répéter le locuteur) signifie qu'il manque à l'auditeur tout le jeu de langage qui lui permettrait de saisir le sens de ce qui est dit et pas seulement de comprendre ce qui est fait grâce à l'énonciation.

Comment apprend-t-on à poser cette question : « Qu'avez-vous fait? » dans ce cas précis d'acte de discours ? Est-ce qu'on fait cet apprentissage simplement en apprenant un jeu de langage bien précis ? Par exemple, comme dans le cas des questions du premier ordre, en apprenant un jeu de langage qui donnerait du sens aux mots formant la question. Cela ne me semble pas possible car l'objectif de la question est justement de déterminer le contexte, c'est à dire le jeu de langage, dans lequel le locuteur se trouve. Ce contexte est en partie déterminé lorsque, dans le cas qui nous occupe, celui qui pose la question sait si Katia fait quelque chose d'autre que dire ce qu'elle dit en énonçant : « Le chat dort sur le canapé. ».

Comment apprend-t-on à poser ce type de questions si ce n'est pas simplement en apprenant à utiliser un autre jeu de langage ? Il me semble que pour approcher de la solution du problème, on peut faire référence aux cas où manifestement quelqu'un, mettons Pascal, aurait dû se poser la question : « Qu'avez-vous fait ? » et ne l'a pas fait. Il est évident que pour Pascal, le contexte dans lequel le locuteur a parlé n'apparaît pas opaque : c'est à dire que ce qui est dit étant audible, l'acte du locuteur apparaît de manière totalement intelligible. Pour Pascal, le locuteur ne fait rien d'autre que ce qu'il dit. Pour poser la question : « Que fais-tu ? », il faut donc au préalable être conscient du degré d'indétermination qui est inhérent à toute acte de langage : savoir que le contexte dans lequel le locuteur parle n'est pas donné immédiatement et que c'est ce contexte qui détermine ce que fait le locuteur.

Il semble donc que la question « Que fais-tu ? » ne peut être posée dès lors qu'un apprentissage qui est un préalable n'a pas eu lieu : l'apprentissage qui permet de découvrir l'existence occasionnelle de l'opacité contextuelle dans laquelle quelqu'un fait quelque chose. A quoi pouvons-nous reconnaître que cet apprentissage a bien eu lieu ? Il y a un signe qui constitue une sorte de témoin de fin d'apprentissage : le fait que la personne ayant appris soit capable de se poser une question du troisième ordre.

3) UNE QUESTION DU TROISIÈME ORDRE

Cette question concerne toutes les actions possibles et pas seulement des actes de locution : il s'agit de la question : « Pourquoi avez vous fait ceci ? ». E. Anscombe fait jouer le rôle de critère à cette question dans son livre *L'intention* pour repérer les actions intentionnelles de celles qui ne le sont pas. Par exemple, lorsque quelqu'un répond à la question de manière évasive en disant : « Je ne sais pas, je ne peux pas te donner de raisons ! »³⁴, on peut considérer que l'action n'est pas intentionnelle.

L'importance qu'on doit accorder à cette question se mesure - si on peut dire - sur un plan philosophique à la distance qui sépare alors G.E.M. Anscombe du sens commun lorsqu'ils envisagent tous les deux le problème de l'individuation de l'action. Pour l'ancienne élève de L. Wittgenstein et contrairement à ce qu'on pense habituellement, la quête « d'un mouvement interne » (une volonté, une émotion ou toute sorte d'évènement mental qui serait une cause du mouvement observé) ne nous permet pas d'individualiser l'action car toute recherche d'une entité qui correspondrait au phénomène action *indépendamment de toute description* n'a pas de sens. »

La lecture de G.E.M. Anscombe nous incite à cette interprétation :

« La description de ce qui nous intéresse [les actions humaines] est un type de description qui n'existerait pas si notre question : « Pourquoi ? » n'existait pas. »³⁶

Car lorsqu'on demande « Pourquoi as-tu fait cela ? », la question n'est donc pas seulement de découvrir les raisons mais également l'action qui a été faite. Le sujet qui pose la question : « Pourquoi ? » est un sujet qui est capable de comprendre que plusieurs descriptions peuvent être faites de ce qu'il envisage comme une action intentionnelle. L'apprentissage de l'utilisation de la question : « Pourquoi ? » est donc profondément lié à la capacité à donner plusieurs descriptions de ce qu'on envisage comme étant l'action d'un sujet. Ce que j'entends souligner ici, c'est qu'il est fondamental pour avoir une connaissance de qu'on fait en agissant, d'avoir la faculté non seulement de décrire sa propre action mais également d'avoir la capacité d'envisager cette action sous un mode de description qui n'est pas le sien.

On n'apprend donc pas de manière explicite à utiliser la question : « Pourquoi ? ». Je n'ai d'ailleurs jamais entendu d'enfants demander à ses parents : « Est-ce un moment où on peut poser la question « Pourquoi ? ». On apprend plutôt à distinguer les actions sous différents modes de descriptions. Et il me semble bien, comme je viens de l'indiquer, que c'est là un préalable pour savoir ce qu'on fait.³⁷

³⁴ G.E.M. Anscombe, (2002), p. 47

³⁶ G.E.M. Anscombe, (2002), p. 143-144

³⁷ Je voudrais donner un exemple qui illustre ce point de vue. En 2009 j'ai organisé une formation pour mes collègues d'EPS, formation qui devait faire ressortir l'aspect transversal de l'enseignement des sports collectifs et des sports de raquette. Je savais avant même de commencer la formation que l'aspect théorique de la formation était en lui même

Pour des personnes qui n'ont pas l'habitude d'accepter plusieurs descriptions de ce qu'ils font, les questions du troisième ordre ne peuvent révéler l'équivalent de ce que j'ai appelé la valeur multiple de l'acte illocutoire: c'est à dire ce que quelqu'un fait en agissant. Pour eux, dans de nombreuses circonstances, l'opacité du contexte ne se dissipera jamais car ils ne la voient pas. Autant dire que, toujours pour ce type de situations où elles ont des difficultés à accepter plusieurs descriptions de ce qu'elles font, ces personnes ne pourront que rarement saisir l'utilité des questions du quatrième ordre que je vais présenter maintenant.

4) LES QUESTIONS DU QUATRIÈME ORDRE

Je rangerai dans cette classe les questions qu'il apparaît absurde de poser (bien qu'elles soient intelligibles) et qui ont en fait pour but de créer le contexte qui va supprimer cette apparence d'absurdité. Celui qui pose ces questions n'a donc pas pour objectif d'obtenir une réponse. On peut dire que la question n'est en apparence une question qu'au moment où elle est posée et que l'absurdité de l'acte qui consiste à poser la question n'est due qu'à cette apparence.

Par exemple cette question : « A quel jeu jouent nos élèves lorsqu'ils jouent au handball ? » m'apparaît comme une question du quatrième ordre.

Cette autre question qui a été posée par L. Wittgenstein me semble du même ordre :

« La machine à calculer calcule-t-elle ? »³⁸

Aucun contexte, qu'il soit du domaine du langage ordinaire, sportif, mathématique ou même philosophique ne semble à *lui seul* pouvoir sortir de l'absurdité celui qui tente de donner une réponse à la question. Ceci fait que ce type de question n'est pas du premier ordre. Il me semble que la question n'est pas non plus du second ordre car aucune réponse simple ne peut fournir d'indication sur le contexte qui sortirait la question de l'absurde.

Ce type de questions s'apparente sans doute plus à une question du troisième ordre. En effet, par exemple, la question « A quel jeu jouent nos élèves lorsqu'ils jouent au handball ? » a pour but de montrer qu'il est nécessaire de mélanger deux jeux de langage (ici la philosophie et celui des activités physiques et sportives) afin de cerner une notion (ici, les contenus d'apprentissage de l'enseignant) qui n'apparaîtrait pas sans cela. Là où la question du quatrième ordre se distingue de celle du troisième ordre, c'est dans le fait qu'on ne peut répondre à la question du quatrième ordre sans avoir au préalable construit un jeu de langage qui mélange deux jeux de langage différents. Là où il était seulement nécessaire d'avoir au préalable deux descriptions différentes d'un événement (l'action) pour comprendre le sens de

problématique. En effet, nombreux sont mes collègues qui refusent de considérer comme un mal nécessaire les descriptions parfois abstraites des actions qu'ils sont censés faire émerger chez leurs élèves. J'avais donc décidé de les faire pratiquer comme des élèves le matin, puis l'après-midi, de leur faire décrire ce qu'ils avaient fait. Mon objectif était de leur montrer que leur manière de décrire ce qu'ils avaient fait ne pouvait se faire que dans un langage de pratiquant (d'élèves pour ainsi dire) et que seul moi, ayant organisé leur pratique pouvait décrire ce qu'ils avaient fait dans des termes utilisant la notion de contenus d'enseignement transversal. L'idée finale était de leur faire prendre conscience que tant qu'on ne se pose pas des questions du type: « Pourquoi faire ceci ? » ou « Pourquoi demander de faire ceci à cet élève ?, ou « Pourquoi cet élève fait-il ceci ? » et non pas : « A cause de quoi fait-il ceci ? », on ne peut savoir vraiment ce qu'on enseigne.

En fait, l'expérience montre que les collègues qui sont réceptifs à ce genre de formation sont ceux qui sont prêts à accepter d'avoir une autre description de ce qu'il font que celle qui leur permet d'être efficace lorsqu'ils agissent. Les autres étant, pour ainsi dire, mono-descriptifs, prennent la question : « Pourquoi avez vous fait ceci ? » comme superflue (voire superfloue) et la question : « Qu'avez-vous fait ? » comme une question qui ne fait que compliquer inutilement les choses. Acceptant difficilement de considérer ce qu'ils font autrement que de la manière dont ils ont voulu la faire, (comme beaucoup d'élèves en échec à l'école), ils ne peuvent accéder à la connaissance de leur propre action.

³⁸ L. Wittgenstein, (2009), p. 221

la question « Pourquoi ? », il devient maintenant nécessaire d'associer deux types de descriptions pour sortir de l'absurdité du questionnement.

Et par conséquent, il semble bien que lorsqu'on sort de l'absurdité apparente de la question, nous sommes éclairés non pas sur la réponse qu'il faudrait donner à la question mais sur les deux jeux de langage qui permettent de sortir de l'absurde. La question est rendue intelligible lorsque l'intersection entre les deux contextes linguistiques est rendue visible.

Lorsque nous enseignons, nous nous posons parfois la question de savoir si nos élèves ne manquent pas de connaissances pour pouvoir apprendre correctement ce que nous leur demandons. Or je crois que tout apprentissage répond au moins à un problème et que l'apprentissage peut échouer non pas à cause d'une difficulté à assimiler des connaissances mais parce que le sens des problèmes que résout l'apprentissage peut totalement échapper à celui qui est en échec. Et nous faisons souvent comme si nos interlocuteurs avaient les pré-requis pour saisir la nature des questions que nous voulons résoudre en leur proposant un apprentissage. Je crois qu'il y a là un obstacle épistémologique sur lequel j'ai voulu me pencher en esquissant cette classification et ce travail de recherche.

La perplexité qui est la nôtre lorsque nous ne comprenons pas ce que quelqu'un fait dans une situation où l'évidence ne laisse pas la place au moindre doute sur ce qu'il convient de faire, cette perplexité n'est rien à côté de celle qui peut s'emparer de nous lorsque nous pensons à la multitude de cas où nous nous comprenons sans émettre le moindre doute sur les raisons de cet accord. Certes il faut reconnaître que cette perplexité se nourrit de questions philosophiques car jamais au quotidien nous ne nous étonnons d'un tel accord. Serait-ce encore notre entêtement à aller au-delà des limites du langage qui nous pousse à une telle perplexité ? Il est peu probable pourtant que l'auteur des recherches philosophiques parvienne à dissoudre complètement cette perplexité dans une bonne grammaire du langage. Car, il est remarquable que cette perplexité se mue en une certaine inquiétude lorsque notre questionnement philosophique se double d'un souci pédagogique : « Vont-ils comprendre ? Pourquoi ne comprendraient-ils pas ? A quel moment, mes élèves pourraient-ils « échapper » à l'apprentissage que je leur propose ? ».

L'hypothèse que j'ai défendue consiste à admettre qu'on peut se servir de cette perplexité philosophique pour poser des questions importantes en EPS. Mon expérience de formateur m'a permis de découvrir que les transformations qui affectent l'accord entre les hommes et leurs actions étaient souvent semblables à celles qui affectent notre vision. Agir d'une manière nouvelle et comprendre quelque chose de nouveau s'accompagnent souvent d'un bouleversement de perspectives. Il semble que ces transformations soient parfois analogues à celle qui s'empare de nous, quand soudainement, à la faveur d'une promenade en montagne, atteignant enfin le sommet, notre regard balaye d'un seul coup toute la vallée sans effort.

ANNEXES

ANNEXE 1

Etude d'un cas particulier du problème du changement d'échelle sous-jacent à la question : un robot imitant à la perfection le comportement d'un être humain possède-t-il des croyances ?

Il semble qu'on puisse répondre par la négative à cette question en empruntant deux chemins.

Le premier chemin consiste à affirmer qu'il y a réellement des croyances et que le comportement d'un être humain peut, sinon s'expliquer, du moins se comprendre en partie grâce aux croyances. Or, le robot, ayant été construit selon des déterminismes et évoluant selon les plans de son constructeur, n'a pas besoin de se voir attribuer des croyances pour faire fonction de robot. L'aspect embarrassant de cet argument, c'est qu'on peut l'utiliser aussi pour l'être humain. Supposons qu'un extra-terrestre puisse créer de toute pièce et grâce à une science qui nous est inconnue un être fait de chair et de sang qui se comporte comme un être humain. L'argument vaudrait alors aussi bien pour le robot que pour la créature de l'extra-terrestre et donc pour tout être humain.

En fait, le besoin de faire appel à des croyances n'est pas, a priori, nécessaire pour expliquer ce qui détermine un être humain mais pour définir ce qu'est un être humain. (C'est une condition nécessaire mais bien sûr non suffisante.) Car peut-être arriverons-nous à trouver des lois qui déterminent entièrement le comportement d'un individu, mais ce qui nous définit est, en partie, ce besoin de constituer une compréhension de notre monde basée sur la notion de croyances.

L'utilisation de la croyance en tant que cause du comportement définit à la fois une échelle, un « agrandissement » et du même coup l'objet de l'étude qui se sert de la notion de croyance.

Reprenons notre comparaison entre l'homme et la machine. De même qu'un acteur peut jouer la sensation de douleur sans avoir mal, de même le robot n'a pas de besoins particuliers, il peut donner l'illusion qu'il croit par simple exécution d'un programme. Nous exécutons sans doute une sorte de programme pour faire ce qui prend l'apparence d'une croyance mais nous exécutons alors simultanément un autre programme qui nous fait exprimer aussi ou même parfois ressentir le besoin de croire. Et ce second programme, si c'en est un, paraît au moins aussi important que le premier pour un groupe d'individus devant posséder une culture commune et la capacité d'évoluer ensemble.

Supposons qu'on crée un groupe de robots capable de « communiquer », « d'apprendre » et même de se « reproduire » en laissant la possibilité comme pour les êtres humains d'avoir des variations importantes dans les « générations » se succédant. Nous doutons que la capacité de « communication » instaurée au début par les constructeurs des robots subsiste au fur et à mesure des générations de robots alors que l'inverse s'est produit dans l'histoire de l'humanité. Le « ciment » de la communication ne semble pas seulement résider dans le traitement correct de formes mais dans notre capacité à comprendre que ces formes n'ont pas une existence autonome.

Nous ne nous comportons pas envers les arbres comme envers les hommes parce que nous sommes poussés à voir dans les arbres uniquement le reflet de lois de la nature. Même vivants, ils ne nous paraissent pas libres. Alors que les formes de la communication des hommes même produits par des déterminismes nous apparaissent comme les jouets de la liberté d'un homme. Peut-être ceci n'est il qu'une illusion mais c'est cette illusion qui définit en partie l'homme et peut-être même qui cimente les liens biologiques entre les différents représentants de l'espèce humaine.

Le second chemin consiste à utiliser la définition technique de la croyance que nous avons donnée : la phrase : « il croit qu'il..... » est une propriété « observable » de la classe d'équivalence des processus physiologiques et des phénomènes physico-chimiques qu'on peut relier à l'événement que constitue la phrase prononcée. Un être humain est un être qui peut être décrit comme soumis à des déterminismes physiologiques dont certains constituent la classe de ceux qui produisent la phrase : « je crois que.... ». Ceci n'est bien sûr pas le cas d'un robot qui n'a pas de métabolisme.

Nous ne répondons cependant pas à la véritable question qui se cache derrière la phrase : un robot imitant à la perfection le comportement d'un être humain possède-t-il des croyances ? Ce que sous-entend cette interrogation, c'est : doit-on réduire les croyances à toutes les formes d'expressions qui sont utilisées chaque fois qu'un observateur attribue des croyances à l'utilisateur ? Les croyances ne seraient elles que des coquilles vides, des objets purement formels ? Le second chemin paraît répondre par l'affirmative : il semble réduire la croyance à un objet dont l'existence ne tient que par une définition entrant dans le cadre d'une formalisation. En réalité, nous ne pouvons même pas accepter le terme « réduire » car ce serait admettre a priori qu'il existe bien des objets qu'on nomme « croyances ».

De la même façon que la théorie de la relativité générale construit un objet, le trou noir, que nous ne pourrions observer qu'indirectement par ses conséquences sur la physique de l'espace qui l'entoure, de la même façon, toute théorie qui traite de la croyance construit un objet théorique qui n'a de réalité que par l'observation de propriétés indirectes. Certes, même sans le détecter directement, le physicien est obligé un jour d'admettre que, réellement, le trou noir existe. Mais la réalité que le physicien accorde au trou noir n'est pas la même que nous accordons aux croyances lorsque nous leur accordons une existence dans le cadre d'une théorie psychologique. Car alors, nous accordons à la croyance d'autres propriétés et une autre nature que celles des conséquences dont elle serait responsable.

ANNEXE 2

Commentaire de l'article « les événements mentaux »¹ de D. Davidson

Considérons ce paradoxe majeur de l'être humain : il semble piloter son corps sans commandes de pilotage. Ou plus exactement lorsqu'on découvre, par exemple grâce à la neurologie, des commandes de pilotage, on découvre aussi que le pilote ne manipule pas consciemment ces commandes. Or on peut admettre que pour piloter un corps comme on pilote un navire, il est nécessaire de disposer d'une liberté d'action qui permette l'existence de véritables décisions du sujet agissant. Il est donc nécessaire que le corps obéisse aux choix du sujet sans pour autant échapper aux déterminismes des lois de la nature. Comment les événements mentaux peuvent-ils causer des actions c'est à dire des événements tombant sous les lois de la nature en échappant aux déterminismes ?

Le problème tel qu'il se présente pour D. Davidson consiste dans l'incompatibilité apparente de trois principes mettant en jeu la causalité, les lois déterministes strictes et les événements mentaux.²

1) LE PROBLÈME ET SA SOLUTION SELON D. DAVIDSON

Le problème à résoudre se présente comme une apparente incompatibilité à supprimer entre trois principes.

Premier principe : *certains événements mentaux interagissent causalement avec des événements physiques.*

Second principe : *deux événements qui entretiennent une relation de causalité tombent sous des lois strictes.*

Troisième principe, l'anomie du mental : *il n'y a pas de lois déterministes strictes à partir desquelles on puisse prédire la nature exacte des événements mentaux.*

Ce que veut montrer D. Davidson, ce n'est pas seulement que les trois principes sont compatibles mais qu'ils sont nécessairement vrais ensemble si sa conception des rapports du corps et de l'esprit présentée sous le nom de monisme anomal est valide.

Voici les présupposés à l'origine de cette théorie.

¹ D. Davidson, in *Actions et événements*, (1993)

² Pour des raisons de lisibilité et pour alléger le texte, nous ne considérerons que des événements mentaux ayant une relation de causalité avec des événements physiques. Nous ne le préciserons donc plus à chaque fois

1.1 L'ontologie événementielle du philosophe

Une des difficultés de la conception de D. Davidson provient du fait qu'elle ne concerne pas des états, des processus, elle est construite autour du concept d'événement.

« Les événements sont des individus non répétables, datés, comme l'éruption particulière d'un volcan, la (première) naissance d'un individu... ». ³

Ces événements sont des entités particulières au même titre que les objets matériels et physiques. Cette ontologie pose des problèmes de compréhension pour au moins deux raisons.

En premier lieu, le sens commun nous incite à penser que les choses changent mais pas qu'il existe des choses tel que des changements. C'est pourtant sur ce type de choses que porte la conception de D. Davidson.

En second lieu, il apparaît qu'un même événement peut se présenter sous deux formes. Ces deux formes correspondent aux deux modes de description qu'on utilise pour comprendre les changements qui se produisent dans le monde où nous vivons. Ainsi, un événement physique sera un événement décrit avec un vocabulaire propre à la physique et un événement mental pourra être ce même événement décrit en termes mentaux. La marque distinctive de l'événement mental n'est donc pas son caractère privé ou la possibilité de consulter intérieurement ses propres états qui autoriserait le sujet et lui seul à affirmer que l'événement qui vient de se produire est bien un événement mental.

Le test proposé ici par D. Davidson consiste dans le fait que l'état mental manifeste de l'intentionnalité. Dans ce cas précis, on peut faire usage de verbes mentaux (créant des contextes apparemment non extentionnels) pour décrire l'événement.⁴ Une dernière difficulté est créée par l'ontologie présentée ici. Elle provient de la différence de niveau ontologique qui existerait selon D. Davidson entre les relations de causalité et les lois strictes. Les premières concernent des événements indépendamment de toutes descriptions, alors que les secondes sont des entités linguistiques. Les relations causales sont instanciées par des événements singuliers alors que les lois sont instanciées par des descriptions de ces mêmes événements. Les lois concernent donc des types d'événements. Deux événements décrits comme possédant les mêmes propriétés appartiennent à un même type d'événement. En revanche, les relations de causalités existent entre deux événements singuliers.

Si nous comprenons bien, la notion « d'événements semblables » ne fait pas partie de l'ontologie des événements. La répétition d'un même événement ne peut se produire. *La répétition d'un même événement n'est qu'une description de l'événement qui consiste dans la succession de deux événements décrits comme semblables.* Cette distinction est importante car elle permet à D. Davidson d'introduire l'idée d'une relation de dépendance entre des événements qui n'est pas du même ordre pour le **premier principe** et pour le **troisième**. C'est bien sûr ce qui lui permettra en partie de lever l'incompatibilité des trois principes. Mais ceci donne un sens différent **au second principe** et cela fait porter sur lui un poids plus fort sur le plan de l'argumentation. Il serait bon de savoir pourquoi une relation de causalité instanciée

³ D. Davidson, (ibid), p. 284

⁴ Nous ne reviendrons pas sur ce critère qui ne satisfait pas l'auteur parce qu'il est trop restrictif. Il nous suffit d'admettre que l'utilisation de tels verbes décrit bien des événements mentaux.

par des évènements singuliers implique que ces évènements peuvent avoir des descriptions qui instancient des lois strictes.

1.2 Les principes à l'origine du paradoxe

Nous allons essayer de récapituler sous forme de schéma les principes qui incitent D. Davidson à formuler la théorie du monisme anomal.

Ces principes prennent un sens nouveau avec l'ontologie des évènements.

- **Premier principe** : il existe des évènements mentaux qui causent des évènements physiques

Soit e un évènement perçu comme e^m sous une description mentaliste d^m .

Soit f un évènement perçu comme f^p sous une description physicaliste d^p .

Supposons aussi que sous ces deux descriptions, la succession des deux évènements e^m et f^p soit expliquée par une relation causale mentaliste E^m .

Nous voudrions faire remarquer que la succession est elle-même un évènement qui est décrit et expliqué dans un même temps par la formulation explicite de la relation causale.

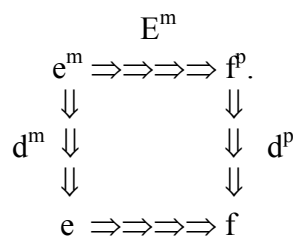
Tout ce dont nous disposons de tangible se situe donc pour l'instant au niveau linguistique.

Nous devons donc parler d'explications plutôt que de relation causale au sens propre. En effet, D. Davidson affirme⁵ :

« La causalité et l'identité sont des relations entre des évènements particuliers, quelque soit la manière dont on les décrit. »

Notons enfin que ces explications mentalistes nous sont fournies par une forme de sagesse pratique nous permettant d'agir en nous appuyant sur certaines généralisations empiriques.

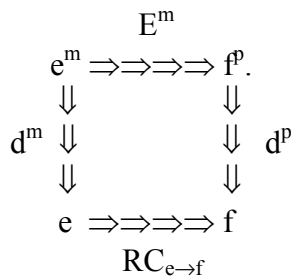
Nous obtenons ce schéma :



Mais l'existence d'une explication E^m concernant la succession de deux évènements e^m et f^p semble impliquer pour D. Davidson l'existence d'une relation causale $RC_{e \rightarrow f}$ entre les deux évènements e et f , quelques soient les descriptions qui en sont faites.

⁵ D. Davidson, (ibid), p. 288

Nous obtenons donc ce schéma.



Ceci nous permet d'obtenir une information ontologique : nous ne sommes plus au niveau des descriptions de la réalité.

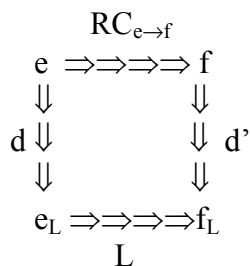
- **Second principe** : caractère nomologique de la causalité

Toute relation de causalité implique l'existence d'une loi déterministe stricte.

Ceci signifie que sous certains modes de description d et d' des deux évènements e et f , il existe une loi L instanciée par deux descriptions e^p_L et f^p_L .

On ne sait a priori rien du type de vocabulaire employé pour faire ces deux descriptions.

Nous obtenons alors le schéma suivant :



Notons ici que l'information dont nous disposons se situe au niveau linguistique mais elle est d'une portée plus grande puisqu'elle concerne les types d'évènements auxquels appartiennent e^m et f^p .

- **Troisième principe** : l'anomie du mental

Il n'existe pas de loi déterministe stricte qui soit écrite dans un langage mentaliste. On peut exprimer ceci aussi en affirmant que les évènements mentaux ne se laissent pas expliquer par ce type de lois.

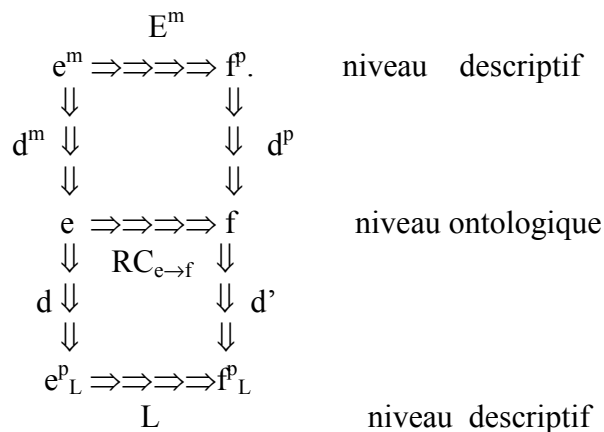
1.3 La compatibilité des principes et ses conséquences

Nous devons conclure du troisième principe que le vocabulaire employé par d et d' est celui de la physique et nous renommerons, par souci d'homogénéité, e_L par e^p_L et f_L par f^p_L . Ceci implique que le langage mentaliste n'est pas réductible au langage physicaliste. En d'autres termes, on ne peut traduire le langage mentaliste en donnant une version équivalente

à l'aide du langage physicaliste : les explications mentalistes ne sont pas des « déguisements » des explications physiques. Elles ont une originalité qui est irréductible, elles ont une efficacité qui est propre au caractère d'être mental.

Nous étudierons dans le chapitre suivant ce qui confère au langage mentaliste ce caractère d'irréductibilité.

Une autre conséquence est visible sur le schéma permettant de récapituler les informations fournies par les trois principes.



Nous remarquons que l'évènement mental est identique à l'évènement physique qui instancie la loi stricte L : c'est l'évènement e. Et s'il était prouvé que tout évènement mental était la cause ou l'effet d'un évènement physique, le monisme anomal serait avéré.

Nous devons de plus noter que ceci prouve l'existence d'un évènement physique identique à l'évènement mental mais non que nous pouvons systematiquement le connaître, pas plus que la loi qu'il instancie. Ceci est important pour affaiblir la relation de dépendance entre les deux domaines de façon à ce que cette relation ne justifie pas l'espoir de traduire le langage mentaliste dans un langage physicaliste. La relation reste attachée entre des évènements particuliers, elle ne nous donne donc aucune information sur des liens qui existeraient entre les types d'évènements auxquels appartiennent les deux évènements identiques.

La solution au paradoxe de la liberté échappant aux lois de la nature apparaît alors.

On peut expliquer de façon efficace les actes d'un homme par les raisons qui le motivent parce que ses motivations sont des évènements physiques et qu'en tant que telles, on sait qu'elles sont causalement efficaces. Mais cela ne signifie pas pour autant que les explications formulées en termes d'évènements mentaux tombent sous le coup des lois strictes qui régissent les évènements physiques. On peut donc expliquer qu'un sujet fasse preuve de libre arbitre pour prendre une décision tout en admettant que cette décision a des causes physiques qui sont déterminées par des lois strictes de la physique. L'explication fournie ne vient pas contredire la connaissance des déterminismes auxquels est soumis le sujet.

2) L'ARGUMENTATION

Notons dès à présent que l'enjeu est double.

D'une part, l'auteur entend ne pas s'occuper des processus ou des états mais travailler sur les descriptions qu'on peut faire des événements pour montrer qu'on ne peut réduire le langage mentaliste à un langage physicaliste. Il cherche ainsi à nous inciter à penser qu'une position dualiste est nécessaire lorsqu'elle concerne la description des événements.

Mais d'autre part, bien que constatant cette dualité des descriptions, il souhaite tout de même arriver à des conclusions différentes sur le plan ontologique : les événements mentaux sont identiques aux événements physiques. Plus précisément, un événement décrit comme mental est un événement physique.

Une première partie de la thèse consiste donc à expliquer pourquoi les schèmes, organisant la structure du langage mentaliste, ne sont pas ceux du langage physicaliste.

La deuxième partie de la thèse doit conduire D. Davidson à tirer parti de son travail sur les entités linguistiques pour aboutir à l'identité des événements mentaux et physiques.

On s'attendrait donc à ce que la technique d'argumentation diffère entre la réalisation de la première partie de la thèse et la seconde. En effet, il nous apparaît difficile de ne travailler que sur les descriptions des événements sans s'intéresser aux processus qui mènent des événements à leurs descriptions tout en voulant donner une portée ontologique aux conclusions provenant de l'étude des descriptions.

La thèse du philosophe risque donc de tomber sous le coup d'une critique qui nous amène à considérer l'événement mental comme un épiphénomène. C'est ce que nous essaierons de montrer dans le paragraphe 3.

2.1 Description mentaliste, description physicaliste : l'anomie du mental

Deux indices fournis par D. Davidson semblent nous assurer de l'impossibilité de réduire le langage mentaliste au langage physicaliste.

2.1.1 Holisme et anomie du mental

Le premier indice, c'est la tentative et l'échec du behaviorisme définitionnel pour définir explicitement des concepts mentaux en termes de concepts comportementaux. Le second, c'est le holisme du domaine mental. Ces indices nous mettent sur la voie de l'argument qui devrait nous autoriser à penser que les deux langages sont irréductibles l'un à l'autre. C'est le même argument qui expliquera qu'on ne peut former d'énoncés nomiques stricts reliant des événements mentaux et physiques.

Il est nécessaire de nous pencher sur l'analyse que fait D. Davidson de la nomicité pour en dire un peu plus sur cet argument. Ce qui surprend, c'est que non seulement D. Davidson affirme qu'il n'existe pas de critère pour savoir si un énoncé est nomique mais que de plus, en général, le caractère de nomicité varie avec les sujets qui jugent les énoncés formulés. Finalement les seuls cas sur lesquels nous pouvons nous prononcer sont ceux pour

lesquels nous savons a priori que les prédicats ne sont pas faits l'un pour l'autre. Ainsi les prédicats mentaux et physiques ne seraient pas faits pour former ensemble des énoncés nomiques. A bien considérer l'exemple que donne D. Davidson sur la vreuité des émerirs, la raison semble tenir dans un argument de type wittgensteinien. En effet, les énoncés auraient un caractère nomique en raison d'une attente, celle qu'a celui qui formule l'énoncé et cette attente concerne les instances qui confirmeraient l'énoncé si elles se réalisaient.

Comme l'écrit L. Wittgenstein⁶ :

« L'attente prépare pour ainsi dire une mesure étalon à l'aide de laquelle est mesuré l'événement qui survient, et cela de telle sorte que celui ci peut toujours lui être rapporté, absolument, qu'il coïncide ou non avec la graduation attendue. »

Un peu plus loin L. Wittgenstein ajoute⁷ :

« Notre attente anticipe l'événement. En ce sens elle fait un modèle de l'événement. »

Mais il y a une dissymétrie entre les événements concernant la propriété de vreuité et ceux qui concernent les relations entre des événements mentaux et physiques. Cette dissymétrie tire son origine du fait que l'attente est guidée par l'intuition dans le premier cas et par une forme de sagesse pratique dans le second cas. L'intuition nous incite à considérer que certains énoncés, pourtant instanciés par certains événements, ne sont pas nomiques.

En voici un exemple : toutes les voitures Citroën sont des « Citroënouilles ». « Citroënouille » signifiant voiture de la marque Citroën tant qu'on les observe et citrouilles à partir de minuit si on ne les observe pas. Dans le second cas des énoncés sont fabriqués et prennent la forme de généralisations vraies parce que nous en avons besoin pour agir dans notre quotidien. Et pour agir, nous ne pouvons douter du caractère nomique de l'énoncé : il nous faut des « quasi-certitudes » pour agir. Ces certitudes nous font espérer que ces généralisations, parfois hâtives, se transforment en lois si nous précisons les conditions dans lesquelles elles s'appliquent. Lorsque de plus ces conditions sont formulées dans le même langage que celui qui a permis d'élaborer l'énoncé initial alors nous avons affaire à des généralisations homonomiques. C'est ce type de généralisations que nous rencontrons en physique et c'est ce à quoi nous ne devons pas nous attendre pour des énoncés reliant des prédicats mentalistes et physicalistes.

Pour utiliser un prédicat mentaliste, il nous faut connaître la trame dans laquelle le prédicat s'inscrit et prend un sens. Et là encore, nous sommes face à un point de vue wittgensteinien. Cette trame peut être perçue en effet comme une sorte de grammaire. C'est sans doute l'idée que propose le passage suivant⁸ :

« Le contenu d'une attitude propositionnelle dérive de la position qu'elle occupe dans la trame générale. »

⁶ L. Wittgenstein, (1990), p. 70

⁷ L. Wittgenstein, (Ibid), p. 70

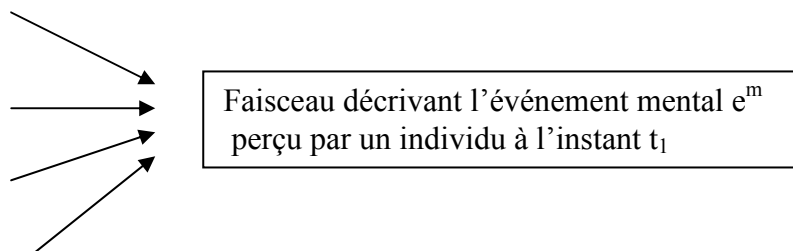
⁸ D. Davidson, (1993), p. 297

Mais c'est l'usage des concepts, c'est la pratique qui nous fournit la clé de cette grammaire. Pour D. Davidson⁹, en effet :

« Quand on réalise jusqu'à quel point il est possible et sensé d'attribuer aux autres des bévues et de fautes de raisonnement, on est amené à constater une fois de plus combien la question de savoir quels sont les concepts que quelqu'un maîtrise est inséparable de la question de savoir comment il utilise ces concepts quand il a des croyances, des désirs, et des intentions. »

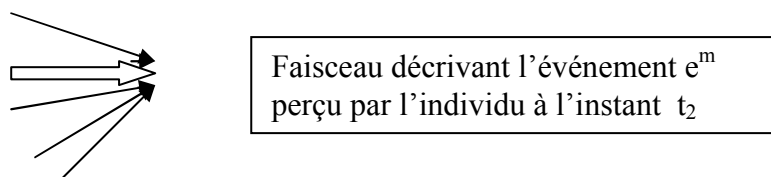
Mais il y a une indétermination de la traduction des descriptions de ces attitudes propositionnelles. Cette indétermination provient en partie du caractère subjectif de la théorie que chaque individu construit pour comprendre le schème générateur de la grammaire qui organise le comportement verbal d'un autre individu. Lorsque l'on veut comprendre cette grammaire, il faut faire appel à un faisceau d'explications et ce faisceau grossit lorsque nous cherchons à préciser notre compréhension de la grammaire. Par « faisceau », nous entendons ensemble de raisons, croyances et intentions fonctionnant en parallèle pour donner un sens, une raison d'être, trouver une cause à un événement mental unique ou simplement le décrire.

On peut illustrer ceci par un schéma :



Si l'individu cherche à préciser sa compréhension de l'événement mental e^m, le premier faisceau d'explications servira de matériau pour un nouveau faisceau. Mais le sens accordé au premier faisceau sera modifié comme l'est notre champ de perception lorsque nous cherchons à rendre un contraste en amenant une couleur nouvelle sur un tableau en partie peint.

Toute nouvelle explication entrant dans le faisceau peut se voir comme une surimpression qui modifie totalement la compréhension de l'ensemble.



L'idée que nous développons ici sera mieux comprise si on se réfère à ce qui se passe lorsqu'on cherche à préciser notre connaissance sur un objet en utilisant des microscopes de plus en plus performants. Notre perception de la forme de l'objet change au fur et à mesure que nous augmentons les grossissements.

⁹ D. Davidson, (Ibid), p. 297

Dans le domaine du mental, il en va ainsi : nous ne précisons pas notre connaissance d'un événement comme on s'approche d'un objet pour s'en saisir. Il n'y a pas de chemin menant de l'événement à la connaissance de l'événement car celle-ci se construit comme on réalise un tableau, en ajoutant des touches de peinture qui modifient à chaque fois l'ensemble.

Mais cette forme de holisme qui est si prégnante dans le monde des idées existe aussi en physique. Elle est d'ailleurs spectaculaire en physique quantique avec le principe de non-séparabilité d'un système de deux particules corrélées. Sous certaines conditions, la connaissance de l'état d'une particule P_1 corrélée avec une particule P_2 affecte instantanément l'état de la particule P_2 . L'interdépendance des problèmes en physique étant fréquente, D. Davidson cherche ailleurs les raisons de l'irréductibilité nomologique du mental.

2.1.2 Le problème de l'interprétation des attitudes propositionnelles

C'est dans « le rôle central de la traduction dans la description des attitudes propositionnelles et dans le rôle de l'indétermination de la traduction »¹⁰ que l'auteur pense trouver ces raisons. Car ceci implique que chacun des domaines, mental et physique, doit dépendre de sa source de confirmation propre. Mais ce n'est pas l'existence d'une pluralité de schèmes permettant d'aboutir à des « manuels de traduction » différents des attitudes propositionnelles qui pose problème parce que le choix, même arbitraire, d'un de ces manuels permettrait de définir une interprétation correcte des événements mentaux. Le problème, c'est que nous ne pouvons pas choisir de schème et nous ne pouvons pas non plus valider de manuel de traduction pour expliquer l'ensemble des événements mentaux à venir.

Ce qui est remarquable dans la raison qu'invoque D. Davidson, c'est qu'il crée une première rupture dans son argumentation : jusqu'ici, il s'en tenait à des raisonnements portant exclusivement sur les langages pour tenter de comprendre la source de leur dissymétrie. En cherchant à trouver l'origine de la différence des sources de confirmation, le philosophe s'attache à expliquer aussi ce qui produit le langage mentaliste. C'est dans la nature rationnelle de l'homme et dans une pratique sociale que D. Davidson pense trouver cette explication.

Alors qu'en physique, le schème permettant de construire une théorie est bien identifié, dans le domaine du mental, la cohérence n'est maintenue qu'au prix d'une perpétuelle évolution. Les ruptures qui apparaissent parfois en physique créant des révolutions dans les théories (physique classique-mécanique quantique ; temps absolu- temps relatif) sont les conditions même d'une possibilité de comprendre les événements mentaux. Alors qu'en physique, de nouveaux faits infirment les anciennes théories et en font rapidement des vestiges du passé, dans le domaine du mental, « l'idéal constitutif de rationalité contrôle en partie chaque phase de l'évolution de ce que nous devons considérer comme une théorie en évolution. »

Notre avons une croyance indéfectible : celle que celui que nous observons a un comportement cohérent et ceci nous fait interpréter ses actes sans que nous puissions choisir définitivement le manuel qui nous permettrait de comprendre ses actes. En d'autres termes, nous adaptons notre attente lorsque de nouveaux faits surgissent. Tout schème mental est un embryon qui ne sera jamais adulte alors qu'en physique, les théories arrivent un jour à maturité et ce jour là, leur disparition ne fait plus aucun doute. Le fait que les systèmes physique soient clos provoque la recherche d'une nouvelle théorie dès que tout nouveau phénomène inexplicable par l'ancienne théorie apparaît. Rapidement l'ancienne théorie

¹⁰ D. Davidson, (Ibid), p. 298

devient un objet d'étude pour l'histoire : c'est une sorte de fossile. Et pour filer la métaphore, nous pouvons comparer l'ensemble des raisons que l'homme produit pour comprendre les sujets qu'il côtoie en société à un organisme : il se transforme sans rejeter son passé. Voici ce qui rend impossible l'existence d'énoncés nomiques reliant des prédicats physicalistes et mentalistes : les uns semblent pétrifiés à jamais alors que le sens des seconds évolue avec l'apparition de nouveaux faits. Mais ceci n'est pas intrinsèque aux deux langages : c'est le résultat d'un processus, celui de l'usage des prédicats mentalistes par un sujet.

Le problème auquel nous allons nous intéresser dans le paragraphe suivant concerne le statut ontologique des événements. On s'attendrait donc que D. Davidson développe une thèse en rupture avec la technique d'argumentation qui permet de formuler des propositions portant sur les langages décrivant les événements. Le niveau ontologique et le niveau de la description ne devraient pas nécessiter le même type d'argument.

2.2 L'identité des événements mentaux et physiques

S'il nous paraît évident que la technique d'argumentation ne peut plus être la même, c'est qu'en réalité, nous venons d'affirmer un point de vue qui pourrait ne pas être forcément celui de D. Davidson. Il n'est pas certain que le problème de l'identité des événements mentaux et physiques soit un problème ontologique. N'oublions pas que pour l'auteur, les événements mentaux sont des événements **décrits** comme mentaux. Cependant, cette prudence peut paraître excessive car D. Davidson l'affirme¹¹ :

« La causalité et l'identité sont des relations entre événements, quelle que soit la manière dont on les décrit. »

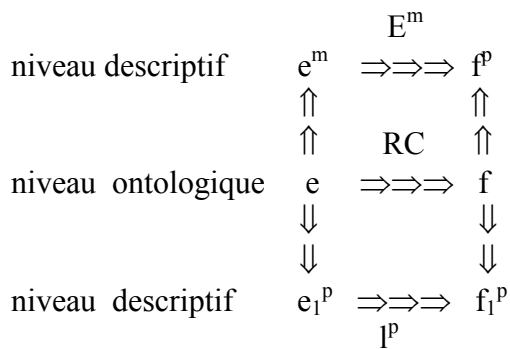
Étudions alors précisément l'argumentation débouchant sur la thèse de l'identité des événements mentaux et physiques. Celle-ci semble découler logiquement du principe de l'anomie du mental. Reprenons le raisonnement.

Un événement mental e^m , c'est à dire un événement e sous une description mentaliste « d^m », cause un événement physique e^p , c'est à dire un événement f sous une description physique « d^p ». Avec e^m , nous sommes en possession d'une explication E^m de l'existence de e^p . Ceci implique, selon D. Davidson, qu'il existe une relation causale RC entre les deux événements e et f , relation existant quelles que soient les descriptions qu'on peut faire de e et f . Ceci implique, par le principe du caractère nomologique de la causalité, qu'il existe des descriptions de e et f qui instancient une loi « l ».

Or, par le principe de l'anomie du mental, la loi l et par conséquent la description des événements instanciant cette loi, ne peuvent être que physiques. On la nommera « l^p ».

¹¹ D. Davidson, (Ibid), p. 288

Nous obtenons donc le schéma suivant :



Par conséquent, nous devons conclure que e^m est identique à e_1^p .

Ainsi, apparemment, D. Davidson est parvenu à ses fins sans rompre avec sa technique d'argumentation portant sur les langages. Mais est-ce qu'il a abouti à des conclusions de portée ontologique ? C'est à cette question que nous allons tenter de répondre dans le chapitre suivant.

4) A QUELLE PORTÉE ONTOLOGIQUE PEUT PRÉTENDRE L'ARGUMENTATION ?

3.1 Un point de vue à la troisième personne

Dès le début de son article, D. Davidson insiste sur l'importance que revêt à ses yeux la description des événements, par opposition à une étude à la première personne¹² :

« Selon le test qui vient d'être proposé, la marque distinctive du mental n'est pas son caractère privé, subjectif, ou immatériel, mais le fait qu'il manifeste ce que Brentano appelait de l'intentionnalité. »

Il est probable que l'ambiguïté que nous relèverons dans la position de l'auteur est déjà présente dans cette phrase. En apparence, l'affirmation paraît clairement afficher un point de vue externaliste : nous avons besoin d'observateurs extérieurs aux événements pour pouvoir définir ce qu'est un événement mental. Et en évitant soigneusement de faire appel à un point de vue à la première personne pour décrire un événement mental, D. Davidson n'est-il pas en train de vider de toute portée ontologique la description mentaliste des événements ?

La tentation de le croire est d'autant plus grande que dans un article ultérieur de 1971 « L'agir », il procède ainsi pour découvrir « les événements qui dans l'existence d'une personne, signalent la présence de l'agir. »¹³ La solution qu'il propose est la suivante : « pour clarifier les choses nous devons d'abord parler non pas d'actions mais plutôt de phrases et de descriptions d'actions. Dans le cas de l'agir, je propose la chose suivante : une personne est

¹² D. Davidson, (Ibid), p. 282

¹³ D. Davidson, (Ibid), p. 67

l'agent d'un événement si et seulement s'il y a une description de ce qu'il a fait qui rende vraie une phrase qui dit qu'il l'a fait intentionnellement. »¹⁴

Il est compréhensible que D. Davidson se garde d'avoir recours aux données privées, subjectives pour définir ce qu'est un événement mental. C'est un chemin qu'il est difficile d'emprunter sans tomber dans une forme ou une autre de dualisme lorsqu'on tient l'ontologie physicaliste pour première. En revanche, le fait d'emprunter la démarche d'observation des phénomènes qui est propre aux sciences en général et à la physique en particulier, a de quoi surprendre : peut-on se passer du caractère subjectif, privé des événements mentaux pour distinguer ce qui du domaine du mental de qui est du domaine du physique ? Le risque n'est-il pas de glisser vers un épiphénoménisme ?

La dernière objection que nous soulèverons provient du fait que D. Davidson tente de donner des conclusions ontologiques en étudiant les descriptions possibles de la réalité sans préciser la nature du lien entre les descriptions et la réalité. Dans une certaine mesure, c'est un peu comme si un physicien, au lieu d'étudier un champ électromagnétique se contentait d'étudier toutes les descriptions des phénomènes électriques et magnétiques qui ont pu être formulées par les savants au travers des âges. Ceci nous conduira à tenter de cerner les ambiguïtés que recèle, au moins dans cet article, la conception de D. Davidson portant sur les rapports du corps et des esprits.

3.2 Ontologie de la description ou description de l'ontologie

Pour introduire le problème tel que nous le percevons, prenons un exemple. Supposons que le monde soit un jeu d'échec. Connaître le monde, c'est-à-dire les événements et les relations de causalité existant entre les événements se réduirait alors à connaître les règles du jeu d'échec et à identifier les coups possibles à jouer à un instant T de la partie. Posons-nous alors cette question : Quand y a-t-il échec et mat ? Dès que les deux joueurs sont d'accord et ont perçu l'impossibilité du roi à bouger ou bien quand la configuration du jeu (elle existe en dehors de toute observation) l'implique ? Imaginez que je vous réponde : « Il suffit de savoir que les deux joueurs sont d'accord sur la fin de la partie ». Ne seriez-vous pas inquiet de cette réponse ? Pour quelle raison le fait que deux joueurs sont d'accord pour décider de la fin de la partie suffirait-il à ce que la réalité du jeu à l'instant T soit celle décrite par les deux observateurs. Il faudrait faire la preuve que les descriptions du jeu reflètent exactement la réalité du jeu ou bien alors que nous nous entendions au préalable sur le sens à accorder à des questions du type : « Quand y a-t-il échec et mat ? ». Et cette question n'a que deux réponses possibles : « Quand deux joueurs sont d'accord pour décider qu'il y a bien échec et mat. » ou bien : « Quand les possibilités de déplacement des pièces impliquent l'échec et mat. ».

On peut avoir l'impression que D. Davidson utilise l'une à l'autre de ces deux possibilités pour se garder tantôt de la tentation du dualisme tantôt de celle du réductionnisme.

¹⁴ D. Davidson, (Ibid), p. 71

Deux passages témoignent de cette ambiguïté.

- a) Le premier concerne l'utilisation du concept de survenance pour justifier l'existence d'une relation causale entre un événement mental et un événement physique.
- b) Le second est en rapport avec la démonstration logique de l'identité des événements mentaux et physiques.

L'étude de ces deux passages nous amène à considérer que la position de D. Davidson semble impliquer l'abandon de l'une ou l'autre de ces deux propositions :

- i) Les événements mentaux n'ont pas de pouvoirs causaux
- ii) Il y a identité des événements mentaux et physiques

3.3 Le concept de survenance et l'identité des événements mentaux et physiques

Reprenons les termes exacts utilisés par D. Davidson ¹⁵ :

« Les caractéristiques mentales sont en un certain sens dépendantes des caractéristiques physiques, ou survenantes par rapport à elles. On peut interpréter cette survenance comme signifiant qu'il ne peut y avoir deux événements qui soient semblables sous tous leurs aspects physiques mais qui différent sous un aspect mental quelconque. »

Dans ce passage, la position de D. Davidson paraît sans ambiguïté : la survenance est un concept qui détermine un mode de rapports entre des événements en tant que décrits. Ce point semble corroboré par un passage d'un essai écrit ultérieurement (« L'esprit matériel ») dans lequel l'auteur entend établir le concept de survenance ne concerne que les « tokens »¹⁶.

« Car l'accent doit être mis sur le fait que ce sont des descriptions d'événements psychologiques individuels, et non pas les sortes d'événements, qui surviennent sur des descriptions physiques »

Cependant, une objection peut être formulée. Si l'argumentation du philosophe ne concerne que deux langages et si elle ne concerne pas les événements décrits par les langages, alors pourquoi créer cette dissymétrie entre les deux langages. En vertu de quoi serait-ce le mental qui surviendrait sur le physique ?

D. Davidson veut tirer parti de l'existence de lois physiques strictes pour faire de la relation causale stricte l'expression première ou générique de toutes relations causales. La dissymétrie prend son origine ici : il n'y a pas d'énoncé nomique strict pour rendre compte de relations causales entre événements mentaux et physiques. On peut objecter toutefois que la notion de lois déterministes en physique est beaucoup moins évidente qu'il n'y paraît. L'existence de lois probabilistes (de droit) en mécanique quantique liée à la non commutation

¹⁵ D. Davidson, (Ibid), p. 286

¹⁶ D. Davidson, (Ibid), p. 336

de certains opérateurs hilbertiens associés à des grandeurs physiques met à mal la possibilité de lier invariablement une relation causale en physique avec une loi déterministe.

Admettons cependant qu'on puisse trouver, en un certain sens qu'il faudrait préciser, des lois plus précises en physique que dans le domaine du mental. Pourquoi cette caractéristique devrait-elle donner une primauté aux événements physiques ? Pourquoi seraient-ce les événements mentaux qui surviendraient sur les événements physiques ?

De plus, si le concept de survenance n'est à utiliser que dans le cadre de description des événements, ce concept impose une dépendance qui ne peut être que formelle. Or, cette dépendance formelle, D. Davidson s'y refuse car cela impliquerait probablement l'existence d'une sorte de manuel de traduction permettant formellement (par isomorphisme pourrait-on dire) de passer d'un langage à un autre. Le seul lien possible sur le plan formel est l'identité : « $x = y$ », c'est-à-dire : à une description d'évènement mental particulier correspond une description physique d'évènements particuliers. Le fait de ne pas étendre cette dépendance formelle aux types d'évènements préserve sans doute D. Davidson de la menace qui consisterait à tenter de tirer parti de cette identité formelle pour affirmer l'existence d'un manuel de traduction entre les deux langages.

Il nous semble donc que lorsque D. Davidson utilise le concept de survenance, il cherche à décrire le niveau ontologique commun, celui de la réalité qui existe indépendamment des descriptions. Mais est-ce le cas ?

Le but initial que D. Davidson se propose d'atteindre dès le début de l'article est le suivant : « les événements tels que percevoir, se souvenir, prendre des décisions et accomplir des actions ne se laissent pas intégrer dans le réseau nomologique de la théorie physique. Comment concilier ce fait avec le rôle causal des événements mentaux dans le monde physique ? » A quoi peut faire référence l'auteur lorsqu'il parle de « prendre une décision » ? Très certainement à l'acte de prendre une décision et non pas seulement aux descriptions de l'acte de prendre une décision. Mais, peut-il affirmer quoi que ce soit sur ce que serait un événement « prise de décision » alors que son étude ne concerne a priori que des descriptions d'évènements ? Certes, D. Davidson peut émettre l'hypothèse que l'ensemble des descriptions font référence à un événement unique, l'évènement devrait-on dire, celui qui existe indépendamment de toute description. Mais comment D. Davidson pourrait nous assurer que ces descriptions nous fournissent une connaissance quelconque de cet événement ?

La question qui nous préoccupe ici est la suivante : D. Davidson pense-t-il que l'évènement décrit comme mental fait référence à un événement mental indépendamment de toute description ? Si cela n'était pas le cas, comment pourrions-nous donner un sens à ce passage extrait de son article intitulé « La mesure du mental »¹⁷ : (MA représente dans l'article de D. Davidson le monisme anomal)

« Par conséquent, bien qu'il ne soit pas compatible avec MA que les événements mentaux n'aient pas de pouvoirs causaux, MA est compatible avec l'idée (épiphénoméniste) selon laquelle les propriétés mentales d'un événement mental ne fassent pas de différence pour ses relations causales. Mais ce n'est pas ce que les critiques de MA doivent montrer ; ils doivent montrer que MA implique l'impotence des propriétés mentales, et c'est là quelque chose dont je ne vois pas comment on pourrait l'établir. »

Nous pouvons parler de pouvoir causal des événements mentaux si ce pouvoir existe indépendamment de toute description. On ne peut pas à nouveau prétendre ici que D.

¹⁷ D. Davidson, (1994), p. 40

Davidson expose une conception des descriptions possibles des rapports du corps et de l'esprit. Il ne peut s'agir que des rapports du corps et de l'esprit indépendamment de toute description qu'on peut en faire. Mais dans cette configuration les événements mentaux ne sont pas que des épiphénomènes. Sur le plan ontologique, il n'y a alors pas de raison de donner la primauté au domaine du physique. Certains philosophes d'ailleurs, tels R. Ruyer par exemple, inverserait la relation d'ordre en donnant la primauté au domaine du mental sans pour autant tomber dans un dualisme ontologique.

R. Ruyer serait probablement d'accord avec l'affirmation de D. Davidson selon laquelle¹⁸ :

« Si nous ne parvenons pas à découvrir une trame cohérente et plausible dans les attitudes et les actions d'autrui, nous perdons tout simplement toute chance de le traiter comme une personne. »

Mais R. Ruyer considérerait sans doute que **cette trame cohérente n'est qu'une condition secondaire** : une autre condition nécessaire pour pouvoir traiter autrui comme une personne la précède. En effet, il apparaît à R. Ruyer fondamental de se percevoir d'abord comme un sujet par une expérience privée pour pouvoir ensuite se projeter dans autrui. L'expérience de notre propre subjectivité est première par rapport à notre expérience de la rationalité d'autrui. Elle est première en ce sens qu'elle est nécessaire pour pouvoir accéder à l'expérience qui nous fait considérer qu'autrui est une personne. L'opposition des deux monismes est manifeste dans cette affirmation du philosophe¹⁹ :

« La dualité du corps et de l'esprit est illusoire, *parce que nous n'avons pas de corps*, parce que notre organisme n'est pas un corps.... Nous ne sommes objet qu'en apparence, c'est à dire que notre corps n'est un objet qu'abstraitement, dans la subjectivité de ceux qui nous observent.

Et devant la menace de l'épiphénoménisme R. Ruyer présente une argumentation qui est inversée par rapport à celle de D. Davidson. Ce dernier tente d'asseoir la légitimité de la portée ontologique des descriptions mentales sur une dépendance entre les événements mentaux et physiques. (La survenance) Mais R. Ruyer fait ici valoir cet argument²⁰ :

« La conscience n'est pas le *signe* que certains liens ont été établis, c'est la réalité même de ces liens. »

« Si l'on veut rendre son efficacité à la conscience, il faut admettre que toute forme vraie, c'est à dire toute subjectivité, est la réalité dont la structure n'est que l'apparence. »²¹

R. Ruyer affiche clairement ses intentions en abandonnant ce qui lui paraît ne plus pouvoir être tenable : la réalité physique comme première. En revanche, D. Davidson, semble développer une thèse dont l'ambiguïté est présente dès le début de l'argumentation. Selon lui, l'existence d'une explication (E) implique l'existence d'une relation causale au niveau ontologique (RC) et ceci le pousse à admettre qu'une explication causale mentaliste (E^m) implique une relation causale au niveau ontologique. Mais pourquoi cette « E^m » devrait

¹⁸ D. Davidson, (1993), p. 297

¹⁹ R. Ruyer, (1950), p. 27

²⁰ R. Ruyer, (Ibid), p. 48

²¹ R. Ruyer, (Ibid), p. 50

nécessairement nous fournir une connaissance objective sur le réel ? D. Davidson répond à cette question en affirmant que l'existence d'une « E^m » implique l'existence d'une E^p (explication de type physicaliste) et que cette « E^p » implique l'existence d'une RC^p (relation causale physique indépendante de toute description).

On peut cependant objecter ceci : pourquoi « E^p » devrait nous fournir directement une connaissance objective de la réalité et pourquoi « E^m » nous fournirait-elle une connaissance qui serait nécessairement dérivée de celle de « E^p » ? En d'autres termes pourquoi choisir E^p comme le reflet de l'ontologie et pas « E^m » ? L'existence de lois strictes dans le domaine de la physique n'est pas un argument suffisant : elles peuvent être remplacées dans le futur par des lois non strictes. Rien ne nous assure donc que ces lois sont à portée ontologique.

En réalité, D. Davidson ne peut admettre que de façon intrinsèque : « E^m ⇒ RC » sinon il serait conduit à admettre aussitôt : « E^m ⇒ RC^m ». Il serait fort gênant pour lui d'accepter qu'à une explication mentaliste corresponde réellement une relation causale mentale entre les événements car l'hypothèse du monisme succomberait probablement. Au niveau ontologique, la relation causale ne peut trouver son origine dans le fait qu'un événement aurait la propriété d'être mental.

En d'autres termes, ce n'est qu'en tant que physique que l'événement peut être une cause. Mais alors le fait qu'un événement soit décrit comme mental ne nous donne aucune information sur l'événement en tant que cause et par conséquent, sur le plan ontologique, il n'y a plus de raisons de faire appel au domaine du mental.

Les événements mentaux ne peuvent être utiles au philosophe que dans le cadre d'une étude portant sur les relations explicites entre les individus d'une société et non sur leur portée ontologique. Par exemple, on ne peut pas se prononcer sur l'existence de pouvoirs causaux des événements mentaux. Ainsi, décrire une action comme accomplie pour telle ou telle raison en mentionnant des désirs, des intentions n'équivaudrait pas à donner une information sur la cause réelle de l'action. En d'autres termes, d'un point de vue ontologique, les raisons ne seraient pas nécessairement des causes. Dans ce cadre, l'explication mentaliste n'a ni plus, ni moins d'intérêt que peut en avoir la psychologie populaire pour D. Dennett : c'est une interprétation de la réalité qui permet aux hommes, dans une certaine mesure, de vivre en étant à peu près adaptés à leur environnement. Nous avons affaire ici à la même stratégie qu'un interprète lorsqu'il ne se soucie pas des mécanismes neuronaux qui a conduit un écrivain à produire un texte pour dégager le sens de ce texte.

L'identité à laquelle D. Davidson arrive ne concerne donc pas l'ontologie des événements mais les descriptions particulières d'événements. La seule conclusion à laquelle, semble-t-il, il peut aboutir est l'existence d'une dualité des explications : chaque fois qu'il y a une explication mentaliste, il y a une explication physicaliste.

Est ce que D. Davidson peut s'appuyer sur la survenance du domaine du mental sur le domaine du physique pour expliquer ce lien ? La notion de survenance est une hypothèse pour le moins ambiguë. Concerne-t-elle uniquement les descriptions ?

Ce qui apparaît assez clairement, c'est que ce dualisme des explications ne peut subsister que si la notion de survenance est suffisamment générale. Ce n'est qu'à cette condition que les liens entre le domaine du mental et le domaine de la physique seront suffisamment faibles pour conserver l'anomie du mental. Dans le cas contraire, il serait sans doute possible de glisser d'une identité portant sur des événements particuliers à une identité portant sur propriétés, c'est à dire d'inverser l'ordre des quantificateurs dans la proposition qui énonce l'identité.

ANNEXE 3

LA NATURE FRACTALE DE LA COMPÉTENCE :

l'exemple de la prise d'information

Projet : construire à rebours la progression vers la cible en sports-collectifs et en sports de raquette pour que les élèves jouent juste et améliorent leur vision du jeu.

La compétence visée est la progression vers la cible, progression (de la balle, des joueurs) réalisée de manière juste grâce à la prise d'information pertinente.

Problème pris en compte par le projet : la prise d'information déficiente

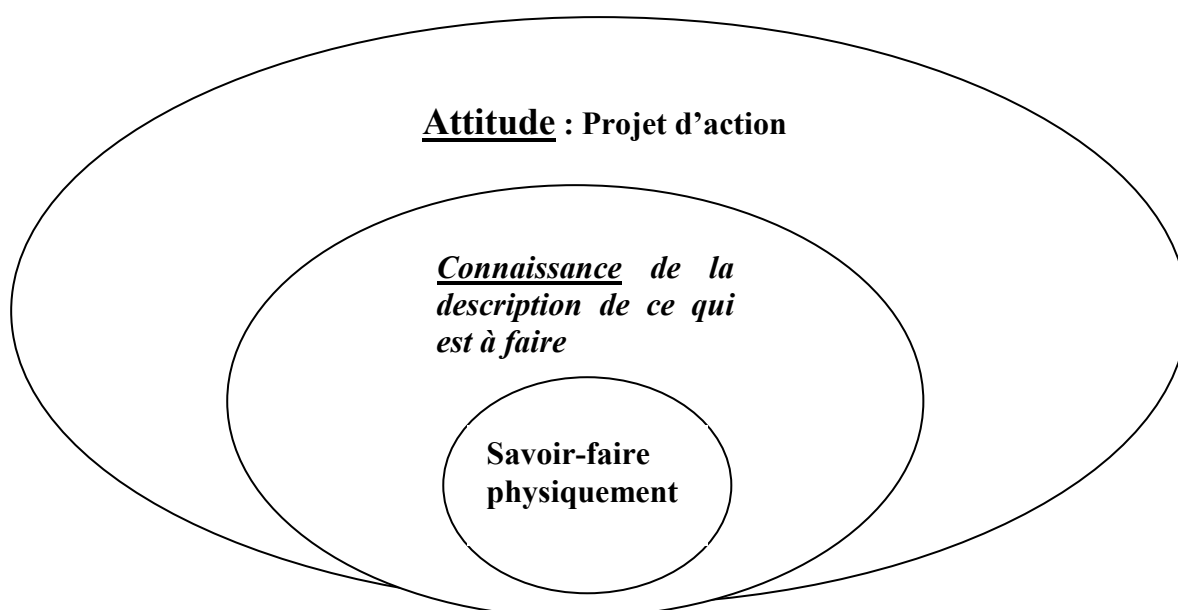
Mode de description **apparent** du problème et de la solution : visuel (on voit que les élèves n'agissent pas de manière juste au voisinage de la cible.)

Mode de description **réel** du problème et de la solution : donner les connaissances et la capacité au joueur de faire quelque chose d'efficace pour battre le gardien et développer l'attitude qui lui permettra de repérer chez les autres le projet d'action qui amène le jeu juste.

Mise en pratique du projet : *articuler* des contenus visant à améliorer les capacités, les connaissances et l'attitude pour faire apparaître de nouvelles compétences.

Cette articulation peut être vue à la manière dont on assemble une poupée russe : la compétence n'est effective que lorsque l'assemblage est réalisé.

L'action qui résulte de cette compétence est définie et intelligible par l'élève une fois que l'assemblage est réalisé.

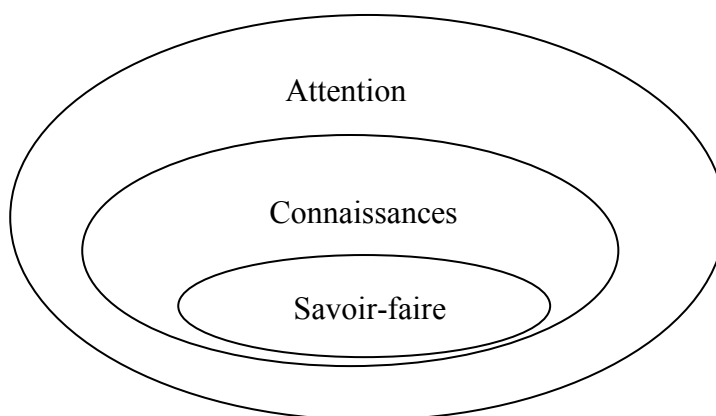


L'idée qui est au cœur du projet consiste à utiliser des actions simples résultant en grande partie de savoir-faire déjà acquis puis à les associer à des connaissances et à une attitude visant à construire un projet d'action, à donner du sens à un ensemble d'action pour faire apparaître une nouvelle compétence.

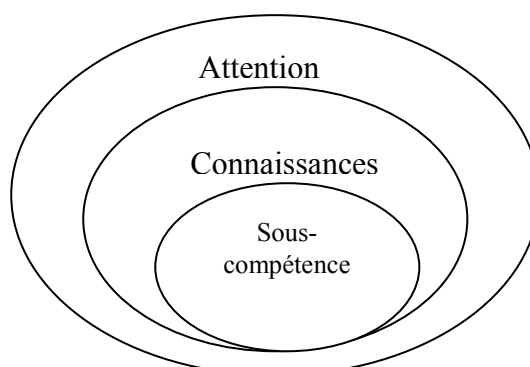
La difficulté liée à la nature fractale de la compétence provient du fait que *ce qui constitue un simple « savoir-faire » pour certains élèves relève en fait d'une compétence non acquise pour d'autres élèves*. C'est à dire qu'une compétence bien assimilée par l'élève passe souvent pour un simple savoir-faire dans la plupart des situations. C'est ce que je fais apparaître ci-dessous.

Au lieu d'avoir une poupée russe simple de premier ordre, on est obligé de construire l'apprentissage d'une compétence schématisée par une poupée russe de second ordre.

Nous devons donc oublier cette première approche de la compétence visée :



Nous devons plutôt considérer que la réalité de l'apprentissage est de cet ordre :



On peut facilement transposer ce schéma pour l'attention et les connaissances, si on s'aperçoit que l'élève rencontre des difficultés pour avoir un projet d'action adapté.

Voici maintenant les contenus à mettre en œuvre :

1° Sous-compétence liée au savoir-faire suivant :

Augmenter le volume de jeu sur la cible

Capacités : Savoir-faire quoi?	Connaissances : Savoir quoi?	Attitude : Reconnaître quoi ?
<ul style="list-style-type: none"> - Faire 3 pas et aller vers le poteau - Tirer vers le poteau 	<ul style="list-style-type: none"> - On attire le gardien par un déplacement - Zone d'élan - Description correct de ce qui est à faire - Description correct de ce qui est à faire 	<p style="text-align: center;">PROJET D'ACTION MEMORISE et VERIFICATION DES CONSEQUENCES DE SES ACTIONS</p>

2° Sous-compétence liée au projet d'action :

Augmenter ses pouvoirs de prédiction sur le jeu

Capacités : Savoir-faire quoi?	Connaissances : Savoir quoi?	Attitude : Reconnaître quoi ?
<ul style="list-style-type: none"> - voir avant de recevoir - voir avant de recevoir 	<ul style="list-style-type: none"> - mémoriser les zones de danger, de tir, de passe - mémoriser les zones de danger 	<ul style="list-style-type: none"> - PREDIRE - RECHERCHE DU JACKPOT - AVOIR UN PROJET AVANT DE FAIRE QUELQUE CHOSE

REMARQUE :

On voit que la compétence n'est réelle que lorsque les contenus liés au savoir-faire, connaissances et attitude sont assemblés et que cette articulation se fait progressivement au cours des séances. L'action résultant de cette compétence n'a donc de sens et de réalité qu'à la fin (ou presque) de l'apprentissage. La compétence est donc comme déguisée au travers des différents contenus proposés de manière (verticale) au cours du cycle par l'enseignant.

ANNEXE 4

ÉBAUCHE D'UNE DÉMARCHE EXPÉRIMENTALE : la relation tireur – gardien dans le cas du tir en percussion en hand-ball.

Constat : de nombreux élèves tirent sur le gardien, même dans le cas d'exercice de tirs sans opposition.

Hypothèse :

Pendant l'enfance les jeux de balle ont consisté essentiellement, pour beaucoup, à se faire des passes. Les passes étaient parfois réussies, parfois ratées lorsque l'envoi était trop rapide pour le partenaire.

L'analogie qui va produire la solution motrice de tir sur le gardien est la suivante : le gardien reste toujours un partenaire comme pour une passe, mais il doit être incapable d'arrêter la balle pour que le but soit marqué. Cependant, pour que le but soit marqué, il faut ne pas rater la cage.

Le gardien matérialisant le centre de la cage, la meilleure solution motrice est alors de se placer dans le cadre d'une passe violente au gardien : le tir en percussion.

Le cœur de l'analogie réside dans le fait que le gardien demeure un partenaire et constitue un point de repère : il doit pouvoir jouer le ballon sans pour autant être en mesure de l'arrêter.

Compte-rendu expérimental :

Sur différentes classes de la 6^{ème} à la 3^{ème}, j'ai sélectionné des joueurs tirant sur le gardien. J'ai aussi sélectionné des gardiens sérieux capables de comptabiliser les différents types de tirs. Les tireurs prennent deux ou trois pas d'élan et doivent respecter la zone.

Dans ce qui suit je vais noter :

G : le nombre de tirs que les gardiens, sans se déplacer, touchent.

D : le nombre de tirs que les gardiens, placés de dos, comptent lorsqu'ils sont touchés ou frôlés.

Résultats expérimentaux :

Expérience 1 : Classe de 6ème :

10 filles, 4 tirs chacune

Tâche du gardien : $\boxed{G} \rightarrow \boxed{D} \rightarrow \boxed{G}$
Fréquence relevée : $\frac{2}{3} \quad \frac{1}{2} \quad \frac{1}{3}$

10 garçons, 4 tirs chacun

Tâche du gardien : $\boxed{G} \rightarrow \boxed{D} \rightarrow \boxed{G}$
Fréquence relevée : $\frac{3}{4} \quad \frac{1}{3} \quad \frac{1}{2}$

Commentaires :

On pourrait s'attendre à ce que les élèves, pour marquer facilement, tirent juste à côté du gardien. Si ne le font pas, c'est parce que le gardien, de dos, n'est plus partenaire. Il est même à éviter.

On pourrait rétorquer que le but n'est plus de marquer mais d'éviter de blesser le gardien.

A ceci, je répondrai de deux façons :

- 1) Lorsque le gardien se remet de face, le nombre de tirs sur lui a diminué.
- 2) Une autre expérience peut atténuer la critique.

Expérience 2 :

Je vais noter :

M : le nombre de tirs que les gardiens, sans se déplacer, touchent avec les mains.

SM : le nombre de tirs que les gardiens, sans se déplacer, touchent avec les mains ; les tireurs étant avertis que le gardien n'a pas le droit d'arrêter le ballon avec ses mains.

Classe de 6^{ème} : 13 élèves, 4 tirs chacun

Tâche du gardien : $\boxed{M} \rightarrow \boxed{SM} \rightarrow \boxed{M}$
Fréquence relevée : $\frac{1}{2} \quad \frac{1}{3,5} \quad \frac{1}{5}$

Commentaires :

Les élèves diminuent leurs tirs à hauteur des mains parce que l'analogie « passe trop forte pour être rattrapée » ne peut plus fonctionner : le gardien, sans ses mains, n'est plus réellement un partenaire. Le dicton « on ne tire pas sur une ambulance » s'applique parfaitement ici. Il est remarquable que la simple découverte du tir « d'évitement » suffit à faire diminuer les tirs sur les mains même lorsque le gardien peut se servir à nouveau de celles-ci.

Voyons à présent ce qui se passe lorsqu'on donne des explications après l'expérience.

Expérience 3 :

Je vais noter :

E : le nombre de tirs que les gardiens, sans se déplacer, touchent avec les mains une fois que l'expérience est réalisée avec la classe et que l'enseignant demande que le gardien ne soit plus considéré comme un partenaire. (« Il ne doit plus toucher le ballon. »)

Classe de 3^{ème} : 10 filles, 4 tirs chacune

Tâche du gardien : $\boxed{M} \rightarrow \boxed{SM} \rightarrow \boxed{M} \rightarrow \boxed{E}$
Fréquence relevée : $\frac{3}{4} \quad \frac{1}{2} \quad \frac{1}{2} \quad \frac{1}{4}$

Commentaires :

Le fait de demander de ne plus prendre le gardien comme un partenaire renforce les effets de l'expérience.

On peut alors se demander si, en indiquant aux tireurs que le gardien n'a pas le droit de bouger, on obtient l'effet inverse : y a-t-il plus de tirs sur le gardien, pour lui conserver un statut de partenaire ?

Expérience 4 :

Je vais noter :

\boxed{SB} : le nombre de tirs que les gardiens touchent sans se déplacer ; les tireurs étant avertis que les gardiens n'ont pas le droit de se déplacer.

Classe de 5^{ème} : 9 filles, 4 tirs chacune

Tâche du gardien : $\boxed{M} \rightarrow \boxed{SM} \rightarrow \boxed{M} \rightarrow \boxed{SB} \rightarrow \boxed{E}$
Fréquence relevée : $\frac{1}{2} \quad \frac{1}{3,5} \quad \frac{1}{3,5} \quad \frac{1}{2} \quad \frac{1}{4}$

Classe de 3^{ème} : 11 filles, 4 tirs chacune

Tâche du gardien : $\boxed{M} \rightarrow \boxed{SM} \rightarrow \boxed{M} \rightarrow \boxed{SB} \rightarrow \boxed{E}$
Fréquence relevée : $\frac{1}{2,5} \quad \frac{1}{3} \quad \frac{2}{3} \quad \frac{2}{3} \quad \frac{1}{4,5}$

Commentaires :

On voit nettement que les élèves préfèrent, par leurs tirs, conserver un gardien partenaire au détriment de l'efficacité. Ils augmentent leurs tirs sur le gardien, dès qu'ils savent que celui-ci ne peut se déplacer.

Remarque :

La tendance qui se dégage des statistiques ne révèle pas ce qu'on peut voir lors de l'expérience. L'évolution des élèves est souvent « catastrophique » : ils changent complètement de type de tir ou pas du tout. Dans ce dernier cas, une autre analogie peut agir. Par exemple, certains élèves, souvent les moins puissants, tirent droit devant eux quelque soit l'expérience. Il semble, que pour ces élèves, réussir un tir, c'est d'abord amener le ballon dans la cage et si possible le plus vite possible. La meilleure solution motrice, dans ce cas, c'est de lancer le ballon dans l'axe de la course et là où le regard s'oriente pour ne pas rater la cage : au centre.

Conclusion : *Il est donc essentiel pour que les élèves se transforment, qu'ils acceptent de ne plus réussir ce qu'ils faisaient avant. Ils doivent accepter de rater et surtout de rater différemment.*

VUE SYNOPTIQUE DE L'ARGUMENTATION

CONSTAT N°1 : L'EPS et la philosophie forment deux champs culturels qui sont perçus le plus souvent comme disjoints.

PROBLEMATIQUE N°1 : Produire un questionnement interdisciplinaire sur la notion d'action pour comprendre ce qu'est apprendre en EPS.

SUJET D'ETUDE : Le type de questionnement comme limite d'un champ de réflexion. Application à la question de l'action.

Quelle est l'identité de l'EPS ?

Le choix de l'externalisme

PARTIE I, chap. 2



Quel est le sens du questionnement sur l'action ?

Le choix du pragmatisme

PARTIE I, chap.1



Le questionnement comme objet d'étude :

Un indicateur de modélisation

PARTIE I, chap. 3



Le questionnement comme acte de langage :

essai de classification

CONCLUSION GENERALE



Quelle est l'identité de la philosophie ?

Activité descriptive ?

Questionnement d'un certain type ?

CONCLUSION GENERALE

CONSTAT N°2 :

Il y a une porosité entre les deux disciplines : les pratiques pédagogiques de l'apprentissage en EPS font référence implicitement ou explicitement à des conceptions philosophiques.

PROBLEMATIQUE N°2: Rendre compte de l'influence de ces conceptions sur les pratiques.

SUJET D'ETUDE : La stratégie de modélisation des conceptions philosophiques dans le cadre de l'apprentissage en EPS

L'internalisme

Le cerveau « calcule » pour que le sujet agisse.

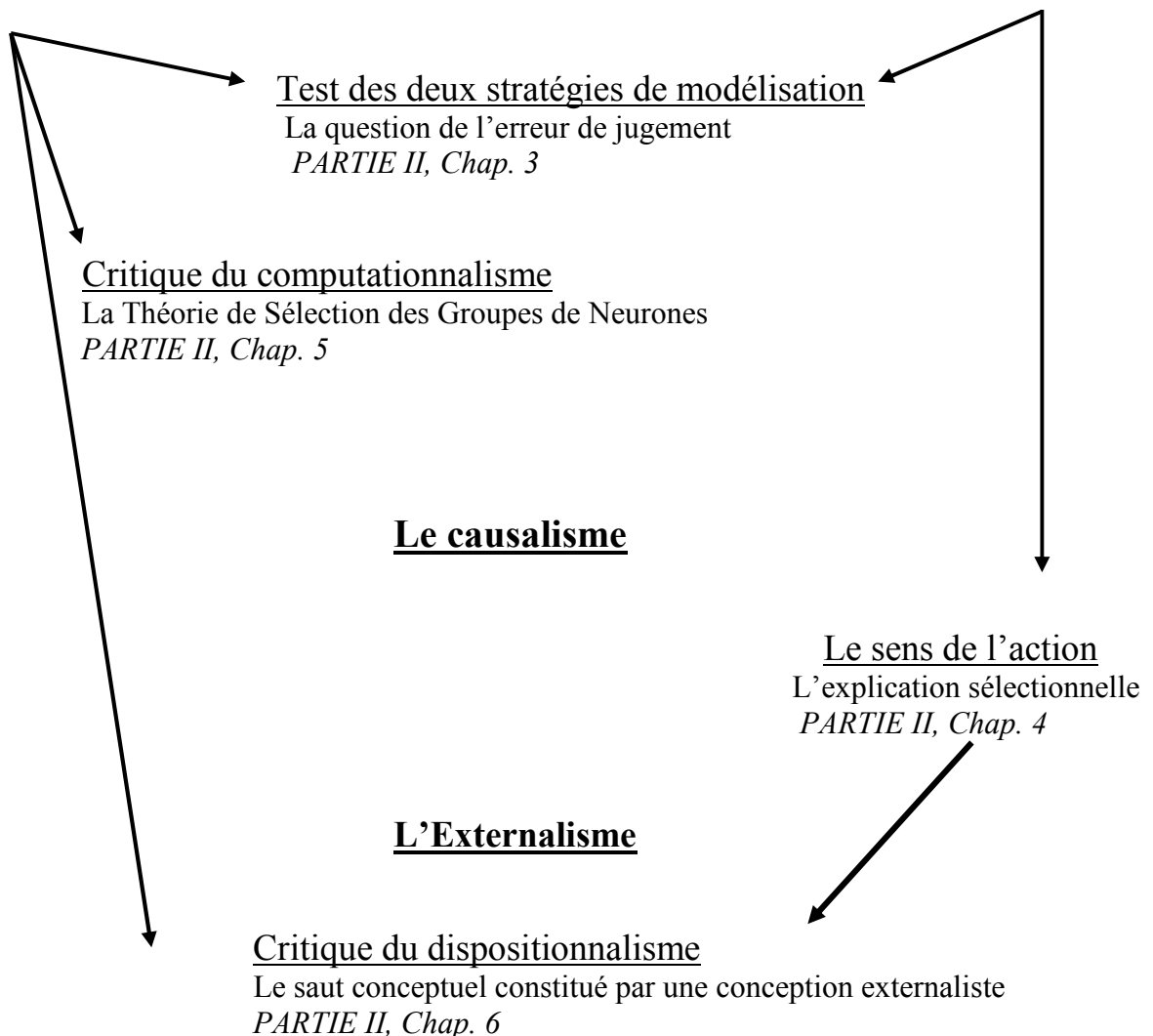
Le computationnalisme

PARTIE II, Chap. 1

Le cerveau « interprète »

La stratégie de l'interprète

PARTIE II, Chap. 2



PROBLEMATIQUE N° 3 : conception du champ d'investigation de l'EPS dans une perspective externaliste

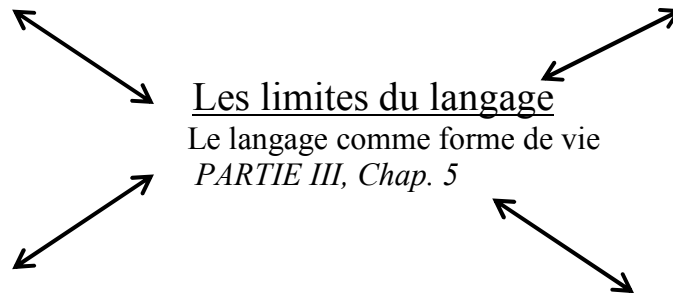
SUJET D'ETUDE : reconsidérer les limites de certains concepts dans le cadre de l'apprentissage en EPS

Les limites du sujet

La question de l'identité
La question de la communication
PARTIE III, Chap. 1

Les limites de la règle

Qu'est-ce que suivre une règle ?
Normativité et conventionnalisme
PARTIE III, Chap. 4



Les limites du langage
Le langage comme forme de vie
PARTIE III, Chap. 5

Les limites de l'action

La question de l'identité
Classification des actions
L'adaptation par recyclage
PARTIE III, Chap. 3

Les limites de la connaissance

La question de l'expérience privée
Les jeux de langage comme forme de connaissance
PARTIE III, Chap. 2

PROBLEMATIQUE N° 4 : Clarifier notre pratique d'enseignant : *qui fait quoi ?*

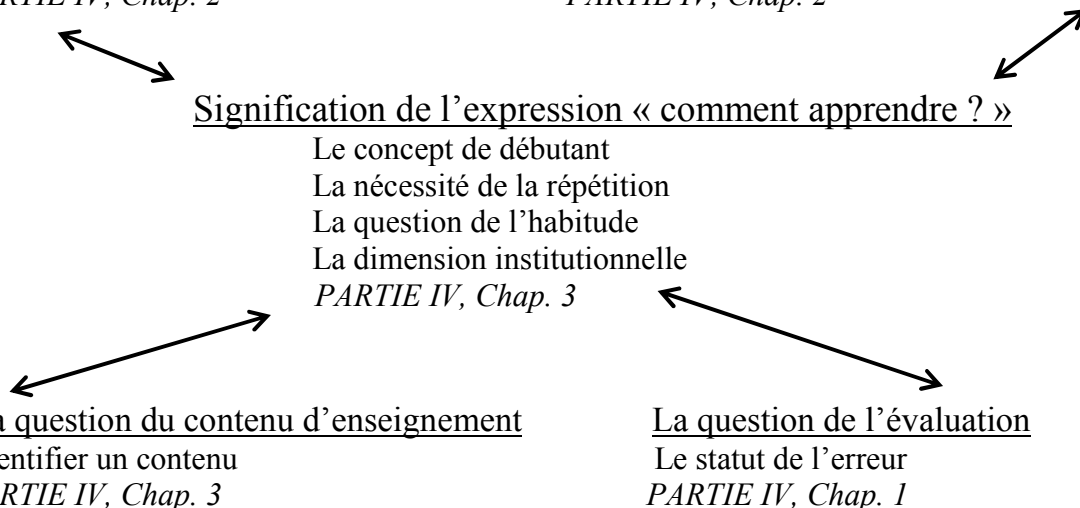
SUJET D'ETUDE : Une grammaire de l'EPS

Qu'est-ce que voir ce que fait cet élève ?

L'exemple du *jouer juste* et du *danser juste*
PARTIE IV, Chap. 2

Qu'est-ce que savoir ce que fait cet élève ?

L'exemple du *jouer juste* et du *danser juste*
PARTIE IV, Chap. 2



Signification de l'expression « comment apprendre ? »

Le concept de débutant
La nécessité de la répétition
La question de l'habitude
La dimension institutionnelle
PARTIE IV, Chap. 3

La question du contenu d'enseignement

Identifier un contenu
PARTIE IV, Chap. 3

La question de l'évaluation

Le statut de l'erreur
PARTIE IV, Chap. 1



BIBLIOGRAPHIE



- A**NDLER, Daniel (dir.). 1992. *Introduction aux sciences cognitives*. Paris : Gallimard. 524 p. (Folio essais ; 179). ISBN 2-07-032577-6.
- AUSTIN, J.-L. 1971. *Le langage de la perception*. Trad. P. Gochet. Paris : Armand Colin. 176 p. (collection U2).
- 1991. *Quand dire, c'est faire*. Trad. G. Lane. Paris : Seuil. 202 p. (Points ; 235). ISBN 2-02-012569-2.
- ANSCOMBE, G.E.M. 2002. *L'intention*. Trad. de l'anglais par M. Maurice et C. Michon. Paris : Gallimard. 158 p. (Bibliothèque de la philosophie). ISBN 2-07-076594-6

- B**ARUK, Stella. 2008. Le goût des maths, une affaire de langue. *Le Monde*2, 13 Sept., n° 239.
- BERGSON, Henri. 1966. *L'énergie spirituelle*. Paris : Puf. 214 p.
- BERTHOZ, Alain. 2003. « Au commencement était l'action » (propos recueillis par M.-L. Théodule). *La recherche*, juillet-août, n° 366, p. 74-78.
- BLAIS, Marie-Claude, GAUCHET, Marcel, OTTAVI, Dominique. 2003. *Pour une philosophie politique de l'éducation : six questions d'aujourd'hui*. Paris : Hachette littératures. 296 p. (Pluriel ; 25). ISBN 2-01-279120-4.
- BOUVERESSE, Jacques. 1982. L'animal cérémoniel : Wittgenstein et l'anthropologie. In : WITTGENSTEIN, Ludwig. *Remarques sur le rameau d'or de Frazer suivies de L'animal cérémoniel : Wittgenstein et l'anthropologie*. Trad. J. Lacoste. Montreux : L'Age d'Homme, p. 39-124. (Le Bruit du Temps).
- 1987. *La force de la règle : Wittgenstein et l'invention de la nécessité*. Paris : Minuit. 175 p. (« Critique »). ISBN 2-7073-1134-0.
- 1997. *Dire et ne rien dire : l'illogisme, l'impossibilité et le non-sens*. Nîmes : Ed. Jacqueline Chambon. 271 p. (Rayon philo). ISBN 2-87711-160-1.
- 1999. *Le mythe de l'intériorité : expérience, signification et langage privé chez Wittgenstein*. Paris : Minuit. 734 p. (« Critique »). ISBN 2-7073-0110-8.
- 2003. *Essai III : Wittgenstein & les sortilèges du langage*. Marseille : Agone. 249 p. (Banc d'essais). ISBN 2-910846-75-X.

CHAUVIER, Stéphane. 2003. *Qu'est-ce qu'une personne ?*. Paris : Vrin. 124 p. (Chemins Philosophiques). ISBN 2-7116-1624-X.

- . 2007. *Qu'est-ce qu'un jeu ?*. Paris : Vrin. 128 p. (Chemins Philosophiques). ISBN 2-7116-1928-3.

CHAUVIRE, Christiane. 2002. Dispositions et capacités ? : la philosophie sociale de Wittgenstein. In : CHAUVIRE, Christiane, OGIEN, Albert. *La régularité : habitude, disposition et savoir-faire dans l'explication de l'action*. Paris : Ed. de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, p. 25-48. (Raisons pratiques). ISBN 2-7132-1789-X

- . 2003. *Le grand miroir : essais sur Pierce et sur Wittgenstein*. Presses Universitaires de Franche-Comté. 386 p. (Annales littéraires). ISBN 2-84867-044-4.

COMETTI, Jean-Pierre. 2001. *Philosopher avec Wittgenstein*. Tours : Farrago. 187 p. ISBN 2-84490-062-3.

DARSEL, Sandrine. 2009. *De la musique aux émotions : une exploration philosophique*. Rennes : Presses universitaires de Rennes. 283 p. (Aesthetica). ISBN 2-7535-0996-2.

DAVIDSON, Donald. 1993. *Actions et événements*. Trad. de l'américain par P. Engel. Paris : PUF. 399 p. (Epimétée). ISBN 2-13-045182-9.

- . 1994. La mesure du mental. *Lire Davidson : Interprétation et holisme* Trad. de l'américain par P. Engel. Paris : édition de l'éclat. 234 p. ISBN 2-905372915

DENNETT, Daniel C. 1990. *La stratégie de l'interprète : le sens commun et l'univers quotidien*. Trad. P. Engel. Paris : Gallimard. 493 p. (Nrf essais). ISBN 2-07-071941-3.

- . 2003. *La conscience expliquée*. Trad. P. Engel. Paris : Odile Jacob. 628 p. ISBN 2-738102166

DELIGNIERES, Didier, GARSULT, Christine. 2005. *Libres propos sur l'éducation physique*. Paris : Ed. Revue EPS. 207 p. ISBN 2-86713-298-8.

DESCOMBES, Vincent. 1995. *La denrée mentale*. Paris : Minuit. 348 p. (« Critique »). ISBN 2-7073-1505-2.

- . 2002. Comment savoir ce que je fais ? *Philosophie*, déc., n° 76, p. 15-32.

- . 2004. *Le complément de sujet : enquête sur le fait d'agir de soi-même*. Paris : Gallimard. 521 p. (Nrf essais). ISBN 2-07-076130-4.

- . 2005. *Les institutions du sens*. Paris : Minuit, 2005. 349 p. (« Critique »). ISBN 2-7073-1551-6.

- **2005.(p)** Préface. In : LARA, Philippe (de). *Le rite et la raison : Wittgenstein anthropologue*. Paris : Ellipses, 2005, p. 5-10. (Philo). ISBN 2-7298-2335-2.

- **2007**. Réponse sous forme d'entretien. In GNASSOUNOU, Bruno, MICHON, Cyrille (Dir.). *Vincent Descombes : questions disputées*. Nantes : Ed. Cécile Defaut, 2007, p. 375-437.

- **2008**. Le consensus humain décide-t-il du vrai et du faux ? In : RIGAL, Elisabeth. *Wittgenstein : état des lieux*. Paris : Vrin, p. 191-205. ISBN 2-7116-1959-7

DURAND, Marc. **2001**. *Chronomètre et survêtement : reflets de l'expérience quotidienne d'enseignants d'éducation physique*. Paris : Ed. Revue EPS. 282 p. ISBN 2-86713-225-8.

EDELMAN, Gérald M. **2004**. *Plus vaste que le ciel : une nouvelle théorie générale du cerveau*. Trad. de l'anglais par J.-L. Fidel. Paris : Odile Jacob. 211p. (Sciences). ISBN 2-7381-1427X.

FISETTE, Denis, **POIRIER**, Pierre. **2000**. *Philosophie de l'esprit : états des lieux*. Paris : Vrin. 338 p. (Pour demain). ISBN 2-7116-1473-5.

FRANCE. Ministère de l'éducation nationale, Ministère de l'enseignement supérieur de la recherche. 2008. Programmes de l'enseignement en EPS, classe de 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème}, 3^{ème} du Collège. *Bulletin Officiel*, 28 août, n°6.

GARRETA, Guillaume. **2002**. Une régularité sans répétition ? : l'habitude comme schème dynamique. In : CHAUVIRE, Christiane, OGIEN, Albert. *La régularité : habitude, disposition et savoir-faire dans l'explication de l'action*. Paris : Ed. de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, p. 137-160. (Raisons pratiques). ISBN 2-7132-1789-X

GEBNER, Bruno, **TARDIF**, Carole. **2009**. Le monde va trop vite pour l'enfant autiste. *La recherche*, n°436, déc., p. 56-59.

GELL-MANN, Murray. **1995**. *Le quark et le jaguar : voyage au cœur du simple et du complexe*. Paris : Albin Michel. 444 p. ISBN 2-226076021

GINOT, Isabelle, **MICHEL**, Marcelle. **2004**. *La danse au XXe siècle*. Paris : Larousse. 263 p. ISBN 2-03-505283-1.

GNASSOUNOU, Bruno (Dir.). **2007**. *Philosophie de l'action : action, raison et délibération*. Paris : Vrin. 379 p. (Textes clés de philosophie de l'action). ISBN 2-7116-1864-4.

- **2007(a)** Des sens de « institution ». In GNASSOUNOU, Bruno, MICHON, Cyrille (Dir.). *Vincent Descombes : questions disputées*. Nantes : Ed. Cécile Defaut, 2007, p. 375-437.

GUILLOU, Julien, **DURNY**, Annick. **2008**. A quoi pense l'élève au cours d'un match. *Revue EPS*, Sept-oct., n°333, p. 38-41.

J**JACOB**, Pierre. **1997**. *Pourquoi les choses ont-elles un sens ?* Paris : Odile Jacob. 347 p. (Philosophie). ISBN 2-7381-0486-X.

JACOB, Pierre, **JEANNEROD**, Marc. **1999**. Quand voir c'est faire. *Revue internationale de philosophie*, n° 209, vol. 53, p. 293-319.

K**RIPKE**, Saul. **1996**. *Règles et langage privé : introduction au paradoxe de Wittgenstein*. Trad. T. Marchaisse. Paris : Seuil. 170 p. (L'ordre philosophique). ISBN 2-02-017279-8.

L**ARA**, Philippe de. **2002**. Les pratiques de la raison. *Philosophie*, déc., n° 76, p. 52-62.

- **2005.(a)**. *Le rite et la raison : Wittgenstein anthropologue*. Paris : Ellipses. 165 p. (Philo). ISBN 2-7298-2335-2.

- **2005**. *L'expérience du langage : Wittgenstein philosophe de la subjectivité*. Paris : Ellipses. 151 p. (Philo). ISBN 2-7298-2334-4.

- **2007**. Anthropologie ou histoire. In GNASSOUNOU, Bruno, MICHON, Cyrille (Dir.). *Vincent Descombes : questions disputées*. Nantes : Ed. Cécile Defaut, p. 375-437. ISBN 2-35018-036-6

LIVET, Pierre. **2005**. *Qu'est-ce qu'une action ?*. Paris : Vrin. 128 p. (Chemins Philosophiques). ISBN 2-7116-1745-9.

LOUIS, Fabrice. **2005**. Peut-on affaiblir certains paradoxes de l'apprentissage ? *Revue EPS*, janv., n° 311, p. 31-35.

- **2010. (à paraître en juin)**. Qu'est ce qui distingue ce qui est juste de ce qui est correct en danse contemporaine et en EPS ? In *Actes du colloque Esthétique de la danse : ontologie, cognition, émotion*. Nancy 2008. Rennes : Presses Universitaires. Collection Aesthetica

M**AUSS**, Marcel. **1934**. Les techniques du corps. *Jean-Marie Tremblay, sociologue : les classiques des sciences sociales*. [en ligne]. Jean-Marie Tremblay, 23 p. Communication présentée à la Société de Psychologie le 17 mai 1934. [consulté le 01/02/2009]

<<http://dx.doi.org/doi:10.1522/cla.mam.tec>>

MCGUINNESS, Brian. **1991**. Wittgenstein et le cercle de Vienne d'après les notes de Friedrich Waismann. Trad. de l'allemand par G. Granel. Mauvezin : T.E.R.. (T.E.R. bilingue). Edition en allemand publiée chez Basil Blackwell, 1967. ISBN 2-965670-29-0.

MALCOLM, Norman. **2004**. Les recherches philosophiques de Wittgenstein. *Philosophie*, déc., n° 84, p. 22-54.

MEARD, Jacques-André, **BERTONE**, Stefano. **1996**. L'élève qui veut pas apprendre en EPS : propositions pour rendre l'activité de l'élève signifiante. *Revue EPS*, mai-juin, n° 259, p. 61-64.

MORIZOT, Jacques, **POUIVET**, Roger (Dir). **2007**. *Dictionnaire d'esthétique et de philosophie de l'art*. Paris : Armand Colin. 471 p. ISBN 2-2003-4659-1.

P**ACHERIE**, Elisabeth. **1993**. *Naturaliser l'intentionnalité : essai de philosophie de la psychologie*. Paris : PUF. 300 p. (Psychologie et science de la pensée). ISBN 2-13-046058-5.

PARLEBAS, Pierre. **1990**. Activités physiques et éducation motrice. 3^e éd. *Dossier EPS*, n°4, Déc. 175 p.

- **1991**. Didactique et logique interne des activités physiques et sportives. *Revue EPS*, mars-avril, n° 228, p. 9-14.

PEIRCE, C. S. **1879**. Comment rendre nos idées claires ? . In **PIERCE**, C. S. *La logique de la science*, p. 14-18. *Site de l'Académie de Nancy-metz. Enseignement philosophie*. [en ligne]. Edition électronique réalisée par Alain Blachair, ca 2002. [consulté en sept. 2004]

< http://www.ac-nancy-metz.fr/enseign/philo/textesph/Peirce_la_logique_de_la_science.rtf >

- **1958**. The logic of 1873. In : *The Collected Papers of Charles Sanders Peirce*. London : Oxford University Press.

PLAUD, Sabine. **2009**. *Wittgenstein*. Paris : Ellipses. 94 p. (Philo-philosophes). ISBN 2-7298-5293-1.

PINKER, Steven. **2000**. *Comment fonctionne l'esprit*. Paris : Odile Jacob. 680p. ISBN 2-7381-0786-9.

POUIVET, Roger. **1997**. *Après Wittgenstein, saint Thomas*. Paris : PUF. 128 p. ISBN 2-13-048689-4.

PROUST, Joëlle. **2006**. Les mécanismes de la volonté. *Sciences humaines*, oct. 2006, n° 175, p. 42-45.

- **2005**. *La nature de la volonté*. Paris : Gallimard. 362 p. (Folio essais ; 462). ISBN 2-07-042440-5.

RIGAL, Elisabeth. 1989. Préface. In : WITTGENSTEIN, Ludwig. *Notes sur l'expérience privée et les « sense data »*. Trad. de l'anglais par E. Rigal. Mauvezin : T.E.R., p. I-XVIII. (T.E.R. bilingue). ISBN 2-905670-24-X

RUYER, Raymond. 1950. *La conscience et le corps*. Paris : PUF. 141 p.

- . 1954. *La Cybernétique et l'origine de l'information*. Paris : Flammarion. 236 p.

- . 1966. *Paradoxes de la conscience et limites de l'automatisme*. Paris : Albin Michel. 286 p. (Les Savants et le Monde).

RYLE, Gilbert. 2005. *La notion de l'esprit : pour une critique des concepts mentaux*. Trad. de l'anglais par S. Stern-Gillet. Paris : Payot. 476 p. (Petite Bibliothèque Payot ; 568). Edition anglaise à Londres : Hutchinson, 1949. ISBN 2-228-90025-7.

SCHAEFFER, Jean-Marie. 2007. *La fin de l'exception humaine*. Paris : Gallimard. 446 p. (Nrf essais). ISBN 2-07-074999-7.

SEARLE, John R. 1989. *Sens et expression : études de théories des actes de langage*. Trad. J. Proust. Paris : Minuit. 242 p. (« Le sens commun »). ISBN 2-7073-0621-5.

TIERCELIN, Claudine. 1993. *C. S. Peirce et le Pragmatisme*. Paris : PUF. 85 p. (Philosophies ; 45). ISBN 2-13-045781-9.

THOM, René. 1990. *Apologie du logos*. Paris : Hachette. 661 p. (Histoire et Philosophie des Sciences). ISBN 2-01-014836-3

- . 1991. *Esquisse d'une sémiophysique*. Paris : InterEditions. 285 p. ISBN 2-7296-0131-7

ULMANN, Jacques. 1980. Y-a-t-il une vérité en Éducation Physique. *Revue STAPS*, n°2, vol. 1, p. 1-10.

VERNANT, Denis. 1997. *Du discours à l'action : études pragmatiques*. Paris : PUF. 197 p. (Formes sémiotiques). ISBN 2-13-048926-5.

WILLIAMS, Meredith. 2002. Tout est-il interprétation ? : Wittgenstein contre Davidson. In : CHAUVIRE, Christiane, OGIEN, Albert. *La régularité : habitude, disposition et savoir-faire dans l'explication de l'action*. Paris : Ed. de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, p. 207-231. (Raisons pratiques). ISBN 2-7132-1789-X

WINCH, Peter. 2009. *L'idée d'une science sociale et sa relation à la philosophie*. Trad. M. Le Du. Paris : Gallimard, 2009 (1958). 236 p. (Bibliothèque de philosophie). ISBN 2-07-011954-7.

WITTGENSTEIN, Ludwig. 1980. Wittgenstein's Lectures : Cambridge 1930-1932). Chicago : The University of Chicago Pr The University of Chicago Press. 225 p. Editées à partir des notes de J. King et D. Lee. ISBN 0-226-90438-5

- . 1982. Wittgenstein's Lectures : Cambridge 1932-1935. Chicago : The University of Chicago Press . 225 p. Editées à partir des notes d'A. Ambrose et M. Macdonald. ISBN 1-57392-875-5

- . 1989(a) *Notes sur l'expérience privé et les « sense data »*. Trad. de l'anglais par E. Rigal. Mauvezin : T.E.R.. 52 p. (T.E.R. bilingue). Édition en anglais publiée dans la revue *Philosophical review*, 1968, n° 77. ISBN 2-905670-24-X.

- . 1989(b). *Remarques sur la philosophie de la psychologie (I)*. Trad. de l'allemand par G. Granel. Mauvezin : T.E.R.. 244 p. (T.E.R. bilingue). Edition en allemand publiée à Oxford : Basil Blackwell, 1980. ISBN 2-905670-21-5.

- . 1990. *Remarques philosophiques*. Trad. de l'allemand par J. Fauve. Paris : Gallimard. 330 p. (Tel ; 89). Edition en allemand publiée à Oxford : Basil Blackwell, 1964. ISBN 2-07-070226-X.

- . 1991. *Wittgenstein et le cercle de Vienne*. (notes de F. Waissmann), trad G. Granel. Mauvezin : TER.. 260 p. (TER. bilingue). Edition en allemand publiée à Oxford : Basil Blackwell. ISBN 2-965670-29-0

- . 1992. *Leçons et conversations sur l'esthétique, la psychologie et la croyance religieuse suivies de Conférence sur l'Éthique*. Trad. de l'anglais par J. Fauve. Paris : Gallimard. 186 p. (Folio essais ; 190). Edition en anglais publiée à Oxford : Basil Blackwell, 1966. ISBN 2-07-032688-8.

- . 1994. *Remarques sur la philosophie de la psychologie (II)*. Trad. De l'allemand par G. Granel. Mauvezin : T.E.R.. 142 p. (T.E.R. bilingue). Edition en allemand publiée à Oxford : Basil Blackwell. ISBN 2-905670-35-5.

- . 1995(a). *Cours sur les fondements des mathématiques, Cambridge, 1939*. Trad. de l'anglais par E. Rigal. Mauvezin : T.E.R.. 319 p. (T.E.R. bilingue). Edition en anglais publiée à Chicago : The University of Chicago Press, 1975. ISBN 2-905670-36-3.

- . 1995(b). *De la certitude*. Trad. de l'allemand par J. Fauve. Paris : Gallimard. 151 p. (Tel). Edition en allemand publiée à Oxford : Basil Blackwell, 1969. ISBN 2-07-071105-6.

- . 1998. *Tractatus logico-philosophicus suivi des Investigations philosophiques*. Trad. de l'allemand par P. Klossowski. Paris : Gallimard. 364 p. (Tel ; 109). Edition du *Tractatus* en allemand publiée chez Routledge & Kegan Paul Ltd, 1922. ISBN 2-07-070773-3.

- . 2000. *Derniers écrits sur la philosophie de la psychologie, tome II, 1949-1951 : l'intérieur et l'extérieur*. Trad. De l'allemand par G. Granel.

Mauvezin : T.E.R.. 129 p. (T.E.R. bilingue). Edition en allemand publiée à Oxford : Basil Blackwell, 1992. ISBN 2-905670-43-6.

- **2008**. *Fiches*. Trad. de l'allemand par J.-P. Cometti et E. Rigal. Paris : Gallimard. 167 p. (Bibliothèque de philosophie). Edition en allemand publiée à Oxford : Basil Blackwell, 1967. ISBN 25-07-075853-1.

- **2001(a)**. *Grammaire philosophique*. Trad. de l'allemand par M.-A. Lescourret. Paris : Gallimard. 630 p. (Folio essais ; 384). Edition en allemand publiée à Oxford : Basil Blackwell, 1969. ISBN 2-07-041742-5.

- **2001(b)**. *Philosophica III : Conférence sur l'éthique. Remarques sur Le rameau d'or de Frazer. Cours sur la liberté de la volonté*. Trad. de l'anglais et de l'allemand par J.-P. Cometti, G. Granel et E. Rigal. Mauvezin : T.E.R.. 73 p. (T.E.R. bilingue). ISBN 2-905670-45-2.

- **2002**. *Remarques mêlées*. Trad. de l'allemand par G. Granel. Paris : Flammarion. 224 p. Edition en allemand publiée à Oxford : Basil Blackwell. ISBN 2-08-070815-5.

- **2004(a)**. *Le Cahier bleu et le Cahier brun*. Trad. de l'anglais par M. Goldberg et J. Sackur. Paris : Gallimard. 313 p. (Tel). Edition en anglais publiée à Oxford : Basil Blackwell. ISBN 2-07-077243-8.

- **2004(b)**. *Recherches philosophiques*. Trad. de l'allemand par F. Dustur, M. Elie, J.-L. Gautero et al. Paris : Gallimard. 367 p. (Bibliothèque de philosophie). Edition en allemand publiée à Oxford : Basil Blackwell, 1953. ISBN 2-07-075852-4.

- **2009**. *Remarques sur les fondements des mathématiques*. Trad. de l'allemand par M.-A. Lescourret. Paris : Gallimard. 351 p. (Bibliothèque de philosophie). Edition en allemand publiée chez Basil Blackwell, 1956. ISBN 2-07-021693-2.

index

A

Adaptation, 2, 6, 19, 32, 33, 34, 40, 74, 82, 83, 84, 87, 89, 91, 92, 93, 94, 98, 100, 133, 212, 275, 282, 293, 308, 309, 310, 362, 364, 383
Agent, 7, 11, 18, 19, 20, 36, 44, 62, 63, 75, 112, 113, 114, 120, 134, 137, 147, 152, 160, 180, 185, 186, 191, 193, 194, 198, 200, 211, 252, 253, 254, 257, 265, 266, 268, 301, 341, 382, 412
Analogie (proto), 47, 59, 60, 61, 87, 92, 95, 96, 97, 103, 106, 107, 112, 118, 121, 123, 133, 170, 171, 186, 197, 202, 203, 205, 211, 212, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 242, 243, 264, 265, 272, 275, 281, 291, 293, 295, 300, 308, 309, 323, 368, 383, 421, 422, 423
ANSCOMBE, G.-E.-M., 184, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 198, 199, 200, 201, 202, 204, 233, 236, 246, 271, 311, 313, 394
Arrière-plan, 5, 9, 116, 131, 286, 288, 296, 326, 327, 341, 352, 363
AUSTIN, J.-L., 278, 328, 358, 391, 392
Autonomie, 26, 28, 131, 153, 226, 248, 249, 250, 251, 253, 254, 255, 257, 258, 259, 260, 264, 265, 267, 268, 270, 271

B

BARUK, S., 373
BERGSON, H., 319, 320
BERTHOZ, A., 117, 428
BLAIS, M.-C., 301, 379
BOUVERESSE, J., 29, 47, 48, 127, 128, 212, 213, 215, 217, 218, 229, 231, 232, 241, 243, 350

C

Cause, 24, 39, 40, 44, 52, 57, 61, 64, 66, 71, 77, 78, 79, 90, 93, 100, 109, 114, 118, 119, 122, 124, 125, 144, 145, 148, 155, 159, 165, 166, 168, 190, 194, 202,

213, 215, 216, 244, 246, 248, 249, 263, 304, 305, 311, 351, 360, 373, 380, 381,

382, 385, 394, 395, 396, 399, 405, 408, 410, 416

CHAUVIER, S., 385

CHAUVIRE, C., 118, 330, 374

Classe (d'équivalence), 23, 34, 66, 79, 86, 90, 91, 92, 146, 169, 183, 186, 188, 191, 193, 194, 213, 216, 249, 251, 275, 277, 300, 305, 307, 308, 313, 337, 343, 349, 360, 362, 369, 377, 395, 400, 422

COMETTI, J.-P., 12, 316, 342, 429, 430

Compétence, 14, 24, 44, 45, 55, 58, 64, 76, 92, 155, 160, 176, 217, 226, 227, 235, 236, 247, 313, 314, 317, 323, 324, 326, 340, 345, 351, 352, 353, 355, 357, 365, 372, 373, 376, 377, 390, 417, 418, 419, 420

Conception, 2-17, 21, 22, 24, 26, 31, 32, 36, 44, 46, 59, 66, 67, 71, 72, 78, 79, 85, 87, 92, 97, 99, 105-141, 149, 152, 153, 159, 181, 185, 193, 194, 195, 197, 198, 212, 216, 217, 224, 227, 228, 229, 232, 233, 236, 238, 244, 246, 248, 253, 255, 263, 264, 265, 267, 268, 291, 300, 301, 306, 314, 315, 327, 330, 335, 338, 341, 347, 350, 353-368, 371, 372, 374, 377, 383, 391, 401, 402, 412, 415

Connaissance, 7, 9, 11, 21, 29, 34, 41, 56, 57, 60, 67, 76, 86, 95, 98, 99, 122, 132, 136, 141, 158, 159, 160, 161, 163, 165, 166, 171, 175, 179, 207, 208, 209, 210, 213, 215, 217, 220, 252, 260, 290, 299, 309, 311, 320, 323, 324, 328, 379, 380, 394, 395, 405, 408, 409, 414, 416

Contenu d'enseignement, 239, 240, 244, 245, 268, 313, 315, 317, 318, 324, 325, 336, 341, 342, 343, 345, 346, 358, 359

Contexte, contextualisé, décontextualisé, 12, 14, 23, 27, 29, 35, 37, 42, 48, 49, 62, 79, 82, 103, 104, 111, 112, 115, 117, 128, 133, 134, 142, 143, 144, 154, 173, 194, 207, 214, 219, 224, 231, 237, 243,

245, 246, 247, 258, 266, 267, 281, 282,
283, 291, 296, 297, 299, 302, 305, 310,
314, 321, 322, 325, 331, 333, 334, 335,
337, 340, 341, 343, 345, 346, 349, 354,
355, 358, 360, 362, 363, 373, 377, 384,
385, 390, 393, 395

D

DARSEL, S., 188, 301
DAVIDSON, D., 19, 20, 35, 44, 62, 63,
85, 134, 181, 182, 185, 186, 401, 402,
403, 406, 407, 408, 409, 410, 411, 412,
413, 414, 415, 416, 425, 429
DELIGNIERES, D., 372
DENNETT, D.-C., 9, 60, 63, 64, 74, 75,
76, 77, 80, 86, 92, 210, 308, 309, 416
Dimension impersonnelle, 150, 155, 156,
157, 195, 259, 300
Dualisme, dualiste (conception), 8, 412,
415, 416
DURAND, M., 8, 361

E

Echec, 3, 7, 24, 30, 31, 36, 44, 47, 72, 94,
96, 131, 132, 134, 141, 146, 156, 180,
183, 190, 191, 192, 198, 201, 210, 221,
237, 240, 242, 246, 249, 310, 311, 315,
334, 339, 365, 373, 377, 382, 395, 396,
406, 412
EDELMAN, G., 71, 73, 74, 97, 98, 99,
100, 101, 103, 104, 105, 309
Epistémologie, 93, 163, 379, 380, 381,
382, 383
Evaluation (diagnostic), 12, 23, 40, 96,
159, 201, 221, 307, 311, 312, 313, 314,
317, 336, 358, 372, 376, 382
Extérieur, 2, 7, 8, 27, 31, 32, 33, 34, 85,
123, 136, 137, 138, 139, 140, 145, 146,
149, 150, 154, 157, 158, 159, 163, 179,
207, 229, 236, 255, 258, 259, 263, 264,
265, 429
Externalisme, externaliste (conception), 5,
8, 9, 11, 12, 16, 20, 26, 31, 32, 44, 51,
56, 131, 134, 136, 137, 139, 140, 141,
142, 143, 144, 149, 152, 159, 195, 212,
217, 244, 248, 254, 299, 300, 306, 313,
340, 341, 382, 411

F

Famille (air de), 167, 296, 310, 321, 373,
374, 383, 386
FISSETTE, D., 7, 8, 9, 10, 11, 18, 120
Forme de vie, 12, 14, 24, 25, 127, 128,
167, 272, 276, 279, 280, 290, 300, 305,
318, 321, 325, 334, 335, 336, 337, 338,
372
Fractale, 355, 357, 417, 418
Frontière, 43, 44, 136, 137, 138, 157, 158,
159, 238, 255, 258, 259, 260, 262, 263,
264, 265, 304, 317

G

GARRETA, G., 362
GELL-MANN, M., 61
GNASSOUNOU, B., 137, 180, 343
GUILLOU, J., 25, 139

H

Hand-ball, 4, 72, 170, 174, 202, 203, 215,
241, 287, 290, 296, 302, 314, 326, 342,
343, 344, 345, 346, 347, 352, 353, 360,
364, 395, 421
Handicap, 131, 133, 134, 146, 249
Hypothèse, 11, 19, 21, 31, 32, 54, 55, 64,
65, 70, 71, 76, 80, 88, 90, 91, 93, 102,
106, 115, 118, 124, 138, 145, 149, 152,
159, 160, 163, 164, 176, 177, 197, 203,
207, 214, 216, 217, 218, 219, 224, 232,
236, 237, 238, 250, 266, 273, 275, 279,
297, 352, 354, 363, 374, 375, 381, 386,
396, 414, 416

I

Intentionnalité, 1, 2, 7, 20, 65, 77, 78, 85,
133, 134, 184, 189, 194, 195, 197, 210,
306, 313, 380, 402, 411, 427
Intérieur, 2, 4, 5, 8, 34, 136, 137, 138, 139,
140, 141, 157, 158, 163, 164, 173, 179,
206, 207, 255, 258, 259, 264, 265, 391,
429
Internalisme, internaliste (conception), 8,
16, 30, 32, 44, 97, 105, 107, 109, 114,
128, 131, 133, 136, 137, 138, 140, 141,
143, 173, 212, 217, 226, 245, 249, 255,
257, 261, 262, 263, 264, 266, 267, 300,
306, 382

p.
p.

J

Jackpot, 53, 312

JACOB, P., 89, 92, 93, 205, 425, 426, 428

Jeu de langage, 24, 25, 66, 108, 121, 123, 127, 128, 139, 166, 167, 168, 170, 171, 173, 176, 177, 178, 179, 224, 225, 228, 234, 237, 238, 272, 284, 285, 286, 287, 301, 305, 314, 316, 318, 321, 322, 323, 326, 337, 338, 339, 342, 343, 346, 348, 349, 351, 352, 354, 360, 362, 372, 376, 382, 388, 391, 393, 395

K

KRIPKE, S., 244

L

Langage, 11, 12, 14, 24, 25, 27, 29, 40, 46, 47, 50, 52, 53, 58, 60, 64, 66, 70, 72, 73, 78, 81, 88, 94, 102, 103, 105, 106, 107, 108, 111, 114, 115, 120-128, 130, 134, 136, 138, 139, 140, 152, 154, 156, 157, 159, 163-179, 188, 189, 195, 207, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 222-229, 234, 235, 236, 237, 238, 242, 247, 248, 255, 262, 263, 270-299, 301, 305, 314, 316, 317, 318, 320, 321, 322, 323, 325, 326, 327, 331-354, 360, 362, 365, 370-377, 380-396, 404, 405, 406, 407, 409, 414, 424, 426, 427, 428

Lapsus (moteur), 13, 29, 133, 176, 192, 198, 211, 300, 356, 373, 383

LARA, P. (de), 246, 384

Limite, 12, 59, 89, 136, 137, 140, 147, 175, 179, 214, 225, 226, 255, 256, 258, 259, 260, 262, 263, 264

M

MAUSS, M., 157, 384, 385

MEARD, J., 250, 253

P

PACHERIE, E., 60, 75, 76

Pari, 94, 95, 106, 210, 211, 215, 219, 220, 250, 323

PARLEBAS, P., 14, 317, 380, 381, 383, 384

PEIRCE, C.-S., 425

PINKER, S., 80

PLAUD, S., 167

POUIVET, R., 1, 138

Privé (langage), 159, 160, 162, 163, 164, 165, 168, 176, 177, 179, 247, 258, 337, 402, 411, 412, 424, 426, 428, 429

PROUST, J., 206, 311, 428

public (langage), 40, 107, 300

R

RIGAL, E., 168, 428, 429, 430

RUYSER, R., 50, 81, 84, 88, 161, 162, 172, 260, 261, 263, 389, 390, 415

RYLE, G., 379

S

SCHAEFFER, J.-M., 379, 380

SEARLE, J.-R., 80

Sélectionnelle (explication), 55, 56, 73, 88, 90, 94, 98, 99, 133

T

THOM, R., 97, 211, 222, 428

TIERCELIN, C., 17

U

ULMANN, J., 26, 28, 381, 382

V

VERNANT, D., 273

W

WILLIAMS, M., 322, 323, 339, 348

WITTGENSTEIN, L., 3, 8, 12, 13, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 35, 46, 47, 48, 58, 60, 93, 94, 95, 102, 103, 105, 106, 107, 108, 114-131, 134, 138, 139, 140, 165-181, 188, 207, 208, 209, 210, 212, 213, 214, 217-248, 254, 257, 258, 259, 260, 261, 263, 264, 269, 271, 272, 273, 280, 281, 284-301, 310, 313, 314, 315, 320, 322, 323, 324, 325, 326, 328, 329, 330, 334, 335, 336, 337, 338, 344, 346, 347, 348, 350, 351, 359, 360, 380, 382, 386, 387, 388, 389, 394, 395, 407, 424, 425, 426, 427, 428, 429, 430