
Savoirs et expériences corporels

Autoformation par le tennis

Congrès international AREF 2007 (Actualité de la Recherche en Education et en Formation)

Jean-Michel Peter*

*Cerlis - Pôle Education - Paris René Descartes
Université Paris Descartes
1 Rue Lacretelle
75015 Paris
Peter.jmichel@univ-paris5.fr*

RESUME. De profondes transformations affectent aujourd'hui, dans tous les pays du monde, l'ensemble des systèmes éducatifs. A l'idée que l'enseignement s'acquiert sur les bancs de l'école se juxtapose la notion de « formation tout au long d'une vie », voire d'autoformation. Du même coup la hiérarchisation traditionnelle des savoirs semble remise en cause, et réhabilite la notion d'expériences, comme par exemple celles acquises par la pratique sportive. L'expérience corporelle peut être créatrice de savoirs, mais dans quelles conditions ? Comment se construisent ces savoirs et ces expériences ? L'objet de notre intervention est de décrire les pratiques corporelles du point de vue de l'expérience du sujet, des récits de vie. La pratique sportive, limitée dans notre observation à la pratique du tennis, est une expérience et une épreuve, utilisant l'action motrice, l'interaction émotionnelle, et la recherche de performance. L'exercice, l'entraînement, mettent en pratique le corps en lui donnant à la fois des modes d'évaluation objective de ses capacités et des modes de perceptions subjectives de ses vécus. La pratique corporelle peut être formative car elle permet une interaction de techniques, de savoirs faire et de savoirs être.

MOTS-CLES : Pratique sportive/ Expériences corporelles/ Savoirs / construction identitaire / Autoformation

Entraînement sportif, formation de soi et autoformation par le tennis

Dans l'éloge des sports, de nombreux auteurs tels Paul Valery, Jean Prévost ou Henry de Montherlant, ont, dès le début du XX^e siècle, vanté les vertus du travail sur soi opéré par la pratique méthodique de l'activité corporelle. Ainsi Paul Valery rappelle dans « *Variétés* » que « *Tout sport sérieusement pratiqué exige des épreuves, des privations parfois sévères, une hygiène, une tension et une constance mesurables par les résultats, en somme une véritable morale de l'action* » (Valery, 1957). De son côté Jean Prévost juge que « *C'est la volonté qui conquiert le corps* » (Prévost, 1925). Cette notion d'apprentissage se retrouve in fine dans le propos d'Henry de Montherlant au fil de ses fameuses « *Olympiques* »: « *Première acquisition par le sport: tenir compte de la réalité (...) Sur ce qu'il exige de l'intelligence, on n'a pas tout dit* » (Montherlant, 1954). Ces affirmations liées au développement constant de la pratique sportive depuis la fin du XIX^e siècle nous invitent à sonder et à comprendre les mécanismes mentaux et physiques qui affectent nos attitudes et représentations, relatives au souci de développer les potentialités du corps, à travers l'apprentissage de mouvements codifiés. L'entraînement se définirait dans cette optique comme un lieu nouveau d'apprentissage de conduites et d'attitudes correspondant à l'évolution des mœurs des sociétés modernes, aboutissant à une planification et à un auto contrôle de ses actions motrices et de ses émotions (Elias & Dunning, 1994). S'entraîner devient alors un travail méthodique sur soi, lieu de nombreux apprentissages.

Le tennis a été inventé dans le but de se détendre et de se distraire. Mais il a aussi permis d'inventer une nouvelle didactique du plaisir et de la formation de soi par soi (Peter & Tetart, 2003). Pour caractériser cette forme d'apprentissage où l'apprenant est souvent le pilote, nous avons emprunté le concept d'autoformation développé par Joffre Dumazedier dans le champ sportif, puis par Philippe Carré dans le champ de la formation des adultes (Dumazedier, 1990 ; Carré & al, 1997). L'autoformation par le tennis apparaît comme une réalité sociale dont un des fondements est l'autonomie du sujet dans les apprentissages qu'il doit réaliser. L'acquisition de ces compétences nouvelles, dans tous les temps sociaux, devient le levier majeur de l'adaptation et du développement des individus dans les sociétés industrielles post-modernes.

Dans une perspective sociologique, nous voulons comprendre le processus d'autoformation par la pratique sportive dans sa composante sociale. C'est-à-dire, situer l'analyse de la pratique sportive de loisir dans un changement à caractère positif qui engage l'individu, selon les facteurs sociaux qui favorisent ou contraignent une autoformation possible (Sue, 1999).

Il s'agit de comprendre comment des joueurs experts de tennis construisent des savoirs d'action afin de maîtriser une ou plusieurs dimensions de leur formation: contenu, objectifs, démarche, ressources, rythme (Tremblay, 2003). Cette autoformation est alors examinée ici à travers les récits de 42 parcours de tennis de joueurs classés.

Nos Hypothèses

Des joueurs de tennis engagés activement dans leur passion acquièrent des compétences selon un processus individuel, que nous nommerons autoformation. Que cela soit seul ou en groupe, consciemment ou inconsciemment, par la pratique du jeu se développent des compétences d'analyse et d'observation qui améliorent et enrichissent un potentiel physique, cognitif ou conatif. Pour améliorer leur niveau de jeu, les joueurs de tennis s'astreignent à un entraînement pour acquérir des techniques dont les processus s'apparentent à des tours de main dont ils ne sont pas toujours conscients. On préfère parler d'un sens de l'observation, avoir le coup d'œil, savoir analyser et synthétiser ses points forts, ses points faibles, ainsi que ceux de son adversaire ou ses partenaires. Ce sont des dispositifs cognitifs d'acquisition par identification, comparaison de conduites motrices efficaces : savoir observer, savoir communiquer, savoir s'entraîner, savoir se fixer des buts. Ce sont des acquisitions d'ordre psychologique: savoir maîtriser ses émotions, prendre confiance en soi. Toutes ces compétences sont des prises de contrôle par le joueur sur ses actions. La pratique du tennis s'avère être alors une accumulation d'expériences ressenties, vécues, réfléchies par le sujet lui-même dont le sens a une valeur dans d'autres actions de la vie sociale ou professionnelle. Ces procédures sont transposables dans la vie quotidienne et peuvent déboucher sur une meilleure confiance en soi, une philosophie de l'existence ou projet de vie. Ce processus est pour la plupart inconscient, et il y a une dialectique complexe à la croisée des expériences tirées du terrain de tennis, et des expériences familiales et professionnelles. L'autoformation par le sport a un contenu et des démarches singulières qui s'élaborent à travers la pratique à l'aide de schémas d'action ou praxéologie motrice. Elle demande une attitude réflexive, comme toute forme de culture qui exerce une action réelle sur l'individu : ici pratique et théorie de la vie sportive ne font qu'un. Cependant, l'individu ne peut pas échapper à la communauté ou au groupe auquel il appartient, notamment sportif. Dans la construction de soi, le joueur de tennis communique, interagit, adopte des valeurs et des normes de ses proches et du groupement sportif d'affiliation, profite de ressources disponibles dans son environnement. Ces médiateurs de savoirs, plus particulièrement le groupe de partenaires d'entraînement et le club, servent de support au processus d'autoformation. L'ensemble de ces interactions s'apparente à un système ouvert d'échanges de savoir.

Dispositif méthodologique pour observer le processus d'autoformation

Nous avons cherché à savoir comment des joueurs de tennis expérimentent, améliorent, construisent leurs savoirs à travers des entretiens relatant leur parcours (Pineau & Legrand 1993). L'intérêt de l'entretien tient à ce qu'il saisit la représentation articulée à des expériences, et s'inscrit dans un réseau de significations. La collecte des expériences est une articulation entre l'épreuve personnelle concrète, pratique singulière, située dans le temps et l'espace social, et les enjeux collectifs dans lesquels ils peuvent se comprendre et doivent être interprétés. L'objectivation de la parole renvoie au fait que, lorsqu'il parle,

l'interviewé ne livre pas un discours déjà constitué mais le construit en parlant, opérant ainsi une transformation de son expérience cognitive, passant du registre procédural (savoir-faire) au registre déclaratif (savoir dire).

Un parcours de tennis, est le résultat d'un processus, il est le produit d'une histoire à la fois « personnelle » et « sociale ». Le récit d'un parcours, c'est le déroulement d'une situation, des scènes de vie qui reviennent à l'esprit, où les actes de chacun comptent. C'est ce que Norbert Elias appelle une configuration en mouvement. L'analyse des parcours consiste à comprendre les processus en analysant les actions prises dans des interactions, et décrire le déroulement et l'enchaînement des situations du point de vue de chacun des individus. L'observation attentive et l'analyse des processus mis en œuvre dans les actions permettent de mettre à jour des règles et des procédures par lesquelles les acteurs interprètent constamment la réalité sociale, inventent la vie dans un bricolage permanent. Les récits montrent comment la pratique du tennis insérée dans un environnement social façonne les croyances, les désirs, les valeurs (Peneff, 1993).

Pour étudier et interroger la dimension autoformative dans la pratique du tennis, nous nous sommes fondé sur l'observation de parcours d'amateurs passionnés. Nous les avons observé dans leurs parcours initiatiques de formation. Et pour en analyser le sens, nous nous sommes posés une série de questions. En quoi la pratique assidue du tennis est un facteur de réalisation de soi, de sociabilité spécifique correspondant à des formes nouvelles d'apprentissage ? Quelle est la part prise par le joueur lui-même pour orienter sa passion et en tirer profit ?

L'analyse statistique des données textuelles (Logiciel Alceste)

Le logiciel Alceste permet d'effectuer de manière automatique différentes opérations de classement et d'analyse statistique des discours (Lebart & Salem, 1994).

De l'analyse se détache deux grands blocs et quatre classes. Dans l'acquisition de compétences pour progresser en tennis, il y a une part d'autonomie de l'individu acquise par les expériences caractérisée dans les classes 2 et 4 (51.79% des u.c.e). Puis une autre dépendante d'un contexte social où l'environnement proche et l'institution sportive jouent un rôle important, illustrée par les classes 1 et 3 (48.21%). L'AFC montre que ces deux processus sont en interaction.

Tableau 1: Analyse des données Textuelles par une classification descendante

<i>Cl. 1 (565uce) ----Compétition-----+</i>	<i> ---Contexte social (51, 79%)</i>
<i>Cl. 3 (526uce) ----Environnement -----+</i>	
<i>Cl. 2 (615uce) ----Les apprentissages-----+</i>	<i> ---Expériences 48, 21%)+</i>
<i>Cl. 4 (557uce) ----Les apports -----+</i>	

Interprétation

Nous constatons donc à la lecture des parcours, une double médiation pour favoriser un processus d'autoformation par le tennis. La première concerne l'acteur pour affiner sa participation à une action réflexive par l'entraînement (à gauche de la figure 1). La deuxième est dépendante de l'environnement et des institutions ou configurations (les deux classes de discours situées à droite de la figure 1). Au lieu de les opposer, nous suggérons une approche dynamique en terme d'interactions entre ce qui relève des expériences des individus et des configurations.

Dans la discussion des différentes visions théoriques pour expliquer cette dialectique, la position de Norbert Elias est intéressante à relever. En effet il nous demande de nous interroger sur les éléments de ce contexte social ou « configurations » qui favorisent ou limitent le jeu des acteurs (Elias, 1991). La question fondamentale n'est plus de savoir quels sont les déterminismes sociaux les plus influents, mais de savoir dans le processus de socialisation quelles sont les interactions entre le jeu de l'individu et les formations sociales singulières créées par le temps libre dans lesquelles il se meut.

Conséquemment, nous considérons que l'apprenant acteur est réflexif, c'est-à-dire capable de définir ses objectifs propres et les moyens pour les accomplir, selon les relations qu'il entretient avec les autres acteurs et avec les structures. Cette réflexivité s'opère selon les modifications constantes de sa trajectoire particulière suivant les évolutions de deux pôles intimement reliés : ses expériences qui ordonnent mouvement et direction et les institutions et le contexte d'interaction qui le contraignent et lui offrent des choix sur son chemin. Agir et décider, c'est comparer, raisonner, prévoir, calculer. Autant d'opérations mentales qui supposent, comme l'action la moins réfléchie, l'existence d'un habitus construit par une pratique proche de l'autodidaxie (Le Meur, 1998).

« On a joué vraiment, on va le dire autodidacte, autodidacte... il y a des gens qui pigent vite ...et puis il y en a qui pigent pas du tout, parce qu'ils sont trop bloqués par leur technique...alors qu'il suffit de faire un petit truc plus simple pour gagner le point, enfin... il manquait d'efficacité... ». (Classé à 15/2, 67 ans)

Mais le joueur de tennis n'est pas seul pour arriver à ses fins. Nos « actions logiques » et nos choix « délibérés » sont tributaires de l'imposition de valeurs et de normes par les institutions et d'un héritage culturel. La capacité d'information, de décision de l'individu est liée à la position qu'il occupe vis-à-vis des autres individus, dans ou hors institutions, d'où une dialectique entre les individus et les structures. La pratique du tennis n'est pas seulement l'occasion d'être avec soi-même, elle est un moment de communication, d'échange, voire de partage d'une passion commune s'inscrivant ainsi dans la socialisation de l'individu. Ces modèles de référence sont transmis par la famille, mais aussi l'école, le travail, les pairs. La culture interagit avec le développement cognitif du sujet et donne elle aussi forme à l'esprit. Entre bricolage identitaire et imposition de normes, le corps se structure autant qu'il est structuré (Taylor, 1998). Le rôle de l'intervenant sera de favoriser ces démarches autoformatives par une mise en situation impliquant activement l'apprenant.

Perspectives

Il est urgent de concevoir, expérimenter, évaluer des dispositifs d'aide à l'autoformation individuelle et collective, dans et hors le système scolaire et l'entreprise, pour favoriser, faciliter, accompagner la formidable poussée de la demande éducative des sociétés post-modernes. N'ayons pas peur de nous répéter, l'autoformation apparaît de plus en plus probablement comme un des enjeux sociaux majeurs du XXI^e siècle (Unesco, 2005). Il s'agit plus que jamais de relier, de mutualiser, d'enrichir les apports éducatifs de tous les temps sociaux, à l'école, au travail et hors de ces institutions. Roger Sue et Marie-Françoise Caccia proposent la notion de « *reliance éducative* » pour établir des passerelles entre la formation scolaire et celle plus informelle du temps libre (Sue & Caccia, 2005). L'intervenant dans le domaine de l'action motrice, en milieu scolaire ou péri-scolaire, doit valoriser le rôle actif de l'apprenant pour ressentir lui-même la stimulation du « *learning by doing* », au sein de réseaux de savoirs que constituent les associations ou la classe en éducation physique et sportive

Il serait intéressant de prolonger ces observations par une étude systématique des tentatives pédagogiques réussies d'accompagnement à l'autoformation au sein des associations sportives ou à l'école. Il faudrait selon nous développer des études multidisciplinaires des processus d'insertion réelle des pratiques de la culture sportive dans les temps sociaux de la vie quotidienne (travail et loisir), comme source d'un style de vie à étendre dans le quotidien de notre société mutante. Il faudrait aussi encourager des recherches sur les conditions sociales, les institutions éducatives, les mouvements sociaux, qui contrarient ou favorisent le développement d'un corps pour soi et l'acquisition de savoir-faire ou savoir être débordant sur tous les temps sociaux. L'activité sportive est un moyen d'éducation, dont les conditions de développement relèvent de la sociologie de la formation et de l'éducation.

Bibliographie

- Carré, P. (2005). *L'Apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir*. Paris : Dunod.
- Carré, P., Moisan, A. & Poisson, D. (1997). *L'Autoformation*. Paris : PUF.
- Dumazedier, J. & Leselbaum, N. (1993). Emergence d'un nouveau secteur des sciences de l'éducation : la sociologie de l'autoformation in *Revue française de Pédagogie- 102*, 5-16.
- Dumazedier, J. (1990). « La Revue EPS interroge Joffre Dumazedier ». In : *Revue EPS*, 226, 7-14.
- Dumazedier, J. (1985). Pratiques sociales d'autoformation et temps libre d'aujourd'hui. In : *Society and Leisure*, 2, 337-348.
- Elias, N & Dunning, E (1994). *Sport et Civilisation*. Paris: Ed. Fayard.
- Elias, N. (1991). *La Société des individus*. Paris : Fayard.
- Lebart, L. et Salem, A. (1994). *Statistique textuelle*. Paris : Dunod.
- Le Meur, G. (1998). *Les nouveaux autodidactes. Néo autodidaxie et formation*. Montréal : PUM.

- Montherlant, H. (de) (1954). *Les Olympiques*. Paris : Gallimard.
- Peneff, J. (1993). *La Méthode biographique. De l'Ecole de Chicago à l'histoire orale*. Paris : Armand Colin.
- Peter, J-M. & Tetart, P., 2003. – « L'influence du tourisme balnéaire dans la diffusion du tennis. Le cas de la France de 1875 à 1914 », *Revue STAPS*, 61, pp.73-91.
- Pineau, G et Le Grand, J-L. (1993). *Les Histoires de vie*. Paris : PUF, coll. Que sais-je ?
- Prévost, J. (1925). *Plaisirs des sports. Essai sur le corps humain*. Paris, Gallimard.
- Sue, R. & Caccia, M-F. (2005). *Autres temps, autre école. Impacts et enjeux des rythmes scolaires*. Paris, ed.Retz.
- Sue, R. (1999). Dynamique des temps sociaux et processus éducatif. In : *Traité des sciences et des techniques de la Formation* (Sous la dir. de P.Carré et P.Caspar). Paris : Dunod, p.87-103.
- Taylor, C. (1998). *Les Sources du moi. La formation de l'identité moderne*. Paris : Seuil.
- Tremblay N. (2003). *L'Autoformation, pour apprendre autrement*. Montréal : Les presses de l'Université.
- Valery, P. (1957). Le bilan de l'intelligence in *Variétés*. Paris : Gallimard (coll. La pléiade).
- Unesco (2005). *Vers les sociétés du savoir*. Paris : éd.Unesco.