



**HAL**  
open science

# PERFORMANCE ET APPRENTISSAGES DISCIPLINAIRES EN ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

Antoine Thépaut

► **To cite this version:**

Antoine Thépaut. PERFORMANCE ET APPRENTISSAGES DISCIPLINAIRES EN ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE. Recherches en Didactiques, 2008. hal-03186987

**HAL Id: hal-03186987**

**<https://hal.univ-lille.fr/hal-03186987>**

Submitted on 31 Mar 2021

**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.

# PERFORMANCE ET APPRENTISSAGES DISCIPLINAIRES EN ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

Antoine Thépaut

Université d'Artois IUFM Nord-Pas-de-Calais

Équipe Théodile CIREL (ÉA 4354 )

La réflexion présentée ici s'inscrit dans le programme initié au sein du laboratoire Théodile : Étude des rapports entre apprentissages disciplinaires et performances, études didactiques des performances des élèves. Nous nous proposons donc d'aborder au cours de cet article comment sont pensés, dans les travaux de didactique de l'éducation physique et sportive (EPS), les rapports entre les performances des élèves et leurs apprentissages.

L'EPS en tant que discipline scolaire s'appuie sur des activités, les activités physiques sportives artistiques (APSA) dont la finalité même est de produire une performance, qu'il s'agisse d'une performance contre l'environnement extérieur (alpinisme, voile...), contre soi même (gymnastique, danse...) contre un adversaire (athlétisme, lutte...), ou des adversaires (jeux et sports collectifs...). La finalité de ces activités est de produire une performance dont l'enjeu principal concerne la mobilisation du corps propre du sujet qui la réalise<sup>1</sup>. Aussi, en EPS, la

---

<sup>1</sup>En effet, on peut rapprocher les APSA des activités technologiques ou des acti-

notion de performance est très présente. Il s'établit une relation « naturelle » entre apprentissage et performance, l'apprentissage en EPS devant conduire à la performance. L'élève apprend pour produire une (des) performance(s)<sup>2</sup>.

Mais en même temps, les conditions d'enseignement et les finalités de l'EPS ne sont pas identiques « aux pratiques sociales de références » (Martinand 1989) puisque le temps de pratique n'y est pas comparable. D'un côté une pratique spécialisée, de l'autre une formation polyvalente où il s'agit d'assurer une éducation corporelle par une pratique multiple et variée d'APSA. Il va dès lors de soi, qu'au regard du temps de pratique et d'apprentissage, le niveau de performance accessible ne peut pas être identique. Quel niveau de performance est alors possible dans cet espace scolaire? Quel sens et quelle signification attribuer à la notion même de performance? Quels rapports entre apprentissages et performance? La performance comme moyen ou finalité de l'apprentissage : apprentissage de la performance ou apprentissage par la performance? Nous nous proposons au cours de cet article, d'étudier quelles réponses sont apportées à ces questions dans les recherches en didactique de l'EPS, comment sont pensés les rapports entre performances et apprentissages des élèves. Plus précisément, si les performances des élèves sont révélatrices de leurs apprentissages, les études didactiques permettent-elles d'observer, de relever des apprentissages disciplinaires?

---

vités artistiques, activités relativement proches dans leur finalité en ce qu'elles visent toutes à produire une performance. Toutefois, pour les activités technologiques ou artistiques, il s'agit de réaliser une performance pour produire un objet, un ouvrage ou une œuvre d'art. Dans le cadre de ces activités le sujet travaille l'environnement pour produire un objet. Il s'agit alors d'appliquer des techniques pour modeler la matière. Le produit de la performance est en quelque sorte extérieur au sujet. En conséquence, les apprentissages sont décrits en termes d'habiletés pour agir sur un objet matière, indépendamment du sujet. En APSA la recherche de la performance passe par la mise en jeu du corps du sujet lui-même, ce dernier est à la fois objet et moyen de la performance.

<sup>2</sup>On notera à cet égard que les candidats au concours du professorat d'EPS (CA-PEPS) session 2006 ont dû composer sur le sujet suivant : « *Dans quelles conditions la quantité de travail physique demandée aux élèves dans l'enseignement obligatoire de l'EPS permet d'avoir un véritable impact sur la performance motrice de ces derniers.* »

# 1 Performance : délimitation du concept, définitions et statuts de la performance

## 1.1 De la relativité de la performance dans les APSA

L'EPS prend appui sur des APSA dont la finalité est de produire une performance. Chacune de ces pratiques physiques est tournée vers la recherche de performance. Est-ce à dire que l'apprentissage en EPS est finalisé par la production de cette performance ? Nous ne le pensons pas.

D'une part, adopter cette position, c'est prendre le risque de décourager les élèves qui en constatant le décalage entre leur pratique personnelle et celle des « champions » peuvent être rapidement tentés d'abandonner. D'autre part la performance est une mesure relative. Dans le monde sportif, la performance étant toujours plus lointaine, plus inaccessible, elle est scandée par des échelons intermédiaires qui en balisent le chemin d'accès. Il y a ainsi les performances des champions, le record du monde, le record olympique, la meilleure performance de l'année. . . Celles-ci étant difficilement accessibles, elles sont graduées selon l'âge, la catégorie (meilleure performance minimales, cadets, juniors, seniors. . .), l'espace (performance départementale, régionale, nationale, internationale, mondiale). Dès lors toute prestation est une performance qui peut être graduée dans une échelle de valeurs. Toute prestation peut être perçue comme une performance pour peu que l'on adopte le système de valeurs ou la grille de référence qui permette de la considérer comme telle.

Par ailleurs certaines APSA ne sont pas sans poser quelques difficultés. Comment par exemple mesurer une performance dans le cadre d'activités dont l'enjeu est la maîtrise d'un rapport de force sans cesse fluctuant : activités d'opposition interindividuelle (judo, lutte, badminton. . .) ou collective (balle au prisonnier, basket-ball. . .). Ici la performance ne s'établit pas par rapport à une mesure objective, la difficulté technique d'une voie d'escalade, la distance métrée d'un lancer de javelot, mais au regard de la maîtrise d'un rapport d'opposition à un moment donné, permettant d'établir une hiérarchie des valeurs. Tel ju-

doka sera sacré champion départemental des moins de 73 kilos parce que au cours de la finale, il aura éliminé tous ses adversaires et aura gagné contre son dernier concurrent. Il en est de même pour telle équipe de hand-ball qui sera qualifiée de championne de France parce qu'au cours de la finale jouée tel jour, elle se sera affirmée meilleure que son adversaire, adversaire qui peut l'avoir dominée à plusieurs reprises au cours du championnat. En l'occurrence l'équipe n'a pas réalisé une meilleure performance parce qu'elle a marqué vingt quatre buts au lieu de dix huit, mais parce qu'elle a remporté le match décisif.

Enfin l'EPS s'appuie également sur des APSA dont les performances ne sont pas ou peu institutionnalisées : le cirque, la danse, l'acrosport, la thèque... mais qui produisent cependant des performances. Ainsi, lorsqu'un acrobate effectue un saut périlleux arrière pour arriver sur les épaules de son partenaire, soulevant l'enthousiasme du public, c'est bien ici une performance qui est saluée par les spectateurs.

## **1.2 Deux conceptions de la performance**

Les différents éléments de réflexion qui viennent d'être soulevés permettent de dégager deux acceptions de la notion de performance.

D'un coté la performance réside dans le relevé que se donne l'institution pour « mémoriser » les meilleures prestations réalisées. Il s'agit ici d'une conservation dans la mémoire collective des résultats, selon des critères bien définis et pour un type d'activité clairement identifié, autorisant une comparaison de ceux-ci, se déroulant dans des espaces et des temps différents. Est définie comme performance une prestation qui surpasse toutes les précédentes et s'affirme alors comme la meilleure d'entre elles. Ce processus conduit à une standardisation de plus en plus poussée des conditions de déroulement de l'activité et de mesure de celle-ci afin de pouvoir comparer les performances selon des paramètres identiques. La performance est alors externe au sujet. Elle appartient au groupe social qui l'institue en tant que tel.

De l'autre coté, la performance n'est que dans l'activité d'un sujet qui la réalise. Á ce titre un enfant de dix ans qui se confronte à traverser un ruisseau en passant sur un tronc d'arbre renversé, réalise une perfor-

mance au même titre que le perchiste qui franchit six mètres en hauteur. La performance n'existe ici que par rapport au sujet qui la réalise.

Pour situer notre débat, nous adoptons cependant une position intermédiaire. En effet, d'une part l'EPS s'appuie sur des pratiques sociales dont on ne peut occulter la place et le rôle dans les représentations des élèves. Lorsque ceux-ci s'engagent dans les activités physiques ils ont une image « médiatique » plus ou moins précise des performances produites dans ces activités. Toutefois nous ne pouvons retenir que les performances qui sont celles relevées et répertoriées par l'institution sportive. Le sujet apprenant n'a alors que peu de chance de réaliser une performance. À l'inverse, considérer que toute prestation est une performance, relève d'un caractère spontané de celle-ci. Personne n'aurait besoin d'apprentissage pour produire une performance ! Or la poursuite de la performance est (sans doute) un moteur de développement et d'apprentissage. C'est alors bien la question des rapports entre les deux termes qui doit être étudiée, en la positionnant clairement dans le champ des pratiques scolaires.

### **1.3 Des rapports entre performances et apprentissages**

Comment penser les rapports entre performances et apprentissages ? Une performance est une prestation que réalise le sujet : toute prestation est une performance. Toutefois il semble que la notion même de performance contienne deux idées complémentaires qui englobent et dépassent la notion de prestation : celle d'exploit – lorsque un sportif s'écrit « aujourd'hui, j'ai réalisé une performance » – celle de progrès lorsque le même sujet annonce qu'au cours de la compétition il a amélioré ses performances.

La performance peut alors être considérée comme la traduction visible des apprentissages réalisés en amont. Elle est la représentation, la mémorisation des performances successives pour une comparaison avec d'autres athlètes ou avec soi-même.

Nous pouvons alors retenir, à la suite de la distinction opérée par P. Arnaud, R. Dhellemmes & L. Laurin (1990) que la performance est une

réalisation dont les conditions optimales amènent à la production d'un exploit. Toutefois l'exploit est souvent exceptionnel, toujours aléatoire et relève d'un haut degré d'incertitude. Il est alors possible de distinguer le record (qui peut être personnel) de la performance –qualifiée alors de performance submaximale– mais reproductible avec un haut degré de régularité. Il est entendu que plus la performance submaximale est élevée, plus les chances de produire un record élevé en valeur, sont importantes.

La performance submaximale, reproductible volontairement, consciemment est la prestation pour laquelle le sujet est capable d'intervenir sur les différents paramètres de l'habileté motrice. L'apprentissage travaille (sur) la performance submaximale.

Le développement de la performance dans le domaine des APS, a donné lieu, depuis fort longtemps, à de nombreux travaux et recherches, aussi bien empiriques que scientifiques. Ces travaux sollicitent plusieurs disciplines et sont abordés de différents points de vue :

- Bioénergétique, biomécanique, physiologique, chimie, bio-chimie ;
- Psychologique (*Bulletin de psychologie*, n° 475, Janvier Février 2005, dossier Psychologie et sport qui aborde les différentes facettes de la performance sportive), psychophysiologie, théorie de l'apprentissage ;
- Physique, technologique, mathématiques (travaux et études sur les matériaux. . .) ;
- Économie, gestion, management ;
- Sociologie.

Il existe ici de nombreux résultats. Ceux-ci permettent d'avancer que la réalisation d'une performance mobilise de multiples paramètres. Mais la perspective adoptée dans les études que nous venons d'évoquer est celle du développement de la performance, souvent entendue comme « la haute performance ». Elles s'inscrivent dans une orientation qui pense un continuum de la prestation du sujet débutant à la réalisation de la plus grande performance possible. Elles n'abordent pas la question de la performance pour des sujets pratiquants les activités physiques et sportives dans une perspective d'éducation et de formation polyvalente, comme on peut le concevoir dans l'institution scolaire.

## 1.4 Trois questions

Ce décalage entre les terrains de recherche soulève alors trois questions :

- Celle de l'étude des conditions d'enseignement apprentissage dans une perspective interactionniste;
- Celle de l'étude de la prise en compte de la dimension temporelle;
- Celle des caractéristiques d'une approche didactique.

L'étude des rapports entre performance et apprentissages dans le domaine des APS conduit à poser la question des paramètres de l'action motrice qui amènent le sujet à produire une performance dont on ne voit que les manifestations extérieures, l'enchaînement des actions. Quels sont les paramètres que le sujet mobilise pour produire une performance et comment il modifie son comportement pour dépasser sa réalisation ou prestation initiale? Cette question ne peut être envisagée sans la prise en compte des interactions qui se nouent entre un formateur (enseignant à l'école, entraîneur en club) et un formé (élève ou athlète). Quelles relations, et en particulier quelles relations de savoir, vont amener le premier à guider le second, à jouer sur les différents paramètres de l'action motrice en vue d'élaborer une habileté plus efficace?

Apprendre, transformer ses performances nécessite du temps. Aussi comment sont analysées, interprétées les performances des élèves en EPS, compte tenu de la dimension temporelle propre de l'institution scolaire? Comment cette dimension temporelle est-elle traitée, entre la mesure de la performance et la mesure de l'évolution de celle-ci?

Comment les didacticiens de l'EPS, qui en travaillant sur la compréhension des mécanismes d'enseignement/apprentissage des savoirs disciplinaires, analysent les performances des élèves? Quels rapports entre performance(s) et apprentissage(s) disciplinaire(s)? Nous avançons ici que si la performance est la traduction des apprentissages réalisés en amont, l'observation, l'identification et l'analyse des performances des élèves va nous renseigner sur leurs apprentissages effectifs.

## 2 Comment les didacticiens analysent les performances des élèves

### 2.1 Choix d'un corpus d'étude : quels travaux en didactique de l'EPS analyser ?

Dans le champ de l'EPS il existe de nombreux écrits, surtout dans les revues dites professionnelles, touchant de près ou de loin à cette question des rapports entre performances et apprentissages. Pour cet article, et afin de nous inscrire dans l'intitulé du programme de recherche de l'équipe Théodile, nous nous limitons à l'analyse des travaux menés dans le champ de la didactique. Pour définir les études relevant de ce domaine et délimiter ainsi le nombre de publications, nous nous appuyons sur la distinction opérée par C. Amade-Escot (2007). Pour cette auteure il est courant en effet de qualifier indifféremment de « didactique » plusieurs genres de discours : normatif, praticien, scientifique.

Leur point commun est de s'intéresser aux savoirs à enseigner. Leurs différences relèvent du type de posture assumée vis à vis de l'acte d'enseignement. C. Amade-Escot distingue :

- le discours didactique normatif qui renvoie à diverses formes de prescriptions, énonçant le quoi et le comment enseigner (publications rédigées par les formateurs ou les experts à destination des enseignants ou entraîneurs, textes rédigés par les institutions officielles scolaires ou sportives.);
- Le discours didactique praticien renvoie lui aux textes rédigés par les enseignants ou entraîneurs eux-mêmes dans un souci de partager leur expérience professionnelle. Il exprime les préoccupations du terrain et constitue un patrimoine de façons de faire et de gestes du métier ;
- Le discours didactique scientifique vise à rendre compte des pratiques d'enseignement ou d'entraînement telles qu'elles se donnent à voir *in situ*. Décrire, comprendre et expliquer les actions conjointes des personnes engagées dans ces pratiques sont au principe de ce type de publications, orientées vers un double souci d'analyse et d'accompagnement des pratiques.

Nous retenons cette distinction qui recoupe partiellement celle utilisée au sein de Théodile, entre le prescrit (défini par les Instructions Officielles), le recommandé (Le corps d'Inspection...), le représenté (les acteurs), l'actualisé (les pratiques en situation) (Y. Reuter 2007).

## **2.2 De l'étude de quelques travaux en didactique**

Il nous est toutefois ici impossible de réaliser un relevé exhaustif de l'ensemble des travaux de didactique. Aussi nous avons choisi d'en extraire un échantillon représentatif en reprenant la diversité des approches. Nous nous appuyons pour cela sur la classification élaborée par J. Marsenach et C. Amade-Escot (1993). Les auteures distinguent alors :

- Les recherches descriptives centrées sur le processus de transmission par l'enseignant et d'appropriation par les élèves ;
- Les recherches visant à construire des contenus rénovés ;
- Les recherches sur les conceptions, les démarches et les savoirs des enseignants ;
- Les recherches sur les élèves et les pratiquants, en particulier l'étude des conditions cognitives de la formation d'actions sportives collectives ;
- Les recherches sur les stratégies d'apprentissage mises en œuvre par les élèves ;
- Les recherches sur les savoirs.

Nous nous proposons de relever pour chacun des travaux étudiés de préciser l'objet de la recherche, la méthodologie utilisée, comment sont mesurées les performances et enfin comment elles sont analysées et pour quels résultats.

### **2.2.1 Recherches descriptives centrées sur le processus de transmission par l'enseignant et d'appropriation par les élèves**

Amade-Escot C. [1] [3] :

Méthodologie	Mesure des performances	Interprétation
<p>Une étude de cas :  <u>Recueil de données</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Un entretien avec l'enseignant ;</li> <li>● Une observation avec enregistrement vidéo et audio de toutes les interventions de l'enseignant et des élèves ;</li> <li>● Un entretien post séance ;</li> <li>● Un épisode lors de la 10e séance du cycle de volley-ball, 4e mixte, niveau hétérogène.</li> </ul>	<p>Une description qualitative des actions des élèves.</p>	<p>Analyse en terme de contrat didactique du décalage entre le projet de l'enseignant et le projet/mode de réalisation des élèves. Dans le cas étudié, ce sont les élèves qui réussissent le moins la tâche, mais qui respectent la consigne du maître, qui s'engagent dans des stratégies prometteuses.</p>

Thépaut A. [26] :

Méthodologie	Mesure des performances	Interprétation
<p>Étude du fonctionnement du contrat didactique au cours d'un cycle de basket-ball à l'école élémentaire.  <u>Recueil de données</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Entretien enseignant</li> <li>● Prise de vues vidéo</li> <li>● Entretien post séance</li> </ul> <p>Étude  Le savoir visé par l'enseignant  Analyse <i>a priori</i> du savoir  Classe de CM1 CM2, cycle de 6 séances de basket ball.</p>	<p>Une description des modes de réalisation de la tâche par les élèves</p>	<p>Comparaison entre mode de réalisation des élèves, lecture compréhensive et ce qui est demandé par l'enseignant. Une lecture des propriétés locomotrices, perceptivo-motrices, posturales, tactiques afin de repérer s'il y a transformation par les élèves de leurs savoirs faire familiers, ordinaires, par acquisition de savoirs techniques (en référence aux techniques corporelles). Cette étude permet de mettre à jour le travail du maître dans l'avancée des savoirs en même temps que l'activité et les difficultés ou obstacles d'apprentissage.</p>

Nachon M. [22] :

<b>Méthodologie</b>	<b>Mesure des performances</b>	<b>Interprétation</b>
Étude comparative d'un enseignement classique et d'un enseignement fondé sur des échanges verbaux pour une co-construction des savoirs en basket-ball. Analyse des effets de phases d'interlocutions entre élèves, entre les phases de jeu.	1 Étude des interlocutions des élèves. 2 Analyse de jeu 3 Les prises de décision	Des profils selon la classe (6è, 3è Te) Les règles d'action énoncées en 6è, 3è, Te. Effets des séquences d'interlocution sur les performances des élèves Les prises de décision en jeu. L'étude montre alors que les élèves produisent de meilleures performances en jeu au cours du cycle lorsqu'ils ont pour consigne d'échanger entre eux avant chaque phase de jeu.

## 2.2.2 Recherches visant à construire des contenus renouvelés

Marsenach J. [19], Loquet M. [18] :

Visée : la transformation du fonctionnement du système didactique par la remise en cause et la construction de contenus renouvelés

Méthodologie	Mesure des performances	Interprétation
<p>1 Une 1ère phase d'analyse préalable pour rassembler l'ensemble des informations et connaissances nécessaires à la construction du projet ;</p> <p>2 L'analyse épistémologique des contenus ;</p> <p>3 La phase de conception des contenus ;</p> <p>4 La phase d'expérimentation.</p>	<p>Description des modes de réalisation des élèves dans une des tâches construites par des experts.</p>	<p>Comparaison entre</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Les modes de réalisations <i>a priori</i> ;</li><li>• Les modes de réalisation réels ;</li><li>• Les effets en termes d'apprentissages effectifs réalisés par les élèves sur les sites d'expérimentation.</li></ul> <p>Ces études permettent alors d'identifier plus précisément les acquis des élèves dans des propositions de contenus scolaires, construits, en tenant compte des paramètres des situations concrètes d'enseignement et à partir d'hypothèses d'enseignement fortes.</p>

### 2.2.3 Recherches sur les conceptions, les démarches et les savoirs des enseignants

Marsenach J., Mérand R. [21] :

Une étude de la conception du « bon élève » en EPS

<b>Méthodologie</b>	<b>Mesure des performances</b>	<b>Interprétation</b>
<u>Recueil de données</u> : analyse de contenu des fiches d'évaluation des élèves en fin de trimestre.	Les appréciations-évaluations des élèves	Elle met en évidence deux facteurs particulièrement lourds dans l'appréciation portée par les enseignants : <ul style="list-style-type: none"><li>• Les qualités physiques présumées des élèves ;</li><li>• Les attitudes des élèves dans leurs relations sociales aux autres élèves de la classe.</li></ul>

David B. [11], [12] :<sup>3</sup>

Méthodologie	Mesure des performances	Interprétation
<p>Étude des représentations des enseignants à l'égard de l'évaluation certificative : (enquêtes par questionnaire, entretien semi directif...)</p> <p>Les référentiels (produits normés et attendus, conceptions sous jacentes)</p> <p>Les menus d'APS</p> <p>Séquences d'évaluations filmées (activité de l'enseignant, des élèves, situations et dispositifs)</p>	<p>Essentiellement par l'étude des notes obtenues par les élèves aux épreuves d'EPS au baccalauréat : Notes de performance, de compétences, les savoirs d'accompagnement et l'investissement.</p> <p>Les répartitions des notes (sexe, âge, CSP, filières, classe...)</p>	<p>Une négociation permanente entre les valeurs de justice, d'équité, d'objectivité et de fiabilité, et les contingences du jugement évaluatif.</p> <p>Versant de la rationalité : plus les activités sont complexes et plus les enseignants ont le souci d'en rendre compte de façon exhaustive. Mais plus les exigences se démultiplient, plus il devient difficile de les évaluer de manière transparente et précise.</p> <p>Versant des arrangements : globalisation des critères d'évaluation, opacité de l'acte de notation, équilibre des notes dans les groupes, interactions avec les élèves et valorisation de la notion d'effort.</p>

---

<sup>3</sup>On s'appuie également ici sur les nombreux travaux sur la certification en EPS au baccalauréat (G. Combaz (1992), C. Vigneron (2003)...)

## 2.2.4 Les stratégies d'apprentissage mises en œuvre par les élèves

Refuggi R. [23] :

Des élèves de collège, considérés comme nageurs, sont invités à améliorer leur performance dans une épreuve de nage libre (crawl) d'une durée de 10 minutes, à jouer à bon escient sur l'orientation et le degré d'immersion de la tête ainsi que le degré d'étirement de ses épaules vers l'avant.

Au niveau de l'enseignement non plus exécuter le plus correctement possible certains éléments techniques définis par l'enseignant, mais leur apprendre à les déterminer.

Les élèves doivent prendre en charge, pour les faire évoluer, leurs connaissances activées pour établir leur diagnostic technique et réaliser cette tâche.

<b>Méthodologie</b>	<b>Interprétation</b>
Questionnaire : 68 questionnaires recueillis sur 8 classes de 6e de l'académie de Grenoble	En 1ère analyse, le plus grand nombre a tendance à attribuer au mouvement de la tête la fonction d'alignement du corps à l'horizontale. (Ce qui est en contradiction avec les observations). Ils soutiennent en même temps que « leurs jambes coulaient ». Analyse des formulations employées par les élèves pour expliciter ce qu'ils ont essayé de faire pour maintenir leur corps à l'horizontale. Dans les réponses, ils valorisent ce qu'ils ont découvert au cours de la séance, au détriment de ce qu'ils savaient faire

## 2.2.5 Les recherches sur les savoirs

<sup>1</sup> Étude de la genèse des savoirs sportifs et scolaires et de leur mode de communication :

Vigarello G. [28] :

<b>Méthodologie</b>	<b>Interprétation</b>
Approche historique	La mise en évidence des savoirs dans le domaine des APS, perçus comme des obstacles techniques à franchir.  Une perspective sociohistorique d'émergence des savoirs : les techniques comme les formes de jeu sont des solutions momentanées à des problèmes que rencontrent les sportifs.

<sup>2</sup> La modélisation des APS en relation avec une approche technologique forte :

Bouthier D., Durey A. [6] :

<b>Méthodologie</b>	<b>Interprétation</b>
Approche et méthodologie technologique	L'étude conjointe et dialectique des rapports entre l'évolution des règles de l'activité et des formes de pratique permet de construire une épistémologie des savoirs.

## 3 Analyse

### 3.1 Qu'est-ce qu'une performance pour les chercheurs en didactique ?

Il ressort de cette première approche qu'une performance est une habileté motrice, une réalisation d'un niveau de complexité plus important que les usages moteurs quotidiens, ordinaires, et significative d'une activité finalisée plus élaborée. Cette activité est alors qualifiée de technique puisque référée à la résolution de problèmes nécessitant une réponse immédiate et efficace.

Il apparaît alors clairement, à la lecture des différents travaux parcourus pour cet article, qu'une performance disciplinaire, c'est-à-dire celle que l'on relève en EPS, nécessite au préalable une construction de l'outil d'observation qui permettra à la fois de l'identifier puis de l'analyser. Une performance, contrairement à l'idée reçue, ne se donne pas à voir directement. Observer la performance nécessite de construire un cadre d'observation et un cadre d'analyse ; cette préoccupation a depuis longtemps été perçue dans le champ disciplinaire de l'EPS. Dès les années 1970, les premiers travaux (embryonnaires ?) d'une recherche didactique insistaient sur cet aspect et conduisaient d'importantes observations (Championnat du Monde de Volley-ball Sofia en 1970 et Jeux Olympiques de Montréal en 1976). Ils constituent un solide fond documentaire qui ne peut être passé sous silence (CPS FSGT 1971, 1976) Cette performance est identifiée à partir d'une observation et d'une description qualitative des actions des pratiquants dans un premier temps (Marsenach 1995, Amade-Escot 1998...), pouvant conduire ensuite à des mesures quantitatives (Nachon 2004). Elle mobilise des cadres de référence qui empruntent à différentes disciplines et renvoie à une lecture croisée nécessitant à la fois une connaissance du fonctionnement de la motricité humaine en même temps qu'une analyse approfondie de l'APSA, en tant qu'activité culturelle, afin d'en dégager ce que certains nomment « sa logique interne », ou d'autres, « principes d'action » et « conditions de l'efficacité ».

Ainsi, si l'on veut comprendre les difficultés auxquelles sont confrontés les sujets apprenants, il est nécessaire de passer par une étude approfondie de l'APSA, étude, qui au regard des travaux didactiques analysés, montre une multiplicité d'approches.

Certains, les plus nombreux, font appel à la physique et à la mécanique pour comprendre le système de contraintes dans lequel sont placés les pratiquants (Bouthier & Durey 1994, Loquet 1996, Amade-Escot 1998...). D'autres mobilisent la biologie, la biomécanique (Marsenach 1995, Thépaut 2002). D'autres enfin font appel à l'histoire pour comprendre comment les techniques corporelles ont été créées et patiemment élaborées, quels sont problèmes de jeu qui les ont fait surgir. Partant de l'idée selon laquelle les techniques corporelles sont des solutions appor-

tées à un environnement constitué d'un ensemble de contraintes réglementaires, physiques, il s'agit pour les auteurs qui s'inscrivent dans ce type de démarche de retrouver, à partir des traces collectées, comment les différents acteurs (joueurs, entraîneurs...) ont résolu ces ensembles de contraintes, et les solutions qui ont été expérimentées puis retenues aux différentes étapes caractéristiques de l'évolution de l'APSA considérée (Goirand & Metzler 1996, Vigarello 1998, Fournier 2000).

Ces études, nécessitant une approche technologique forte, soulèvent la question des rapports entre la prestation, la performance, la réalisation technique et les mécanismes qui sous-tendent l'effectuation. Elles ont donné lieu à un certain nombre de réflexions autour des distinctions pouvant être opérées entre connaissances, règles d'action et principes d'action (Grehaigne, Guillon & Roche 1993), et ont permis de développer les travaux et réflexions autour des notions de savoir et compétence (Fargier P. 2006, Sarremejane P. 2004).

### **3.2 Quels apprentissages disciplinaires sont révélés par l'étude des performances ?**

Si l'on définit l'apprentissage comme un processus de transformation de la motricité ordinaire – initiale – vers la réalisation d'habiletés techniques plus élaborées ou plus économes en énergie, significatives d'une motricité plus riche et plus complexe, quels apprentissages, quels processus l'étude des performances des élèves nous permet-elle d'entrevoir ?

#### **3.2.1 De la performance à l'apprentissage : quels processus ?**

Les travaux analysés dans le cadre de cet article montrent que certains élèves modifient leur mode de réalisation des tâches demandées par l'enseignant (Amade-Escot 2003, Thépaut 2002), modifications qui semblent caractériser une transformation de leurs habiletés initiales. Mais curieusement, des élèves peuvent réussir la tâche demandée par l'enseignant sans modifier leur comportement initial, tandis que d'autres peuvent s'engager dans des modifications pour tenter de répondre à la consigne du maître, sans pour autant parvenir à réussir, et alors que

l'expert, le didacticien y décèlent des voies prometteuses de transformations potentielles de la motricité initiale. Cette constatation soulève la question des rapports entre réussite et apprentissage. Ce n'est pas parce que l'élève réussit qu'il sait faire ce qui est demandé, qu'il a appris le savoir en jeu dans la situation d'apprentissage. De même ce n'est pas parce qu'il échoue qu'il n'apprend pas.

Ce constat avait déjà été fait par ailleurs. Différents auteurs dans le champ de la psychologie des apprentissages ou des sciences de l'éducation ont déjà noté qu'il ne peut y avoir apprentissage s'il n'y a pas à un moment donné échec, difficulté à résoudre une tâche, de même qu'il ne peut y avoir apprentissage sans réussite. Néanmoins, les travaux cités ici dans le cadre de cet article montrent qu'au regard d'un savoir disciplinaire, posé par le maître et à apprendre par les élèves, certains réussissent non pas tant parce qu'ils savent faire, possèdent le savoir visé, mais par contournement des consignes. D'autres échouent – certes momentanément, on peut le penser – et l'enseignant peut alors être tenté de réduire la difficulté de la tâche, tandis que l'expert, le didacticien décèlent des indices d'une perspective de transformation. C'est là bien mettre en évidence l'importance de la nature de la consigne et de la construction « du milieu pour apprendre », en même temps que celle de la négociation qui s'établit entre le maître et l'élève dans le respect et/ou le contournement de cette consigne contrainte.

### **3.2.2 De l'apprentissage à la performance : quelles durées ?**

Cette première constatation débouche sur un second problème. La mise en évidence des résultats ne porte que sur l'étude d'une seule séquence d'apprentissage : une séance de volley-ball dans l'étude de C. Amade-Escot, un exercice joué au cours de deux phases de jeu en séance 2 et séance 3 d'un cycle de basket-ball qui en comporte six, pour l'étude que nous avons menée (Thépaut 2002). Or, nous le voyons bien, les transformations repérées dans chacune de ces deux études mériteraient d'être suivies plus longuement. Le lecteur aimerait bien savoir si celles-ci se concrétisent effectivement ultérieurement. Ces études montrent que des apprentissages sont possibles mais les séquences observées, analysées ne permettent pas de les « voir ». Il serait nécessaire de poursuivre

l'étude sur d'autres séances, ce qui renvoie à la question de la prise en compte de la dimension temporelle dans les études didactiques, question corrélativement liée à celle de la méthodologie utilisée. En effet, la mise à jour de tels constats et résultats suppose une observation-description minutieuse, nécessitant un appareillage et une construction de la situation observée qui n'autorisent guère une extension à des études menées sur un plus long terme. Il est difficile dans ces conditions de « mesurer » des apprentissages.

Sur un autre versant, d'autres études permettent de saisir les apprentissages et les performances des élèves sur le long terme. Ce sont tous les travaux qui portent sur la certification au baccalauréat. En analysant les notes obtenues aux épreuves d'EPS à cet examen, les études mesurent ce qui a été appris – du moins au cours de la scolarité lycéenne – au moins sur les deux dernières années puisque les apprentissages doivent avoir été travaillés au cours d'au moins deux cycles d'apprentissage, l'un en classe de première l'autre en terminale (Arrêté du 22 novembre 1995). Bien évidemment, tous ces travaux doivent être reçus en tenant compte du fait que les apprentissages sont perçus à travers le filtre du jugement professoral et qu'ils ne sont alors qu'une représentation – bien souvent réduite et appauvrie – de la réalité. Ceci pose toutes les difficultés techniques et méthodologiques de la transcription des performances des élèves en notes.

Si l'on s'en tient aux travaux réalisés par l'équipe INRP sous la direction de B. David (2001), ceux-ci montrent bien toute la difficulté de la mesure des performances des élèves en milieu scolaire. En effet les mesures effectuées et les notes attribuées amènent à des résultats qui souvent ne sont pas conformes à l'équité scolaire.

Plus les instruments de mesure et les outils de notation sont sophistiqués, plus les paramètres de l'évaluation objectivés et plus cela conduit à des notes « transparentes » et la construction de situations évaluatives adaptées à la spécificité scolaire – situations construites, élaborées pour tenter de mesurer et d'observer ce qui a été enseigné et seulement cela. Plus alors les résultats finaux, à savoir les notes attribuées, butent sur les savoirs initiaux des élèves et les déterminants des performances motrices, déterminants constitués par ailleurs, dans la vie quotidienne,

de l'usage « familier » de ses possibilités motrices. Ceci produit des injustices, ce qui est appris à l'école peut « se retourner » contre les élèves. Dans certains cas les élèves qui s'appliquent à respecter scrupuleusement les consignes et modalités scolaires de pratique se voient attribués des notes moyennes alors que d'autres peuvent obtenir de très bonnes notes sans travailler au cours du cycle ni faire preuve d'engagement et de participation. Ces résultats sont alors en contradiction avec l'éthique scolaire qui veut qu'à l'école une bonne note sanctionne une activité sérieuse et appliquée de la part de l'élève. Ceci conduit à des « arrangements évaluatifs » (B. David 2000) où l'enseignant module – bien souvent sans en avoir une conscience précise – les notes obtenues, en tenant compte d'autres paramètres que la seule performance motrice, en revenant sur un jugement global de la prestation de l'élève.

On le voit bien ici, l'étude des performances des élèves sur le long terme, à travers les notes obtenues et la construction de situation évaluatives appropriées comporte de nombreux biais, rendant ainsi l'étude des apprentissages disciplinaires à partir des performances des élèves, problématique. Par ailleurs, l'auteur le montre bien, l'une des principales limites et l'un des effets pervers produits par le contrôle continu en cours de formation est que les enseignants choisissent les savoirs enseignés pour leur facilité à être évalués : « *l'évaluation pilote les contenus enseignés* » (David, 2000). La faisabilité de la mesure des performances des élèves oriente les apprentissages disciplinaires visés.

## Conclusion

Nous l'avons précisé en début de cet article, cette première réflexion en s'inscrivant dans le programme initié au sein de l'équipe Théodile, se veut une étude des « rapports entre les apprentissages disciplinaires et performances, comment les didacticiens analysent-ils les performances des élèves ? ». Nous avons cherché à apporter un premier éclairage, à la lumière de quelques orientations des travaux en didactique de l'éducation physique et sportive, aux questions initiales posées par B. Daunay dans le débat introductif.

L'EPS entretient une relation presque naturelle avec la notion de

performance, avec la recherche de performance. S'appuyant sur des activités support de son enseignement, finalisées par la production de performance, cette discipline s'accorde presque naturellement avec l'objectif d'apprentissage. L'objet des apprentissages est de produire des performances. Toutefois cette affirmation ne doit pas occulter une nécessaire réflexion sur les apprentissages des élèves en EPS : la seule mesure des performances des élèves ne donne pas, de fait, accès à la nature et qualité de leurs apprentissages. Il convient d'être prudent et de ne pas naturaliser cette relation entre apprentissage(s) et performance(s).

Une étude *a priori*, et somme toute assez théorique, montre, que si la recherche de performance est un moteur de progrès et donc d'apprentissage, la notion même de performance est relative. Il ne peut y avoir apprentissage, c'est-à-dire tendre vers une performance objectivée et institutionnalisée, qu'en s'appuyant sur une performance « submaximale » qui est alors propre à chacun.

Qu'en est-il de cette relation au cours de l'enseignement apprentissage en EPS, comment mesure-t-on les performances des élèves, quelles performances retenons-nous, quelles performances pour quels apprentissages ? L'étude des travaux en didactique de l'EPS nous renseigne sur la façon dont les auteurs analysent les performances des élèves, et partant de là, comment ils identifient leurs apprentissages disciplinaires.

Ici l'étude de quelques travaux, représentatifs des orientations actuelles des recherches, montre des approches variées et des entrées dans le processus d'enseignement apprentissage diversifiées. Dans ce cadre, pour étudier les apprentissages, la notion de performance, et les critères retenus pour sa mesure sont reconstruits par le didacticien. À partir de là, les relations avec les apprentissages des élèves sont plus complexes qu'il n'y paraît à première vue et doivent faire l'objet d'une observation minutieuse et outillée. Les stratégies d'apprentissage qui apparaissent prometteuses ne sont pas nécessairement liées à la réussite dans les tâches scolaires, en même temps que la production de performances dans les formes canoniques de l'APSA considérée peut masquer une absence d'apprentissage. Tout ceci interroge à la fois la définition que l'on se donne des savoirs en jeu en situation scolaire en même temps que l'étude des processus d'apprentissage qui conduisent à l'acquisition de

ces savoirs.

## Références

- [1] AMADE-ESCOT Chantal (1998) : « Apport des recherches didactiques à l'analyse de l'enseignement : une étude de cas, le contrat didactique », *Recherches en EPS : bilan et perspectives*, Éditions Revue EPS, Paris.
- [2] AMADE-ESCOT Chantal (éd.) (2003) : *Didactique de l'éducation physique. État des recherches*, Éditions de la Revue EPS, Paris.
- [3] AMADE-ESCOT C. (2003) : « La gestion interactive du contrat didactique en volley-ball : agencement des milieux et régulations du professeur. », in AMADE-ESCOT C. : *Didactique de l'éducation physique. État des recherches*, Éditions de la Revue EPS, Paris, p. 255-278.
- [4] AMADE-ESCOT Chantal, (2007) : *Le didactique*, coll. Pour l'action, Éditions Revue EPS, Paris.
- [5] ARNAUD Pierre, DHELLEMMES Raymond, LAURIN Louis (1990) : « L'enseignement des activités athlétiques en milieu scolaire : des pistes pour l'innovation », in TOULET (éd.) *EPS et didactique des APS*, AEEPS, Paris.
- [6] BOUTHIER Daniel, DUREY Alain (1994) : « Technologie des APS », *Impulsions*, n° 1, INRP, Paris, p. 95-124.
- [7] COMBAZ Gilles (1992) : *Sociologie de l'éducation physique*, PUF, Paris.
- [8] CPS FSGT (1971) : *Vers un volley-ball total*, Paris.
- [9] CPS FSGT (1976) : *L'éducateur face à la haute performance olympique*, Paris.
- [10] DAUNAY Bertrand (2008) : « Performances et apprentissages disciplinaires », *LES CAHIERS THÉODILE*, n° 9, Université Lille 3, Villeneuve d'Ascq.

- [11] DAVID Bernard (2003) : « La certification en éducation physique et sportive : équité et arrangements évaluatifs », in AMADE-ESCOT C. : *Didactique de l'éducation physique. État des recherches*, Éditions de la Revue EPS, Paris, p. 279-306.
- [12] DAVID Bernard (2000) : « Éducation physique et sportive. La certification au baccalauréat », *Documents et travaux de recherche en éducation*, n° 38, INRP, Paris.
- [13] FARGIER Patrick (2005) : « Les compétences en question », in DELHAYE P. *et alii*, *Les compétences*, Éditions de la Revue EPS, Paris.
- [14] FARGIER Patrick (2006) : *EPS et apprentissages moteurs*, Vigot, Paris.
- [15] FOURNIER Patrice (2000) : *Genèse du jeu de volley-ball : tentative de reconstitution des étapes qui ont jalonné cette genèse de 1940 à 1992*, Presses Universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq.
- [16] GOIRAND Paul, METZLER Jacques (1996) : *Techniques sportives et culture scolaire, une histoire culturelle du sport*, Éditions de la Revue EPS, Paris.
- [17] GREHAIGNE Jean-Francis, GUILLON René, ROCHE Jean (1993) : « Contribution à une réflexion sur les savoirs en sport collectifs à l'école », in BUI-XUAN G. & GLEYSE J. (éds.), *Enseigner l'éducation physique et sportive*, AFRAPS, Clermond-Ferrand, p. 27-38.
- [18] LOQUET Monique (1996) : *Les contenus d'enseignement en GRS pour les élèves de 6e, étude des lancers rattraper d'engin, une recherche d'ingénierie didactique*, Thèse de doctorat STAPS, non publiée, Université de Paris sud, Orsay.
- [19] MARSENACH Jacqueline (1995) : *EPS au collège et volley-ball*, INRP, Paris.
- [20] MARSENACH Jacqueline, AMADE-ESCOT Chantal (1993) : « Les orientations de la recherche en didactique de l'éducation physique et sportive », *Revue Française de Pédagogie*, n° 103, p. 33-42.
- [21] MARSENACH Jacqueline, MÉRAND Robert (1987) : *L'évaluation formative dans les collèges*, INRP, Paris.

- [22] NACHON Michael (2004) : *Interaction en Éducation Physique et Sportive : le cas du basket-ball Approche des compétences sémio langagières et construction de savoir*. Thèse de Doctorat en Sciences du Langage, Didactique, Sémiotique. Non publiée, Université de Franche Comté, Besançon.
- [23] REFUGGI Richard (2003) : « Apprendre à transformer sa nage pour mieux la connaître. Rôle des conceptions du monde physique en EPS », in AMADE-ESCOT C. : *Didactique de l'éducation physique. État des recherches*, Éditions de la Revue EPS, Paris, p. 325-338.
- [24] REUTER Yves (2007) : « Disciplines scolaires », in REUTER Y. (éd.) *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, De Boeck, Bruxelles.
- [25] SARREMEJANE Philippe (2004) : *L'EPS depuis 1945, Histoire des théories et des méthodes*, Vuibert, Paris.
- [26] THEPAUT Antoine (2002) : *Échec scolaire et éducation physique et sportive à l'école élémentaire. Étude des interactions maître-élèves dans la construction des savoirs, l'exemple de l'apprentissage de la passe en basket-ball*. Thèse de doctorat STAPS, non publiée, Université de Rennes 2.
- [27] VIGNERON Cécile (2005) : « Une improbable réussite des filles en EPS : l'exemple des sports collectifs », in COGERINO Geneviève (éd.), *Filles et garçons en EPS*, Éditions de la Revue EPS, Paris.
- [28] VIGARELLO Georges (1988) : *Une histoire culturelle du sport, techniques d'hier... et d'aujourd'hui*, Revue EPS, R. Laffont, Paris.