

Performance et démocratisation !

Indéniablement les auteurs des CRP cherchent à rendre performants tous leurs élèves. Dans cet effort de démocratisation, **Bruno Lebouvier** pointe trois points de tension importants et ouvre quelques pistes.

Déjà présente dans les derniers numéros de *Contrepied* cette rubrique revient sur les choix de pratiques exposés par les collègues dans les pages précédentes. Le projet poursuivi est de faire des hypothèses sur le système de contraintes et de tensions dans lequel les choix des collègues s'expriment.

Soupçonnée de valoriser les aptitudes au détriment des apprentissages, la performance est suspectée d'innéisme et d'élitisme. De prime abord, elle paraît peu compatible avec une volonté de démocratisation. Pourtant, on peut leur faire confiance, les rédacteurs des comptes-rendus de pratique présentés dans ce numéro poursuivent indéniablement le projet de rendre performants tous leurs élèves. Ils indiquent au travers des exemples qu'ils exposent ce qui leur semble déterminant de la performance pour la définir et la faire vivre, mais rien n'est simple. Pour aller à la recherche de ce qui fait problème dans la référence à la performance, les lignes suivantes pointent trois points de tensions et quelques pistes d'analyse qui pourraient aider à renouveler les points de vue.

L'acte et la puissance

Un doute subsiste dans la profession sur la capacité de la performance à témoigner d'apprentissages profondément incorporés. Pour ses détracteurs, elle peut devoir les réussites qu'elle sanctionne au hasard, aux circonstances, voire aux dons. Ils tendent aussi à considérer qu'elle se limite trop à l'acte en lui-même, qu'elle renvoie à du fortuit, de l'éphémère. Pour eux, à l'école, la recherche de performance et d'efficacité dans des situations singulières bute sur l'idée que notre institution scolaire doit penser le général, le durable, le développement d'un potentiel, de capacités qui permettrait l'adaptation dans des situations variées. Ces tensions entre la prestation réalisée et les capacités qui la sous-tendent s'expriment souvent dans des choix où la performance et plus généralement l'action ne sont pas envisagées comme première, mais comme une conséquence éventuelle du développement de capacités générales.

À l'inverse de ces approches, les pratiques exposées dans ce numéro de *Contrepied* ont en commun de ne pas isoler la performance des capacités et des connaissances qui pourraient la permettre. Elles n'ont de cesse que de les relier. Ainsi, en volley l'auteur associe la performance à un résultat « *Est performant-e un joueur, une joueuse qui gagne le point, le set, le match* », et des capacités plus génériques « *Pour être efficace au volley, il faut être en tension musculaire, la mobilité est un gage de tonicité permettant à la balle de repartir.* »

En natation elle est exprimée par A. Catteau dans un tout rassemblé, une activité technique : elle « *est le produit de l'activité de l'étudiant-e dans la réalisation de la tâche. Sa manière de s'y prendre concrètement conduisant au résultat, est significative de son degré d'intégration des moyens techniques enseignés...* »

L'articulation entre potentialité et actualisation que mettent en avant les récits des collègues apparaît comme un incontournable. L'affaire n'est pas nouvelle, déjà Aristote posait l'acte et la puissance comme deux aspects inséparables de l'agir humain¹. Pour penser la transformation de l'activité on ne peut la réduire à sa réalisation. Il faut ouvrir les possibles pour mieux la comprendre et la transformer. C'est aussi ce à quoi invite entre autres Y. Clot². En associant à l'analyse de l'activité ce qu'elle aurait pu être ou ce qui aurait pu se réaliser, on crée les conditions de son évolution. La performance est un mixte de potentiel et de mise en acte qui en retour permet la « mise à jour » du potentiel, c'est ce qui lui donne de l'épaisseur et permet de penser son développement. On peut difficilement penser l'un sans l'autre, ni l'un après l'autre.

Le contexte et la norme

Les auteurs qui décrivent leurs démarches d'enseignement précisent, parfois dans un luxe de détail, les situations dans lesquelles la performance s'exprime. Ce n'est pas anodin, la situation, sa complexité, les dispositifs mis en place ou l'adversité façonnent la performance. En natation, elle dépend de la distance, du style de nage, en danse du public, en volley du rapport de force. Tous les points, tous les matchs, tous les sets gagnés relèvent-ils d'une performance ? Une étape de montage n'est pas une étape de plaine ! Le contexte dans lequel s'exprime l'action détermine la valeur de la performance, mais pour autant celle-ci ne se réduit pas à une adaptation « bon marché » aux exigences de la situation. Il ne suffit pas de réussir pour qualifier l'action de performance, sa définition s'accompagne d'une référence à des normes. Les collègues exposent ce qui pour eux fait l'exigence. La norme qu'ils mobilisent est épistémologique et anthropologique. Dans les débuts de leurs interventions, ils prennent en effet soin

La performance est un mixte de potentiel et de mise en acte.

de situer la performance dans les fondements historiques et culturels de l'APSA, dans les contradictions fondamentales qu'elles portent et qui en font le centre de gravité, brefs dans des savoirs. Dans la profession on se méfie à juste titre de l'usage qui est fait des normes à propos des apprentissages scolaires et notamment de la *normalisation* qui tend à imposer à tous les mêmes modèles. Dans le recours aux normes, l'idée de *normativité* fonctionne différemment, elle a une fonction de référence, elle permet d'inventer à partir d'un fond de culture, car on ne performe pas en dehors des exigences que pose l'APSA. Le compte-rendu sur la natation illustre cette nuance entre normalisation et normativité. Le choix du crawl y est fondé par son efficacité, mais parallèlement l'auteur précise que son « *apprentissage ne consiste pas à reproduire et répéter des formes de mouvements ou de gestes* ». Les élèves construisent leurs performances dans un jeu de moyens et de besoins orientés vers la réussite de l'action. Les techniques participent à ce jeu. Elles amènent de la normativité, elles constituent des outils, des références qui permettent la transformation de la prestation et du résultat. On pouvait penser que la conquête de la performance pouvait détacher les contenus de savoir de l'apprentissage, voire s'y opposer. Il en va autrement dans les comptes-rendus des collègues. Entre les références aux significations des APSA et aux techniques, la performance relégitime les savoirs.

Subjectivité et construction sociale

En évoquant l'engagement des élèves débutants dans une activité d'épreuve symbolique, le compte-rendu de pratique de natation met en avant une autre dimension plus subjective de la performance. Réaliser quatre minutes au 200 m crawl ne relève pas d'une performance aux yeux d'un nageur expert tandis qu'il s'agit d'un exploit pour un novice. La performance renvoie à une forme d'engagement personnel au service d'un résultat, un projet de transformation de soi. Le sens que le sujet donne aux situations, la manière dont il les interprète agit dans la détermination de la performance. Par contre, la

dimension subjective de l'action n'est pas toujours en adéquation avec les attentes de l'institution ou du groupe, avec la « norme ». M. Jourdain³ estimait réaliser une performance quand il faisait de la prose.

Que se passe-t-il, et d'où vient la possibilité de déclarer que la prestation réalisée par celui-ci ou celle-là est une performance ? Le constat objectif sur lequel se fonde le jugement est le succès de l'action, mais selon les normes socialement établies. Pour instituer qu'il y a performance, la description d'une prestation ou le relevé d'une mesure ne suffit pas, sa définition passe par un acte social. En danse par exemple la construction de la norme accompagne le parcours des élèves au cours du cycle et c'est dans les échanges et les interactions entre les danseurs, les chorégraphes et les spectateurs qu'elle s'établit. « *Pour chaque tableau, à partir de propositions successives, les élèves essaient, je filme et ils, elles choisissent les espaces en fonction des effets qui renforcent l'intention.* » En s'appuyant sur les fondements de l'activité, la classe attribue une valeur de performance aux prestations des élèves. L'engagement qu'ils déploient et les exigences élevées qu'ils acceptent ne sont sans doute pas étrangers au fait d'avoir fixé collectivement la performance visée.

Finalement, loin d'une logique utilitariste, élitiste, innéiste, les auteurs au travers de leurs pratiques proposent une lecture originale de la performance en EPS. En l'inscrivant dans un processus de transformation, ils montrent son lien aux apprentissages. En la définissant en référence aux savoirs, ils la placent dans un processus de partage et de référence et lui confère une portée générale. En associant les acteurs à la construction de la norme, ils en font une occasion pour les élèves de se situer et de construire de la culture commune. Autant de contributions susceptibles de faire de la performance un vecteur de démocratisation. ♦ Bruno Lebouvier

1. La didactique professionnelle et notamment P. Pastré mobilisent fréquemment cette référence à l'acte et la puissance pour expliquer le lien entre compétence et performance.

2. Yves Clot, Professeur de psychologie du travail s'intéresse entre autres aux conditions qui permettent le développement de l'activité. Voir sur le site : développer le métier : le collectif dans l'individu <http://epsetsociete.fr/Developper-le-metier-le-collectif>

3. Pour le cadre didactique, l'effet "Jourdain" caractérise un phénomène de contrat bien connu : souvent pour éviter de stigmatiser l'erreur, le professeur renvoie à l'élève l'indice d'une connaissance savante alors que les réponses qu'il a produites sont banales.

