

CONNAISSANCES ET COMPETENCES EN EPS

D. Delignières & C. Garsault

L'apparition de nouveaux programmes disciplinaires, suscités par des textes d'orientation tels que la loi Jospin ou la Charte des programmes, devait à nos yeux constituer un puissant levier de rénovation des pratiques enseignantes en EPS. Il nous semble cependant -mais notre point de vue est nécessairement partiel, et local-, que les programmes incitent pour l'instant davantage la profession à une mise en conformité terminologique des projets pédagogiques qu'à un véritable renouvellement de l'enseignement de l'EPS. Il est vrai que les programmes ont amené un complet bouleversement terminologique: notamment, en lieu et place des règles et principes opérationnels et des principes de gestion qui organisaient les précédents textes, sont apparus les termes de connaissances et compétences. Ayant été parmi les premiers à proposer une "entrée par les compétences" en EPS (Delignières & Fleurance, 1991; Delignières & Garsault, 1993), nous avons évidemment suivi avec intérêt l'appropriation par la profession de ce nouveau cadre terminologique.



La première réaction de la profession a été de questionner les scientifiques pour obtenir des définitions avérées des concepts en présence. On peut douter du bien-fondé d'une telle démarche, et les réponses laborieuses apportées par J. Leplat (1997) aux questions de la Revue EPS ne sauraient contredire ce point de vue. Il faut garder à l'esprit qu'un concept n'a de sens qu'au travers du projet de celui qui le forge et le fait fonctionner. C'est particulièrement vrai pour un concept tel celui de "compétence", concept "nomade" par excellence, qui a été utilisé et défini de manière spécifique, en fonction de leurs objectifs, par un grand nombre d'auteurs (voir en particulier

Chomsky, 1973; Reboul, 1980; de Montmollin, 1984). Il n'existe pas de définition absolue de tels concepts, et il est vain de demander *a priori* à un scientifique "qu'est-ce qu'une compétence"?

Dans le domaine qui nous préoccupe, la définition des compétences ne peut être en premier lieu qu'un acte politique, lié à une philosophie de l'acte éducatif. Ce n'est que dans un second temps que l'on peut rechercher dans la littérature scientifique des définitions convergentes avec celle dont le système éducatif a besoin. A cet égard, il nous semble nécessaire de revenir sur le texte qui a (ré)introduit les concepts de connaissances et compétences, c'est-à-dire la Charte des Programmes, afin de mettre en lumière le sens que le législateur a voulu leur conférer.

La Charte des Programmes.

Ce texte (B.O. n°8, 20 février 1992) constituait un document de cadrage pour la rédaction des programmes disciplinaires. Dès son avant-propos, la Charte avance la philosophie éducative qui sous-tend sa démarche: la refonte des programmes, "au-delà de l'actualisation nécessaire des contenus, suppose une réflexion de fond sur les finalités de la formation des élèves, les critères qui président à la sélection des savoirs disciplinaires, les articulations entre objectifs de connaissances et objectifs de socialisation, indissociablement liés, si l'on veut non pas que les apprentissages scolaires soient leur propre fin mais qu'ils débouchent sur un réinvestissement hors du monde scolaire pour permettre aux jeunes de construire leur vie personnelle, leur vie professionnelle et d'être des citoyens responsables".

La Charte précise en outre que les programmes énoncent les contenus disciplinaires en termes de connaissances et de compétences à acquérir. Les connaissances renvoient aux "notions et concepts, ainsi que savoir-faire propres à la discipline". Quant aux secondes, la charte précise qu'il s'agit des "compétences terminales visées en fin d'année, dans la perspective de fin de cycle ou de fin de formation: le programme détermine chaque fois le niveau de compétence visé, en donnant une liste des tâches que les élèves devront être capables d'accomplir". Ces définitions et les commentaires qui les accompagnent méritent d'être développés.

1. On peut noter en premier lieu que ce texte n'envisage les compétences qu'en tant qu'acquisitions terminales: les compétences ponctuent la fin d'un cycle d'enseignement, et définissent la qualification attendue pour passer dans un cycle ultérieur ou entrer dans la vie professionnelle. Ce point, qui ne semble pas avoir été pris

en compte par les rédacteurs des programmes EPS, a des incidences importantes. Notamment, la compétence ainsi conçue constitue le résultat d'un processus d'acquisition relativement long. Sauf à en pervertir fondamentalement le sens, une compétence ne saurait constituer l'objectif d'une situation didactique, ni même d'une leçon¹. Dans le contexte organisationnel de l'EPS, on peut considérer que le cycle représente l'unité d'enseignement minimale pour de telles acquisitions.

2. Les compétences sont des acquisitions essentiellement complexes. Nous voulons dire par là que finalisant un cycle d'enseignement relativement long, elles intègrent logiquement un certain nombre d'acquisitions plus singulières, que le texte regroupe sous le concept de "connaissances". Il est important de remarquer que les connaissances ainsi définies ne renvoient pas uniquement à des savoirs déclaratifs (ce que l'on a pris l'habitude de désigner en EPS sous les vocables de règles et principes opérationnels), mais également aux "savoir-faire propres à la discipline". Ce n'est donc pas le passage à l'acte qui délimite la frontière entre connaissances et compétences, mais plutôt un niveau d'intégration et de complexité. Par exemple, "être capable de construire, et réaliser un enchaînement au sol en respectant un code de pointage" pourrait constituer une acquisition du registre des compétences terminales. En regard, l'appropriation du code, la maîtrise de la roulade avant, de l'appui tendu renversé, des techniques de parade, constitueraient les connaissances nécessaires à l'émergence de cette compétence.

On peut noter que cette proposition diverge fondamentalement avec l'esprit des programmes EPS et des documents d'accompagnement, dans la mesure où l'on a tendance à y assimiler d'une part connaissances et savoirs déclaratifs, et d'autre part compétences et savoir-faire. Ce faisant il nous semble que l'on banalise le concept de compétence et que l'on s'écarte des visées de la Charte des Programmes.

3. La compétence est porteuse de sens. Finalisant un cycle d'enseignement et intégrant les connaissances qui y ont été acquises, la compétence terminale balise le travail de l'élève et lui donne du sens. C'est clairement à une pédagogie du projet qu'invite la Charte des Programmes, dans la mesure où l'ensemble des activités, des situations pédagogiques, est orienté vers l'accession à une compétence terminale. Ceci est vrai du point de vue de l'élève, en lui permettant une meilleure lisibilité des exigences de l'enseignant au fil des leçons. C'est également fondamental du point de vue de l'enseignant: la définition de compétences terminales doit lui permettre d'orienter son travail didactique, en balisant son cheminement au travers des connaissances à faire acquérir successivement et à intégrer progressivement.

¹ Il semble cependant que les programmes actuels génèrent un tableau inverse, c'est-à-dire que chaque situation pédagogique est supposée permettre l'acquisition de multiples "compétences", "générales", "propres", "spécifiques".

4. La compétence est porteuse de sens. Ceci veut dire aussi qu'elle doit correspondre à la maîtrise de situations significatives, pour l'élève. Elle doit entrer en résonance avec ses représentations culturelles, et dans le cadre de l'EPS, avec la réalité sociale des pratiques de référence. Pour l'élève, la compétence doit renvoyer à la maîtrise d'une activité sportive qu'il connaît, et reconnaît. On peut donc dire que les compétences terminales sont par essence spécifiques, dans la mesure où elles s'expriment nécessairement dans des situations représentatives des pratiques sociales de référence.

5. C'est au niveau des compétences que se réalisent "les articulations entre objectifs de connaissances et objectifs de socialisation". Cette proposition est fondamentale, si l'on ne veut pas passer à côté des perspectives de rénovation ébauchées par la Charte des Programmes. Le concept de compétence terminale invite à intégrer, dans la définition des comportements attendus en fin de cycle d'enseignement, la logique des apprentissages techniques, qui fonde la spécificité de la discipline, et celle des attitudes citoyennes, essentielle dans les missions de l'école. Par exemple une compétence telle que: "être capable, en escalade, de gérer une cordée en milieu naturel dans des voies de difficulté 4-5" intègre des "connaissances" spécifiques (motricité adaptée, maîtrise du matériel et des techniques de sécurité, connaissance du milieu, connaissance du code), et des "connaissances" plus transversales (attitude responsable, respect de l'environnement, etc...).

Un peu plus loin sur les compétences

Porteur de ces définitions respectant l'esprit de la Charte des Programmes, il est possible de chercher dans la littérature des approches voisines, qui pourraient permettre d'approfondir l'analyse. Il nous semble important d'évoquer à ce niveau les propositions d'Olivier Reboul, qui en 1980 esquisse les contours d'une "pédagogie de la compétence". Reboul s'appuie explicitement sur les propositions de Chomsky, avec une lecture particulièrement fine des propositions de ce dernier. Rappelons que Chomsky, dans le domaine de la linguistique distingue la *compétence* de la *performance*. Pour ce dernier, la performance renvoie aux phrases que le sujet produit. Or, la maîtrise d'une langue ne se résume pas à la somme de ces performances, c'est-à-dire à pouvoir répéter un certain nombre de phrases déjà entendues. La compétence est ce qui va permettre au sujet de produire un nombre infini de phrases, caractérisées par leur justesse mais aussi par leur imprévisibilité.

Le critère de justesse est fondamental. La compétence est juste, comme on peut dire par opposition qu'une connaissance (au sens déclaratif du terme) est vraie, et qu'une habileté est avant tout efficace. La compétence est juste au sens où elle sert au mieux les intérêts de acteurs en présence: le locuteur compétent va trouver le mot juste pour faire passer son message, le magistrat compétent va prononcer un juste verdict, un juge en gymnastique va apprécier justement une prestation, un sportif va réaliser le

geste juste, au bon moment... La compétence, pour un joueur de sports collectifs, ne consiste pas à être capable de passer la balle avec précision à un partenaire, mais à la réalisation de choix judicieux, tenant compte du placement des adversaires et partenaires, des points forts et des points faibles de chacun, etc... Un grimpeur compétent n'applique pas de règles intangibles pour le placement de son assurage, mais adapte l'équipement (longueur des dégaines, nombre de points d'assurage, etc...) au fur et à mesure de sa progression, afin de minimiser les conséquences éventuelles d'une chute mais de favoriser sa progression (notamment en diminuant le frottements de la corde). La compétence va donc au-delà de l'application efficace des "connaissances", et se traduit par l'adaptation constante du comportement à un contexte dynamique. Pour Reboul, "*la compétence se distingue du savoir-faire, aptitude à agir, et du savoir pur, aptitude à comprendre, en ce qu'elle est une aptitude à juger*". L'auteur précise aussitôt que la compétence "*ne va pas sans savoirs et savoir-faire. Mais elle les dépasse par le fait même qu'elle les intègre*" (Reboul, 1980, p. 186).

En second lieu, la compétence produit les comportements de manière imprévisible. Elle ne peut se résoudre à la somme des connaissances nécessaires pour agir. "*La compétence de l'expert en tableaux n'est pas une somme de savoirs sur l'histoire de la peinture, mais l'aptitude à appliquer ces savoirs à des oeuvres inconnues pour décider si elles sont authentiques ou non; si le verdict de l'expert était totalement prévisible, on n'aurait pas besoin de lui*" (Reboul, 1980, p. 185). De même, un sportif compétent est capable de produire des comportements originaux, d'improviser des solutions inattendues.

Reboul oppose donc deux types d'acquisitions: des "savoirs", renvoyant à la maîtrise de tâches bien définies, et dont la solution est le plus souvent unique et prédictible, et des "compétences", se révélant dans la maîtrise de situations plus complexes, moins bien délimitées contenant une marge d'imprévisibilité plus grande. Pour illustrer cette opposition, on peut dire par exemple que si l'on demande à des élèves, en danse, de reproduire un enchaînement d'après un modèle, on se situe plutôt sur le versant des savoirs. Si par contre on leur demande de créer et d'interpréter une composition suscitant une émotion chez le spectateur, on se situe plutôt dans la perspective des compétences.

Ce que Reboul pointe ici, c'est le décalage qui existe entre les situations de la vie réelle, où s'exercent les compétences, et les situations d'apprentissage classiquement proposées à l'école. Les situations de la vie réelle ne sont pas des situations de résolution de problème, clairement définies et possédant une solution univoque. Au contraire, elles apparaissent comme essentiellement complexes, chaotiques, évolutives, faiblement déterminées. Il existe toujours de multiples solutions pour s'y adapter, soit pour résoudre le problème, soit pour le transformer, soit pour le contourner. Pour reprendre les termes de Reboul, elles font moins appel à la raison qu'au jugement. Les schémas proposés par la figure 1, tirés de l'ouvrage de Varela (1989) essaient d'illustrer cette opposition. La figure

du haut représente une situation de résolution de problème type. Le problème est clairement délimité, dans le sens où l'ensemble des éléments pertinents pour le problème est circonscrit de manière exhaustive. Les relations entre ces éléments sont connues, le problème n'admet en général qu'une solution, qui peut être découverte sur un mode algorithmique. La figure du bas représente un archétype de situation réelle (il s'agit dans l'exemple de la conduite automobile). Quelques éléments saillants émergent (l'accélérateur, le feu rouge, le volant), d'un ensemble complexe d'éléments, aux frontières floues, et avec lequel les premiers entretiennent des relations mal définies. Ce type de situation n'a pas de solution logique, mais peut accepter un ensemble de solutions, plus ou moins adaptées. La figure du haut est l'exemple même de la situation de résolution de problème scolaire, celle du bas est un modèle des situations auxquelles sont confrontés les individus dans la vie réelle. Cet illustration suggère deux interrogations de fond: les modèles psychologiques rendant compte de la performance, de l'apprentissage et de l'expertise dans le premier type de situation sont-ils pertinents pour rendre compte des mêmes processus dans le second? Et peut-on considérer que l'exercice des premiers constitue une propédeutique à la résolution des seconds?

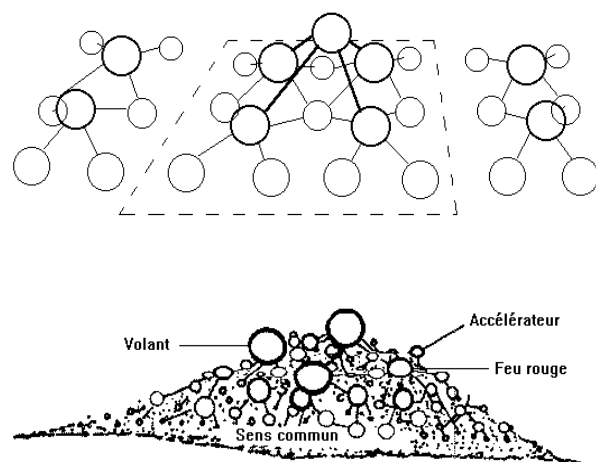


Figure 1: La figure du haut est une représentation schématique d'une situation de résolution de problème. Le problème est clairement délimité, dans le sens où l'ensemble des éléments pertinents pour le problème est circonscrit de manière exhaustive. Les relations entre ces éléments sont connues, le problème n'admet en général qu'une solution, qui peut être découverte sur un mode algorithmique. La figure du bas représente un archétype de situation réelle: quelques éléments saillants émergent d'un ensemble complexe d'éléments, aux frontières floues, et avec lequel les premiers entretiennent des relations mal définies. Ce type de situation n'a pas de solution unique, mais peut accepter un ensemble de solutions, plus ou moins adaptées (d'après Varela, 1989).

De fait, un certain nombre d'études ont mis en évidence le faible potentiel de réinvestissement des acquisitions scolaires: Lave (1988) montre par exemple que la réussite de problèmes d'arithmétique est peu prédictive de la maîtrise de situations analogues dans un contexte réel,

comme effectuer des comparaisons qualité/prix dans un magasin. Toute connaissance est située, c'est-à-dire essentiellement liée au contexte qui a suscité son émergence. Les apprentissages scolaires notamment, avec leur contexte si particulier (on peut consulter, sur ce point, le remarquable article de Durand & Arzel, 1997).



Ce prolongement de l'analyse au travers des propositions de Reboul nous semble cohérent avec l'esprit de la Charte des programmes. Il permet d'approfondir la définition du concept de compétence, et de mieux en cerner l'originalité et le potentiel d'innovation. Mais retrouve-t-on ces conceptions dans les programmes EPS ?

Compétences et connaissances dans les programmes EPS.

Les programmes ont tenté de reprendre les termes mis en avant par la Charte des programmes. Ces programmes déclinent trois types de compétences: les compétences spécifiques, clairement identifiées aux habiletés motrices, c'est-à-dire ce qui permet de résoudre efficacement les tâches relevant d'une APS donnée, les compétences générales, qui renvoient soit à des habiletés métacognitives du registre de "l'apprendre à apprendre", soit à des attitudes relevant de la formation citoyenne, et enfin les compétences de groupe, considérées comme transversales aux différentes activités rangées dans un même groupement.

Cette évolution conceptuelle n'est pas autrement surprenante. On retrouve dans ce triptyque des compétences la déclinaison des règles opérationnelles, principes opérationnels, et principes de gestion qui organisait les propositions institutionnelles antérieures (voir par exemple Hébrard & Pineau, 1994). Il faut être conscient du fait qu'un document tel que les programmes est nécessairement un texte de compromis, qui ne peut faire abstraction des différentes sensibilités qui traversent la profession, ni évidemment des travaux qui ont émaillé les dix dernières années, depuis la création des GAIP.

Il n'en reste pas moins, au vu des analyses qui précèdent, que les différentes "compétences" affichées dans ce texte correspondent surtout au niveau des "connaissances" défini par la Charte. A aucun moment la définition de compétences terminales, intégrant dans un tout cohérent et porteur de sens les multiples niveaux de connaissances n'est réellement évoquée. Si les programmes

ont à peu près respecté la lettre de la charte, ils sont loin d'en avoir respecté l'esprit. Ils laissent notamment en suspens le problème de l'articulation entre apprentissages sportifs et formation citoyenne.

Nous ne tenons cependant pas à laisser le lecteur face à ce constat négatif. Il nous semble en effet possible, en respectant le cadre institutionnel des programmes (ce qui constitue *a priori* une obligation pour des enseignants), de restaurer en partie la philosophie éducative qui animait la Charte des programmes. Nous allons tenter de présenter ce point de vue dans les paragraphes qui suivent.

Des finalités aux contenus d'enseignement

Nous considérons que la finalité fondamentale de l'EPS, à l'heure actuelle, doit être de favoriser l'insertion citoyenne des élèves dans les loisirs physiques et sportifs. Il est clair qu'ainsi nous attribuons une priorité à la troisième finalité affichée dans les programmes de la discipline. Nous ne reviendrons pas sur les déterminants de ce choix axiologique, que nous avons amplement justifié par ailleurs (Delignières & Garsault, 1993; 1996; 1998). Ces perspectives citoyennes en éducation physique nous semblent particulièrement en phase avec les priorités actuelles du système éducatif, et par exemple avec l'avant-propos de la Charte des programmes que nous avons cité précédemment.

Ce choix nous incite évidemment à mettre l'accent sur les "compétences générales" des programmes, qui constituent de fait une entrée essentielle et un déterminant puissant des contenus d'enseignement. Il nous semble cependant que si les "compétences générales" retenues renvoient massivement à cette formation citoyenne, les programmes auraient pu cibler plus sélectivement les besoins générés dans le secteur des pratiques de référence de la discipline. Les loisirs physiques et sportifs représentent à l'heure actuelle un des lieux majeurs de l'expression de la citoyenneté dans nos sociétés. Inciter les élèves à la pratique, leur permettre de s'insérer de manière positive et durable dans les loisirs physiques et sportifs de leur temps, constitue à nos yeux une contribution majeure, et originale, de l'EPS à la formation des citoyens de demain.

Il importe de ce fait de définir les besoins spécifiques du domaine des loisirs physiques et sportifs en matière de formation citoyenne. Nous avons précédemment évoqué ces besoins (la sécurité des pratiquants, l'entretien du potentiel de santé, la conduite de projets, etc..., voir Delignières & Garsault, 1993), dont la traduction, en termes de "compétences générales", devrait être au principe de l'élaboration des contenus, si l'on veut asseoir l'utilité sociale de la discipline.

Préparer les élèves à investir les activités sportives de leur temps suppose en outre de réintroduire à l'école les motifs d'agir qui donnent du sens aux pratiques sociales. Le didactisme des années 80 a généré une concentration sur les

savoirs, les techniques, les logiques internes. On a oublié que les loisirs physiques et sportifs étaient avant tout, dans leur réalité sociale, des lieux de convivialité, d'échange, de solidarité. Il est symptomatique que la plupart des projets pédagogiques n'évoquent ces aspects essentiels de la "citoyenneté sportive" que dans le cadre de l'association sportive. L'EPS le plus souvent, en "scolarisant" les pratiques sportives, leur fait perdre leur essence profonde.

Ces "compétences générales" ne peuvent être travaillées à vide, mais dans le cadre de la pratique d'activités sportives. Les contenus doivent donc intégrer "compétences générales" et "spécifiques". Ceci dit il est clair que toutes les APS ne sont pas à même de favoriser l'accès à une "compétence générale" donnée. Si par exemple on estime devoir retenir l'éducation à la sécurité comme visée éducative prioritaire, les APS culturellement porteuses de la problématique (et notamment les activités de pleine nature), paraissent avoir une pertinence plus assurée.

D'un autre côté, le travail d'une "compétence générale", au-delà du choix d'une APS pertinente, doit être optimisé par une didactique spécifique. Pour reprendre l'exemple de l'apprentissage de la sécurité, si l'escalade constitue une APS a priori intéressante (plus, par exemple, que le tennis de table), encore faut-il viser des compétences intégrant clairement la perspective sécuritaire. Une compétence terminale du type "être capable de franchir en moulignée des voies variées de niveau 6a" nous paraît moins riche, du point de vue d'une éducation à la sécurité, que celle que nous avons définie plus haut ("être capable, en escalade, de gérer une cordée en milieu naturel dans des voies de difficulté 4-5").

Ces propositions peuvent permettre d'éclairer le statut des "compétences propres aux groupes", dont nous n'avons pas encore parlé. Il nous semble qu'un groupement d'activité devrait être constitué sur la base des finalités de l'EPS, c'est-à-dire qu'un groupement devrait fédérer un ensemble d'APS susceptibles de servir les mêmes "compétences générales". De ce fait, les "compétences propres" pourraient représenter la traduction, dans le cadre des APS constituant le groupe, des "compétences générales".

Les "compétences propres" peuvent donc constituer un critère de sélection des APS à intégrer dans un groupe d'activité donné (rappelons que la Charte des programmes insistait dans son avant-propos sur ce problème de la sélection des savoirs). Par ailleurs, les "compétences propres" orientent le traitement didactique des APS retenues dans un groupe. Il est clair que dans cette optique, les "compétences propres" à un groupement d'activité ne peuvent être définies a priori, sur la simple base de similitudes techniques entre des APS que l'on estime commode de regrouper, mais au travers du filtre des "compétences générales".

Le lecteur pourra trouver une présentation plus détaillée de ces propositions dans une production récente de

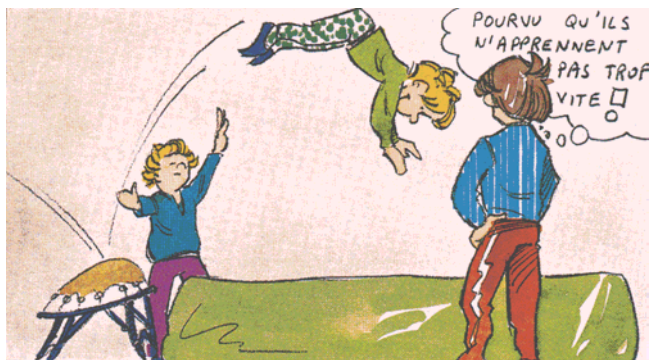
l'Académie de Montpellier (Garsault, 1998). L'idée à retenir est que les contenus d'enseignement *intègrent* compétences spécifiques, compétences propres et compétences générales dans un ensemble structuré. Il n'y a pas juxtaposition ou addition des compétences, mais plutôt interaction et *fusion*. Le contenu décrit le comportement attendu de l'élève dans une pratique construite (didactisée) de telle sorte qu'elle contraigne l'élève à mobiliser ou acquérir *l'ensemble* des compétences visées.

Compétence de l'élève, compétence de l'enseignant

Une "entrée par les compétences" en EPS débouche sur une exigence évidente, dont la trivialité n'est qu'apparente: les élèves doivent apprendre, et l'enseignant doit pousser les apprentissages le plus loin possible. Nous avons évoqué dans un texte précédent combien il nous semblait nécessaire que chaque élève, au cours de son cursus scolaire, ait vécu la satisfaction d'avoir atteint un niveau significatif de maîtrise dans au moins une activité sportive (Delignières & Garsault, 1996). L'accès à un niveau significatif de compétence constitue le déterminant central de la construction d'une relation de plaisir à la pratique sportive, et à terme un gage d'investissement sur le long terme. Par ailleurs, il s'agit pour l'élève d'une expérience essentielle, permettant un renforcement du sentiment de compétence et plus généralement de l'estime de soi (Goudas & Biddle, 1994).

L'éducation physique est-elle actuellement en mesure de permettre à chaque élève cette expérience de l'accès à la compétence? Nous n'en sommes pas réellement persuadés. En fait, l'EPS tente de concilier deux dogmes: la multi-activité et la résolution de problème. Le dogme de la multi-activité renvoie à l'idée que l'EPS, du moins au collège, doit varier au maximum les expériences motrices et les APS pratiquées, afin de développer de manière équilibrée les ressources et/ou de permettre une connaissance la plus étendue possible du champ culturel. En fait, l'élève traverse au cours de sa scolarité une série de cycles d'initiation, trop courts pour qu'il ait le temps de stabiliser des apprentissages significatifs. La résultante pour l'élève est de vivre majoritairement l'échec, dans des situations paradoxalement faciles. Il n'est guère étonnant que l'on taxe dès lors l'élève en EPS d'"éternel débutant".

En fait nous pensons (en ayant bien conscience du caractère provocateur de cette formule), qu'il faut viser la réussite, dans des situations difficiles. Les conséquences de cette proposition pour l'enseignement de l'EPS sont importantes: ceci nécessite en premier lieu que l'on accorde du temps aux élèves, pour qu'ils puissent construire une compétence réelle dans l'activité. Il s'agit là d'une exigence qui a été prise en compte dans les derniers textes officiels, fixant par exemple à 10 heures en sixième la durée minimale d'un cycle d'activité. Là encore cette durée minimale ne doit pas devenir un dogme: certaines compétences peuvent demander beaucoup plus de temps pour une stabilisation satisfaisante.



Ceci demande également à l'enseignant un niveau d'expertise conséquent dans l'activité, s'il entend réellement guider ses élèves, tous ses élèves, au-delà d'une initiation première, vers des niveaux significatifs de compétence. Or bien souvent l'enseignant en EPS encadre des activités qu'il ne connaît que très superficiellement. Imaginez un principal de collège déclarant à des parents d'élèves: "voici le nouveau professeur de mathématiques de vos enfants. Il est très compétent, il a fait un cycle de 20 heures de mathématiques au cours de ses études, plus quelques stages de formation continue". Reconnaissons que c'est une situation courante en EPS. Les rapports des jurys d'agrégation reviennent fréquemment sur cette méconnaissance chronique des activités chez les candidats, alors même que le concours ne porte que sur dix activités, fréquemment enseignées dans les établissements scolaires.

Mettons nous bien d'accord: nous ne mettons pas ici en exergue une prétendue incompétence des enseignants, mais plutôt l'impossibilité essentielle de la mission qui leur est confiée. On leur demande en fait, au niveau du collège ou du lycée, des interventions de "maître polyvalent", c'est-à-dire d'enseigner une dizaine de "matières", aussi différentes que les sports de combat et les pratiques artistiques. Quant on sait l'importance de l'expertise dans l'APS dans la capacité à réguler efficacement son enseignement (Soler, 1994), il ne faut guère s'étonner que l'enseignant ne puisse être un véritable "professionnel de l'apprentissage" dans l'ensemble des activités qu'il enseigne.

Conclusion

Les programmes EPS nous semblent donc s'être écartés de la philosophie sous-tendant la Charte des Programmes. Si le terme de compétence a été repris, c'est au prix d'une mutation de sens qui lui a fait perdre une grande partie du potentiel d'innovation dont il était porteur. Le concept de compétence terminale, central dans la philosophie de la Charte, a été abandonné au profit d'un patchwork de "compétences" qui tend à atomiser les objectifs et à diluer leurs interactions. La conséquence majeure de ce glissement conceptuel est l'incapacité des nouveaux textes à organiser les missions de formation citoyenne que l'école confère à l'ensemble des disciplines scolaires. Nous proposons cependant une approche permettant de réintroduire dans cette nouvelle organisation de l'EPS les axes fondateurs d'une "entrée par les compétences".

Références

- Biddle, S. & Goudas, M; (1994). Sport, activité physique et santé chez l'enfant. *Enfance*, **2-3**, 135-144.
- Chomsky, N. (1973). *Le langage et la pensée*. Paris: Payot.
- De Montmollin, M. (1984). *L'intelligence de la tâche*. Berne: Peter Lang.
- Delignières, D. & Fleurance, P. (1991). *Compétences transversales et compétences spécifiques en EPS*. Cours agrégation EPS externe, CNED, Centre de Grenoble.
- Delignières, D. & Garsault, C. (1993). Objectifs et contenus de l'EPS: Transversalité, utilité sociale et compétence. *EPS*, **242**, 9-13.
- Delignières, D. & Garsault, C. (1996). Apprentissages et utilité sociale: que pourrait-on apprendre en EPS? In B.X. René (Ed.), *A quoi sert l'Education Physique et Sportive?* (pp. 155-162). Paris: Edition Revue EPS.
- Delignières, D. & Garsault, C. (1997). Doit-on réellement enseigner une culture corporelle? In J. Gleize & G. Bui-Xuan (Eds.), *Comment peut-on enseigner une culture corporelle?*, CD-Rom des Actes du Colloque de Montpellier. Marseille: Asther Multimédia SA.
- Delignières, D. (1991). *Risque préférentiel, risque perçu et prise de risque: propositions pour l'élaboration d'une didactique de la sécurité en EPS*. Conférence présentée à l'Université d'Automne "l'Education à la Sécurité en et par l'EPS", Saint-Jean-de-Braye (45), 27-31 Octobre 1991.
- Durand, M. & Arzel, G. (1997). "Commande" et "autonomie" dans la conception des apprentissages scolaires, de l'enseignement et de la formation des enseignants. In M. Carbonneau, M. Tardiff, M. Altet & P. Perrenoud (Eds.), *Réforme scolaire et formation des maîtres*. Bruxelles: De Boeck.
- Garsault, C. (1998). Programmes EPS et contenus d'enseignement: proposition d'une démarche. In *Le Collège, Document académique n°3* (pp. 31-37). Montpellier: Rectorat de Montpellier.
- Hébrard, A. & Pineau, C. (1994). Schéma directeur du Programme d'Education Physique et Sportive. *Revue EPS*, **247**, 49-54.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*. New York: Cambridge University Press.
- Leplat, J. (1997). A propos des compétences. *Revue EPS*, **267**, 9-12.
- Lopez, R. (1998). Groupes d'activités et compétences en EPS. *Revue EPS*, **272**, 71-74.
- Reboul, O. (1980). *Qu'est-ce qu'apprendre?* Paris: PUF.
- Soler, A. (1994). *Connaissance de la matière et conception des contenus chez les enseignants d'EPS*. Mémoire de DEA STAPS, Université Montpellier I.
- Varela, F. (1989). *Connaître les sciences cognitives*. Paris: Seuil.