

DE LA PÉDAGOGIE CONATIVE À LA PÉDAGOGIE METACONATIVE

Résumé : Si la conation est ce qui pousse à agir, dirigé par un système de valeurs incorporées, la pédagogie conative en appelle au sens que procurent à l'élève ces mêmes valeurs à un moment donné, dans le cadre de la pratique effective d'une activité précise. Cette pédagogie alternative est née du terrain sportif et de la rupture radicale avec toutes les classifications des sports, insignifiantes pour les acteurs impliqués. En effet, une classification des activités compétitives traditionnelles fondée sur les trois seules modalités possibles de victoire, en mesure, en conformité à un modèle, ou au score, parle parfaitement aux élèves qui savent implicitement ce qu'il y a à faire pour gagner. Cette trilogie situe la pédagogie conative en rupture avec toutes celles qui ne distinguent pas ce qui est de l'ordre du développement, de l'apprentissage ou de l'éducation. La comparaison de ses effets avec ceux d'autres méthodes a contribué à faire naître une pédagogie métaconative.

Mots-clés : Méthode - Pédagogie - Alternatif - Conation - Métaconation.

INTRODUCTION

A l'heure où un élève sur cinq quitte le système scolaire sans diplôme ni qualification, n'est-il pas temps de s'interroger non seulement sur la pertinence des méthodes traditionnellement en usage en son sein, mais également sur celles qui ont tenté, non sans quelques succès, d'en prendre le relais. Parmi ces pédagogies « alternatives », en est-il qui donnent de meilleurs résultats, au point de s'intéresser à leurs fondements pour les confronter aux principes constitutifs des soubassements des autres ?

La conation, ou ce qui pousse un élève à agir, et surtout la métaconation, ou la conscience qu'a un élève de ce qui le pousse à agir, ouvrent aujourd'hui la voie à une transformation importante du système éducatif, en initiant des ruptures fondamentales : ruptures avec la suprématie du cognitif, avec l'imposition de l'immobilité, avec le primat de l'objet sur le sujet, avec l'insignifiance organisée, avec la toute puissance de l'institution, avec la discordance sociocognitive, avec les programmes obsolètes, les progressions constituées, les compétences inaccessibles, avec l'indistinction entre apprentissage et éducation, avec les classifications artificielles, l'éviction du sens et de l'essence des activités, avec la privation du sens de l'orientation de l'élève, la primauté du comment sur le pourquoi, de l'uniformité sur la diversité, de l'en-soi sur le pour-soi, de la dépendance sur l'autonomie, du motif sur le mobile, de la prescription sur la création, de l'autorité sur la liberté ; bref, rupture avec une pédagogie tournée vers un passé, fondateur des connaissances, savoir-faire et techniques établis certes, mais finis et déterminés, afin d'entrevoir une pédagogie ouverte sur un avenir qui gagnerait le pari de l'éducation infinie des fonctions, seule garante d'innovation et d'évolution.

D'ailleurs, la fonction de cet article n'est certainement pas de rendre le lecteur plus savant, car il n'ignore rien de ce propos, mais bien d'augmenter sa propre puissance d'exister comme enseignant, en provoquant son intelligence du pédagogique.

En quoi la pédagogie conative est-elle une pédagogie alternative ?

Au sens étymologique, la pédagogie conative offre une « autre » solution aux problèmes que rencontrent, voire provoquent, les pédagogies traditionnelles. Celles-ci ont en effet aujourd'hui bien du mal à contenir la « masse » des élèves qui ont envahi l'école, et plus particulièrement le collège, et qui n'ont pas hérité (Bourdieu et Passeron 1964) des dispositions que justement ces pédagogies sont enclines à valoriser. La pédagogie conative est née d'une volonté de lutte contre l'échec scolaire, et particulièrement de prévention du « décrochage », dont les conséquences l'élèvent désormais au rang de véritable fléau social.

La pédagogie conative ne se présente pas comme la branche d'une alternative composée de propositions équivalentes, dirigées par des choix idéologiques ou des convictions personnelles, car la mesure des effets des méthodes, trop rarement étudiés (Bui-Xuân 1989), la place largement en tête tant en termes d'efficacité que de facilité de mise en œuvre des méthodes comparées. Les résultats des élèves sont toujours supérieurs à ceux des autres pédagogies étudiées, qu'elles soient traditionnelles (Fait 2007) ou actives (Dieu 2009). De plus, les difficultés des enseignants débutants, plus étudiées que celles des enseignants confirmés (Carlier *et al.* 2005) semblent s'atténuer dès lors qu'ils acceptent les ruptures théoriques et pratiques qu'induit cette nouvelle posture (Vanlerberghe 2007).

DU COGNITIF AU CONATIF

La pédagogie conative est une alternative au « tout cognitif » ! En effet, si le cognitif concerne tout ce qui a à voir avec la connaissance, que ce soit dans ses processus de production, ou en tant que produit, dans son intégration, son assimilation, sa restitution, son traitement et son utilisation, mais surtout dans sa transmission, qui laisse supposer qu'un maître peut apprendre quelque chose à un élève, comme on remplit un contenant avec du contenu, la pédagogie conative, elle, postule que seul l'élève apprend en se transformant dans et par l'action. Car on peut bien se demander pourquoi et pour quoi faire l'école veut à tout prix transmettre des savoirs et des connaissances, si les élèves n'en ont pas l'usage. On sait trop ce qu'en anatomie signifie une « atrophie de non usage » !

Une alternative à l'immobilisme, voilà donc ce que représente la pédagogie conative. Enfreignant silence et immobilité (Foucault, 1975), la pédagogie conative est une pédagogie de l'action : « *Ainsi, c'est ce dogme fondamental du " silence et de l'immobilité " qui prévaut de manière permanente sur " l'activité " de l'élève. Ce sont toujours les méthodes les plus " assujettissantes " qui règnent en maître dans le domaine des apprentissages, comme c'est la citoyenneté assujettie qui domine la construction de l'idéal républicain dans l'école* » nous dit Gleyse (2000). A l'inverse, la pédagogie conative redonne toute sa place au sujet, actif et pensant.

Rompant donc avec une école de l'insignifiance, la pédagogie conative est une pédagogie du sens, du « sens en action » (Turpin 1999).

Si « la conation est l'inclination à agir dirigée par un système de valeurs incorporées » (Turpin 1997), on comprendra que chacun, qu'il soit novice ou expert, abor-

dera une quelconque activité avec un système de valeurs qui orientera ses conduites (Reuchlin 1990). Ce sont ces valeurs, nées de la confrontation d'un sujet singulier à un monde qui ne l'est pas moins, qui donnent sens à ce qu'il fait, lui dictant les règles d'action qu'il va respecter, tout en l'empêchant de faire autre chose, ce que ces mêmes règles lui interdisent. Mais encore faut-il bien distinguer ce qui est de l'ordre des principes et ce qui est de l'ordre des règles. Si le principe est par définition premier, c'est parce qu'il procède d'une création sociale, qui précède le sujet individuel, et fonde une activité social-historique (Castoriadis 1975) institutionnellement constituée. Le principe est donc immuable, sous peine de disparition de l'activité instituée, alors que la règle évolue. Si elle est « en-soi » et compose un règlement, elle évolue inexorablement avec l'histoire de l'activité, afin que cette dernière puisse « persévérer dans son être » ; si elle est « pour-soi » c'est-à-dire propre au sujet qu'elle dirige, elle évolue en fonction de ses préoccupations progressives, afin qu'il puisse « persévérer dans son être » (Bove 1996). L'agencement des principes et des règles fonde la nature du conflit socio conatif (Mikulovic 2006) : si le sujet n'est pas d'accord avec le principe qui dirige l'activité, alors il y a dissonance et désistement ; s'il est en accord avec le principe mais en désaccord avec les règles qu'on voudrait lui imposer, alors il y a discordance, opposition et violence (Joing 2008) ; alors qu'un sujet en accord à la fois avec le principe directeur d'une activité et avec ses règles est en parfaite consonance, et c'est bien ce que recherche une pédagogie conative, source de plaisir et de joie (Lavie et Gagnaire 2007, Damasio 2003).

Mais comment entrer en consonance, si ce n'est en partant de ce que le sujet fait réellement, et non de ce que l'on voudrait qu'il fasse ? Son action révèle en effet ce qu'est le sujet, et permet de mesurer la distance à ce que l'on voudrait qu'il soit.

La pédagogie conative provoque donc une rupture évaluative. Elle permet en effet de faire de cette évaluation diagnostique immédiatement une évaluation formative (Allal 1978), ouvrant rapidement la voie à une évaluation formatrice (Nuizenti 1990) qui représente le moteur même de cette pédagogie en impliquant l'investissement de l'élève lui-même.

C'est dire si elle est par la même en rupture avec la linéarité des progressions et des programmes, alors qu'elle est fondamentalement une pédagogie progressive. Quels que soient les termes employés, le processus d'imprégnation engendre des degrés, des paliers, des sauts, des étapes, des stades, des niveaux, etc. étanches entre eux car répondant à des préoccupations différentes au fur et à mesure que le sujet s'élève en grade et que mûrissent ses significations au regard de l'activité. C'est pourquoi il ne saurait être question d'ordre croissant, allant par exemple du simple au complexe, ou du facile au difficile, car justement le seul « ordre » irrépressible est celui des ruptures de sens. Chaque étape est en effet porteuse de sens, au triple sens du terme, c'est-à-dire de sensation, de direction d'action et de signification. Il ne saurait y avoir entre les étapes qui décrivent un curriculum conatif ni continuité sensorielle, ni maintien de cap, ni enrichissement du signifié. C'est justement les ruptures qui sont ordonnées, car toute mobilisation n'autorise de mettre en mouvement que ce dont on dispose *hic et nunc*, et qui constitue le sujet en évolution. Comment en effet mobiliser des connaissances qu'on n'a pas acquises, ou élaborer des stratégies quand on ne maîtrise pas les concepts qui les animent ? Ce n'est guère possible car ces composantes ne sauraient être disponibles tant que le sujet n'en a pas possession, et il ne les possèdera

pas tant que l'épreuve d'une étape ne l'aura pas conduit à changer de sens, et donc à avoir une chance de se les approprier.

Ainsi, cette dynamique de ruptures de sens conduit-elle à une rupture paradigmatique : celle de la production des compétences.

Il faudrait d'abord s'entendre sur ce qu'est une compétence. Dans le cadre d'une pédagogie conative, une compétence est le produit d'une mobilisation fonctionnelle et adaptée de capacités tant structurales que techniques, requises dans l'exécution d'une tâche ou d'un registre de tâches. On ne saurait, à l'instar de Delignières (2009), qui implique Reboul (1980), Perrenoud (1997 ; 1999), Le Boterf (1994 ; 1999) ou Rey (1996), affirmer que « *la compétence est définie par la capacité de maîtriser l'ensemble des situations survenant dans l'exercice d'un métier* » (p. 28). En effet, définir la compétence en termes de capacité renvoie bien à la vacuité conceptuelle évoquée par les linguistes qui se moquent des définitions qui tournent en rond, du type « une pilule est un petit cachet, et un cachet est une grosse pilule » !

Vers une rupture conceptuelle

Le passage de l'*Instruction publique* à l'*Éducation nationale* n'a pas été marqué par une révolution des pratiques enseignantes. L'inculcation de « savoirs » est restée la pierre angulaire de la « mise en structure » d'un élève dont on a continué à ignorer l'éducabilité. Pourquoi ? Tout simplement parce que la psychopédagogie d'alors a perpétué « l'erreur pédagogique fondamentale », à savoir l'indistinction entre développement, apprentissage et éducation ! Or si effectivement une structure se développe, ce n'est certainement pas grâce à un apprentissage, et vouloir éduquer une structure n'a absolument aucun sens. Alors, pour nous faire avaler la pilule, on nous rebat les oreilles de nouveaux termes, qui marquent chaque réforme du système « éducatif », et qui n'apportent qu'encore plus de confusion, mais aussi de rancœur vis-à-vis des institutions qui président à la formation des enseignants. Les « compétences transversales » (Rey 1996) n'ont pas été perçues à la mesure des enjeux éducatifs par les décideurs tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'éducation nationale, ce qui était pourtant le cœur des IUFM. Les recherches en sciences de l'éducation ont permis de faire évoluer de nouveaux systèmes de classification.

La pédagogie conative présente une alternative classificatoire

C'est l'étude des classifications dans les activités physiques et sportives qui a ouvert la voie. En effet, si le projet pédagogique émane de la caractérisation des élèves, qui en détermine les besoins et fixe les objectifs à atteindre grâce notamment à la pertinence du traitement des activités physiques, force est d'admettre que le choix de l'activité support est déterminant dans la réalisation de l'objectif. Certes, de nombreuses classifications trouvent leur fondement dans une discipline scientifique susceptible d'intégrer l'objectif spécifié : traitement de l'information et communication (Parlebas 1986), pertinence sociale et espace des sports (Pociello 1981), histoire et liberté (Jeu 1972), psychologie génétique et développement psychomoteur (Château 1967), etc. Mais d'autres classifications émanent d'une lecture des activités physiques indépendante d'un modèle scientifique, et procèdent plutôt d'un mode d'organisation : *ilinx*, *alea*, *mimicry* et *agon* (Caillois 1958), sports collectifs et sports individuels (Baquet 1947), 5, 7 ou 10 familles ou domaines selon les Instructions Officielles successives, etc. Cependant, aucune de ces classifications ne permet d'approcher l'élève dans sa globalité pour en orienter les objectifs à poursuivre. Elles exigent donc d'être

complétées ou articulées entre elles afin de recouvrir l'ensemble des bénéfices recherchés. Mais dans ces conditions, comment le sujet pourrait-il en dégager le sens ?

Une solution est apparue dans l'exploration de la genèse des jeux et des sports, car s'ils existent encore, et « persévèrent dans leur être » dirait Spinoza, c'est parce que leur principe directeur perdure, tout en préservant à la fois l'essence et le sens de l'activité socialisée. Ce sens est parfaitement perçu par n'importe quel enfant en âge d'entrer dans l'activité, car il adhère immédiatement à sa modalité de victoire.

Or, une classification n'a valeur scientifique que si elle répond à deux conditions : l'exclusivité et l'exhaustivité. Et l'analyse des activités compétitives traditionnelles montre que les modalités de victoire respectent ces principes classificatoires : on ne gagne en effet qu'en mesure, en conformité à un modèle ou au score. Est-ce un hasard si cette trilogie correspond au triptyque humaniste qui de l'antiquité à Star Wars a transcendé le temps et l'espace : force, sagesse, beauté, ou comme l'annonce Jigoro Kano, ministre de l'éducation au Japon et fondateur du judo en 1882 : *shin, ghi, tai*.

A l'instar de l'athlétisme, de l'haltérophilie, de la natation sportive, etc., la force se mesure en effet en distance, temps ou charge. Elle est l'expression d'une structure, qui se décline en termes de capacités structurales de premier ordre.

A l'instar de la gymnastique, du patinage artistique, de la natation synchronisée, etc., la beauté s'apprécie, se note et se juge, en référence à la conformité à un modèle représenté. Elle évalue l'exécution de savoir-faire, la restitution d'acquisitions, capacités de second ordre qui n'ont pu émerger qu'au terme de nombreuses répétitions de productions ne mobilisant d'abord que des capacités de premier ordre, lentement conduites, pour s'en libérer progressivement et s'automatiser.

A l'instar du football, du tennis, du judo, etc., la sagesse se vérifie dans l'épreuve de vérité que représente *in fine* le score. Elle valide alors la fonctionnalité d'un sujet ou d'un collectif engagé dans le jeu.

Or, si une structure se développe, un savoir-faire, une technique ou une connaissance s'apprennent, alors qu'une fonction s'éduque.

Le triptyque qui permet de modéliser la conation articule, en les superposant, essence de l'activité et sens de la victoire, composantes humaines, ressources capacitaires innées ou acquises et/ou fonctions motrices et mentales, et valeurs universelles. D'autres dimensions seront progressivement associées, comme les modes de progression ou l'orientation temporelle. Mais on peut déjà suggérer qu'une compétence quelle qu'elle soit résulte d'une inscription sur les trois axes à la fois, chacun étant autant que possible maximisé, et qu'elle ne saurait s'inscrire que sur un seul axe capacitaire, comme celui du savoir, de l'apprentissage, de la conformité, du beau, de l'acquis, du passé, etc., même hypertrophié.

UNE RUPTURE D'ORIENTATION

Mais si la structure d'un sujet n'est pas encore bien développée, si son répertoire de connaissances apprises, de savoir-faire acquis et de techniques intégrées n'est pas suffisamment élargi, si ses fonctions motrices ou mentales ne sont pas bien éduquées, cela ne l'empêchera pas de témoigner, non pas d'une compétence quelconque, mais d'un volume relatif de compétence dans une activité particulière. Ce volume sera orienté dans le sens de l'axe le plus saturé, car il est bien rare que structure, techni-

que et fonctionnalité soient distribuées à part égale : l'orientation de l'action produite par un sujet dépendra évidemment de ses qualités fonctionnelles, mais aussi des quantités de ressources accumulées, structurales et/ou techniques. Mais c'est surtout son rapport à l'objet, à l'activité spécifique, qui lui confèrera un sens et donc une orientation de mobilisation.

Or, en dehors des « champions », dont le volume personnel exprime le mieux les exigences d'une activité, et les « experts » qui s'en approchent, nul n'est en mesure d'en recouvrir la logique formelle. En effet, si la logique d'une activité peut être analysée et décrite en suivant une linéarité algorithmique d'approche de la performance, la logique du sujet est heuristique, elle est pour-soi, et par là évolutive. Elle peut donc être très éloignée de la logique de l'activité en-soi et de celle du champion, et s'en rapprocher peu à peu au fur et à mesure qu'évolue le sens que lui confère le sujet en action. La question de la logique en-soi de l'activité, toujours perçue et analysée d'un point de vue comportementaliste grâce à des observables rapportées à des attitudes-types, conduit inexorablement et quasi définitivement à la question du « comment », alors que la logique évolutive du sujet demande interprétation et explication de ses conduites singulières : elle ramène à la question du « pourquoi ». La réponse au « comment » est toujours référée à un idéal : celui du champion ou du savant (comment fait-il ? Comment faut-il faire ?). La réponse au « pourquoi » est nécessairement plurielle : elle dépend du rapport implicite que le sujet entretient à l'activité, et peut s'inscrire dans des grandes catégories de sens, en fonction de ce que son expérience dans l'activité laisse de disponible pour l'action, le tout déterminant des niveaux de conation.

Modélisation conative : illustrations

L'exemple de la natation illustre bien le rapport de sens que peut entretenir un nageur à l'activité elle-même comme à l'élément aquatique. Chacun pourra se situer dans ce curriculum, en comprenant que pour un débutant, ses mouvements lui serviront à rester à la surface, alors que pour l'expert il s'agira de s'appuyer sur l'eau le plus fort possible pour se propulser le plus vite possible. On comprendra également que si la propulsion, l'information, la respiration et l'orientation fonctionnent tout le temps simultanément, c'est à des intensités différentes car à des degrés d'investissement différents. Autrement dit, à un certain moment du curriculum conatif du nageur, celui-ci donnera plus ou moins d'importance à l'une ou l'autre de ces composantes.

L'étape émotionnelle

Le nageur débutant n'ayant pratiquement aucune expérience du milieu aquatique, il mobilisera spontanément ce qu'il sait faire pour se déplacer. Or, comment se déplace un terrien ? En utilisant ses jambes, en s'informant visuellement et tactilement, sensitivement (kinesthésiquement et labyrinthiquement) par rapport à la verticale. Ainsi, le débutant recherche-t-il constamment des informations tactiles plantaires (pieds au fond du petit bassin ou sur la paroi du grand bassin), la tête étant toujours au dessus de la surface de l'eau pour préserver l'émergence des voies respiratoires et auditives et également pour garder un axe de vision horizontal. C'est l'étape conative émotionnelle qui se caractérise de façon synthétique par un ensemble d'actions orientées pour la survie en privilégiant de façon importante les capacités structurales (force, énergie...).

A ce stade, l'enseignant pourrait centrer les objectifs essentiellement autour de l'orientation du corps en s'appuyant sur l'élaboration d'un nouveau référentiel de représentation dans l'espace. Il s'agira de passer d'une orientation du corps verticale à une orientation horizontale. Pour cela, le « nageur » devra auparavant accepter de s'immerger complètement dans l'eau, accepter l'action de l'eau sur soi (construction du corps flottant, Catteau 2008). On remarque qu'il ne s'agit nullement d'apprentissage de techniques de nage. A cette étape, elles n'auraient aucun sens pour un exécutant sur lequel elles n'auraient aucune prise, ses seules préoccupations étant suscitées par la peur de se noyer.

L'étape fonctionnelle

Ce n'est que lorsqu'il y aura un changement de sens stabilisé qu'on pourra dire que ce « baigneur » a dépassé le stade émotionnel pour le situer au stade fonctionnel.

Quelles en sont les caractéristiques ? La préoccupation majeure, et donc le sens que donne le sujet à ses actions, est de trouver des solutions pour avancer. Il prend appui sur le fond du petit bassin et se projette vers l'avant, il se lance dans le grand bassin et se déplace le long du bord, mais toutes ses actions sont limitées par le manque d'air car l'apnée, ou quelquefois l'expiration aquatique incomplète, est la solution privilégiée. Ces nageurs se caractérisent principalement par une juxtaposition de la propulsion et de la respiration. Soit ils se déplacent en orientant leurs actions motrices majoritairement vers l'arrière, soit ils respirent et à ce moment-là les actions motrices servent plus à émerger la tête qu'à avancer. L'enseignant pourra alors préconiser la recherche de solutions respiratoires qui auront pour but d'élargir le rayon d'action des nageurs, jusque là limité à quelques mètres. Mais la résolution des problèmes respiratoires est un processus qui prend du temps.

L'étape technique

A cette étape, la préoccupation principale est d'augmenter les distances nagées en cherchant des solutions qui « marchent ». C'est assez représentatif des enfants qui demandent à passer des brevets de distances de plus en plus longues. Ils arrivent donc à nager longtemps sans s'arrêter mais le rendement de nage reste faible. Le style de nage est assez caractéristique à ce stade. La plupart des gestes sont conduits et contractés. Le nageur reproduit des gestes. Il demande, par exemple, quelle doit être la trajectoire sous marine de la main, tout en mimant le geste qu'il y aurait à reproduire. Les mimes sont alors quasi systématiquement géocentrés. Ils réalisent le geste autour du corps, oubliant la fonctionnalité de l'action. Ils exécutent des gestes et non des actions. Cependant, à ce stade, le nageur fait parfaitement confiance au maître, qui profite évidemment de cette relation privilégiée pour montrer les gestes les plus efficaces et corriger les réalisations.

L'étape contextuelle

Le rythme et la durée d'un cycle complet de bras annonce le basculement dans l'étape contextuelle. La fluidité de l'eau impose en effet une accélération des surfaces propulsives (rythme des surfaces motrices), qui convoque la spatio-temporalité du nageur. A ce stade, le nageur recherche effectivement, en zigzagant avec ses appuis, des masses d'eau inerte et exploite au mieux la portance hydrodynamique. On ne rencontre à ce niveau plus que des élèves pratiquant dans l'association sportive de leur lycée ou des nageurs de club. Ils se propulsent essentiellement par les bras en privilé-

giant l'amplitude à la fréquence. Pour s'informer, ils utilisent indirectement des repères au-dessus et au-dessous de la surface de l'eau pour conserver une orientation du corps qui offre une résistance à l'avancement la plus réduite possible. Ils privilégient de plus en plus les informations proprioceptives aux informations extéroceptives.

Les enseignants ou les entraîneurs aident ces nageurs à rechercher un compromis dans la mobilisation de l'ensemble de leurs ressources, et une stratégie de course au regard de leurs adversaires.

En conclusion, le curriculum conatif du nageur ne s'effectue pas de façon linéaire ; c'est le degré de saturation dans la mobilisation des composantes de l'étape qui permettra de réaliser le passage d'une étape à une autre. Mais, entre peur de la noyade et recherche d'appuis sur l'eau, cette mobilisation est d'abord guidée par les préoccupations du nageur et le sens qu'il donne à son action.

Cependant, personne ne peut se situer à la même étape conative dans toutes les activités, et le choix pédagogique d'une activité plutôt qu'une autre devrait se justifier en termes d'objectifs : partir d'une activité dans laquelle un élève excelle pour restaurer son estime de soi ; choisir plutôt une activité où il serait à l'étape fonctionnelle pour favoriser une éducation de fonctions particulières ; proposer une activité dans laquelle il se situerait encore à l'étape émotionnelle pour contribuer à son développement capacitaire ; etc.

Mais un enseignant peut également prendre le parti de choisir une activité dont le principe directeur est saturé en structure, savoir-faire ou fonctionnalité pour, quelle que soit l'étape conative atteinte par chacun, préserver le sens de l'activité qui correspondrait à un besoin relevé, sans pour autant la dénaturer. L'idéal pédagogique étant bien sûr de pouvoir superposer sens de l'activité et étape conative du sujet, par exemple gymnastique à l'étape technique, ou athlétisme à l'étape émotionnelle, ou encore football et étape fonctionnelle.

Sur ce mode, on peut se questionner sur la pertinence des objectifs assignés par un maître en mathématiques au regard de sa représentation de l'excellence dans des disciplines aussi différentes que le calcul mental, la géométrie ou l'arithmétique. Quelles seraient les modalités de victoire s'il s'agissait d'organiser des compétitions dans chacun de ces domaines ? Quel sens la mesure du temps mis par un élève pour résoudre un problème de vidange de baignoire pourrait-il alors revêtir ? Qu'importerait-il qu'un jardinier ne puisse « démontrer » théoriquement la construction d'un ovale s'il sait parfaitement réaliser le massif qu'il s'est proposé de fleurir ?

Mais gardons nous de condamner l'enseignement des mathématiques et l'échec scolaire qu'il génère. On peut se questionner tout autant sur le but d'une récitation en grec ancien qui sera bien vite oubliée, ou s'il y a vraiment équivalence de procédure entre le thème et la version, entre une simple transposition, selon des règles établies, d'un texte parfaitement sensé, et la découverte d'un sens dans un texte crypté ?

Et quelles modalités de victoire proposerait un enseignant en français s'il distinguait récitation, expression et grammaire ? Cette question anodine, qui aurait été pourtant absconse en début d'article, prend soudain un goût amer, et devient dérangeante : c'est que la pédagogie conative est vraiment une pédagogie de rupture.

Une alternative aux programmes

Quelles que soient les disciplines, et quelles que soient les classes d'âge, on relève toujours des différences importantes lors des évaluations des élèves. Les indicateurs synthétiques d'étapes conatives permettent de constater spontanément qu'il y a toujours deux, voire trois étapes qui cohabitent dans la même classe, et qui doivent répondre aux mêmes exigences d'un programme. Comment ce qui pourrait convenir aux uns pourrait-il convenir aux autres ? C'est bien le problème que se propose de résoudre la pédagogie différenciée. Mais est-ce que les maîtres de classes à plusieurs niveaux que l'on rencontre dans le primaire font de la pédagogie différenciée ?

La pédagogie conative offre à chaque élève la possibilité de prendre conscience de l'étape conative dans laquelle il se mobilise dans une activité, des préoccupations qui le dirigent, ainsi que des dispositions qu'il anime, mais surtout de la distance qui le sépare encore de l'étape supérieure et des conditions qui lui permettraient d'y accéder. En rendant l'élève acteur de sa propre pédagogie, ne le fait-on pas déjà entrer en métaconation ?

Une rupture de prévisibilité

Si le curriculum conatif peut être théoriquement jalonné de façon identique pour toutes les activités, il est en réalité parcouru à des vitesses et à des rythmes très différents selon la nature des activités pratiquées, mais aussi selon les sujets, leur âge, leurs qualités, leur expérience. Le profil de chaque activité laisse apparaître une dominante structurale, technique ou fonctionnelle, voire une combinaison caractéristique, qui renvoient alors aux étapes les plus saturées en ces composantes. Mais si quelques élèves franchissent allègrement certaines étapes, d'autres s'y installent. On mesure alors l'importance du rôle de l'enseignant dans la régulation des rythmes de passage, en fonction des ressources disponibles. Les rythmes sont donc induits par la charge des diverses composantes ou leur combinaison dans les étapes qui l'exigent. Les critères de stabilisation dans une étape, ou de passage à l'étape immédiatement supérieure, sont donc subordonnés aux objectifs prioritaires du groupe auquel ils s'adressent, et pour lequel le choix de l'activité a été fait, à partir notamment de la spécificité de son curriculum conatif, pertinent au regard des besoins des élèves, et non au regard des exigences d'un programme. Car il faudrait vraiment un hasard extraordinaire pour que besoins, objectifs, réalisations et programmes coïncident.

En effet, autant il est aisé de situer un élève dans une étape conative grâce à des indicateurs synthétiques d'étape, autant le passage d'une étape à une autre est imprévisible, récusant ainsi toute planification. Car si l'accumulation quantitative d'expériences peut provoquer une modification qualitative de sens, et par là d'étape, il est cependant bien difficile de prévoir avec assurance quand cette « transition de phase » adviendra, ni quelles conditions précises pourraient la provoquer. C'est pourquoi l'enseignant, armé d'un référentiel d'indicateurs synthétiques d'étapes et de passage, doit être attentif à tout changement radical de conduite, car s'il ne peut le prévenir, du moins doit-il immédiatement l'encadrer.

De plus « l'alchimie » de la combinaison des expériences ne saurait en aucun cas correspondre à leur somme, imposant ainsi au maître non pas de compter, mais de mobiliser : « mobilisez, mobilisez, il en restera toujours quelque chose ! »

UNE ALTERNATIVE À LA MOTIVATION

Si la conation contient la motivation, comme elle contient d'ailleurs la cognition (Reuchlin 1989 ; 1990), elle les dépasse largement dans leur mise en perspective pour et dans l'action. Cela pose d'ailleurs un problème méthodologique quand l'approche de la motivation passe par un recueil des « motifs » de l'action (Florin et Vriгдаud 2007), c'est-à-dire conscientisés le plus souvent *a posteriori*, alors que l'étude des conations convoque les « mobiles » de l'action, qui participent de processus inconscients, déclencheurs *a priori* de l'action.

Alors, comment mobiliser un sujet pour qu'il accumule les expériences dans une étape, si ce n'est en lui proposant de faire ce qu'il sait déjà faire et qu'il prend plaisir à faire parce que justement il sait le faire ? Une proposition trop facile le démobiliserait rapidement, et une suggestion trop difficile provoquerait inévitablement l'abandon ou la falsification. Linda Allal (1978) avance l'idée de « décalage optimal » : demander à l'élève de dépasser à peine ce qu'il sait faire, après s'être assuré qu'il dispose des ressources pour le faire. La pédagogie conative reprend ce concept, mais en vérifiant que le sens de l'activité n'est pas perdu de vue par l'élève, quelle que soit l'étape à laquelle il se trouve. Si l'activité est à dominante structurale, alors toute proposition pédagogique devra se solder par une mesure. Si elle est fonctionnelle, toute situation devra se conclure au score. Si l'activité est à dominante technique, tout dispositif pédagogique devra engager un jugement de conformité. Mais alors, comment concilier sens de l'activité, imposé par un mode d'organisation, et sens pour le sujet, symptomatique de sa mobilisation à son étape conative ?

UNE RUPTURE METHODOLOGIQUE

La solution se trouve dans la méthode ! La pédagogie conative devient alors doublement alternative, car elle offre une alternative aux pédagogies alternatives, en réhabilitant toutes les méthodes pédagogiques. Une étude comparative au long cours, permettant notamment aux sujets étudiés d'avancer dans leur curriculum conatif, a permis de conclure qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises méthodes pédagogiques, mais seulement des méthodes plus ou moins bien adaptées à l'étape conative dans laquelle se situe un sujet. Absolument toutes les méthodes trouvent place et justification à un endroit du curriculum. Reste toutefois à le localiser. A titre d'exemple, les jeux et formes globales trouvent leur place à l'étape émotionnelle, car ils engagent l'enfant dans sa totalité, spontanément, sans calcul ni connaissances techniques. Les situations-problèmes ou tout autre dispositif de recherche et/ou de découverte conviennent parfaitement à l'étape fonctionnelle, car il s'agit justement d'exercer ses fonctions motrices ou mentales dans la recherche de solutions. Mais les pédagogies traditionnelles, analytiques, s'avèrent être aussi, voire plus, efficaces que d'autres plus sophistiquées quand il s'agit d'apprendre et de restituer, à l'étape technique. Une confusion est encore entretenue au sujet des « situations de résolution de problème ». Elles sont fondamentalement à distinguer des situations-problèmes considérées à l'étape 2, car on ne peut résoudre des problèmes complexes qu'en mobilisant des connaissances et des techniques déjà acquises. Ainsi à l'étape contextuelle ce ne sont pas les solutions qui manquent, mais la pertinence des choix décisionnels qu'il faut affiner. Quant à l'étape d'expertise et de création, elle dépasse le cadre de l'institution scolaire qui, n'en déplaie aux experts, n'est pas le creuset de l'innovation.

Il n'existe pas aujourd'hui de programme qui joue avec l'ensemble des méthodes en les utilisant toutes sans n'en privilégier aucune. De ce point de vue, la pédagogie conative n'est pas une « méthode » de plus sur le marché concurrentiel de la pédagogie. En resituant toutes les méthodes à leur véritable place, la pédagogie conative s'élève au rang de « science de la méthode », de « méthodologie » d'analyse et d'intervention.

Une alternative à la prescription

Loin de vouloir imposer, ni même proposer, un « prêt à porter » didactique ou pédagogique, une pédagogie conative en appelle à la création, à l'inventivité des enseignants. Car nul ne sait ce que sera la société de demain.

Une rupture temporelle

La pédagogie conative parie sur l'avenir. En effet, une structure s'ancre et se définit dans le présent. Les connaissances et les techniques, répertoriées, finies et déterminées (Castoriadis 1974), s'originent dans le passé. En revanche, les fonctions, infinies, se projettent dans le futur. Certes une structure appelle un développement maximum afin d'atteindre une performance ici et maintenant. Il est également nécessaire de fonder une société sur une culture, en lui transmettant un passé, par apprentissage et imprégnation. Mais si l'école doit préparer la société de demain, dont on ignore tout, alors elle doit avant tout contribuer à l'éducation des fonctions qui ne sauraient être éduquées par ailleurs. Car seul le primat de la fonctionnalité peut véritablement donner l'occasion à la structure comme aux savoir-faire de s'exprimer pleinement. Le problème est qu'aujourd'hui cette fonctionnalité ne représente pas le registre privilégié ni des programmes, ni des formations des enseignants.

Une alternative à la formation des maîtres

Après les tentatives d'introduire en IUFM des formations transversales, nous assistons impuissants au sinistre retour au tout disciplinaire, auquel est juxtaposé un ancrage minimum d'expériences sur le tas. Certes l'expérience est indispensable, mais pour ne pas conduire le jeune enseignant à sa perte, ne faudrait-il pas l'accompagner. En effet, à l'instar de l'élève, l'élève-professeur suit un curriculum conatif d'enseignant (Vanlerberghe 2007). Il est malheureusement trop tard pour éprouver l'opérativité du concept dans le cadre d'un suivi permanent et régulier en établissement de formation, mais il n'est pas trop tard pour en mutualiser la génération.

Une rupture d'autorité

Cependant, mutualiser implique une redistribution dans le mode de possession, et notamment de substituer l'autorité du maître (et du maître-formateur), afin que l'élève (l'élève-maître) puisse devenir auteur de sa propre vie, auteur de sa propre évolution. Ainsi, une pédagogie conative est-elle une pédagogie de l'autonomie.

Mais comment impliquer l'élève dans la pédagogie ? D'abord en lui exposant, illustrations vivantes à l'appui, les principes de la pédagogie conative : définitions, curriculum conatif, référentiel et indicateurs synthétiques, correspondance entre méthodes et étapes. Ensuite, en le mettant en situation d'évaluation des autres comme de lui-même, afin qu'il positionne chacun dans une étape. Enfin, en lui demandant de mettre en place des situations pédagogiques impliquant une méthode adaptée à chaque étape. Force est de constater que si la pédagogie conative donne de meilleurs résultats dans une comparaison à d'autres méthodes (Bui-Xuân 1989), une pédagogie

métaconative donne de bien meilleurs résultats comparée à une pédagogie conative (Fait 2007). Dieu (2009) confirme ces résultats, tant avec des élèves-professeurs au terme d'un semestre de conduites de séances, qu'avec des coachs supervisant des matchs. L'auto-coaching métaconatif a bien vite dépassé celui des coachs « experts ».

CONCLUSION : UN CONCEPT GENERATIF

Le lecteur l'aura perçu, il aurait été inconséquent d'aborder la problématique de l'altérité pédagogique en reprenant le modèle conventionnel des productions obligées, nomothétiques ou centrées sur l'administration de la preuve : situation du problème et enjeu scientifique, questionnement, problématique et hypothèses, cadres conceptuels et cadres de références, méthodologie, sujets et instrumentation, analyse des données, résultats, discussion, conclusions et perspectives...

Car, penser pédagogies alternatives, c'est encore penser moyens et méthodes pour satisfaire un peu mieux les objectifs louables que s'assignent l'école et la plupart de ses enseignants. Penser le conatif, c'est aussi penser l'école, mais c'est surtout opérer une révolution paradigmatique en passant de l'application méthodique à l'outil méthodologique d'analyse et de proposition. Un article ne suffirait pas à en étayer la construction sur la base des recherches avalisées et des expériences relatées. En revanche, cette méthodologie pourrait bien opérer une rupture disciplinaire, et sortir de l'école pour interpréter toute activité humaine, individuelle ou collective, sociale (Citton et Lordon 2008), historique et/ou institutionnelle (Gleyse et Bui-Xuân 2000). Seuls les rapports au temps ou à l'espace changent, de l'immédiateté au long cours, de l'espace restreint de la classe à son ouverture sur l'environnement, car tant que l'Homme demeurera et évoluera, son action le poursuivra dans son évolution conative.

Jacques MIKULOVIC

Gilles VANLERBERGHE

Université du Littoral Côte d'Opale

Gilles BUI-XUAN

IUFM de Lille – Université d'Artois

ER3S EA 4110

Université Lille Nord de France

Abstract : If the conation is mobilize for doing, managed by a system of incorporated values, the conative pedagogy calls to the sense that these same values give at pupil at the same time, in the effective practice of one precise activity get for the pupil. This alternative pedagogy born from the field sports and from the radical break with all the classifications of sports, these whose insignificant for the implied actors. Indeed, a classification of the traditional competitive activities based on three only possible modalities of victory, in measure, in correspondance to a model, or to a score, speaks perfectly to the pupils who know implicitly what there is to make to win. This trilogy places the conative pedagogy in break with all those who do not distinguish what is of the order of the development, of the learning or of the education. The comparison of its effects with those the other methods contributed to create a metaconative pedagogy.

Keywords : Method - Pedagogy - Alternative - Conation – Metaconation.

Bibliographie

- Allal L. (1978) « Stratégies d'évaluation formative : conceptions psychopédagogiques et modalités d'application » – in : L. Allal, J. Cardinet et P. Perrenoud (éds.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berne : P. Lang.
- Baquet M. (1947) *Éducation sportive. Initiation et entraînement*. Paris : Ed. Godin, 2^e éd.
- Bourdieu P. & Passeron J.-C. (1964) *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bove L. (1996) *La stratégie du conatus. Affirmation et résistance chez Spinoza*. Paris : Vrin.
- Bui-Xuân G. (1990) « Méthodes pédagogiques et développement psychomoteur » – in : R. Pfister (ed.) *Activités physiques et sportives, efficacité motrice et développement de la personne* (41-57). Clermont-Ferrand : AFRAPS.
- Bui-Xuân G. (1993) « Une modélisation du procès pédagogique » – in : G. Bui-Xuân et J. Gleyse (éd.) *Enseigner l'Éducation Physique et Sportive* (77-90). Clermont-Ferrand : AFRAPS.
- Bui-Xuân G. & Gleyse J. (2001) *L'émergence de l'éducation physique. Georges Demenÿ et Georges Hébert. Un modèle conatif appliqué au passé*. Paris : Hatier.
- Caillois R. (1958) *Les jeux et les hommes*. Paris : Gallimard.
- Carlier G., Bui-Xuân G. & Bouthier D. (éds.) (2005) *Intervenir en éducation physique et en sport. Recherches actuelles*. Louvain la Neuve : Presses Universitaires de Louvain.
- Castoriadis C. (1975) *L'institution imaginaire de la société*. Paris : Le Seuil.
- Catteau R. (2008) *La natation de demain : une pédagogie de l'action*. Paris : Atlantica.
- Château J. (1967) *L'enfant en jeu*. Paris : Ed. du Scarabée.
- Citton Y. & Lordon F. (éds.) (2008) *Spinoza et les sciences sociales. De la puissance de la multitude à l'économie des affects*. Paris : Ed. Amsterdam.
- Damasio A. (2003) *Spinoza avait raison. Joie et tristesse, le cerveau des émotions*. Paris : Odile Jacob.
- Delignières D. (2009) *Complexité et compétences. Un itinéraire théorique en éducation physique*. Paris : éd. Revue EPS.
- Dieu O. (2009) *L'influence du COACH en tant que médiateur conatif sur les transformations d'étudiants STAPS dans l'activité BADMINTON*. Master 2 Recherche, Université Lille Nord de France.
- Fait G. (2007). *L'influence de la métaconation sur les transformations des élèves en EPS*. Master 2 Recherche, Université Lille Nord de France.
- Florin A. & Vrignaud P. (éds.) (2007) *Réussir à l'école. Les effets des dimensions conatives en éducation. Personnalité, motivation, estime de soi, compétences sociales*. Rennes : PUR.
- Foucault M. (1975) *Surveiller et punir*. Paris : Gallimard.
- Gleyse J. (2000) « La fabrique d'anges ou l'école colonisée par le monde de Barbie » – 5^e Biennale de l'éducation et de la formation. Paris.
- Jeu B. (1972) *Le sport, la mort, la violence*. Paris : Ed. Universitaires.

- Joing I. (2008) *Comprendre l'institution scolaire pour comprendre la violence ? Approche conative des facteurs prédictifs de la violence à l'école*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université du Littoral Côte d'Opale.
- Kano J., Murata N., Kano Y. & Nickels-Grolier J. (2008). *L'essence du judo. Écrits du fondateur du judo*. Paris : Budo éditions.
- Lavie F. et Gagnaire P. (éd.) (2007) *Le plaisir des élèves en éducation physique et sportive. Futilité ou nécessité ?* Montpellier : AEEPS/AFRAPS.
- Le Boterf G. (1994) *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : les éditions d'organisation.
- Mikulovic J. (2006) « Du débutant à l'expérimenté : l'intervenant en APS auprès de populations en difficulté d'adaptation sociale dans la gestion du conflit socio-conatif » – in : G. Carlier, D. Bouthier et G. Bui-Xuân (éd.) *Intervenir en éducation physique et en sport – Recherches actuelles* (239-243). Louvain la Neuve : Presses Universitaires de Louvain.
- Nunziati G. (1990) « Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice » – *Les Cahiers Pédagogiques* 280 (47-64).
- Parlebas P. (1986) *Éléments de sociologie du sport*. Paris : PUF.
- Perrenoud P. (1997) *Construire des compétences à l'école*. Paris : ESF.
- Perrenoud P. (1999) « Construire des compétences, tout un programme » – *Vie Pédagogique* 112 (16-20).
- Pociello C. (éd.) (1981) *Sports et société. Approche socioculturelle des pratiques*. Paris : Vigot.
- Reboul O. (1980) *Qu'est-ce qu'apprendre ?* Paris : PUF.
- Reuchlin M. & Bacher F. (1989) *Les différences individuelles dans le développement cognitif de l'enfant*. Paris : PUF.
- Reuchlin M. (1990) *Les différences individuelles dans le développement conatif de l'enfant*. Paris : PUF.
- Rey B. (1996) *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF.
- Spinoza B. (1965) *Œuvres III. Éthique*. Paris : GF Flammarion.
- Turpin J.P. (1997) « Réhabiliter le conatif » – in : *Comment peut-on enseigner une culture corporelle ?* Colloque international de Montpellier : AFRAPS et CEDRE.
- Turpin J.P. (1999) *Étude d'enfants abandonniques en situation de judo. Le sens en action*. Thèse de doctorat en STAPS. Université Montpellier I.
- Vanlerberghe G. (2007) *La liberté accordée aux élèves par les étudiants en EPS en situation de pré-professionnalisation. Contribution d'un modèle conatif à l'optimisation du curriculum enseignant*. Thèse de doctorat en STAPS. Université du Littoral Côte d'Opale.