Les compétences en EPS :
programmes et représentations d'enseignants

Gil Mons,
CREEC / GREFEP, IUFM d'Alsace

Textes officiels et nécessaires prudences...

Notre propos n'est pas d'entrer dans un débat sans issue, mais de faire remarquer que le langage officiel d'une discipline est fortement contraint par les autres langages qui traitent des mêmes thèmes. Il doit convaincre tout un corps d'enseignants d'appliquer les orientations qu'il exprime. Sinon, c'est le conflit ou la résistance qui font que le changement n'advient pas et que la loi reste lettre morte.

Du coup, c'est le discours officiel qui serait incompétent à exercer son autorité.

L'autorité est le résultat de la compétence du propos auprès des enseignants qui, de leur point de vue, vont lire le texte, saisir les contenus, comprendre les axes thématiques. Ils vont aussi chercher des prescriptions, des solutions, voire des recettes.

Or le texte officiel n'a pas compétence à parler du quotidien d'un collège. Il est donc contraint d'évoquer ses attendus par des schémas intermédiaires entre les réalités quotidiennes du collège (référent de l'enseignant) et les données disciplinaires (références des membres du G.T.D.). **Le décideur et l'enseignant n'ont pas les mêmes référents, pas le même langage, pas la même activité dans le champ. Il serait miraculeux qu'ils se comprennent d'emblée !**

La lecture et l'appropriation des textes est difficile. Quand un enseignant ne comprend pas précisément un texte qu'on lui impose, il ne confère aucune autorité aux auteurs, mais les soupçonne de vouloir exercer leur pouvoir.

En outre, l'autorité d'un texte officiel en E.P.S. passe aussi par la compétence que lui confèrent les chercheurs en S.T.A.P.S.. Dans ce cas, il est plus prudent de parler de crédit. Le jour où un chercheur concédera une compétence quelconque au politique ou à l'enseignant, vous serez prévenus.

En effet, l'incapacité de nombreux chercheurs en S.T.A.P.S. à se distancier de leurs représentations semble consubstantielle à leurs fonctions dans le champ disciplinaire. Certes, le chercheur n'est pas là pour modifier les réalités. Il doit développer une représentation instrumentée du réel. Mais au-delà, le point de vue faisant l'objet, le chercheur s'autorise la critique pédagogique.

Ainsi, on peut lire que *"la référence aux connaissances scientifiques se fait exclusivement sur un mode métaphorique au travers d'analogies de surface : ce qui n'est pas sans entraîner une déformation souvent importante des ces connaissances"* (H. RIPOLL, 1994). Il semble que ce chercheur renommé dans le champ des S.TA.P.S. n'ait pas encore assimilé les phénomènes de désémantisation des notions lors de leur transfert d'un champ à l'autre. La "déformation" *(Métaphore)* est un phénomène lié au fonctionnement des représentations (analogies, simplifications, glissements de sens, extrapolations...).

Même si les pédagogues pratiquent une lecture "en surface", elle aboutit quand même à une certaine existence des objets scientifiques dans les représentations communes des politiques et des pratiques éducatives.

Car ce qui a été dit vis-à-vis des enseignants vise aussi les politiques. Aussi, ces derniers cherchent-ils à esquiver de telles critiques frontales et partiales. Pour ce faire, ils évitent le langage scientifique orthodoxe et proposent des expressions dérivées qu'ils inventent sur le moment. Ainsi *"surmonter les appréhensions"* navigue entre le sens commun et une psychophysiologie des émotions. Le renouvellement notoire du langage des textes officiels en E.P.S. porte les stigmates d'une recherche de crédibilité.

Ce langage intermédiaire est à une distance dosée du langage de terrain et est volontairement décalé des langages des chercheurs. Il a trois fonctions rhétoriques nécessairement ambivalentes.

Le discours officiel légitime les recherches en les vulgarisant. Les chercheurs sont socialement flattés mais épistémologiquement déprimés par ce qu'ils considèrent comme des ignorances.

Le discours officiel entérine et réoriente la pensée éducative. Entre félicitations et questions insurmontables ("la citoyenneté", le troisième objectif général de l'E.P.S....), l'enseignant esquive, résiste ou essaie.

Le discours officiel a une fonction d'"*Affichage*" (A. Hebrard, 1998) qui cherche à singulariser l'E.P.S., tout en l'intégrant dans les schémas des autres disciplines de l'école; Conseil National des Programmes oblige.

Notre propos concernant les *"Compétences"* n'échappera pas à cette dyna-

mique. Dans une lecture des textes officiels, il ne suffit pas de saisir une ou plusieurs *Significations* de la notion. Les dictionnaires, les encyclopédies, les manuels didactiques, les revues professionnelles en donneront de multiples traductions. Mais même si le lecteur se réfère à de multiples points de vue, il lui restera à saisir celui du discours officiel dont on connaît la rhétorique et les fonctions communicatives (G. Mons, P. Liotard, 1994).

Dès lors, il s'agit de réussir le pari suggéré par J. Leplat concernant la lecture des *"définitions et des cadres de référence" : "il ne faut surtout pas lire ceux des autres à partir des siens"* (E.P.S. n°267, p.10, col.3). *Cette approche a une règle "bien comprendre le cadre de référence dans lequel son interlocuteur place son argumentation, avant de la contester au nom du sien".*

C'est dans cet esprit que nous avions élaboré les analyses publiées en 1994. L'histoire disciplinaire des trois années écoulées les a confirmées. Mais la publication des textes sur les Programmes semble vouloir aller plus loin dans la conquête institutionnelle. **Nous tenterons donc de contribuer à la compréhension du processus d'officialisation de la notion de "Compétences" qui, en première lecture, semble organiser actuellement toute la pensée des documents sur les Programmes en E.P.S. au collège.**

A- Compétence et performance : le point de vue sémiologique

Le point de vue sémiologique a pour vocation d'expliciter les unités de signification d'un segment linguistique pris dans son acception générale (le mot ou monème) et dans ses usages pour des discours spécifiques (le terme). Nous ne nous arrêterons donc pas *"sur le mot"*, mais sur ses contenus sémantiques majeurs.

Nous ne l'avons pas choisi par hasard. Dans les années 1975-80, P. PARLEBAS avait repéré une alternance dans les attendus des réformes de l'E.P.S. entre leurs trois objets majeurs : les contenus de la matière, l'organisation des enseignements, le sens pédagogique de la discipline. Alors que la question des contenus se pose avec constance, l'alternance concerne les soucis d'organisation et les soucis pédagogiques.

Actuellement l'obligation du sens des apprentissages pour l'élève se fait pressante après treize années de questions contradictoires et controversées selon les doctrines pédagogiques des agents de l'E.P.S.. Il se trouve que l'objet de la sémiologie est de comprendre, si j'ose dire, comment les messages font SIGNE pour le destinataire.

1- Une définition linéaire

Avant d'être importée dans le paradigme éducatif, la compétence existait comme objet de réflexion sémiologique. Les modèles des linguistes désignent la *"compétence"* soit comme une *"connaissance de la langue"* (de Saussure), soit comme une connaissance de l'*"organisation des énoncés"* (Chomsky). Ils considèrent aussi la *"compétence"* soit comme une connaissance pure, soit comme une aptitude à produire des discours.

Les recherches ont donc généré une opposition classique des points de vue. Mais comme dans la plupart des cas, l'évolution des idées résout les polémiques et en arrive, non à un compromis comme le sens commun le croit souvent, mais à l'élaboration d'une notion plus abstraite qui sédimente et organise les points de vue, tout en disqualifiant les plus divergents.

D'où une première définition: d'abord connaissance de la langue (code), la compétence linguistique est l'aptitude à produire ("réaliser") et à comprendre (*"identifier-apprécier"*) une infinité d'énoncés (*"gérer"*) (Greimas).

Transposée à l'éducation motrice, la compétence pourrait se définir ainsi :

"D'abord connaissance des techniques du corps, la compétence motrice est l'aptitude à produire et à comprendre une infinité de séquences gestuelles."

Le point de vue adopté est ici ethnologique. Les "techniques du corps" (au sens de M. Mauss) sont à considérer comme les manières gestuelles de faire, apprises dans un environnement social défini. Dès lors le "code" n'est pas seulement la réglementation d'une pratique. Le code intériorise aussi les fondements technologiques qui contraignent les fonctionnements corporels et provoquent l'évolution de la motricité par le jeu des adaptations.

2- Compétence et performance

La "compétence" est donc antérieure à une autre notion étudiée par la sémiologie linguistique: la performance. Alors que la compétence est considérée comme un *"savoir-faire"*, la performance est définie comme le *"faire producteur"* qui actualise l'acte.

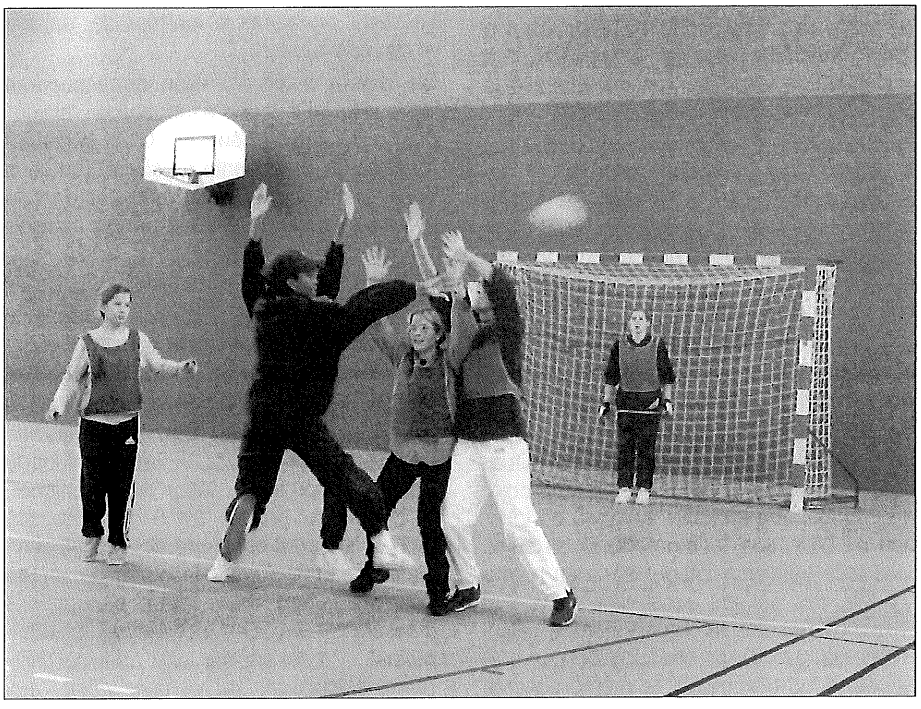
La compétence organiserait la conception (*l'"idéation"* selon J. Paillard) et la réalisation de l'acte (les *"systèmes de contrôle"* de l'habileté).

La compétence est manipulation d'éléments ("signes", "mouvements") et de règles d'organisation ("phrase", "séquence gestuelle") pour produire des événements ("énoncés signifiants", "actes symboliques"). Le *"savoir-faire"* n'est possible que par la mise en oeuvre d'un autre versant de la compétence: la connaissance (système de contraintes codées et convenues, contenu dans les représentations et les conceptions).

On sait bien que l'expression gestuelle et l'expression verbale aboutissent à des manifestations distinctes. Mais la référence à la sémiologie nous incite à considérer le "dire" et le "faire" comme deux actes intégrant une connaissance de principes et une mise en œuvre de règles.

3- Compétences et modalités de l'activité adaptative

Que l'acte soit gestuel ou énonciatif, le processus de production est le plus souvent organisé. En neurosciences on parle de *"programme moteur"*. En sémiologie A.J. Greimas présente un modèle où *"tout comportement sensé présuppose un program-*



me narratif virtuel et une compétence qui rend possible son exécution". Nous serions en présence d'une *"compétence modale".* En neurosciences on parle d' "activité procédurale" (J.J. TEMPRADO) qui contrôle l'adaptation de séquences motrices connues (préprogrammées ou apprises) à des circonstances spécifiques.

La compétence procédurale est la faculté d'un sujet à choisir un ensemble gestuel et à prévoir les modalités techniques et conventionnelles de sa réalisation. Une modalité technique équivalente (en combat de préhension "déséquilibrer et charger son adversaire") peut donner lieu à des modalités conventionnelles différentes (en judo, le combat de compétition diffère du "randori souple").

Dans l'approche des modalités, nous retrouvons des modalités contextuelles (course sur piste, course en forêt), des modalités socioculturelles des pratiques (compétition, jeu, loisir, entretien, rééducation...), des modalités ludiques (agon, aléa, mimicry, ilinx), des modalités symboliques (esthétiques, stratégiques...). En E.P.S., les modalités de la pratique sont triées en fonction d'un critère général très vague appelé *"nature des activités".* Il faut comprendre *"caractéristiques de l'activité adaptative de l'élève".*

La compétence présente déjà deux dimensions sémantiques: elle est *"pragmatique et cognitive".* L'adaptation motrice à un environnement exige une *"compétence sémantique"* qui déchiffre le milieu (perception et définition d'une situation). Puis un ensemble d' *"activités de décision"* précisent le *"procès opératoire"* qui organise la *"performance"* (définition du *"projet d'action"*). Le sens du terme de *"performance"* n'est plus seulement le résultat métrique, chronométrique ou codifié du geste, c'est le *"faire"* lui-même que la *"compétence"* a implicitement organisé (ce qui rappelle le sens anglo-saxon de *"performance"*).

La *"compétence"* est donc pragmatique (ou technique), cognitive et symbolique. Si elle permet l'adaptation dans des conditions stables ou similaires, elle détermine la recherche de solutions dans des conditions nouvelles. La compétence révèle alors son caractère *"génératif".*

En d'autres termes, la *"compétence"* peut être représentée comme ***un état évolutif de la relation adaptative du sujet à son environnement culturel.***

Le contexte de l'action sera connu (situation), partiellement connu (situation-problème), totalement inconnu (énigme) en fonction de l'état des "compétences" du sujet. Une telle définition intègre dans un même modèle des actions aussi différentes que l'exercice gestuel, la dissertation, le calcul mathématique. Dans chacune de ces pratiques, nous retrouvons le même schéma de pensée : connaissance du code, organisation des opérations pour aboutir à la résolution d'une tâche, d'une problématique, d'un problème.

B- Les compétences en E.P.S. : éléments actuels d'une modélisation didactique

Si nous reprenons les éléments de signification sur lesquels convergent les définitions de la notion de *"compétence"*, nous collectons les termes de *"connaissances", "expérience", "processus", "représentation"*, qui signalent des catégories de fonctionnement du sujet dans l'action.

L'autre convergence concerne **le triple caractère fonctionnel de la "compétence": c'est un état de la relation et de l'adaptation du sujet à l'environnement qui permet d'exécuter une action, d'en comprendre les principes et les règles et de générer d'autres actions analogues ou différentes dans d'autres conditions.**

1- Le modèle fondamental de l'idée de "compétence" :

Nous avons vu qu'une définition linéaire, par sa syntaxe, ne pouvait donner qu'une idée très générale de la structure d'une compétence. Le discours des Programmes évite cet écueil et le remplace par une série de définitions indirectes organisées sur un modèle fondamental.

a) Le modèle fondamental et ses ruptures

Schéma ou modèle ?

*1er niveau d'une compétence : le niveau *"spécifique"*

Dans le domaine des *"conduites motrices"* l'expression d'une compétence présuppose une manifestation gestuelle (l'observable). Le geste signalerait la maîtrise de *"savoirs et de techniques".*

Ce niveau d'appréhension correspondrait au "savoir-faire" qui présuppose un "savoir" et une habileté à "réaliser". C'est véritablement ce qui représente l'*"activité"* (au sens de J. Leplat), celle du pratiquant dont la manifestation gestuelle est parfois appelée *"comportement observable"* (cf. la littérature didactique sur les "référentiels").

Ce niveau praxique est en apparence le plus évident, en tout cas le plus familier.

Il n'empêche qu'il peut générer des débats semblables à celui que Guy Malvezin a mené le 25 octobre 1997 à la journée Debeyre organisée par l'A.E.E.P.S.. A partir d'une réflexion sur la notion de "technique", le Doyen du groupe E.P.S. rappelle que l'E.P. *"a toujours enseigné des techniques".* Mais que l'histoire de la discipline repère une opposition entre deux conceptions d'enseignement . Les *"démarches fonctionnelles"... "reposent sur une analyse différente, s'opposant sur certains points aux démarches technocentrées, fondées qu'elles sont sur la conception d'un processus d'auto-construction des conduites motrices".*

G. Malvezin insiste sur l'*"opposition"* en évoquant un *"face à face, de deux courants qui remet en cause la place des techniques"*, et les *"critiques"* qui fusent *"d'un côté comme de l'autre".* Après l'insistance, l'auteur aborde la résolution des conflits en affirmant qu'il s'agit de *"trouver un certain nombre d'équilibres entre les deux conceptions".*

Nous retrouvons la fonction conciliatrice et oecuménique du discours officiel (O. Reboul, 1984). L'intention est bonne; elle est soutenue par la métaphore de l'*"équilibre".* Mais le processus est impossible, puisque les *"cadres de référence"* d'analyse des compétences spécifiques sont radicalement distincts; les deux conceptions ne sont pas de la même espèce. Quel *"équilibre"* pourrait-il y avoir entre le champion et le débutant ?

Dans ce débat, G. Malvezin légitime un usage archétypique du terme de *"technique"* comme défenseur de la matière, comme référence culturelle.

Le propos est restrictif. Rien n'interdit de considérer que l'élève qui apprend élabore des techniques intermédiaires pour s'adapter aux conditions des tâches. C'est en tout cas la version qu'en donnent les recherches sur le développement les habiletés motrices au cours de la petite et de la grande enfances (J. Keller, M. Laurent, Rigal...). Les compétences techniques des élèves sont aussi leur identité et une attitude citoyenne de la part de l'enseignant serait peut-être de les considérer comme un état technique et fonctionnel intégré à la culture.

Pourquoi le texte des Programmes joue-t-il avec l'ambiguïté du terme d'*"activité"* et pourquoi le Doyen du groupe E.P.S. confine-t-il la qualité de *"technique"* à ce que produit l'adulte ? **Pourquoi persister à opposer la "logique des A.P.S. support" et la "logique d'apprentissage des élèves" ? Il est impossible de maintenir de telles distorsions si l'on veut faire de la notion de "compétences" un lieu éducatif.**

*2ème niveau d'une compétence : le niveau *"propre"*

Lorsqu'un sujet s'est adapté à un jeu de ballon, certains apprentissages ne sont plus à faire. C'est l'aspect génératif de la compétence spécifique.

Le pratiquant a appris des procédés et des procédures dont il connaît les principes et les règles. En présence d'une situation qu'il perçoit comme appartenant au même *"groupe d'activité"* (classification), il va adopter le même *"type d'activité"* puisqu'il pense se trouver dans un mode analogue

de *"relation et d'adaptation face à l'environnement physique et humain".*

Le texte fait correspondre ce niveau aux actions d'"identifier-apprécier".

* 3ème niveau d'une compétence : le niveau *"général"*

Ce sont des "connaissances" générées par la multiplication des pratiques. Elles font émerger dans la pensée de multiples objets : les fonctionnements corporels, les émotions, les règles, les apprentissages et leurs effets... C'est un ensemble culturel polymorphe qui permettrait au pratiquant de "gérer" ses investissements dans les pratiques. Selon la manière de percevoir les trois espèces de compétences, la proposition est, soit un schéma, soit un modèle hypothétique.

Premièrement, si l'on en revient au fait qu'une compétence est toujours spécifique, alors la notion de *"compétences générale"* n'a pas de sens :

- elle ne contient pas d'unité de signification référée au "faire",
- elle devient alors une connaissance abstraite mais non formalisée
- elle est pourtant posée comme la finalité de l'apprentissage.

C'est probablement ce fait qui a nourri le soupçon *"d'intellectualisation de l'E.P.S."* dans la pensée pédagogique de bon nombre d'enseignants.

Deuxièmement, le texte induit une classification formelle du particulier au général. L'énumération hiérarchique est à sens unique. Il est aisé d'imaginer les relations d'implication entre les compétences spécifiques à une pratique et les compétences propres à un groupe d'activités. Nous sommes dans le domaine des gestualités, des techniques où le point de vue "technologique" est univoque.

Il en va tout autrement du passage aux *"compétences générales".*

Une rupture énigmatique ?

Passer de la réalisation et de la généralisation des procédures de production de gestes précis à l'*"identification des déterminants de l'action"* et à la *"gestion des apprentissages"*, représente une rupture épistémologique fondamentale .qui pose question à bon nombre d'enseignants qui se souviennent des *"savoirs d'accompagnement"* issus de la réflexion de C. Pineau et A. Hebrard (1993 et 1994).

Par exemple *"être attentif"* ou *"maîtriser ses émotions"* ne sont pas des compétences isotopiques à *"savoir attraper une balle".* N'étant pas du même lieu ou de la même espèce, les premières n'ont pas de lien hiérarchique avec les secondes. Sauf si la rhétorique du discours le crée par amalgame en usant d'adjectifs qualificatifs qui ne qualifient rien. Dans ce cas c'est au lecteur de s'y retrouver avec tous les dangers de dispersion de sens que cela suppose.

b) Une solution : appeler un chat, un chat ?

Le discours des Programmes parvient parfaitement à définir le premier niveau des compétences spécifiques en évoquant la notion de *"techniques".* Dans l'apprentissage d'une technique gestuelle prédéfinie ("ce qu'il y a à faire") , l'élève évolue en développant des manières de faire ("ce qui se fait") qui ressemblent de plus en plus au modèle. Il apprend des procédures différenciées ("ce qu'il y a à faire pour faire") en modifiant ses propres techniques gestuelles.

Le 1er état d'une compétence gestuelle est technique

Puis, les représentations que le pratiquant conçoit à partir de l'action peuvent lui permettre de résoudre des problèmes de même type dans des "groupes d'activités". Il applique des principes et des règles connus pour leur efficacité (résultat) et leur efficience (processus).

Le 2ème état d'une compétence est technologique

Enfin, l'insistance du discours sur les compétences dites *"générales"* pourrait passer pour une connotation *"motrice"* des apprentissages techniques. Si l'élève apprend à frapper un ballon pour l'envoyer dans une cible, il apprend une technique de frappe (intérieur du pied, cou du pied...) et il développe son répertoire moteur. C'est sur cette tautologie (présupposition) que l'enseignant fonctionne depuis 1967, puisqu'il n'est tenu d'évaluer que l'évolution des *"performances"* et des *"comportements".*

Or le premier objectif général de l'E.P.S. est formulé comme le *"développement des capacités nécessaires aux conduites motrices".* Si le discours veut rester conséquent avec ses annonces, il doit insister sur les attendus.

Il ne peut plus s'agir d'une simple connotation, d'une valeur ajoutée, d'une qualification superficielle. *"Maintenir la vigilance aux événements"*, compétence dite "générale", n'est pas un accessoire de la réalisation d'un geste, elle est une compétence fondamentale pour l'organisation du mouvement. Elle fait partie des registres fonctionnels du sujet. La *"vigilance"* est une modalité fondamentale de régulation des perceptions, des postures, des mouvements.

Le 3ème état d'une compétence est fonctionnel

Ainsi reprécisée, la proposition du texte sur les Programmes devient un modèle même s'il repose sur des hypothèses en cours de validation concernant l'organisation de la motricité humaine. Nous sommes en présence d'un modèle opératoire, homologue du concept opératoire des chercheurs. La fonction fondamentale d'un tel modèle est de permettre une évolution de l'action éducative.

Dès lors que l'attention des enseignants est attirée sur les aspects fonctionnels des initiations gestuelles, elles sont considérées comme de véritables apprentissages moteurs. **Le modèle intègre les trois états d'une compétence dans un fonctionnement opératoire par une série de feedback et de possibilités d'intention et de décision entre le technique comme prétexte, le technologique comme connaissance et le fonctionnel comme déterminant fondamental.**

A. Hébrard confirme notre interprétation en affirmant que les *"compétences sont en relation de causalité circulaire".* Ce qui signifie qu'elles se génèrent les unes les autres même si elle se manifestent sous

des espèces différentes : le faire (réalités gestuelles) et le dire (connaissances procédurales, métacognitions...). Dans une tâche, l'élève identifie des repères et définit la situation où il se trouve (apprécier). Il décide du type d'investissement qu'il va consentir (principe d'économie et rapport coût-bénéfice), de l'organisation de son geste (planification, programmation) et de ses modalités de contrôle (feed-back, connaissance du résultat...). C'est bien ce qui est appelé l'*"expérience"* aussi bien dans les définitions générales de la "compétence" que dans les suggestions du texte officiel pour l'E.P.S.. L'enseignant doit bien inciter les élèves *"à s'éprouver physiquement et à mieux se connaître... en vivant des expériences variées et originales". Mais comme la référence unique à la notion de compétence élimine les déterminants affectifs de l'action, le texte rajoute que les expériences sont "sources d'émotion et de plaisir".*

Pour vérifier si notre interprétation respecte l'esprit des textes, nous allons examiner les énoncés de *"contenus d'enseignement".*

2- Les compétences comme "*contenus d'enseignement*" :

L'énonciation des "contenus d'enseignement" propose à l'enseignant des formulations originales qui méritent une analyse spécifique. Pour ne pas alourdir notre propos nous prendrons un exemple.

En *"activités athlétiques"* pour l'initiation en *"course de vitesse"*, l'enjeu pour l'élève est d'*"adopter une position permettant une mise en action rapide en réaction à un signal"*. Le discours technique habituel aurait évoqué l'étude du "départ de vitesse". Apparemment la formulation actuelle peut sembler compliquée. C'est précisément la différence qui, selon nous, crée un sens nouveau.

L'énoncé conserve sa référence au modèle technique classique, mais il l'implicite en mettant en évidence le *"problème"* que l'élève a réellement à résoudre par l'expérience. En effet, il ne s'agit pas pour lui de reproduire des formes gestuelles stéréotypées issues de la pratique de haut niveau. Le but du travail consiste à découvrir et construire "une position" favorable pour un départ véritablement efficient par rapport aux possibilités actuelles du pratiquant, nous dirions de l'apprenti. La mise en garde contre les reproductions de *"formes gestuelles figées"* est réitérée par le texte pour les classes de Troisième.

Dans le même esprit éducatif, le *"Livret d'accompagnement"* opte pour un "départ debout" (p.67). Si l'enseignant adhère à cette démarche, il proposera aux élèves de trouver une position de départ efficiente que nous pourrions d'ores et déjà qualifier d'ergonomique. Le contenu d'enseignement pourra alors être formulé sous plusieurs espèces complémentaires:

* objectif opérationnel : "parcourir le plus vite possible une distance de 30m en réponse à un signal",
* buts de la tâche : "régler le degré d'accroupissement en fonction de ses capacités musculaires", "réguler l'état préparatoire au signal pour perdre le moins de temps possible",
* critères de réussite : le temps réalisé, perception la position d'équilibre initiale (cf. texte des Programmes *"capacité à décrire ce que l'on fait"*)

Quant aux compétences dites "générales", elles sont énoncées pour inciter l'enseignant à un guidage fonctionnel. Ce qui représente à la fois un apport méthodologique (les critères d'observation) et une redéfinition des contenus d'apprentissage issus de l'action (notions de déséquilibre, mise sous tension, état de préparation au signal, système de repères proprioceptifs et extéroceptifs...).

Dans d'autres *"groupes d'activités"* les propositions des Programmes rappellent les grandes catégories de problèmes moteurs que l'élève a à résoudre pour s'adapter. Ainsi, le texte officialise les termes déjà largement usités dans l'enseignement des activités aquatiques (équilibre, respiration, propulsion). En entérinant ces données issues de recherches didactiques désormais historiques (Catteau), le texte officiel oriente le travail des enseignants sur les modes fonctionnels d'adaptation des pratiquants du milieu scolaire.

D'un point de vue rhétorique, l'incitation est véhiculée par des termes qui appartiennent à des espaces sémantiques que la culture du champ a longtemps séparés. Ces termes polysémiques jouent le rôle d'interfaces entre les points de vue qui constituent le champ de l'E.P.S..

Ainsi, à titre d'exemple, la notion d'*"équilibre"* peut être définie par la mécanique, la biomécanique, la psychophysiologie, la psychologie. Tout l'enjeu pour l'enseignant est de rester conscient de l'objet de ses observations et de ses évaluations; c'est le *"cadre de référence"* évoqué par J. Leplat.

Ce qui signifie que **l'enseignant en fonction de sa propre culture va évaluer la gestualité de ses élèves selon les prescriptions des textes actuels et à venir, mais c'est surtout le guidage pédagogique des apprentissages qui devient l'objet des préoccupations des programmes.**

3- Compétences initiales et activité de l'élève :

Nous retrouvons les effets du modèle fondamental dans les propositions du *"Livret d'accompagnement"*. Tous les groupes d 'activités sont présentés sur le même schéma formulé ainsi : *"de ce qui se fait à ce qu'il y a à faire"*. C'est le modèle développemental d'une habileté gestuelle.

Ce qui est novateur, c'est que le discours officiel prenne le risque d'officialiser un modèle microgénétique de l'apprentissage alors que sur les terrains dominent les analyses et raisonnements technologiques au service d'une pédagogie du manque (cf. G. MONS, 1996 et enquête IGEN 1995).

Ces modèles techniques implicites se manifestent fréquemment dans la langue pédagogique par des expressions comme : *"tu n'as pas poussé sur ta jambe arrière"* (course de vitesse). La forme négative du discours évoque le défaut (technique), le manque (fonctionnel). Le fait est assez fréquent pour se poser la question :

pour l'élève, quel sens peut avoir l'absence dans l'apprentissage d'un geste ?

La réponse exige un raisonnement multiréférencé que les textes officiels de l'E.P.S. semblent vouloir instituer comme modèle officiel de la pédagogie en E.P.S..

De nombreux arguments indiquent que l'élève ne peut rien faire à partir de l'évocation évaluative du manque.

* Point de vue du sens commun :

– l'élève apprend en référence à ses expériences antérieures. Sa technique spontanée de course, n'inclut pas une poussée de la jambe arrière. Il n'a donc pas d'observables manifestant ce critère.

* Point de vue des neurosciences :

– un geste est réalisé à partir de la programmation d'un ensemble connu de mouvements. Pour cela il est nécessaire qu'un programme général existe et que ses spécifications soient possibles (R. Schmidt).

– le contrôle de la jambe arrière est d'autant plus difficile que le membre ne figure pas dans le champ visuel au moment de l'action de poussée. Le contrôle ne peut être que proprioceptif (M. Cadopi)

– l'élève n'a pas de perceptions tactiles suffisamment précises pour savoir s'il a poussé sur sa jambe (M. Durand)

* Point de vue de la psychologie cognitive :

– l'absence de perception empêche l'émergence d'une représentation de l'action à faire (M. Denis)

* Point de vue du modèle de la microgenèse des habiletés motrices :

– l'absence de ce type de mouvement dans le répertoire adaptatif du sujet le contraint à refaire toutes les étapes de l'apprentissage. (Vermersch)

* Point de vue des modèles du développement conatif :

– le sujet en est à une phase fonctionnelle d'adaptation. Si on lui évoque des éléments techniques, il ne peut pas pratiquer d'autoévaluation et se fixer lui-même le but de ses prochains essais.

Enfin, il suffit de se souvenir des propos de J. Leplat sur les éléments qui composent

une compétence (*"connaissances", "schèmes d'activités", "automatismes", "cas anciens plus ou moins catégorisés"*) pour conclure à l'inanité de toute pédagogie fondée sur la référence au manque.

Cependant, qu'une argumentation soit convaincante ne suffit pas à déclencher l'accommodation des propos didactiques et encore moins des conduites pédagogiques. Un tel changement n'est pas aussi aisé qu'on le dit.

Même le *"Livret d'accompagnement"*, ne parvient pas toujours à éviter l'écueil dans certaines de ses propositions. En évoquant les *"conduites initiales de l'élève", on peut lire "mauvaise perception des rapports entre durée et intensité de l'effort" ou "incapacité à reproduire des allures similaires dans des efforts intermittents"* (p.68).

Il ne s'agit pas de compétences, mais d'incompétences. Si la compétence c'est faire, comprendre et généraliser, l'incompétence c'est ne pas faire, ne rien avoir à comprendre, ne pas pouvoir généraliser. A partir du prédicat de l'incompétence, la pédagogie n'existe plus.

Par contre lorsque les propositions décrivent des conduites initiales comme *"le débutant se centre uniquement sur la précision du lancer en s'orientant totalement vers la cible"*, nous sommes en présence d'une certaine technique de lancer. Elle est organisée par une intention et par des programmations de mouvements à partir desquelles nous pouvons de proche en proche guider les différenciations, les modifications, les réorganisations. Le plus délicat est de mener l'analyse pour se représenter les modalités de fonctionnement de l'élève d'un point de vue perceptif et physique, cognitif et émotionnel.

Nous n'inventons rien, les propositions actuelles évoquent avec précision le processus de transformation des compétences par l'expression *"ce qu'il y a à faire pour faire"*.

B- Les compétences en E.P.S. :

les représentations d'enseignants

Après avoir ouvert des pistes sémantiques à propos des "compétences". Il s'agit ici de vérifier si les hypothèses sur les fonctions rhétoriques des discours d'officialisation ont un impact auprès de leurs destinataires principaux : les auteurs d'articles dans la revue E.P.S. et les enseignants d'E.P.S. actuellement en exercice.

L'analyse épistémologique des textes sur les Programmes a mis en évidence à la fois une cohérence conceptuelle globale dans les attendus. Mais nous avons vu aussi que la rhétorique des énoncés pouvait perturber la quête de sens et provoquer ainsi une multitude de lectures divergentes.

De telles hypothèses demandaient à être validées par l'observation des influences que les textes exercent réellement auprès des acteurs de la discipline.

Pour approcher les réponses possibles, le G.RE.F.E.P. mène actuellement une enquête auprès de divers agents de l'E.P.S. dans l'Académie de Strasbourg : étudiants de Licence STAPS option "Pédagogies et Motricité", PLC1 et PLC2 de l'IUFM d'Alsace, enseignants d'E.P.S., Initiateurs et Conseillers Pédagogiques, Professeurs d'Accueil.

Parmi les instruments d'observation, nous avons proposé un questionnaire spécifique aux textes officiels concernant les Programmes. Nous ne rapporterons ici que les résultats partiels qui concernent les attitudes, les opinions et les représentations liées à la notion de *"compétences"* chez les enseignants titulaires exerçant dans les établissements.

En préalable, précisons que cette population se partage en fonction des déclarations sur le temps consacré à la lecture des textes entre 1 heure (12%), de 1 à 5 heures (52%), de 5 à 10 heures (18%). Les sujets qui annoncent plus de 10 heures précisent leurs motifs *(préparation de concours, responsabilité de coordination, harmonie dans l'équipe pédagogique, formation personnelle)*.

Quant aux **difficultés de lecture, quand elles existent, elles sont attribuées en premier lieu au "volume relativement important des propositions", puis à "certaines expressions énigmatiques" et enfin "au flou de certains termes nouveaux".**

1- Les attitudes globales par rapport aux réformes :

a) A la question directe *" Quand une réforme intervient en E.P.S., quelle est votre attitude a priori ? "* les enseignants déclarent y être favorables à 59%. Quelques autres 20% seraient *"indifférents"*. Enfin les 20% restants illustrent leur position par des termes comme *"sceptique par rapport à l'évolution du langage", "inquiet", "vigilante", "prudente", "critique", "dubitative"...*

Donc, globalement, les résistances semblent moins importantes que celles que véhiculent les rumeurs du sens commun.

b) Une question plus ciblée concernait la dynamique du changement entre 1985 et aujourd'hui; la réponse consistait à classer 7 propositions disparates par ordre croissant en commençant par celle qui est la plus proche de sa propre opinion. Dans ces conditions, nous avons pris en compte les réponses classées en 1,2 et 3 parce qu'elles indiquent les dominantes.

Il ressort des opinions exprimées que les textes paraissent compliqués dans leur langage. Ils ne sont pas majoritairement perçus comme progressistes. Des résultats équitablement opposés montrent que les enseignants se différencient nettement à propos du caractère novateur des textes et sur l'intuition qu'ils induisent des changements pédagogiques.

Ces opinions sont à rapprocher du fait qu'une moitié des enseignants concernés pense que les textes actuels ont pour fonction de préciser les orientations de 1985. Ils ne constituent donc pas, pour eux un changement majeur comme le confirment les non-réponses massives qui excluent la "nouveauté de certaines idées" des difficultés de lecture des textes.

D'autre part, les doutes concernant les évolutions pédagogiques peuvent dépendre des fonctions que les enseignants attribuent aux dispositions réglementaires. En effet les textes officiels sont considérés comme ressource essentiellement pour la "définition des objectifs généraux de l'E.P.S.", pour la "mise en conformité du projet pédagogique" et dans une moindre mesure pour la "programmation des A.P.S.".

2- Les opinions spécifiques à la discipline :

**** Statut institutionnel***

Apparemment, les enseignants interrogés ne doutent plus de la présence de l'E.P.S. dans le système scolaire. Pour bon nombre d'entre eux, la nécessité des Programmes ne concerne ni *"l'image de l'E.P.S", ni la "défense de la présence obligatoire de l'E.P.S. dans l'éducation scolaire"*.

C'est la fonction d'*"uniformisation des contenus d'enseignement"* qui est majoritairement indiquée par la hiérarchie des réponses et le faible nombre de non-réponses. Nous pouvons donc confirmer que, pour ce public, la deuxième fonction des Programmes annoncée par A. Hebrard se réalise, alors qu'on aurait pu croire à plus de résistances de la part du terrain.

L'autre versant du statut de la discipline traite de l'apparition dans les textes actuels de termes qui insistent sur les *"émotions"*, le *"plaisir"*, le *"retentissement affectif"* des pratiques chez les élèves. Ces formulations auraient pour première fonction *"un souci de placer l'élève au centre du processus éducatif"* (88% de réponses). L'effet rhétorique du slogan issu de la loi Jospin ne suffit pas à rendre compte de l'impact de la proposition. Car les convictions des enseignants s'orientent vers une "humanisation de la relation éducative" (65% de réponses).

Par contre, l'évocation du versant affectif et émotionnel ne semble pas être aussi franchement associée aux apprentissages (43% de réponses, 37% de non-réponses).

Cette indication converge avec les conclusions de G. Cogerino dans sa remarquable étude sur la mise en oeuvre du troisième objectif général de l'E.P.S concernant la

"gestion de la vie physique". Elle observe que les enseignants favorisent nettement la "motivation d'accomplissement" au détriment des "motivations ludiques" et ils dissocient jeu et apprentissage; alors que les élèves les associent (G. Cogerino, 1997; G. Mons, 1992).

Par ailleurs, les considérations sur la prise en compte pédagogique des manifestations émotionnelles donnent souvent lieu à des réponses qui demeurent du domaine de la déclaration de bonnes intentions, car dans l'observation des interactions réelles sur le terrain on connaît leur présence ténue dans la relation pédagogique (G. Mons, 1996).

**** Statut éducatif de l'élève***

Centration sur l'élève

Le fait que les opinions des enseignants convergent significativement sur la centration des intentions éducatives sur l'élève et ses caractéristiques est confirmé par l'interprétation qu'ils font de la prescription du Livret d'Accompagnement pour le Collège *"de ce qui se fait ... à ce qu'il y a à faire".* Lorsqu'on leur demande à quoi engage cette formulation ils placent au premier rang la réponse "à observer la gestualité initiale des élèves" (50%) ou *"à considérer en priorité les compétences réelles de l'élève"* (45%); les non-réponses étant rares. En second choix les opinions sont plus dispersées entre *"considérer la gestualité de l'élève comme une pratique adaptative"* (39%) et, pour quelques nostalgiques, "*se référer en priorité aux A.P.S."* (12%).

Par contre, la proposition *"introduire dans ses observations une dimension fonctionnelle"* obtient 8% de réponses dans les trois premiers choix, 21% de refus explicites formulés par une mention rajoutée ("non" ou "?" ou barré) et 71% de non-réponses. La proposition de *"pratiquer une gestion ergonomique du travail corporel"* est choisie une fois en premier rang et quatre fois en 6è, 7è, 8è rangs sur 9 choix possibles. Même si les refus peuvent tenir au caractère provocateur et trop nouveau des propositions, il est évident que ces idées n'ont pas leur place dans les représentations des enseignants interrogés.

Le syndrome des A.P.S

Nous retrouvons le même type de compréhension dans les réponses à la question *"faites-vous une différence entre les 8 groupes d'activités" et les "7 familles d'A.P.S. ? ".* Il est précisé dans les textes que les *"groupes d'activités"* désignent des "types de relation et d'adaptation" du sujet à l'environnement. ce qui signifie, sauf erreur d'interprétation que le référent initial est le pratiquant.

Or 90% des réponses amalgament *"groupes d'activités"* et *"familles d'A.P.S."* Dans ce groupe imposant, 39% disent avoir été favorables à l'introduction des *"domaines d'action",* 31% déclarent leur

indifférence et le reste se souvient d'une attitude défavorable à cette nouveauté. Enfin, 13% de ce groupe n'aperçoivent comme différence que la séparation des *"sports duels de combat"* et des *"sports de raquette".* Décidément, la référence aux classifications des A.P.S. a la peau dure.

Seuls 10% des enseignants interrogés distinguent nettement les notions en expliquant la nature de la différence. Les mêmes sujets déclarent avoir été *"très favorables"* ou *"favorables"* à l'introduction des "domaines d'action". Nous avons affaire ici à des représentations consistantes.

Ces observations confirment encore aujourd'hui, les conclusions que nous avions proposées en 1996 à propos du conflit entre la profession et les décideurs à propos de la réforme de l'évaluation au Bac.

Et les "compétences" dans tout cela ?

"D'après vous, laquelle ou lesquelles de ces composantes explicite(nt) le mieux la notion de *"compétence" : "réaliser", "identifier-apprécier", "gérer"*

(cochez par une croix le ou les termes que vous introduiriez dans la définition d'une compétence gestuelle)

Environ 30% des sujets réduisent la compétence au terme "réaliser"; 12% la définissent par l'expression"identifier-apprécier", 10% par ces deux premiers éléments. 4% introduisent seulement "identifier-apprécier" et "gérer" et 4% réduisent la compétence à "gérer".

En fin de compte seuls 39% des enseignants concernés définissent la compétence comme la résultante des trois composantes.

D'autre part, les difficultés de lecture que nos collègues signalent concernent des notions comme *"sécurité passive", "culture scolaire des A.P.S.A.", "nature des activités", "actions motrices", "activités de décision", "rapport à la règle", "attitude citoyenne".*

Mais parmi les 61% de réponses partielles, seuls quelques collègues signalent la notion de "compétence" comme difficile à définir. Ce qui signifie qu'environ la moitié des enseignants croit avoir une conception juste de cette notion.

La mission des groupes de formation va être ardue, au moins dans l'académie de Strasbourg.

Conclusion

quelles implications ?

D'un point de vue épistémologique, l'officialisation du terme de "compétence" a, potentiellement, de multiples implications pour l'enseignement de l'E.P.S.. La compétence c'est d'abord l'état des relations réelles du sujet à la tâche :

- parler de compétence c'est considérer en premier lieu, les réalités gestuelles des élèves comme les premiers référents pédagogiques ;
- parler de compétence c'est essayer de comprendre le "type d'activité" que l'élève développe en présence d'une tâche (observables, critères, activité...) ;
- parler de compétence c'est saisir le sens que l'élève confère à son activité ;
- parler de compétence c'est donc choisir un cadre de référence adapté aux réalisations pour analyser la pratique effective de l'élève ;
- parler de compétence c'est comprendre les modalités adaptatives du sujet en présence d'une situation à résoudre ;
- parler de compétence c'est réintroduire

dans les argumentations et raisonnements pédagogiques (donc adressés aux élèves), les données fonctionnelles (analyse du processus) en les recombinant avec les approches techniques (analyse du résultat)

- parler de compétence c'est donc recombiner les relations d'implication et d'explication entre le résultat de l'action (faire) et les processus de production du geste (comprendre)
- parler de compétence c'est considérer que "l'acquisition des compétences" est un processus de transformation et de différenciation de compétences existantes; ce processus est induit par l'enseignant et agi par le sujet
- parler de compétence c'est renoncer aux intentions maximalistes référées aux pratiques sportives pour créer les conditions d'apprentissage respectant des principes d'ergonomie
- parler de compétence c'est adopter une attitude ethnographique dans l'approche des techniques gestuelles singulières des élèves
- parler de compétence c'est considérer l'élève comme un partenaire à part entière de la relation éducative
- parler de compétence implique de se poser les questions d'éthique professionnelle liées au respect de la singularité de l'élève référée à ses compétences réelles.

BIBLIOGRAPHIE

BARBIER J.M. (dir), *Savoir théorique et savoir d'action,* Paris, PUF, 1996.

BARTHES R., *Systèmes de la mode*, Paris, Seuil, 1967.

BOURDIEU P. *Ce que parler veut dire*, Paris, PUF, 1983, 2ème édition, 1987.

BRUNER J., Acts of Meaning, Harvard University Press, 1990. Traduction française :... *car la culture donne forme à l'esprit : de la révolution cognitive à la psychologie culturelle,* Paris, Editions Eshel, 1991.

CHATILLON J.F., *Problèmes théoriques posés par l'analyse des conduites sensorimotrices complexes : les niveaux de régulation, la prise de conscience,* in Psychopédagogie des Activités physiques et sportives, Toulouse, Privat, 1985.

COGERINO G., *Place des pratiques d'entretien corporel en EPS, in Recherche en EPS : bilans et perspectives,* coédition IUFM Toulouse, ATP-APS, Revue EPS, 1998.

COHEN J., Théorie de la figure, in *Recherches rhétoriques,* Revue Communications n° 16, Paris, Seuil, 1970.

DENIS M., *Image et cognition*, Paris, PUF, 1989.

GREIMAS A.J. et COURTES J., *Sémiotique, dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Paris, Hachette, Tome I, 1979.

HAMELINE D. *L'éducation, ses images, son propos,* Paris, ESF, 1986.

HARVEY J., Le chercheur en STAPS et le politique..., in *Sciences des activités physiques et sportives : aspects épistémologiques, méthodologiques et impacts sociaux,* coédition Paris, AFRAPS et Nice, LARESHAPS, 1994.

HEBRARD A., *L'Education physique : réflexions et perspectives*, EPS : STAPS, Paris, 1986.

HEBRARD A., Place et statut des recherches en EPS en France, in *Recherche en EPS : bilans et perspectives,* coédition IUFM Toulouse, ATP-APS, Revue EPS, 1998.

KELLER J., Orientation méthodologique pour l'étude du développement des habiletés motrices de l'enfant, in *Apprentissages moteurs et conditions d'apprentissage,* Paris, PUF, 1995.

KERBRAT-ORECCHIONI C., *La connotation,* Lyon, PUL, 1977.

LABRIDY F., La performance, in *Sport, psychanalyse et science,* Paris, PUF, 1997.

LABRIDY F., La construction clinique des savoirs en STAPS, in *Recherche en EPS : bilans et perspectives,* coédition IUFM Toulouse, ATP-APS, Revue EPS, 1998.

MARTINAND J.-L., *Rudiments d'épistémologie appliquée pour une discipline nouvelle : la technologie*, in Savoirs et didactique des disciplines, Paris, ESF, 1995.

MATURANA H., VARELA F., *L'arbre de connaissance,* Paris, Addison, 1996.

MEIRIEU P., *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF, 1995.

MEIRIEU P., *Frankenstein pédagogue,* Paris, ESF, 1996.

MONS G. (Dir.), *L'EPS aujourd'hui : nouveaux langages, nouvelles pédagogies ?* Strasbourg, GREFEP, 1994-1996.

MONS G. (Dir.), *L'EPS aujourd'hui, 1998 : am stram gram, c'est toi qui lis les programmes*, GREFEP, 1998-1999.

MONS G., *La relation pédagogique et les transactions pédagogiques : l'exemple de l'EPS...,* Paris, Actio, 1996.

MONTEIL J.M., *Soi et le contexte*, Paris, Colin, 1993.

PAILHOUS J., BONNARD M., Programmation et contrôle du mouvement, in *Traité de psychologie cognitive n° 1,* Paris, Dunod, 1989.

PERELMAN C. ET OLBRECHTS-TYTECA L., *Traité de l'argumentation,* Bruxelles, Editions de l'Université, 3ème édition, 1976.

REBOUL O., *Langage et idéologie*, Paris, Seuil, 1980.

REBOUL O., *Introduction à la rhétorique,* Paris, Seuil, 1991.

RIPOLL H. et col., Evolution des modèles théoriques dans l'analyse des habiletés motrices complexes, in *Psychologie du sport : questions actuelles*, Paris, EPS/SFPS, 1995.

SCHMIDT R.A., Apprentissage moteur et performance, Paris, Vigot, 1993.

SINGER R.N., Les enfants et l'activité physique : considérations sur l'apprentissage moteur, in *L'apprentissage moteur, rôle des représentations,* Paris, EPS, 1991.

WOUTERS S., *Pertinences et limites des apports des neurosciences à l'éducation physique,* in Travaux et Recherches en EPS, Paris, Revue EPS, 1979, n° 4.