

## Pour en finir avec le « développement des ressources »

Didier Delignières  
Université de Montpellier

Mis en ligne le 26 avril 2016

<https://didierdelignieresblog.wordpress.com/2016/04/26/pour-en-finir-avec-le-developpement-des-ressources/>

C'est avec un certain soulagement que j'ai vu disparaître des récents programmes de l'Education Physique et Sportive ce qui constituait depuis des décennies son premier objectif : « Le développement et la mobilisation des ressources individuelles favorisant l'enrichissement de la motricité ». Soyons clair : je ne suis pas en train de dire que l'EPS doit renoncer à améliorer les pouvoirs moteurs des élèves. Je me suis exprimé à de nombreuses reprises sur la nécessité pour les élèves de réaliser des apprentissages significatifs, d'atteindre des niveaux avérés de performance, de construire des compétences effectives dans les activités sportives et artistiques. Ce que je tiens à interroger ici, ce sont les dérives que cet objectif de « développement des ressources » a pu entraîner dans les représentations que les enseignants avaient de leurs missions auprès des élèves. Cette thématique apparaît d'ailleurs toujours dans le programme de l'écrit 2 du CAPEPS, et tend à susciter chez les candidats et les formateurs des montages théoriques assez déconcertants.

Lorsque l'on interroge les étudiants ou les enseignants sur cette notion de ressources, leurs réponses se basent généralement sur la littérature obligée du domaine, et notamment les classifications proposées par During (1989), distinguant les ressources biomécaniques, informationnelles, affectives, énergétiques, et sémiotrices, ou par Famose (1983), identifiant les ressources bio-informationnelles, bioénergétiques, et biomécaniques. Diverses autres classifications ont été proposées, il n'y a guère d'intérêt à en faire l'inventaire exclusif. Cette approche génère souvent dans l'esprit des étudiants une vision de l'élève que l'on pourrait comparer à une armoire à épices, un ensemble de tiroirs dans lesquels chaque « ressource » mènerait son existence indépendante. Il conviendrait dès lors de travailler sélectivement sur chacune de ces ressources, de manière délibérée et rationnelle, afin de parvenir à un développement *complet et équilibré* de l'ensemble.

Cette idée renvoie à une tradition historique de l'Education Physique, et notamment à l'époque des gymnastiques construites, où la conception des exercices et des leçons était principalement dictée par des classifications (biomécaniques, physiologiques, etc.) des « ressources » qu'il convenait de développer (voir par exemple Bellin du Coteau, 1930, ou Loisel, 1935). Bien que la discipline ait connu depuis des évolutions majeures, et notamment sa sportivisation dans les années 60, cette idée a perduré puisque qu'elle apparaît encore en 2010 comme le premier objectif des programmes d'EPS au lycée. Cette conception a été amplement alimentée par les travaux de Famose (1983, 1985, 1990), qui ont pu laisser penser qu'il était possible de construire des tâches ciblant spécifiquement telle ou telle ressource pour en favoriser le développement. On voit ainsi des candidats aux concours caresser dans leurs copies des rêves de demiurge, opérant des frappes chirurgicales sur des ressources sélectionnées, par la magie de tâches savamment construites.

Je conçois qu'une telle approche puisse séduire. Pour une Education Physique désireuse de se doter des attributs de sérieux, de systématique qui s'appliquent à toute discipline scolaire qui se respecte, qui vise aussi à se démarquer de son image de défouloir des tensions scolaires, le développement rationnel, contrôlé, scientifique des « ressources » peut être considéré comme une entreprise attractive.

Il convient néanmoins de prendre un peu de recul vis-à-vis de ces inventaires de « ressources », qui constituent généralement un *melting-pot* interdisciplinaire, associant des concepts hétéroclites, issus de la psychologie expérimentale, de la psychologie sociale, de la physiologie, etc. On retrouve l'origine de ce concept de ressources dans des travaux déjà anciens qui visaient à rendre compte du comportement de sujets en situation de double tâche (Kahneman, 1973 ; Navon & Gopher, 1981). Les auteurs défendaient l'idée que le système cognitif était composé de multiples « ressources » (processus informationnels, réservoirs énergétiques), qui pouvaient être distribuées sur les différents aspects de la tâche. D'autres auteurs, dans des domaines de recherche différents, ont tenté d'identifier des « facteurs de la performance » (aptitudes, habileté, effort, etc.), que l'on a ensuite regroupés sous le concept générique de « ressources » (Famose, 1983).

Il faut cependant garder à l'esprit que ces « ressources », auxquelles on a tendance à attribuer une existence palpable, ne sont généralement que des constructions théoriques, destinées à mettre de l'ordre dans une réalité inobservable. Les aptitudes, par exemple, ne sont guère que des facteurs statistiques permettant de décrire la cohérence des performances dans des tâches voisines (Fleischman, 1964). Les traits de personnalité ont été mis en évidence selon une logique similaire (Eysenck, 1967). Quant au modèle des stades de traitement de l'information, qui sous-tend l'idée de « ressources cognitives », il a été construit au prix de subtilités expérimentales et statistiques (Sternberg, 1969) dont la pertinence a été depuis questionnée.

Au-delà, il est clair que les différentes « ressources », quoique souvent considérées de manière indifférenciée, semblent posséder des propriétés fort diverses. Certaines sont décrites comme transversales (les aptitudes, les traits de personnalité), d'autres extrêmement spécifiques (les connaissances, les habiletés), certaines sont conçues comme principalement innées et peu modifiables par la pratique, d'autres comme des produits de l'apprentissage.

Il convient en outre de garder à l'esprit que l'enseignant n'a pas et n'aura jamais de contact direct avec les « ressources ». Il est en prise avec le comportement de l'élève, une entité globale et difficilement dissécable. Ce comportement est évidemment sous-tendu par une combinaison de processus, mais dont il est difficilement concevable de dévider l'écheveau.

On peut être alors circonspect vis-à-vis des diagnostics que les enseignants s'autorisent à énoncer à propos de telle ou telle performance d'élève. On peut toujours affirmer que tel comportement est déterminé par « une faible coordination motrice », ou « une prise d'information incomplète ». Mais ce n'est parce que l'on met un nom sur la maladie que l'on guérit le malade. L'enseignant n'a prise que sur le comportement global de l'élève et ce n'est qu'à ce niveau *holistique* qu'il peut agir. Les théorisations plus microscopiques ne sont qu'un décorum sans grande utilité pratique. Proposons ce théorème : face à une performance donnée, on peut toujours définir une infinité de « ressources » supposées la sous-tendre. Il suffit d'avoir de l'imagination, mais cela ne sert pas à grand-chose.

Quant à l'idée selon laquelle il serait possible de cibler sélectivement telle ou telle « ressource », elle tient difficilement à l'analyse. Il est peut être possible de dire que telle ou telle tâche sollicite de manière préférentielle telle ou telle « ressource ». Mais aucune manifestation comportementale ne peut être considérée comme l'expression exclusive d'une « ressource » unique.

Par ailleurs, on ne saurait affirmer que des performances similaires renvoient à l'investissement de ressources identiques. Le comportement de l'élève est avant tout caractérisé par sa *singularité*. Il y a une infinité de manières de réaliser une tâche donnée, et chacun construit sa réussite en fonction de ce qu'il est, de sa morphologie, de sa constitution, de ses apprentissages antérieurs, de ses préférences. Lorsqu'un individu réalise une performance chronométrique, en course ou en natation, il est difficile de dire ce qui revient à son potentiel énergétique, à l'efficacité de sa technique, ou à l'investissement qu'il a consenti.

C'est déjà vrai dans le cadre de tâches simples. C'est encore plus évident en ce qui concerne les situations complexes où sont à l'œuvre ce que l'on appelle les compétences. Evidemment on peut supposer que l'individu dans une situation complexe exploite les « ressources » qu'il a à sa disposition. Mais il le fait dans une combinatoire qui lui est propre, et qui évolue sans doute d'un moment à l'autre. Il serait bien présomptueux d'essayer d'en avoir une approche analytique.

Encore une fois, je ne suis pas en train de dire que l'enseignant d'EPS doit renoncer à améliorer la motricité de l'élève, ni même si on y tient vraiment les « ressources » qui la sous-tendent. Mais avant tout l'EPS n'a de sens que si l'élève construit des compétences avérées dans des activités culturellement signifiantes. Ceci suppose une pratique prolongée, une recherche explicite de progrès. Et dès lors qu'un élève pratique de manière persistante, dès qu'il progresse dans l'activité, on peut admettre qu'il développe les « ressources » que cette activité requiert. On ne construit pas une compétence pour développer les ressources, mais en poursuivant la construction des compétences, on ne manque certainement pas de développer les « ressources » qu'elles exploitent.

Mais surtout l'élève n'est pas une collection de « ressources », qu'il conviendrait de développer de manière systématique. L'élève est une entité globale, confrontée à la complexité des pratiques sociales. Alors en effet les élèves doivent progresser. Ils doivent maîtriser des situations sportives complexes. Mais cette obnubilation du développement scientifique des ressources, *complet et équilibré*, il est sage d'éviter d'en faire une finalité prioritaire.

## Références

Ackerman, P.L. (1988). Determinants of individual differences during skill acquisition: cognitive abilities and information processing. *Journal of Experimental Psychology*, 117, 288-318.

Bellin du Coteau, M. (1930). La méthode sportive. In M.E. Labbé et M. Bellin du Coteau, *Traité d'Education physique*. Paris: Doin.

During, B. (1989). Ressources et conduites motrices. In B. During, M. Brousse, J.M. Le Chevalier, & M. Pradet (Eds.), *Energie et conduites motrices*. Paris : INSEP.

- Eysenck, H.J. (1967). *The biological Basis of Personality*. Springfield: Thomas.
- Famose, J.P. (1983). Stratégies pédagogiques, tâches motrices et traitement de l'information. In J.P. Famose, J. Bertsch, E. Champion & M. Durand, *Tâches motrices et stratégies pédagogiques en Education Physique et Sportive* (pp. 9-21). Paris: EPS.
- Famose, J.P. (1985). L'habileté motrice: théorie et enseignement. *STAPS*, 12, 31-48.
- Famose, J.P. (1990). *Apprentissage moteur et difficulté de la tâche*. Paris: INSEP.
- Fleischman, E.A. (1964). *Structure and measurement of physical fitness*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Kahneman, D. (1973). *Attention and effort*. New-York: Prentice Hall.
- Loisel, E. (1935). *Bases psychologiques de l'éducation physique*. Paris: F. Nathan.
- Navon, D., & Gopher, D. (1981). Task difficulty, resources and dual task performance. In R.S. Nikerson (Ed.), *Attention and performance, VIII* (297-315). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sternberg, S. (1969). The discovery of processing stages. *Acta Psychologica*, 30, 276-315.