



HAL
open science

La phénoménologie appliquée ou les pédagogies de la signification 1953-1967

Philippe Sarremejane

► **To cite this version:**

Philippe Sarremejane. La phénoménologie appliquée ou les pédagogies de la signification 1953-1967. Travaux et Recherches de l'UMLV, 2004, N° spécial, pp.133-164. hal-04405639

HAL Id: hal-04405639

<https://hal.science/hal-04405639>

Submitted on 19 Jan 2024

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.

TRAVAUX
ET
RECHERCHES
DE L'UMLV

Numéro spécial
SPORT ET SCIENCES SOCIALES

TRAVAUX ET RECHERCHES DE L'UMLV
LITTÉRATURES ET SCIENCES HUMAINES

Revue semestrielle

Directrice de rédaction :

Fabienne BOCK

Comité de rédaction :

Edwige ARCHIER – Louise BÉNAT-TACHOT – Thierry BONZON – Jean-Yves GUÉRIN
Vladimir IAZYKOFF – Robert SAYRE – Michael A. SOUBBOTNIK

Secrétaire de rédaction : Emmanuelle BRUN

Directeur de publication : Yves LICHTENBERGER

Conception graphique : Michelle THOMAS et Bertrand ZAKOWETZ



RÉDACTION :

"Travaux et Recherches de l'UMLV", Université de Marne-la-Vallée,
5, boulevard Descartes, 77454 Marne-la-Vallée cedex 2
(Tel. : 01 60 95 70 75 ; Télécopie : 01 60 95 70 77)

CORRESPONDANCE :

Toute correspondance est à adresser à la rédaction.

ABONNEMENTS / VENTE AU NUMÉRO :

	Vente au numéro	Abonnement annuel
Particuliers	6 euros	12 euros
Institutions	12 euros	24 euros

Voir bulletin d'abonnement à l'intérieur du numéro

ISSN : 1298-1168

TRAVAUX ET RECHERCHES DE L'UMLV

SPORT ET SCIENCES SOCIALES

SOMMAIRE

Présentation du numéro	5
Michaël Attali , La discorde sportive	13
Fanny Le Mancq , Approche sociologique du phénomène de l'équitation sur poney	31
Anne-Laure Guyot , Les Raiders, un nouveau «type» de sportifs ?	47
Virginie Lhomme , Accès et appropriation des pratiques sportives par les femmes : l'exemple de l'athlétisme	75
Lucie Forté , Investissement sportif, hiérarchies et articulations des différents milieux de vie des jeunes athlètes de haut niveau	89
Philippe Sarremejane , Les moyens de lutte anti-éclectiques : les différentes méthodologies de l'Éducation physique 1945-1967	109
Philippe Sarremejane , La phénoménologie appliquée ou les pédagogies de la signification 1953-1967	133
Cécile Collinet, Sandrine Payré , La communauté des enseignants-chercheurs en STAPS. Entre spécificité et perméabilité	165
Philippe Terral , Intérêts associés à la connaissance et structure de communauté de la scène de la recherche académique du monde sportif	195
Cécile Collinet, Ali Taleb , Sociologues et sociologie du sport en France	217
<hr/>	
Quelques travaux d'étudiants réalisés dans le cadre du GREHSS	241

La phénoménologie appliquée ou les pédagogies de la signification 1953-1967

Philippe Sarremejane

Les débats intellectuels de la période : phénoménologie et psychologisme

La phénoménologie

La première référence à la phénoménologie au sein de la communauté des éducateurs physiques se fait au milieu des années cinquante. Ce contact avec la phénoménologie semble ignorer¹ les textes fondateurs – ceux de Husserl² en l'occurrence – et ceux des différentes écoles³ qui, durant l'après-guerre, représenteront, en France, un courant dominant de la pensée philosophique.

Les éducateurs physiques exploiteront essentiellement trois thèmes relatifs à la phénoménologie : la perception, la signification et l'intentionnalité. Justin Teissié fait dépendre, à partir de 1953, sa pédagogie des sports collectifs de "la vision du champ structural du jeu" qui est un "problème d'éducation du champ visuel"⁴ ; Jean-Pierre Famose et Christian Pociello développent, au début des années soixante, une pédagogie de la signification en ski et en sport collectif ; Raoul Molières assimile "l'habitude motrice" à une "mélodie kinétique" ; quant à Raymond Chappuis, il cherche à "repenser le problème des méthodes d'enseignement du sport collectif" à partir de "la conscience intentionnalisée"⁵.

Cet héritage philosophique doit d'abord être analysé. Il est intéressant de voir comment la communauté des éducateurs s'approprié les références, comment se font les parcours conceptuels à partir des théories initiales, comment s'établissent les interprétations qui, par la suite, aboutissent à des propositions pratiques d'ordre "pédagogique".

Quatre auteurs majeurs sont l'objet des références les plus nombreuses : Goldstein, Guillaume, Merleau-Ponty et Buitendijk ; *La Structure de l'organisme*, *La Psychologie de la forme*, *La Structure du comportement* et *Attitudes et mouvements* sont, pour l'essentiel, les ouvrages mentionnés. Nous évoquons Husserl, absent, alors que les phénoménologues et psychologues cités se positionnent tous par rapport à lui. Car il s'agit bien, avant tout, de comprendre le rapport entre phénoménologie et psychologie.

Husserl va rompre avec le dualisme forme-matière et surtout avec le psychologisme. Le psychologisme concerne la validité de la science, plus particulièrement la modalité du connaître scientifique. Toute forme de connaissance repose sur notre organisation psychique. La production des concepts, la validité des raisonnements, dépendent en dernière instance des "vécus de conscience", des démarches psychologiques qui les ont forgées. Il n'y a pas de vérité indépendante des mécanismes psychologiques contingents qui la constitue. Le savoir scientifique ne peut alors prétendre à aucune loi absolument vraie. Sa seule validité repose sur les opérations qu'elle rend possible. D'où une conception conventionnaliste de la science.

Selon Husserl, la phénoménologie doit permettre de saisir le monde comme phénomène, non pas dans sa réalité de *fait* mais dans sa réalité immanente à la conscience. Il faut donc bien distinguer la conscience transcendante de la conscience psychologique :

"La séparation radicale entre la subjectivité psychologique et la subjectivité transcendante (dans laquelle la subjectivité psychologique se constitue avec une teneur de sens qui est 'mondaine' donc transcendante) a la signification d'une *séparation*

radicale entre psychologie et philosophie transcendantale, et plus spécialement entre psychologie et théorie transcendantale de la connaissance transcendantale... Il ne faut jamais perdre de vue que la *psychologie* n'a (et n'a toujours eu) un sens qu'en tant que *branche de l'anthropologie*, qu'en tant que science positive 'mondaine' et qu'en elle les 'phénomènes psychiques', plus clairement les *data* psychologiques, les vécus et les dispositions (capacités) sont des *data* à l'intérieur du monde déjà donné, que l'"expérience interne" est une expérience 'mondaine', objective tout comme une expérience quelconque faite sur autrui ou sur toute expérience physique ; et il ne faut jamais perdre de vue qu'on a affaire à un *déplacement qui fausse tout* quand on met pêle-mêle cette expérience interne psychologique avec celle que, dans la perspective transcendantale, l'*ego cogito* revendique comme une expérience évidente. C'est une falsification qui certes ne pouvait être perceptible avant la phénoménologie transcendantale⁶."

La conscience transcendantale est la conscience constituant le sens du monde. Cette signification dépasse le cadre de la logique, elle concerne tous les existants. Ce sens invariant est l'essence même des phénomènes. La phénoménologie est donc une description des essences formelles et matérielles. La dualité forme-matière disparaît, les "phénomènes" sont, au sens premier du terme, ce qui apparaît et non les *apparences* opposées à la réalité en soi. Le phénomène est l'apparition de la chose en son état naissant, telle qu'elle se donne. La phénoménologie est un retour à l'immédiat, un immédiat débarrassé de tout ce qui pouvait l'entraver : les objectivations et les idéalizations.

Cette centration sur l'immédiat des vécus dévoile leur caractère intentionnel :

"Le 'psychisme' n'est plus intériorité, mais intentionnalité, il n'est plus rapport du sujet et de la situation... mais au contraire le moi comme la situation n'est définissable que dans et par ce rapport⁷."

Les vécus ont cette propriété d'être conscience de quelque chose. La conscience se tend vers l'objet au lieu de le résorber en elle, elle est tendue aussi vers l'objectivité, elle est assurée de s'établir et de se maintenir dans l'objectivité tant qu'elle a affaire à des objets donnés, dans l'expérience perceptive, dans l'accueil des vérités logiques et catégoriales.

Comment s'établissent les filiations par rapport à Husserl ? Les quatre autres auteurs de référence – Goldstein, Guillaume, Merleau-Ponty et Buytendijk – sont relativement proches. Relativement, par une certaine conception de la *totalité*, mais il y a plus que des nuances lorsque l'on affine l'analyse.

Goldstein, médecin, psychiatre, établit sa théorie de l'Aufbau sur un socle biologique. Le biologique est intégré au monde par le biais de l'organique : "Tout phénomène biologique entretient un rapport avec la totalité⁸". Le vivant et le monde ne font qu'un. Lorsqu'il évoque la psychologie, Goldstein, non seulement la soumet au biologique mais l'intègre à une dimension beaucoup plus large, celle du vivant-homme. "Si la psychologie peut bien être envisagée comme domaine spécial de la connaissance biologique, l'inverse n'est pas vrai". Il n'est pas plus enclin à accepter la psychologie de la forme ("Dans la biologie que j'essaie de développer, il ne s'agit pas d'une 'physiologie psychologique' construite sur les bases de la psychologie de la forme") car il n'accepte pas la notion de *bonne forme* issue des travaux sur la perception. Ce qui domine donc, c'est une théorie totalisante de l'humain confrontée aux faits d'observation donnés par la pathologie⁹. La contrepartie factuelle, comme mode de vérification est fondamentale. La démarche de Goldstein se veut scientifique.

Guillaume fait l'hypothèse d'une *organisation*, d'une forme générale et fondamentale qui englobe à la fois le physiologique et le psychologique : "N'oublions pas que la théorie de la forme ne lie l'organisation ni à la conscience, ni même à la vie¹⁰". Les formes ne relèvent pas d'une psychologie transcendante, elles sont les phénomènes mêmes :

"La théorie de la Forme est-elle un *spiritualisme* ou un *matérialisme* ? Si l'on entend par spiritualisme un dualisme,

l'opposition cartésienne de deux substances, de deux principes autonomes, la théorie de la Forme rejette expressément une telle idée. Elle est un monisme. Elle ne fait aucune place à une activité libre, supra-physiologique ; elle étend le déterminisme à l'univers entier et fait de l'homme une partie dans un tout."

Ce monisme rend la séparation analytique des savoirs scientifiques inopérationnelle et si parallélisme il y a, c'est un parallélisme de formes et non d'éléments :

"La psychologie classique partait des sensations élémentaires pour construire avec elles, soit par le mécanisme de l'association, soit par des opérations synthétiques de l'esprit, des objets ou faits plus ou moins organisés. La gestalt-théorie part des formes ou structures considérées comme des données premières... S'il n'y a pas lieu de chercher l'origine des formes à partir de prétendus éléments, il faut établir par l'expérience les *conditions* de ces formes et les lois de leurs transformations. Tel sera pour la gestalt-théorie le problème essentiel... Le parallélisme n'existe pas entre des faits élémentaires, mais entre des formes, physiologiques et psychiques, présentant une communauté de structure. Tel est le principe de l'isomorphisme, par lequel la théorie de la Forme renouvelle la vieille notion de parallélisme... Partant de notre étude de l'appréhension des formes psychiques, nous nous exercerons à reconnaître dans les faits physiques des analogies avec celles-ci."

Guillaume adhère à un parallélisme des formes. Il soutient que les formes inférieures expliquent les formes supérieures. Pour les phénoménologues, cette option théorique n'est pas tenable, elle oblitère les notions d'intentionnalité et de sens qui sont le fondement de la Gestalt.

Merleau-Ponty retient les préalables de Husserl. Il réduit le psychologisme et assure la place du phénomène dans l'expérience même, de manière antéprédicative. La psychologie étudie le comportement comme

fait, à la fois comme manifestation et comme processus, la phénoménologie, pour sa part, s'intéresse au comportement "significatif", à la subjectivité comme moyen d'accès à l'être. D'un côté, la démarche est une forme de conceptualisation, de l'autre une quête ontologique. Deux démarches qui diffèrent par l'objet et surtout par la méthode. Puisque la phénoménologie porte son attention sur la réalité de la conscience, elle précède toute réflexion, tout jugement. Elle n'est pas accession au phénomène, c'est plutôt le phénomène qui lui est donné avant l'élaboration de toute forme de savoir. Elle rejette donc à la fois le rationalisme et l'empirisme :

"Ainsi pour rendre justice à notre expérience directe des choses, il faudrait maintenir à la fois, contre l'empirisme, qu'elles sont au-delà de leurs manifestations sensibles et, contre l'intellectualisme, qu'elles ne sont pas des unités de l'ordre du jugement et qu'elles s'incarnent dans leurs apparitions¹¹."

La phénoménologie se place avant l'instauration d'une pensée scientifique.

"La réflexion psychologique, une fois commencée, se dépasse donc par son mouvement propre. Après avoir reconnu l'originalité des phénomènes à l'égard du monde objectif, comme c'est par eux que le monde objectif nous est connu, elle est amenée à leur intégrer tout objet possible et à rechercher comment il se constitue à travers eux. Au même moment, le champ phénoménal devient champ transcendantal¹²."

Ce positionnement évince, tout naturellement, la psychologie behavioriste, il évince aussi les psychologies de la forme :

"Or la perception du corps propre et la perception extérieure (...) nous offrent l'exemple d'une conscience *non-thétique*, c'est-à-dire d'une conscience qui ne possède pas la pleine détermination de ses objets (...) celle d'une *signification immanente* qui n'est pas

claire pour soi (...). Ces phénomènes sont inassimilables pour la pensée objective et voilà pourquoi la gestalt-théorie qui, comme toute psychologie, est prisonnière des 'évidences' de la science et du monde, ne peut choisir qu'entre la raison et la cause, voilà pourquoi toute critique de l'intellectualisme aboutit entre ses mains à une restauration du réalisme et de la pensée causale."

Les théories structurelles, qu'elles soient biologiques ou psychologiques, sont une illustration de l'être-au-monde qui fait que le sujet est irrémédiablement pris dans la facticité. Mais Merleau-Ponty les dépasse car *l'ordre physique* et *l'ordre vital* sont intégrés à un *ordre humain*¹³, à un ordre de signification humain :

"On ne voit pas qu'à partir du moment où le comportement est pris 'dans son unité' et dans son sens humain, ce n'est plus à une réalité matérielle qu'on a affaire et pas davantage d'ailleurs à une réalité psychique, mais à un ensemble significatif ou à une structure qui n'appartient en propre ni au monde extérieur, ni à la vie intérieure."

Buytendijk est très proche de Merleau-Ponty qu'il cite souvent¹⁴. Lui aussi cherche à dépasser les réductionnismes physiologique et psychologique : "En joignant la recherche typologique aux recherches analytiques et fonctionnelles, nous abandonnons le terrain de la physiologie et de la psychologie classique¹⁵." Lui aussi, intègre son objet – le mouvement – dans une totalité : "On ne voit pas seulement ce que l'homme fait, on voit également comment et pourquoi il le fait. L'intentionnalité du mouvement est une donnée phénoménale¹⁶." Il s'oppose aussi à la psychologie de la forme tout en reconnaissant que le mouvement ne peut être compris théoriquement que "lorsqu'on a saisi qu'il se déroule comme une forme". La psychologie de la forme n'est "qu'un physicalisme, à cause de son point de vue paralléliste", elle "se contente de montrer qu'il est en principe possible de se représenter les processus globaux à l'aide d'une physique du système nerveux". Buytendijk, tout comme Goldstein, tient à

dépasser le modèle physique de la forme, il propose une conception *des formes dynamiques* : "Nous pouvons concevoir les mouvements eux-mêmes tels qu'ils se donnent dans la perception, comme des formes dynamiques." Et surtout, ce qu'il défend c'est la conception husserlienne de la signification : "Les lois de la forme physique et des relations causales ne peuvent jamais expliquer la signification du comportement (...). La signification de la chose est définie par le sujet, son histoire et son être-au-monde."

Lorsqu'on compare les auteurs, on décèle deux démarcations. La première, interne, isole Goldstein et Guillaume. Le premier revendique à la fois un monisme théorique et un mode scientifique de la preuve par *l'observation* des faits. Les faits pathologiques constituent-ils la preuve empirique de sa théorie ? Cette instance de la vérification reste toujours très problématique¹⁷. D'autre part, son exigence de scientificité l'éloigne de la phénoménologie. Les deux modes du rapport à l'expérience sont différents, voire systématiquement opposés. Les deux n'intègrent pas une véritable démarche phénoménologique. Les formes physiologiques sont le point de départ des formes psychologiques.

Seuls, Merleau-Ponty et Buytendijk adhèrent véritablement au projet phénoménologique husserlien. L'intentionnalité et la signification caractérisent le comportement et le mouvement. Le niveau réflexe et l'explication physiologique sont insuffisants pour expliquer l'être en situation. Les psychologies de la forme aussi.

De Goldstein à Buytendijk on passe d'une structure organique à une phénoménologie de l'être-au-monde. Les plans de référence ont changé. L'explication causale du comportement par la totalité laisse la place à une "appréhension du sens" fondé sur "un mode de conscience originaire¹⁸".

Comment la communauté des éducateurs physiques s'est-elle appropriée ce mode de pensée ?

La phénoménologie comme discours de référence de la communauté de l'éducation physique

Les pratiques sportives et la structure perceptive

Justin Teissié accomplit, dès le début des années 50, une lecture structurale des pratiques sportives. La perception, objet privilégié des phénoménologues¹⁹ est un des premiers thèmes de référence. Les sports collectifs semblent être un champ d'application propice à une théorie structurale de la vision. Car la vision du jeu n'est pas une simple réception d'informations, elle offre au joueur une totalité perceptive globale qui forme un champ. La perception de l'espace n'est pas, comme le croyait la psychologie analytique, le fruit de sensations élémentaires, elle est issue d'une relation avec l'ensemble de l'expérience actuelle considérée comme une structure organisée. Les sports collectifs se présentent comme un ensemble organisé de mobiles (joueurs et ballons) en déplacement qui forment une structure perceptive. Les problèmes que posent les sports collectifs sont relatifs à la saisie de ce champ structural :

"L'efficacité des actions individuelles et collectives est subordonnée dans tous les sports collectifs :

- à la vision du champ structural du jeu, problème d'éducation du champ visuel ;
- à l'application des principes généraux, techniques et tactiques fixant le rôle de chaque équipier²⁰."

L'efficacité dans les pratiques collectives repose sur la capacité qu'aura le joueur à se situer par rapport à ce champ visuel : "L'étude du champ structural du jeu fait apparaître l'importance de la vision dans l'élaboration de la conduite adéquate du joueur²¹."

La référence à Buytendijk devient par la suite plus explicite. Buytendijk joue le rôle de médiateur entre les références théoriques – essentiellement celles de la phénoménologie – et les applications au domaine de la

pratique sportive. Son ouvrage *Le Football, une étude psychologique* présente des transpositions directement utilisables par les éducateurs :

“Cette attention portée sur les caractéristiques essentielles du football et la tentative de comprendre leur signification à partir de la nature générale de l’homme comme un mode suivant lequel un être spirituel se rend présent dans une corporéité, feront toujours appel au ‘bon sens’²².”

Justin Teissié le cite pour réaffirmer la thèse phénoménologique selon laquelle la structure perceptive préexiste au champ de conscience :

“... il s’agit de restructurer le champ en replaçant le centre de gravité : toutes les réalisations motrices des joueurs constituent des déplacements sur le terrain liés à ce déplacement optique (la pensée de structure ne joue ici aucun rôle ; de façon générale, la pensée au sens courant reste étrangère au joueur) (...). Dans l’état de tension où se trouve le joueur, la situation optique détermine ses initiatives motrices²³.”

Après la description structurale des sports collectifs, Teissié aborde le plan méthodologique. Selon une approche là aussi structurale, il distingue : “les principes conditionnant le champ structural du jeu” qui comprennent la méthode de jeu et les “principes d’adaptation au champ structural du jeu”, associant les “lois de démarquage” et les “lois de marquage”.

Une autre utilisation de la phénoménologie de la perception est donnée par Jean-Pierre Famose à propos de l’enseignement du ski. Il évoque, lui aussi, une *organisation perceptive* qui serait à la base de la motricité : “La structure de la réalisation motrice dépend en effet de la structure de l’organisation perceptive”. “Les dispositifs moteurs apparaissent comme les moyens de rétablir un équilibre dont les conditions sont données dans le secteur sensoriel du système nerveux” écrit Merleau-Ponty²⁴. Les incidences pédagogiques sont directes car, si la perception est fondamentale²⁵ dans l’apprentissage moteur, elle doit être reconsidérée

rée à l'aune de la psychologie de la forme. Dans ce sens, apprendre revient à *découvrir une structure* :

“L'apprentissage du ski consiste donc en une réorganisation de la perception qui montre la piste de ski sous un nouvel aspect. En quoi consiste cette réorganisation perceptive ? ‘L'éducation de la perception qu'on appelle improprement éducation des sens ne consiste pas dans une modification des organes sensoriels... On perçoit mieux parce qu'on sait ce qu'on doit percevoir. L'éducation véritable n'est pas une addition d'éléments étrangers à une donnée rigide, mais l'aptitude à découvrir une structure dans un contexte relativement plastique, où cette structure coexiste virtuellement avec plusieurs autres’ (Guillaume)²⁶.”

La perception est organisatrice, structurante du champ visuel, elle produit des formes qui, au gré des expériences se réorganisent pour toujours donner un ensemble unifié. L'apprentissage des pratiques sportives consiste donc à saisir les formes dans un contexte toujours mouvant, toujours changeant. Apprendre, c'est saisir un ensemble organisé au sein d'un complexe disparate, composite et divers.

Les pratiques sportives et la signification

L'autre thématique d'inspiration phénoménologique qui est présente dans la communauté des enseignants d'éducation physique est celle de l'intentionnalité et de la signification.

Justin Teissié est le premier, en 1953, à exploiter une telle référence. À propos du football, il cite l'ouvrage de Buytendijk²⁷, lui-même référencé à Merleau-Ponty :

“Le terrain ne lui est pas donné, mais présente comme le terme immanent de ses intentions pratiques ; le joueur fait corps avec lui et sent, par exemple, la direction du but aussi immédiatement que la verticale et l'horizontale de son propre corps. Il ne suffisait pas de dire que la conscience habite ce milieu. Elle n'est rien d'autre à

ce moment que la dialectique du milieu et de l'action. Chaque manœuvre entreprise par le joueur modifie l'aspect du terrain et y tend de nouvelles lignes de force où l'action se déroule et se réalise en altérant à nouveau le champ phénoménal²⁸."

Et Merleau-Ponty utilise ce support de la pratique motrice pour démontrer sa thèse fondamentale de la "signification indécomposable²⁹" de l'expérience. Car, en fin de compte, ce n'est pas la perception, la sensation, la kinesthésie qui donnent sens à la conduite, c'est l'unité corps-monde qui rend compte d'un sens originel.

En 1961, Jean Le Boulch diffuse sa conception *fonctionnelle* dans son *Esquisse*³⁰. Elle s'inscrit résolument dans une *psycho-physiologie de l'être total* telle que la défend Buytendijk :

"Le terme fonctionnel tel qu'il est employé par les psychophysicologues contemporains a un sens beaucoup plus étendu bien que très précis. Envisager un processus psycho-physiologique comme un mouvement d'un point de vue fonctionnel, c'est le considérer non comme un processus ayant sa raison d'être en lui-même, mais au contraire comme ayant une signification en rapport avec la conduite de l'être dans son entier. C'est ainsi que Buytendijk, dans son remarquable ouvrage *Attitudes et mouvements* parle d'une étude fonctionnelle du mouvement, nous ne pouvons pas avoir un défenseur plus compétent. Nous sommes donc dans l'optique d'une psycho-physiologie de l'être total telle qu'elle apparaît dans les œuvres de Pavlov, Goldstein, Merleau-Ponty... L'acte moteur n'est donc pas un processus isolé, mais se situe dans le cadre général d'une conduite."

La perspective *fonctionnelle* du mouvement entend dépasser l'explication causale. Le niveau psycho-physique peut bien faire état d'une unité fondamentale avec le monde, c'est le sens phénoménal qui définit la conduite. Buytendijk étudie non pas des processus, "des phénomènes groupés en des relations constantes, des événements reliés entre eux

causalement dans le temps” mais la fonction, qui est “l’ensemble indivisible de mouvements relié par un rapport significatif à quelque chose d’extérieur à ces mouvements³¹”.

Le Boulch récuse aussi l’approche behavioriste et le réductionnisme physiologique. La notion de *conduite* inscrit le comportement dans un espace plus large de signification, elle fait intervenir des *variables intermédiaires* qui traduisent cette expérience primordiale d’un “être-situé-corporellement-au-monde³²” :

“Le comportement en tant que réalité globale est intentionnel et cognitif. Sans aucun doute, il dépend rigoureusement et complètement d’un ensemble de conditions physiques et chimiques sous-jacentes, mais initialement le comportement vit d’intentions et de connaissances (...). Ces ‘intentions’ et ‘connaissances’ sont considérées comme des variables intermédiaires inférées à partir des aspects du comportement. Ces variables intermédiaires sont de deux sortes : les variables immanentes ou besoins, les variables cognitives, remarquons que la psycho-physiologie pavlovienne a suivi la même évolution que le behaviorisme en introduisant la conscience et l’intentionnalité dans la conduite...”

Peu après Le Boulch, Jean-Pierre Famose explique la motricité du skieur en se référant à Goldstein. Selon le sens qu’il donne à sa conduite le skieur réalise lors des virages serrés “un allègement en extension”, alors que lors des virages coulés, il accomplit plutôt un “allègement en flexion³³”. L’approche simplement technique de l’enseignement du ski se fourvoie, car apprendre, agir, c’est solliciter des *formes* indécomposables, et modifier un élément – qu’il soit temporel ou spatial – cela revient à modifier la forme dans sa totalité :

“En définitive rien ne nous permet de justifier l’enseignement d’un seul virage permettant au skieur d’évoluer en toutes situations. Nous pensons au contraire que chaque mouvement est une forme, dont les parties qui le composent, dépendent les unes des autres...”

D'où chaque modification apportée à la structure temporelle ou à la structure spatiale du virage modifiera le virage dans sa totalité³⁴."

Lorsque l'on analyse bien la conduite du skieur, on doit se garder d'assimiler le plan objectif – celui de l'observateur extérieur – et le plan intentionnel, vécu par le sujet lui-même : "Cependant, la même situation objective est perçue différemment selon la multiplicité des intentions pratiques. Le skieur organise le champ de ski selon ses projets d'action³⁵."

Une autre expérience est rendue par Christian Pociello. S'inspirant des travaux de Goldstein, il fait une lecture de *l'adresse* dans laquelle on retrouve les deux plans de la réalité phénoménale vécue : le plan concret et le plan abstrait du mouvement. Merleau-Ponty rapporte à ce propos l'expérience de Gelb et Goldstein de 1923, puis les travaux de Goldstein sur *Zeigen und Greifen* de 1931 dans son étude sur *La Phénoménologie de la perception*³⁶ au chapitre consacré à la *spatialité du corps propre*. Les travaux mentionnés montrent qu'un malade incapable d'exécuter des mouvements abstraits (d'agir sur commande, de fléchir un doigt par exemple) est cependant tout à fait apte à réaliser les gestes de la vie quotidienne lorsqu'ils sont finalisés par des buts concrets. "De même le malade à qui l'on demande de montrer du doigt une partie de son corps, par exemple son nez, n'y réussit que si on lui permet de le saisir." Ceci montre que l'expérience motrice s'organiserait sur deux plans : un plan intellectuel et un plan immanent :

"Le mouvement abstrait creuse à l'intérieur du monde plein dans lequel se déroulait le mouvement concret une zone de réflexion et de subjectivité, il superpose à l'espace physique un espace virtuel ou humain. Le mouvement concret est donc centripète, tandis que le mouvement abstrait est centrifuge, le premier a lieu dans l'être ou dans l'actuel, le second dans le possible ou dans le non-être, le premier adhère à un fond donné, le second déploie lui-même son fond."

Pociello reprend ce cadre explicatif pour l'adresse, non plus d'un simple point de vue fonctionnel mais phénoménal :

"Pour bien caractériser chacun des deux stades [rapport de possession et rapport de substitution d'objet] on pourrait évoquer l'analyse phénoménologique de Goldstein à propos de la différence entre saisir et montrer. Pour bien comprendre la différence des deux étapes, il faut faire état de la signification des deux attitudes spécifiques :

- dans la phase de prise de possession, l'objet est à proximité immédiate. L'enfant est amené à réagir par un comportement AFFECTIF et CONCRET (saisir) ;
- dans la phase suivante, l'attitude du joueur revêt une signification différente. Sa conduite s'apparente au MONTRER. En effet dans la passe ou le shoot, le ballon n'est plus l'objet mais un médiateur. C'est le sollicitateur ou le but qui deviennent objets. Et dans les relations qui naissent, on est reporté à un objet médiat, à distance, qu'il ne s'agit plus de posséder mais de se représenter³⁷."

La saisie de balle évoque le *monde plein* de Merleau-Ponty, le montrer se réfère *au possible, au virtuel, au non-être*. La maladresse s'explique donc, comme pour le malade de Goldstein, par l'incapacité à établir par abstraction un plan du possible et du virtuel : "La source la plus fréquente de maladresse est dûe non pas à des déficiences de la technique de réception, mais à l'incompatibilité plus ou moins grande entre la situation de réception et la situation qui va suivre." C'est le mode prédicatif qui cause la déficience parce qu'il n'est pas le mode concret et vécu du mouvement, il n'est pas dans le champ phénoménal. Pociello propose pour pallier ce problème de mettre en place des *passes sollicitantes*³⁸, "il s'agit d'une passe POUR un partenaire" qui "conditionne son déplacement". Il prend l'exemple de la passe pour un smasheur en volley-ball qui "organise respectivement la direction et la vitesse de l'utilisateur".

Une autre référence à la psychologie phénoménologique est faite par Raoul Molières. Associant à la fois la *signification* et la *structure d'ensem-*

ble il définit l'habitude motrice d'après le modèle de Guillaume comme une "mélodie kinétique" :

"Une habitude motrice serait 'une mélodie kinétique'. L'élève saisisrait d'abord dans les mouvements appris, la forme, les rapports, non le contenu ou les éléments. C'est ce qu'indique l'exemple du saut : un élément de réponse parfaitement connu dans un certain contexte n'est pas retrouvé par l'élève dans un contexte nouveau ; au contraire, le même élément appris dans différents exercices ou contextes d'exécution est retrouvé dans le nouvel exercice³⁹."

Les élèves n'apprennent pas des éléments mais des rapports, des formes, des structures fondamentales de la motricité. Et cet apprentissage n'est effectif que lorsque le pédagogue propose des situations qui portent en elles une signification. La pédagogie *significative* consiste à faire "comprendre le principe de base qui fait la fécondité de l'exercice⁴⁰". Cette pédagogie privilégie le mode global d'exécution. Comme il est donné que la structure motrice est constitutive des éléments, que les éléments sont l'application d'un principe, il est préférable "de corriger un élément d'application d'un principe sans l'isoler de l'exécution d'ensemble". Cette hypothèse des structures motrices reprend la conception de Goldstein qui rejette la théorie réflexe au profit de la notion de champ structural :

"On préfère donc ici à une hypothèse mécaniste dans laquelle on rechercherait le transfert d'éléments identiques celle que 'tout exercice pris dans son ensemble a en lui un pouvoir de généralisation dans la mesure où il est considéré comme un mode de réponse à une situation donnée'. (Goldstein) Sans doute est-il utile de se rappeler que pour Goldstein il n'y a pas de réponse réflexe pure, mais une réponse du fonctionnement d'ensemble, et l'importance donnée par la suite à la notion de champ structural."

En 1966 paraissent les travaux⁴¹ de Raymond Chappuis qui a certainement, parmi les membres de la communauté de l'éducation physique, exploité ce cadre de pensée avec le plus de précision et de rigueur. Durant cette période, un des débats majeurs sur les sports collectifs concerne le rapport entre la technique et le jeu. Faut-il d'abord enseigner les techniques de base, et opter pour une pédagogie analytique ou bien doit-on enseigner directement la "globalité" de la pratique ? Chappuis pense pouvoir répondre en s'appuyant sur les thèses de la phénoménologie. Il privilégie l'approche globale des sports collectifs car seul le jeu tactique exprime une conscience intentionnalisée :

"La conscience n'est jamais neutre en face de ces réalités et, pour employer le langage des phénoménologues, cette conscience est intentionnalisée, c'est-à-dire qu'elle est déjà orientée par l'état psychologique du sujet. La prise d'information est un choix : elle n'est donc pas totalement passive en face du monde extérieur... C'est dans cette perspective qu'il nous faut repenser le problème des méthodes d'enseignement du sport collectif, si nous voulons éviter l'impasse vers laquelle l'analyse superficielle des faits risque de nous entraîner⁴²."

La conscience présente, selon l'auteur, une double valence : active et passive. Elle est passive, lorsque dans une situation elle "s'imprègne des réalités extérieures" et active "dans le choix qu'elle fait des stimuli, dans leur interprétation et leur utilisation au profit de l'action". Cette bivalence s'exerce lors de l'apprentissage sous la forme d'une dialectique :

"Dans cette perspective phénoménologique, nous constatons bien vite que le jeu devient en définitive un dialogue entre les aspirations d'une conscience engagée et ses possibilités matérielles d'expression. Pour employer un langage concret, nous disons que le joueur, pour atteindre son but, doit voir vite, juger et comprendre rapidement, mais aussi agir avec le maximum de rapidité pour prendre l'initiative du jeu⁴³."

L'apprentissage ne peut s'accomplir véritablement qu'en respectant la fonction créatrice de la conscience qui trouve dans le jeu global son meilleur moyen d'expression. Les situations d'apprentissage doivent offrir au joueur la possibilité de *choix* et non pas le cantonner dans des répétitions techniques réductrices :

“Si la conscience attentive nous lie aux réalités extérieures qui pèsent de tout leur poids sur notre perception du monde, notre volonté créatrice nous en libère en structurant ces mêmes réalités extérieures et en les organisant suivant ses intentions (...). Si nous comprenons mieux l'importance de l'entraînement technique qui facilite le déroulement de l'action, comme le vocabulaire facilite l'expression de la pensée, nous comprenons aussi la nécessité de donner aux gestes construits le maximum de vérité et de souplesse. Si l'entraîneur se contente, en effet, d'apprendre à ses élèves des ensembles stéréotypés rigides, lourds et étrangers à la pensée créatrice, son enseignement va nécessairement à l'encontre des réalités du jeu.”

1967 annonce le déclin de la pensée du *sens*. Pierre Parlebas est l'un des derniers à produire encore un référence de type phénoménologique. À l'instar des psychologies de la forme et des différentes philosophies de la totalité, il refuse d'associer la motricité au concept de *mouvement* qui garde une connotation réflexologique :

“Nous pensons que l'action motrice n'est pas réductible aux processus bio-mécaniques qui la conditionnent, non plus qu'aux techniques par lesquelles elle s'exprime (...). Il s'ensuit que dans une telle optique s'impose le recours à une pédagogie signifiante qui privilégie en chaque élève la prise de conscience de sa propre activité. C'est d'ailleurs pourquoi nous ne caractérisons pas l'éducation physique par le concept de mouvement qui nous semble trop restrictif mais par la notion de conduite motrice qui, elle, implique la signification d'une totalité⁴⁴.”

La phénoménologie comme fondement de l'anti-dualisme

L'anti-dualisme est la raison même de la phénoménologie. Dépasser la scission aporétique du réalisme et de l'idéalisme, dépasser Kant, "échapper aux différents dogmatismes de l'en-soi"⁴⁵, tel fut le projet husserlien. Merleau-Ponty l'achève :

"Puisque le physique, le vital, l'individu psychique ne se distinguent que comme différents degrés d'intégration, dans la mesure où l'homme s'identifie tout entier à la troisième dialectique, c'est-à-dire dans la mesure où il ne laisse plus jouer en lui-même de système de conduite isolés, son âme et son corps ne se distinguent plus⁴⁶."

La phénoménologie se veut réduire toutes les formes de dualisme : le dualisme de l'intelligible et du sensible, le dualisme des substances corps/esprit, et enfin, le dualisme de la "chose en soi" et du phénomène. La métaphysique platonicienne suivie par la théologie chrétienne valorise l'idée, l'intelligible, le spirituel au détriment du sensible, du corporel, du périssable. Le cartésianisme distingue radicalement deux substances : la pensée et l'étendue. Le kantisme fait de la "chose en soi" un inconnaissable, seul le phénomène est connaissable par l'intuition sensible. La science s'inscrit encore largement dans cette démarche puisqu'elle construit l'objectivité en appliquant une forme au donné et oppose l'activité conceptuelle, la généralisation de l'expérience à l'expérience singulière. Les postkantien ont cherché à dépasser le dualisme en proposant des doctrines plus ou moins monistes, ce fut le cas de la phénoménologie. Jean Le Boulch s'inscrit foncièrement dans cet antidualisme :

"Nous récusons non pas en théorie, mais en pratique le postulat dualiste établissant une hiérarchisation de substance en l'homme (...). C'est donc par son comportement moteur que l'éducateur physique agira sur l'être en croissance en ayant constamment à l'esprit que la conduite motrice est indissociable des phénomènes

mentaux : intellectuels et émotionnels et des phénomènes neurovégétatifs⁴⁷.”

Le dualisme des substances est récusé, car le corps et la pensée ne sont qu'un "degré d'intégration" dans le sens du monde⁴⁸.

Quelle utilité de la phénoménologie pour l'enseignement de la pratique sportive ?

La référence à la phénoménologie, on vient de le voir, est une caractéristique notable de la culture des théoriciens de l'éducation physique durant cette période. Nous l'envisagerons sous le mode du pourquoi ; nous l'envisagerons aussi sous le mode de la finalité en des termes pragmatiques : cet apport a-t-il été utile aux praticiens de l'enseignement ?

La présence d'une référence phénoménologique au sein de la communauté des méthodologues de l'éducation physique se comprend d'abord parce que cette philosophie a dominé la scène intellectuelle en France durant toute l'après-guerre. La personnalité de Jean-Paul Sartre est indissociable de cette philosophie de la *liberté* qui, après les années sombres de la Deuxième Guerre mondiale, redonne ses lettres à l'humanisme sous la version d'un existentialisme⁴⁹. L'interprétation la plus "corporelle" de la phénoménologie fut celle de Merleau-Ponty. La perception, le corps, sont les témoins privilégiés du champ phénoménal : "l'ego, comme centre d'où rayonnent ses intentions, le corps qui les porte, les êtres et les choses, auxquels elles s'adressent ne sont pas confondus : mais ce ne sont que trois secteurs d'un champ unique⁵⁰." Une phénoménologie du corps qui trouve une illustration possible par la pratique sportive, le football en l'occurrence. Buytendijk est le plus proche de la communauté de l'éducation physique, le plus facilement interprétable.

Les enseignements de philosophie et de psycho-pédagogie délivrés à l'Ensep ont participé, à côté des initiatives personnelles, à l'acculturation des normaliens. Michel Bernard⁵¹, agrégé de philosophie, profes-

seur de psycho-pédagogie, a transmis son attachement à Sartre et à la phénoménologie.

Les théoriciens et méthodologues de l'éducation physique ont adhéré à ce mouvement parce qu'il était dominant et novateur⁵². Se tenir à l'écart aurait signifié une forme d'ignorance de ce qu'il n'était pas permis d'ignorer, une forme de marginalisation de la communauté intellectuelle. Adhésion aussi, parce que le corps, le mouvement, furent les interprètes de cette pensée.

La pensée phénoménologique sert deux desseins : justifier un monisme – puisqu'il s'agit bien par *la réduction* de retrouver la totalité du monde et son sens fondamental – qui permettrait, dans une certaine mesure, de réhabiliter le corps et de rehausser le statut de ceux qui, professionnellement, lui sont associés quand il est considéré comme simple instrument au service d'une pensée ; et montrer que la motricité est d'emblée *signifiante* et, à proprement parler, ne relève pas d'une explication de type causal ou légal.

À partir de ce fondement théorique, les méthodologues font des propositions pratiques. Il s'agit, comme on l'a vu, de rendre la motricité *signifiante* pour la rendre plus efficace. Car, s'il y a échec concernant l'apprentissage moteur, c'est que "les techniciens ne considèrent que l'apparence du phénomène, c'est-à-dire les mouvements objectifs du corps" alors qu'on ne peut "comprendre le geste qu'on observe que si l'on part de sa signification profonde⁵³". L'échec s'explique donc parce que les enseignants ne situent pas la motricité sur le plan fondamental de l'expérience phénoménologique. On retrouve sensiblement le même argument concernant l'enseignement des sports collectifs pour discréditer l'approche technique. Comme seul le jeu global est l'expression du sens fondamental de la conduite, l'apprentissage doit toujours comporter des situations collectives et tactiques. Ainsi, la conduite de l'élève exprimera le *sens originel* et l'apprentissage sera meilleur. Apprendre la technique pour la technique, en dehors de tout contexte de signification est absurde : "Si l'entraîneur se contente, en effet, d'apprendre à ses élèves des ensembles stéréotypés rigides, lourds et étrangers à la pen-

sée créatrice, son enseignement va nécessairement à l'encontre des réalités du jeu⁵⁴."

Autant de propositions pratiques qui ne sont pas, dans l'intention même des personnes qui théorisent, gratuites. Les méthodologues qui font usage de concepts scientifiques ou philosophiques expriment tous le souci *de mieux comprendre* l'acte moteur afin d'amender l'enseignement et l'apprentissage. La question de la légitimité se pose. Légitimité *en vue* de la pratique.

L'analyse des normes de rationalité de la communauté des théoriciens-praticiens de l'éducation physique se poursuit ici par l'étude des cheminements discursifs donnée par la phénoménologie. Car si la phénoménologie est donnée comme *explicative* d'une motricité, – c'est ce qui se produit dans les discours puisque les méthodologues proposent effectivement des solutions pratiques, théoriquement argumentées – peut-on la considérer comme susceptible *d'application* ? En d'autres termes, s'il y a une phénoménologie appliquée dans le champ de l'éducation physique, quelle est sa validité ?

Trois niveaux sont à considérer. Le premier est celui de la base conceptuelle donnée par la phénoménologie. Est-elle apte à fournir un savoir d'application ? Son statut de vérité est-il avéré pour pouvoir être fondateur d'une pratique ? Le deuxième concerne la transposition que les producteurs de discours opèrent sur elle. Les concepts de la phénoménologie sont-ils transplantés tels quels ? ou bien subissent-ils des interprétations ? Enfin, troisième niveau, cette théorie de la pratique peut-elle, a-t-elle effectivement eu les effets annoncés sur les pratiques ? Les pratiques, c'est-à-dire les apprentissages moteurs et leur enseignement, ont-elles été améliorées par ces théorisations préalables, au même titre que la recherche fondamentale autorise et permet une recherche appliquée suivant un mode technologique ?

Le premier niveau est d'emblée fortement problématique, voire aporétique. La phénoménologie est à la fois visée d'un fondement objectif absolu et analyse de la subjectivité de la conscience. Pour Husserl, les sciences ne peuvent se dégager du psychologisme qui les fonde. Elles

ne sont que des symboles commodes confirmés par une finalité pragmatique. La vérification scientifique présente une double insuffisance : il n'y a pas de véritable preuve par l'expérience, il n'y a pas non plus de fondement absolu des axiomatiques qui sont par définition indémonstrables. La phénoménologie répond à ces deux insuffisances. Elle est la méthode de description des phénomènes, description non médiée cette fois, c'est-à-dire irréfléchie, non *thétique* ; elle est donc moyen de l'objectivité absolue qui d'emblée, par intuition, est producteur de sens et de vérité.

D'un point de vue épistémologique, quel crédit accorder à la phénoménologie comme fondement des disciplines logiques, mathématiques et de toutes les sciences positives ? Les deux griefs les plus marqués à l'encontre de cette philosophie furent, paradoxalement, ceux que la phénoménologie elle-même exerça contre les épistémologies scientifiques : le psychologisme et l'absence de véritables preuves formelles et expérimentales. Frege, dès 1894, dénonce le psychologisme de Husserl.

Cavaillès réhabilitera une philosophie du concept contre une philosophie de la conscience pour fonder toute doctrine de la science :

“Il n'y a pas une conscience génératrice de ses produits, ou simplement immanente à eux, mais elle est chaque fois dans l'immédiat de l'idée, perdue en elle et se perdant avec elle et ne se liant avec d'autres consciences (ce qu'on serait tenté d'appeler d'autres moments de la conscience) que par les liens internes des idées auxquelles celles-ci appartiennent... Ce n'est pas une philosophie de la conscience mais une philosophie du concept qui peut donner une doctrine de la science⁵⁵.”

Enfin, Piaget⁵⁶ reproche à Husserl de placer la logique transcendantale à l'extérieur de la logique : “alors de deux choses l'une : ou il y a séparation [entre logique transcendantale et logique absolue], et il n'y a plus de fondement autonome à la logique, ou il y a passage continu, et l'on fait appel à des processus factuels tels que des intuitions ce qui conduit à retomber dans le psychologisme⁵⁷.” Citant Cavaillès, Piaget ajoute :

“Si l'époque (ou réduction), en séparant la conscience transcendante d'une conscience insérée dans le monde, enlève à l'empirisme logique et au psychologique leur aspect naïf et leur agressivité un peu scandaleuse, ils restent sous-jacents au développement phénoménologique.”

Il semble donc que la phénoménologie demeure psychologiste puisque en permanence Husserl accomplit un passage du fait (l'intuition) à la norme (la connexion des “essences”). Piaget conclut : “il ne suffit pas d'intuitionner une norme pour la fonder : il reste à démontrer sa validité”. Il s'avère donc difficile de faire de tout l'appareil conceptuel de Husserl un moyen certain de connaissance. Sa méthode est par nature réfractaire à toute forme de démonstration et de construction de la preuve. Dans quelle mesure, dès lors, cette pensée transcendante pourrait-elle être la justification d'une méthode pratique. Comment déduire un savoir d'application d'un non-savoir initial ?

Toutes ces controverses n'ont eu aucun écho au sein de la communauté de l'éducation physique durant la période évoquée (1953-1967) et l'on ne constate d'ailleurs aucune critique⁵⁸ véritable de la pensée phénoménologique ; l'engouement est général et traduit une forme de confiance exagérée, une sorte de crédulité à l'égard des fondements théoriques utilisés. La première question qui aurait pu interpeller un théoricien de la méthode d'enseignement est tout simplement de se demander si les doctrines de référence étaient finalisées par la pratique, voire par la pratique d'enseignement. Aucune d'entre elles ne l'est, car même si Merleau-Ponty, Sartre ou Buytendijk prennent des exemples parmi les pratiques sportives, ils ne le sont jamais à des fins d'apprentissage mais comme des illustrations de leurs théories respectives, en l'occurrence comme des moments de *l'expérience phénoménologique fondamentale*. Il n'y a aucune prescription méthodologique dans leurs discours.

Cette attitude, relativement passive, s'accompagne aussi d'un manque de discernement entre les différents courants⁵⁹ issus de la phénoménologie, apparentés ou divergents. Très souvent, les méthodologues

de l'éducation physique s'inspirent de plusieurs auteurs – nous avons vu les plus souvent cités – et les considèrent indifféremment. Sous la même référence à la *phénoménologie*, on retrouve tout aussi bien Goldstein, Merleau-Ponty, Buytendijk que Guillaume ou Léontiev. S'il est vrai qu'un même esprit les unit, celui d'une conception totalisante des *existants*, qui considère le rapport homme-milieu comme une structure, une forme, ou un champ phénoménal, on ne peut les assimiler complètement. Goldstein reste un scientifique qui tient à montrer que sa théorie de l'organisme est validée empiriquement ; Merleau-Ponty, même s'il appuie ses arguments sur des faits de la pathologie, ou de la perception, ne se situe pas à proprement parler dans la logique de l'expérience en tant qu'événement probatoire. Il exploite à la rigueur, une forme d'empirie qui serait la plus proche possible de ce qui est donné à la conscience transcendante. Quant à Léontiev, cité par Le Boulch⁶⁰, sa position originale s'inscrit dans le courant de la psychologie matérialiste qui utilise la théorie du *reflet* comme explication du passage de l'activité, de la pratique, à la conscience :

“Notre hypothèse ne constitue (...) qu'une démarche préliminaire pour franchir une nouvelle étape dans l'élaboration d'une théorie qui considère les sensations comme des processus qui, en servant de médiateurs aux relations avec le milieu matériel, remplissent de ce fait une fonction d'orientation, de signification et en même temps de *reflet*⁶¹.”

Nous sommes loin de l'orthodoxie phénoménologique. La nature du savoir produit par ces différentes écoles reste, elle aussi, inquestionnée.

D'autre part, on constate que les références phénoménologiques et les différentes psychologies de *la forme* sont très souvent la caution de départ, mais qu'ensuite, se fait un *glissement* vers la pratique par d'autres apports théoriques qui relèvent, ceux-là, du domaine de la pédagogie. Ainsi, Pociello passe insensiblement d'une pédagogie de la *signification* à une pédagogie anti-autoritaire afin de “remettre en cause les fondements d'un dressage préalable⁶²” puis à une pédagogie de “l'apprentis-

sage des situations transférables” pour finir en disant que “l’adresse naît de la compatibilité entre les motivations (...) et les situations”. “La perspective phénoménologique” exploitée par Chappuis justifie une pédagogie de la “pensée créatrice” qui ne peut s’exprimer que dans “les réalités du jeu” et non dans les ensembles “stéréotypés rigides et lourds⁶³” de l’entraînement technique.

Molières, aussi, change de plan, parti d’une motricité de *forme* et de *rappports* il conclut à “la supériorité de l’exécution globale⁶⁴”. Ainsi, s’agrégeant des éléments disparates, à la fois philosophiques, psychologiques, idéologiques constituant un “tout” hétérogène. Les passages d’une polarité cognitive à une autre ne sont pas véritablement réfléchis, ils n’ont pas fait l’objet d’une évaluation véritable au regard d’un critère d’homogénéité de champ ou d’une logique discursive. Ces discours se caractérisent par une forme de syncrétisme.

Autre sentiment, on a trop l’impression que les argumentaires soutenus ne sont pas cruciaux, au sens où la science est capable régulièrement de mettre en place des *expériences cruciales* qui corroborent une théorie, provoquant une *rupture épistémologique*⁶⁵, permettant un véritable changement de *paradigme*⁶⁶. Ils ne sont pas cruciaux, dans ce sens où ce qui est dit n’apporte rien de déterminant tel *qu’on ne pourra désormais plus jamais penser et faire comme avant* ; l’instance de l’apport original, fondamental et novateur n’agit pas ici. Les effets pratiques issus d’une *phénoménologie appliquée* ne surprennent personne, puisque les préceptes proposés sont, pour la plupart, déjà présents dans les pratiques. L’exemple des fameuses *passes sollicitantes*, développé par Pociello est une illustration de ce cas de figure. Il conseille de *signifier* l’action par des modalités anticipatrices afin que les élèves améliorent leur adresse et propose ce qui se fait déjà en volley-ball. Autrement dit, tous les praticiens qui, déjà, agissaient selon le mode *désormais* préconisé faisaient de la *phénoménologie appliquée* sans le savoir. Il y a là soit une *ignorance savante* de la part des praticiens, soit plus simplement et plus manifestement, une *interprétation théorisante* de la réalité pratique par les théoriciens de l’éducation physique. Discours théoriques donc,

au sens spéculatif, presque formel, convoquant des entités idéelles, des concepts abstraits coupés, de par leur nature même, de toute finalité pratique. Logique intellectuelle paradoxale pour des méthodologues dont les écrits se veulent à destination des praticiens ; logique censée exploiter et bâtir un savoir *pour la pratique*. L'intention initiale semble contrecarée par la forme même du discours. Comme si le discours, dans sa constitution, contenait les germes ignorés d'une anti-pratique.

Dernier point, les modes de validation de ces *méthodologies* ne sont que trop rarement évoqués, et quand ils le sont c'est de manière purement allusive ou éventuelle.

La démarche de production des concepts reste intentionnelle. Car si la définition du concept est valide : "Ce qui fait la valeur scientifique d'une hypothèse c'est sa possibilité de regrouper dans une totalité compréhensible une multiplicité de phénomènes. Si nous voulons donc comprendre l'essentiel du ski, il s'agit pour nous de trouver les concepts capables d'explicitier cette multiplicité⁶⁷" ; il reste à se demander quels ont été les concepts véritablement identifiés et surtout, si un projet de conceptualisation est compatible avec une théorie phénoménologique qui se veut *préréflexive* et *antéprédicative*. Pour l'activité conceptuelle, la *réalité* est scindée, elle comprend un plan structurel et un plan phénoménal ; pour autant, le phénomène, pour le scientifique, n'est pas assimilable au *champ phénoménal* du phénoménologue.

Quant aux faits probatoires, ils sont constatés tout bonnement dans la pratique. Le critère de vérité relève d'une *théorie de l'évidence empirique* et ne repose pas sur un protocole expérimental dûment validé :

"À la fin des deux stages, les résultats enregistrés furent très satisfaisants. Tous nos élèves parvenaient à enchaîner entièrement, en virages skis parallèles (...). Ils étaient en outre capables de descendre les pistes les plus difficiles du col. Nous pensons avoir fait ainsi la preuve qu'un enseignement du ski, beaucoup plus réaliste que l'enseignement traditionnel, basé essentiellement sur des situations problèmes à résoudre, amenait

en très peu de temps, des débutants à virer vers l'aval skis parallèles. Nous espérons à l'avenir renouveler de telles expériences et contribuer par là à un progrès dans les conceptions de l'apprentissage du ski⁶⁸."

La mise en place d'un protocole de *vérification* basé sur l'*examen clinique* est ajournée :

"Notre idée est que l'adresse naît de la compatibilité entre les motivations de l'enfant (exprimant son niveau de maturité) et les situations qui lui sont proposées. Dans la mesure même où les résultats pédagogiques obtenus ne constitueraient pas une vérification suffisante, des travaux sont actuellement en cours pour établir une batterie de tests spécifiques (questionnaire, épreuves prospectives) et un examen clinique, en vue de déterminer d'une manière plus précise ces motivations⁶⁹."

Lorsque le mode expérimental n'est pas réalisé, une autre façon de constituer une vérification des théories consiste à réaliser des observations selon un *ordre systématique* faite par des maîtres *habitués* à ce genre de prélèvement des données :

"Nous n'avons pas fait de mesure expérimentale de résultats et nous ne rendons compte que d'observations faites suivant un ordre systématique, dans certaines, puis dans toutes nos classes d'âges variés. Ne dissimulons pas les difficultés nouvelles que soulève pour le maître l'observation de ce plan, mais auxquelles beaucoup d'entre vous sont habitués par la pratique d'une pédagogie active⁷⁰."

Au-delà de toute quête de preuve, il s'avère que le postulat phénoménologique passe pour être incompatible⁷¹ avec toutes les formes de médiation et de distanciation que *l'esprit scientifique* instaure à partir du socle phénoménal transcendantal. Il y a contradiction dans les termes à vouloir à la fois expliquer la motricité selon une philosophie de la *signification* et aussi emprunter à la science ses modes de production du

savoir – conceptualisation, formalisation, expérimentation. Comme nous constatons un syncrétisme théorique, on peut aussi constater une sorte d'amalgame entre ce que Cavallès appelait une philosophie du concept et une philosophie de la conscience.

Quant aux effets pratiques sur l'enseignement, le phénomène le plus courant, celui de *l'ignorance savante* des praticiens tend grandement à discréditer tous les apports véritables de ces théories. Comme si toute pratique déjà instaurée et déjà efficace était dévaluée théoriquement, spéculativement, par simple changement de lexique ou de systèmes cognitifs. Les théories nouvelles, étant là le reflet d'une forme d'arbitraire intellectuel ne présentant aucune des garanties syntaxiques et sémantiques qui autorisent un savoir efficace ; théoriquement efficace – explicatif donc – mais aussi pratiquement efficace – en vue de changer les pratiques⁷².

Philippe Sarremejane

Université de Mame-la-Vallée

GREHSS

Notes

- 1 Une seule mention faite à Husserl est donnée par E. Thill et R. Thomas en 1969, cf. "Expression corporelle et activité structuraliste", *Éducation physique et sport*, n° 96, 1969, p. 15. Les auteurs présentent succinctement la phénoménologie par trois définitions (du dictionnaire Lafont) : celle de la *phénoménologie*, celle de la *réduction phénoménologique* et de l'*analyse eidétique*.
- 2 Dont le texte fondamental est *Recherches logiques* (1900-1901) infléchi par la suite par *La Crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale*, Paris, Gallimard, 1976.
- 3 Dont Sartre est le représentant majeur.
- 4 Justin Teissié, "Les sports collectifs", *Éducation physique et sport*, n° 18, 1953, p. 15.
- 5 Raymond Chappuis, "Jeux collectifs. Réflexions sur les méthodes d'enseignement", *Éducation physique et sport*, n° 80, 1966, p. 52.
- 6 Edmund Husserl, *Logique formelle et logique transcendantale*, (Formale und Transzendente Logik, Jahrbuch für Philosophie und phänomenologische Forschung, 1929) trad. S. Bachelard, Paris, PUF, 1957, p. 338.
- 7 Jean-François Lyotard, *La Phénoménologie*, Paris, PUF, 1976, p. 53.
- 8 Kurt Goldstein, *La Structure de l'organisme*, Paris, Gallimard, 1952, p. 208, ainsi que les deux citations suivantes : p. 404.
- 9 Le sous-titre de son ouvrage est : *Introduction à la biologie à partir de la pathologie humaine*.
- 10 Paul Guillaume, *La Psychologie de la forme*, Paris, Flammarion, 1957, p. 160 ainsi que les deux citations suivantes : p. 223 et 25-27.
- 11 Maurice Merleau-Ponty, *La Structure du comportement*, Paris, PUF, 1942, p. 202.
- 12 Maurice Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la perception*, Paris, Gallimard, 1945, p. 73 ainsi que les deux citations suivantes : p. 61, 197.
- 13 *Ibid.*, p. 139-199.
- 14 Par exemple dans son ouvrage *Le Football, une étude psychologique*, Paris, Desclée de Brouwer, 1952, p. 12.
- 15 Frederik Buytendijk, *Attitudes et mouvements, étude fonctionnelle du mouvement*, Desclée de Brouwer, 1957, p. 77.
- 16 *Ibid.*, p. 101, ainsi que les trois citations suivantes : p. 72-76.
- 17 Freud se trouve vraisemblablement dans un cas similaire.
- 18 M. Merleau-Ponty, *La Structure...*, *op. cit.*, p. 215.
- 19 Avant l'ouvrage majeur de Merleau-Ponty : *Phénoménologie de la perception* de 1945, on retrouve dans la tradition gestaltiste allemande : Kurt Goldstein, "Über die Abhängigkeit der Bewegungen von optischen Vorgängen", *Monatschrift für Psychiatrie und Neurologie Festschrift*, Liepmann, 1923 ; Koelher, *Gestalt Psychology*, London, G. Bell, 1930 ; Koffka, *Perception, an Introduction to the Gestalt Theory*, London, Kegan Paul, 1935.
- 20 J. Teissié, "Les sports collectifs", *op. cit.*, p. 15.
- 21 Justin Teissié, "Les sports collectifs", *Éducation physique et sport*, n° 21, 1954, p. 21.
- 22 F. Buytendijk, *Le Football...*, *op. cit.*, p. 13.
- 23 J. Teissié, "Les sports collectifs", *op. cit.*, p. 21, ainsi que la citation suivante : p. 22.
- 24 Jean-Pierre Famose, "L'enseignement du ski", *Éducation physique et sport*, n° 68, 1964, p. 35.
- 25 N'y a-t-il pas là d'ailleurs une forme de réductionnisme "perceptif" de l'apprentissage ?

- 26 J.-P. Famose, "L'enseignement du ski", *op. cit.*, p. 36.
- 27 F. Buytendijk, *Le Football...*, *op. cit.*, p. 12.
- 28 J. Teissié, "Les sports collectifs", *op. cit.*, p. 21.
- 29 M. Merleau-Ponty, *La Structure...*, *op. cit.*, p. 185.
- 30 Jean Le Boulch, "Esquisse d'une méthode rationnelle et expérimentale d'éducation physique", *Éducation physique et sport*, n° 57, 1961, p. 27-37, ainsi que la citation suivante : p. 34.
- 31 F. Buytendijk, *Le Football...*, *op. cit.*, p. 37.
- 32 Jean Le Boulch, *Pour une science du mouvement humaine*, ESF, 1978, p. 25, ainsi que la citation suivante : p. 20-21.
- 33 J.-P. Famose, "L'enseignement du ski", *Éducation physique et sport*, n° 67, 1963, p. 50.
- 34 *Ibid.*, p. 50.
- 35 J.-P. Famose, "L'enseignement du ski", *Éducation physique et sport*, n° 68, 1964, p. 35.
- 36 M. Merleau-Ponty, *La Structure...*, *op. cit.*, p. 114-172, ainsi que les deux citations suivantes : p. 120, 129.
- 37 Christian Pociello, "L'adresse dans les sports collectifs", *Éducation physique et sport*, n° 77, 1965, p. 54, ainsi que les deux citations suivantes : p. 55-56.
- 38 *Ibid.*, p. 55.
- 39 Raoul Molières, "Essai de contribution à l'étude du transfert", *Éducation physique et sport*, n° 76, 1965, p. 16.
- 40 *Ibid.*, p. 16, ainsi que les deux citations suivantes.
- 41 Raymond Chappuis, "Jeux collectifs. Réflexions sur les méthodes d'enseignement", *Éducation physique et sport*, n° 80, 1966, p. 51-53 ; et Raymond Chappuis, "Introduction à l'étude de la perception en situation de jeu collectif", *Éducation physique et sport*, n° 84, 1967, p. 23-24.
- 42 R. Chappuis, "Jeux collectifs...", *op. cit.*, p. 52.
- 43 *Ibid.*, p. 53, ainsi que la citation suivante.
- 44 Pierre Parlebas, "L'éducation physique, une pédagogie des conduites motrices", *Éducation physique et sport*, n° 88, 1967, p. 19.
- 45 La formule est de Pierre Guenancia, "L'immédiat et son reste", in *Un siècle de philosophie 1900-2000*, Paris, Gallimard, 2000, p. 331.
- 46 M. Merleau-Ponty, *La Structure...*, *op. cit.*, p. 218-219.
- 47 J. Le Boulch, "Esquisse d'une méthode...", *op. cit.*, p. 34.
- 48 Mais peut-on véritablement penser dans une philosophie moniste ? La distance à soi et au monde est la condition même de la science.
- 49 Existentialisme, philosophie de l'existence donc et non philosophie de l'essence, qui rejette le Je transcendantal husserlien, et fera de la conscience un *néant*. Cf. Jean-Paul Sartre, *L'Être et le néant*, Paris, Gallimard, 1943 et aussi *L'Existentialisme est-il un humanisme ?* Nagel, 1946.
- 50 M. Merleau-Ponty, *La Structure...*, *op. cit.*, p. 204.
- 51 Michel Bernard a fait "une interprétation dialectique de la dynamique de l'équipe sportive" à partir du cadre théorique de *La Critique de la raison dialectique* de Sartre. Cf. *Éducation physique et sport*, n° 62, 1962, p. 7-11 et n° 63, 1962, p. 7-10.
- 52 Pour autant que l'on considère Sartre et Merleau-Ponty en dehors de tout l'héritage de Husserl et de Heidegger, ce qui fut souvent le cas pour les non-philosophes de formation.
- 53 J.-P. Famose, "L'enseignement du ski", *op. cit.*, p. 48.
- 54 R. Chappuis, "Jeux collectifs...", *op. cit.*, p. 53.

- 55 Jean Cavailles, *Sur la Logique et la théorie de la science*, Paris, Vrin, 1976, p. 78 (1^{re} édition, PUF, 1947).
- 56 Jean Piaget, *Logique et connaissance scientifique*, Paris, Gallimard, 1967, p. 3-132 et p. 1225-1271.
- 57 *Ibid.*, p. 1252.
- 58 Une critique de ce mode de pensée – après y avoir adhéré d'ailleurs – sera faite par J.-P. Famose au nom de la psychologie des processus en 1975.
- 59 Seuls E. Thill et R. Thomas feront en 1969 une lecture discriminante et juste de la *forme* dans son sens phénoménologique et dans celui des différents structuralismes. Voir *infra*. Cf. E. Thill, R. Thomas, "Expression corporelle et activité structuraliste", *op. cit.*, p. 15-20.
- 60 "Les actes humains, actes intentionnels exigent une nouvelle forme de reflet de la réalité, son reflet sous forme de conscience. Seules les représentations conscientes peuvent régenter l'acte et s'incarner dans des manifestations objectives" cité par J. Le Boulch, *Pour une science du mouvement humaine*, *op. cit.*, p. 20-21.
- 61 Alexis Léontiev, *Le Développement du psychisme*, Éditions sociales, 1976, p. 221.
- 62 C. Pociello, "L'adresse...", *op. cit.*, p. 57, ainsi que la citation suivante.
- 63 R. Chappuis, "Jeux collectifs...", *op. cit.*, p. 53.
- 64 R. Molières, "Essai de contribution...", *op. cit.*, p. 16.
- 65 Au sens de Gaston Bachelard. Cf. *Essai sur la connaissance approchée*, Paris, Vrin, 1928 ; *Le matérialisme rationnel*, Paris, PUF, 1953.
- 66 Au sens de Thomas Kuhn. Cf. *The Structure of scientific Revolutions*, Chicago University Press, 1962.
- 67 J.-P. Famose, "L'enseignement du ski", *op. cit.*, p. 50.
- 68 *Ibid.*, p. 39.
- 69 C. Pociello, "L'adresse...", *op. cit.*, p. 57.
- 70 R. Molières, "Essai de contribution...", *op. cit.*, p. 16
- 71 C'est ce que remarqueront E. Thill et R. Thomas en 1969 : "Aussi, la phénoménologie est-elle d'abord un retour aux choses mêmes, une orientation vers les expériences concrètes (...). Cette attitude semble donc s'opposer a priori à l'attitude scientifique, puisqu'elle substitue à l'analyse et à l'explication la description fondée sur la 'spontanéité' de la perception." ; E. Thill, R. Thomas, "Expression corporelle...", *op. cit.*, p. 18.
- 72 Tout comme la pratique médicale change en fonction de l'évolution des sciences biologiques et aussi des moyens techniques d'investigation du corps humain.