

## Contributeur S

### 2<sup>e</sup> réponse au TP n°1 de Raymond CATTEAU (Raymondcatteau.com.) – Sur la méthodologie

*Cette contribution a été écrite sans avoir pris connaissance du TP n°2 ni des analyses au premier TP des autres contributeurs évoqués dans le texte.*

*Contributeurs étudiés : A B C D E F G H J K L M R + S (contribution personnelle)*

Le cadre théorique de Raymond Catteau est ici la référence pour ce qui concerne la natation. Répondre aux questions de la partie Socio-construction du TP (étapes 1, 2 notamment) implique une méthode relevant de « l'analyse de contenu » pour traiter les matériaux à disposition. En effet tels quels, étant donné le nombre (14), la diversité et la densité des informations contenues dans les productions la lecture des textes bruts ne permet pas, sérieusement, de répondre aux tâches demandées formulées dans les 2 premières étapes de la socio-construction (même si ces demandes précises constituent un filtre invitant à ne pas forcément *tout* analyser). A la définition générale de Mucchielli « *l'analyse de contenu se veut une méthode capable d'effectuer l'exploitation totale et objective des données informationnelles* » (p. 23) on ajoutera qu'elle doit permettre, ici, d'abord, de *trier* les éléments d'informations *nécessaires et suffisants*.

Dans un premier temps il importe de tenir compte du type de matériaux à disposition. Les auteurs (cités par Mucchielli, p. 24) en distinguent deux principaux : 1) le matériel donné a priori ; 2) le matériel spécialement créé par la recherche ; ils engendrent des précautions d'ordre méthodologiques différentes. Les productions de ce premier TP relèvent de cette deuxième catégorie : « *telles sont [entre autre, c'est moi qui précise] les réponses à des questions ouvertes...* » (p. 25). « *Dans ce cas l'opérateur fait naître un certain matériel qui contient quelque chose ; et ce sont ces contenus qu'il faudra analyser, formuler, quantifier* ». Et il ajoute, première préconisation méthodologique : « *Le mode de création de ce matériel est une variable importante en ceci que le matériel suscité se trouve, par les intentions de l'opérateur et par les conditions de son surgissement [c'est nous qui soulignons], déjà influencé ou orienté* » (idem).

Conformément à la formule du TP on ne connaît pas vraiment les intentions de l'opérateur qui donne le minimum d'informations, afin d'encourager une expression libre ; démarche classique dans un TP universitaire (encadré)? Nous reviendrons sur ce point.

Les conditions de surgissements sont ici *les images vidéo* d'une séquence de *natation*. Nous avons esquissé dans un texte précédent les problèmes sous jacents au bon usage de la vidéo<sup>1</sup>. Je voudrais revenir sur la séquence elle-même. Il faut que les conditions de création du matériel fournissent des informations qui permettent d'avoir les réponses aux questions et rendent plausibles la comparaison entre elles. Or tel n'est pas le cas. Le participant « C » va nous aider à le montrer. Il commence par s'interroger sur le contexte de réalisation de la tâche.

C (extrait) : « *Si je peux me permettre une petite remarque: connaître le but donné au jeune nageur m'aurait permis de donner plus de sens à mon observation* » :

Rappelons la consigne donnée pour le TP sur la page de garde du site :

- **Chacun** d'entre vous est invité à nous communiquer (**anonymement**) deux faits ou deux données qu'il repère à la première vision de ce petit film
- Caractériser ce nageur à **travers 2 images** que vous décrirez
- Proposez des tâches pour (trans)-former ce jeune nageur !

<sup>1</sup> Voir sur le site Raymondcatteau.com, la partie consacrée au TP. Insistons : ce n'est qu'une esquisse consécutive à une réaction à chaud ; il faudrait largement développer

Il n'y a effectivement pas d'informations sur ce qui a été dit ou pas dit au nageur avant sa traversée.

La remarque de « C » met en exergue le fait qu'on était invité à observer des *mouvements* sans tenir compte de l'*action* dont ils sont une des composantes. Il manque donc des informations sur le mode de création du matériel soumis à l'analyse. Est-ce grave docteur ? non ; c'est même banal ... mais juste un peu problématique dans une réflexion se déroulant sur le site d'un auteur dont toute la démarche est fondée sur « une pédagogie de l'action », comme le rappelle le sous-titre de son dernier ouvrage ! C'est problématique aussi parce qu'il y a fort à parier que nous, les participants informés voire militants des travaux de l'auteur, citons volontiers la phrase de Piaget qui revient comme un leitmotiv dans les travaux de Raymond : « *les praxis ou actions ne sont pas des mouvements quelconques mais des systèmes de mouvements coordonnés en vue d'un résultat ou d'une intention* ». Les conséquences de cette limitation sont pourtant connues. Dans son texte Piaget illustre avec le déplacement du bras dans l'acte de mettre ou d'enlever son chapeau. Ce geste ne signifie pas du tout la même chose selon que l'on vérifie s'il tombe des gouttes ou que l'on salue quelqu'un, qui constituent deux exemples d'action qui, contiennent ce mouvement. C pointe le fait que nous avons pu commettre l'erreur de voir un geste de politesse de la part de quelqu'un qui vérifiait s'il pleuvait.

Ainsi C envisage trois consignes possiblement données au nageur

- 1<sup>ère</sup> consigne : "*faire une longueur*";
- 2<sup>e</sup> consigne : « *aller le plus vite possible* »
- 3<sup>e</sup> consigne « [*traverser*] *avec le moins de coup de bras possible* » (Nb sous entendu sans la 2<sup>e</sup> consigne ce qui pourrait constituer une autre consigne : *aller vite et le moins de coups de bras possibles*)

Il met ainsi en évidence l'importance du *but* de la tâche qui connote l'appréciation : entre la première et la deuxième consigne le regard porté sur la non existence d'un plongeur départ et la nécessité de l'apprendre - souligné par la plupart des contributions - change. Ce genre de propositions est sans objet si le sujet *sait plonger* - or il est présenté comme *nageur* ce qui dans le cadre théorique dans lequel nous nous situons invite à l'admettre - mais qu'il a, ici, obéi à l'injonction de partir du bord en entrant dans l'eau par la tête sans pousser sur les jambes (histoire de tester un peu la qualité du corps projectile par exemple)

L'attitude de C face au dilemme ainsi pointé est intéressante aussi.

Finalement C choisit – par supposition – « *que le jeune a spontanément le désir de montrer qu'il est capable d'aller vite...* »

Autrement dit C spéculé ; ce qui là aussi est très banal. L'intelligence spéculative est tellement pratique ! Elle nous permet d'imaginer .... ce qu'on veut. Seul problème : elle est antinomique de la démarche scientifique qui s'appuie sur des faits (voir Bachelard en particulier les extraits cités par Raymond)

On peut imaginer d'autres consignes

- *Tu traverses en montrant ce que tu sais faire de mieux*
- *Tu traverses en partant d'où tu veux*

- *Tu traverses en partant du bord ; tu entres dans l'eau librement*
- *Idem mais tu entres dans l'eau obligatoirement par la tête*
- *Etc.*

Toutes consignes qui rendent non judicieuse l'observation de C.

En supposant – autre spéculation - que « [ le nageur ne veut pas avoir] l'air de s'être "crevé", C met l'accent sur cette autre composante fondamentale de l'action qu'est *l'intention du sujet*. C'est une des limites de la vidéo que de ne pas fournir d'informations sur les intentions (ou très peu). C'est donc aussi une des limites objectives du TP : le matériel et les opérations requises ne permettent pas d'aborder cette composante (au passage notons que cette supposition paraît surréaliste dans la tête de cet enfant de 7 ans ... mais c'est le propre de la pensée spéculative que de s'affranchir à l'aise du réel)

Dans la foulée C aurait pu poser la question du rapport entre *l'intention du sujet* et *l'intention de l'intervenant* supposé. Les cohérences ou discordances entre les deux contribuent à façonner la réponse du sujet. Mais une autre question suit : y avait-il seulement un intervenant ? Une telle traversée pourrait en effet être une *action spontanée*, (prise en caméra cachée en quelque sorte) sans aucune intervention d'un éducateur (on peut concevoir que cet enfant a l'habitude de faire ce genre de traversées). Questionner ainsi c'est considérer une autre distinction fondamentale entre les mouvements (et les actions) *spontané(e)s* et les mouvements (et les actions) *suscité(e)s par un intervenant*. Vigarello invite à ne pas confondre les deux : dans le deuxième cas - celui d'une Education Physique en somme - « *ce n'est pas le mouvement qui est son objet c'est la norme pesant sur lui* » (1985, p. )

Prolongeons la réflexion en prenant appui sur les travaux sur l'action. Ainsi ceux de chercheurs du centre national des arts et métiers (CNAM). Voici ce qu'ils disaient dans une synthèse à l'occasion d'un séminaire portant précisément sur l'action :

*« Pour comprendre une action individuelle,..... quelle que soit l'entrée disciplinaire, les tentatives de définition de l'action soulignent la complexité des paramètres qui sont nécessaires pour la décrire, l'expliquer, la comprendre". « Il s'agit, d'une part, d'identifier la dynamique d'engendrement de l'action [NB. tâche principale du TP] ..... d'autre part, de restituer le sens de cette action en fonction du contexte physique, humain et culturel dans lequel elle a pris place" »*

Le questionnement sur la présence ou pas d'un intervenant concernait donc déjà le contexte. Dans l'esprit des auteurs du CNAM il faut disposer d'autres informations.

Et d'abord savoir quelle est *l'activité* de ce jeune nageur. En effet, toute action s'insère dans une *activité* qui lui donne sens et dont elle est l'unité fondamentale : « *L'activité est suscitée par un motif et nécessite pour être réalisée de passer par une série de buts concrets intermédiaires..... qui prennent la forme d'actions ou de chaînes d'actions* » (Leontiev , 1976, p....). Son activité est-elle un entraînement ? un jeu ? des mouvements relevant de soins médicaux ? (pour corriger telle posture ou soulager telle douleur) ? ou l'illustration d'une « activité d'élève » faisant ses « devoirs » en dehors des cours ? (par exemple répéter un exercice réalisé en cours d'EPS). En outre l'activité est suscitée par un *motif* et l'auteur met en garde en distinguant les "*motifs apparemment compris*" (exemple ici le sujet peut sembler

s'entraîner) et les motifs "agissant réellement" (en fait il pourrait chercher à avoir la meilleure note possible en EPS : l'activité réelle agissante serait : préparer une évaluation scolaire).

L'activité étant connue d'autres questions peuvent être posées. A quel moment se situe la traversée réalisée par ce nageur dans la séquence natation d'où elle est extraite (début, milieu, fin) ? qu'est-ce qui l'a précédée (qu'a déjà fait, dans l'eau, le nageur) ? cette traversée est-elle unique ou bien y'en a-t-il eu plusieurs ? et dans ce cas combien ont précédé celle de l'extrait vidéo ? Ce jeune nageur était-il seul ou accompagné ? y avait-il d'autres personnes (éducateur, parent,...) dont la présence ou le regard pouvait éventuellement influencer la prestation ? y-a-t-il des traits identitaire le caractérisant qui valent d'être connus ? (désir d'être un champion, handicap, traits psychologiques particuliers, etc..). Ce ne sont là que quelques items indiquant la complexité de toute étude sur l'action, comme le dit E. Morin (1990) « *Il n'y a pas, d'un côté, un domaine de la complexité qui serait celui de la pensée, de la réflexion, et, de l'autre, le domaine des choses simples qui serait celui de l'action. L'action est le royaume concret et parfois vital de la complexité* ». Et il ajoute » « *le domaine de l'action est très aléatoire, très incertain. Il nous impose une conscience très aigüe des aléas, dérives, bifurcations et il nous impose la réflexion sur sa complexité même* » (idem).

Résumons par un schéma l'ensemble de ces considérations liminaires (fig. 1).

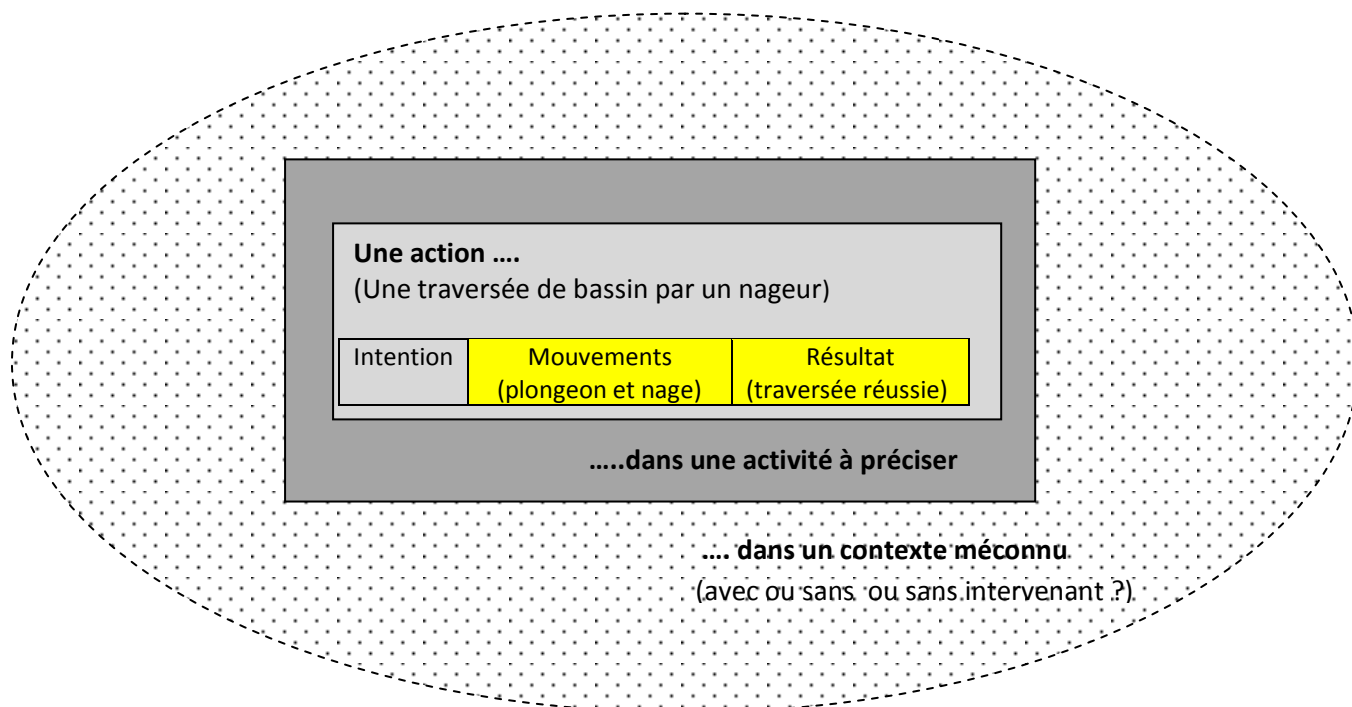


Figure 1 –Schématisation des ensembles dans lesquels sont insérés les mouvements du nageur (en jaune partie visible sur la vidéo)

Les limitations du matériel proposé pour le TP ainsi pointées font courir un risque d'inadéquation voire de non sens dans les propositions pédagogiques. Mais, s'il importe pour ces dernières de connaître le but de la tâche et de savoir dans quelle activité et

quel contexte elle s’inscrit, il n’en reste pas moins que les observations constituent un matériau exploitable. Ainsi, quels que soient l’activité et le contexte, la validité de l’observation des deux faits pointés par les participants n’est pas affectée *par ces limitations ...*

On peut donc avancer un peu dans l’analyse de contenu (= réponse aux questions posées) Cela impose d’opérer, dans les matériaux transmis, une première distinction entre ceux des auteurs qui ont respecté les consignes (1° fournir *deux* faits, 2° faire des propositions pédagogiques) et ceux qui ont débordé ce cadre pour décrire et/ou qui ont fait des propositions pédagogiques sans décrire ou avant de décrire (tab. 1).

Tableau 1 – Partition des contributions en référence aux consignes du TP (contribution personnelle : S)

Contributions respectueuses des consignes	Contributions non respectueuses des consignes
B C D F G H J L M S	A E K R

La propension à faire des propositions pédagogiques précédant la description reflète – hypothèse - une attitude générale, qui se retrouve dans la réponse à ce TP comme elle se serait retrouvée dans n’importe quel autre TP traitant de pédagogie (à vérifier). Si on considère que la demande de recueillir deux faits obligeait à opérer des choix dans un ensemble potentiellement plus vaste de données, il est intéressant de s’arrêter sur le non respect de cette consigne. Que signifie t-il ? simple étourderie ? manque de concentration ? ou bien souci de « détailler » à toute force ? Celui-ci, s’il témoigne d’un état d’esprit consciencieux, n’est-il pas *aussi* la manifestation des travers où mène le recours un peu hâtif ou trop exclusif à la « connaissance objective immédiate ». « *La connaissance objective immédiate*, nous dit Bachelard dans son ouvrage La formation de l’esprit scientifique, « *du fait même qu’elle est qualitative, est nécessairement fautive. Elle charge fatalement l’objet d’impressions subjectives ; il faudra donc en décharger la connaissance objective* » (1986 p.211). A développer.

Compte tenu de ces distorsions j’ai écarté ces réponses (colonne rouge), comparant seulement les contributions de la première colonne (colonne jaune) et plus précisément leur partie *descriptive* (en laissant provisoirement tomber les contributions pédagogiques ... à reprendre *a posteriori*). Pour cela j’ai simplement confronté les deux faits présentés par les différents auteurs aux deux miens. Soient ils sont identiques, soient ils sont totalement différents, soient l’un des deux est le même et pas l’autre. Le tout est résumé dans le tableau 2 où sont indiqués en bref les faits relevés différents.

Voici quelle était ma réponse :

« *1er fait observé : entrée dans l'eau sans poussée sur les jambes (mais par contre jambes tendues ce qui est intéressant par rapport à la construction du corps projectile ;*

*2e fait observé : le rythme de la respiration et des mouvements de la tête, tous les deux ou trois mouvements de bras avec extension de la nuque ce qui nuit à la glisse »*

Résultat : Sur les neuf contributions qui ont respecté la consigne de s’en tenir à deux faits

- 5 ont relevé les mêmes faits (B, F, G, H, L)
- 4 ont un fait relevé commun : soit le 1<sup>er</sup> (H) soit le 2<sup>e</sup> (C, D, J)
- 1 a relevé deux faits différents (M)

Tableau 2 – Premier niveau d'analyse des contributions où les consignes sont respectées (en grisé les données relevées communs)

		1 <sup>er</sup> fait relevé (Corps projectile <i>ad'hoc</i> dans la chute)	2 <sup>e</sup> fait relevé (Mouvements et posture de la tête perturbants dans la propulsion)
<b>Contributeurs analysés</b>	<b>B</b>	Le même	Le même
	<b>C</b>	Un autre : le plongeon (propositions péda prématurées)	Le même
	<b>D</b>	Un autre : les jambes dans la nage (qui s'enfoncent)	Le même
	<b>F</b>	Le même	Le même
	<b>G</b>	Le même	Le même
	<b>H</b>	Le même	Un autre : le trajet sous marin des bras (faiblesse)
	<b>J</b>	Un autre : appréciation négative du plongeon (impulsion faible)	Le même
	<b>L</b>	Le même	Le même
	<b>M</b>	Un autre : la sortie de coulée (très près du bord, 2, 50 à 3 m)	Un autre : 24 actions des bras et battement rapide et énergique (type 6 temps)

Quelques commentaires, forcément limités étant donné le caractère partiel de l'analyse. Sous réserve de la validité du relevé, on peut probablement affirmer que les 6 doubles faits identiques pointés (B, F, G, H, L et S) témoignent de l'existence d'un « filtre » commun - pour effectuer un tri dans le déroulement des images – chez ces 6 contributeurs. Mais qu'indiquent les distorsions ? est-ce une non utilisation du cadre théorique de RC ou une autre façon de l'utiliser ? Les premiers faits retenus par C, J et M indiquent une non prise en compte de la qualité de la chute et de la pénétration dans l'eau avec un jugement plutôt négatif. La contribution de M paraît relever d'un autre cadre théorique ; par exemple le décompte des actions (= mouvements ?) de bras et du rythme des battements semble prématuré par rapport au niveau de la prestation du nageur.

Pour approfondir, et pour rendre la confrontation des réponses des divers contributeurs la plus féconde possible, il faudrait disposer d'informations nécessaires et suffisantes qui éclairent le contexte ; il faudrait reprendre la description des images de ce premier TP à la lumière de ces informations et de l'analyse faite des autres contributions. ; ce qui implique

de conforter ou de changer les deux faits choisis initialement (ou de s'en tenir à deux faits pour ceux qui n'ont pas respecté la consigne); il faudrait enfin faire des propositions pédagogiques fondées sur 1 et 2.

L'enjeu premier c'est l'évaluation (critique) de la compréhension et du bon usage du cadre et de la démarche de Raymond

1. La démarche et les contenus proposés par Raymond Catteau sont-ils *compris* ?
2. Leur utilisation est-elle pertinente
  - a. Pour *décrire* ?
  - b. Pour *transmettre* ?
3. Y-a-t-il un point de vue critique exprimé ou sous jacent?(qu'indiquent des formulations du type : « *contrairement à R Catteau je proposerais ....* )

Reste à discuter cette façon d'obtempérer sans discuter dans l'exécution de la consigne (sauf pour C donc). Se joue là le rapport à *l'autorité scientifique*, voire le rapport à toute autorité, avec ses dérives<sup>2</sup>. Il est vrai que le statut ambigu imposé dans ce TP comme étudiants puis chercheur explique en partie cela ...

---

Référents utilisés par ordre d'apparition

- Catteau, R, (2008). La natation de demain, une pédagogie de l'Action. Edition Atlantica. Les cahiers du sport populaire. Biarritz
- Mucchielli, R. (1974). *L'analyse de contenu des documents et des communications*. ESF éditeur, collection formation permanente, 6<sup>e</sup> édition, 1998.
- Vigarello, G. (1985 a). La science et la spécificité de l'éducation physique et sportive, autour de quelques illusions. In Arnaud et Broyer, *La psychopédagogie des APS* (pp.17-22). Privat, edisem
- Piaget, J. (1960). Les praxis chez l'enfant. *Revue psychologie*, t.102 n°6.
- Barbier, JM, Clot, Y., Dubet., F.[et al.] (2000). L'analyse de la singularité de l'action, séminaire du CNAM
- Léontiev, A. (1976). *Le développement du Psychisme*. Paris : Editions Sociales
- Bachelard, G (1938). *La formation de l'esprit scientifique*. Vrin, librairie philosophique, 13<sup>e</sup> édition 1986
- Morin, E, (1990). Introduction à la pensée complexe, Points- Essais.

---

<sup>2</sup> Je fais allusion à l'expérience assez célèbre dite de "soumission à l'autorité"(expérience de Milgram ou celle que l'on voit dans le film " I comme Icare") dans la quelle des sujets lambda invités à participer à une expérience scientifique (en fait un leurre) envoient des décharges électriques plus en plus fortes à des cobayes (en fait des acteurs simulant la douleur) , perdant toute compassion ou sens moral, *parce que l'autorité organisatrice le demande*