

Compétence et objet d'enseignement : les deux faces d'une même pièce

Alain COSTON,

Professeur EPS, Formateur IUFM de Lyon

Serge TESTEVUIDE,

Enseignant au STAPS de Nantes, Membre du CEDREPS

Jean-Luc UBALDI,

Professeur EPS, Directeur Adjoint IUFM de Lyon

La question des objets d'enseignement et celle des formes de pratiques scolaires ont fait l'objet de notre part de plusieurs articles dans les cahiers du CEDREPS. A partir de là nous avons toujours mis en avant la nécessité pour les enseignants de cibler ce qui doit s'apprendre aux élèves et d'en chercher des mises en scène fortes. Sous le vocable « d'objet d'enseignement » nous avons à chaque fois été conduit à choisir ce que les élèves devaient étudier dans un cycle d'enseignement. Pour autant la question des compétences qui sont institutionnellement notre quotidien doit être repositionnée dans ce contexte. Est-elle un obstacle à notre approche, ou à certaines conditions une autre manière de considérer notre approche ? C'est la rencontre entre compétence et objet que nous nous proposons de provoquer.

Vous avez dit compétence ?

Rarement un terme aura stimulé autant de débats dans les milieux du sport, de l'éducation et de la formation mais aussi de la sphère du travail, de l'économie, de la politique, etc. Certains y voient un changement parfois drastique des mentalités, des conceptions et des pratiques (d'éducation, de formation, d'entraînement) ; d'autres, par contre dénoncent une sorte d'habillage terminologique en apparence innovant, mais laissant subsister des pratiques traditionnelles voire conservatrices.

Ce qui caractérise l'approche par compétences, c'est que les objectifs d'enseignement n'y sont plus de l'ordre de contenus à transférer mais plutôt d'une capacité d'action à atteindre par l'apprenant. Ainsi,

une compétence ne peut se réduire ni à des savoirs, ni à des savoir-faire ou des comportements, ni à des attitudes. Ceux-ci ne sont que des « ressources », certes indispensables, que l'élève doit être capable de « mobiliser » d'une façon ou d'une autre, en vue de la réalisation d'une tâche particulière. C'est principalement dans cette tension entre les savoirs (l'universel et la culture) et l'action (au service du sujet et d'intérêts particuliers) que va s'installer la polémique et la confusion dans le monde de l'éducation. Cette situation souvent clivée entre les « pour » et les « contre » touche aussi bien l'école, le collège mais aussi aujourd'hui l'université.

Loin de nous l'idée de refaire un énième tour d'horizon sur la « bonne définition » de la notion de compétence, de nombreux articles et ouvrages s'y sont employés. Nous voulons montrer qu'au-delà de ces « imperfections structurelles », l'approche par compétence (l'APC) peut rester pour l'école et l'EPS un point d'appui pour innover à condition que les « contenus sous-jacents », les objets d'enseignement y soient étroitement associés. La référence à la notion de compétence, ne doit pas se réduire à un « néo-technicisme », un « pseudo-constructivisme », mais doit rester entièrement compatible avec les options qui nous animent depuis toujours : à l'école, les savoirs sont libérateurs et émancipateurs.

1. Une méfiance de fait qui se répand dans le monde de l'éducation

Chez ceux qui sont « contre »

N. Hirtt¹ a consacré plusieurs articles à la critique de l'approche par compétences, il dénonce l'APC de manière radicale en 5 points :

- 1) derrière l'approche par compétences se cachent essentiellement des objectifs économiques liés à l'évolution du marché du travail qui, en conséquence, élude l'émancipation de la personne citoyenne.
- 2) l'approche par compétences constitue bel et bien, quoi qu'en disent ses défenseurs, un abandon des savoirs.
- 3) l'approche par compétences ne peut en aucune façon se réclamer du constructivisme pédagogique; il se situe en réalité à l'opposé des pédagogies progressistes.
- 4) loin de favoriser l'innovation pédagogique, l'approche par compétences enferme les pratiques enseignantes dans une bureaucratie routinière.
- 5) l'approche par compétences est un élément de dérégulation qui renforce l'inégalité (sociale) du système éducatif.

Chez ceux qui étaient « pour »

Ph. Meirieu² en 2006 : écrivait « *si la compétence n'existait pas il faudrait l'inventer* ». Pourtant il disait aussi « *Si elle a le mérite d'éviter le feeling qui privilégie toujours les élèves avec qui l'on entretient une complicité affective ou culturelle, elle risque de dériver vers une forme de dressage : en décomposant les apprentissages en micro-compétences successives qu'on enchaîne mécaniquement, on bascule dans le béhaviorisme* ». En 2010 dans un entretien, il précise : « *la notion de compétence renvoie tantôt à des savoirs techniques reproductibles, tantôt à des capacités invérifiables dont personne ne cherche à savoir comment elles se forment. Ces référentiels atomisent la notion même de culture et font perdre de vue la formation à la capacité de penser* ». Il insiste sur la nécessité d'un « *travail pédagogique irréductible à l'accumulation de savoir-faire et à la pratique d'exercices mécaniques, qui consiste à inventer des situations génératrices de sens, qui articulent étroitement découverte et formalisation* ».

2. La notion de compétence et l'EPS : une notion « brouillée » par de multiples usages

L'usage généralisé de la notion dans le champ institutionnel (cadre européen/socle/programme), ses déclinaisons dans de nombreux référentiels « dit » de compétences, installent et propagent les réticences. Par exemple, les référentiels utilisés dans le monde de l'éducation, à partir de la notion de domaine (macro compétence) mélangent allègrement des « items » qui renvoient sans différenciation tantôt à des connaissances, tantôt à des capacités voire des savoirs faire, tantôt à des attitudes. La multiplication de ces items fait courir le risque majeur de « l'atomisation » à l'opposé du projet initial qui organise la compétence autour de l'action, de la globalité, et du sens donné par l'élève au savoir.

Les programmes de l'EPS utilisent la notion de compétence à différents niveaux qui recouvrent des réalités différentes. L'usage de la compétence se brouille alors pour être mis au service d'exigences légitimes mais qu'il aurait été plus simple de « mettre en scène » autrement. Ils ont utilisé le même terme pour « ranger » les APSA dans des « blocs », une forme de catégorisation du patrimoine corporel ? (les compétences propres à l'EPS), pour rendre vigilant à l'extrême complexité des acquisitions motrices (mobilisation de ressources multiples – connaissances, attitudes, capacités – que l'on retrouve dans les compétences attendues niveaux 1 à 5 par APSA), pour souligner des distinctions fondamentales (méthodologiques et sociales, propres à l'EPS) et enfin, pour donner un « *cadre culture commune* » pour élaborer des épreuves en EPS. Ainsi cette notion de compétence utilisée dans des registres très différents perd de sa consistance et de sa lisibilité.

Le charme « flou » de la compétence, sa « malléabilité » : la compétence, un entre-deux permanent qui peut en faire sa force ou sa faiblesse

Nous avons collectivement tenté dans l'ouvrage « compétence »³ de rendre compte de ce côté « dual » de la compétence. Nous avons alors avancé l'idée que sur le plan épistémologique, elle se situait toujours entre deux bornes, et qu'il fallait en permanence chercher l'intermédiaire pour donner à « l'entrée par

compétence » toute sa force. Nous pouvons ainsi distinguer plusieurs niveaux « d'entre deux ».

Le premier est borné par les idées de spécificité et de globalité

Le flou notionnel, permet toutes les approches ; d'un globalisme stérile : « maîtriser un rapport de force » ; à une spécificité réductrice : « *tirer à bras cassé* ». Un tel curseur est assurément nécessaire pour se faire comprendre des différents acteurs du système éducatif. Entre un institutionnel qui doit présenter la discipline à des politiques et des profs d'EPS qui doivent organiser un cycle, les différences existent. De même, on ne présentera pas de la même manière une compétence à un chef d'établissement, à un parent ou un intervenant extérieur. Mais pourquoi utiliser la même notion pour tout ? En effet, les textes parlent de « *compétence propre à l'EPS* » en guise de classification des APSA. Ils parlent également de « *compétences attendues* » sans s'engager profondément dans des options didactiques pourtant essentielles lorsque l'on veut organiser son enseignement. Par exemple, la compétence attendue niveau 4 en gymnastique est définie ainsi : « *composer et présenter un enchaînement de six éléments minimum issus de quatre familles gymniques distinctes et de deux niveaux de difficulté avec maîtrise et fluidité* ». Ce niveau très global et général aide-t-il concrètement l'enseignant à déterminer ce qu'il doit faire apprendre à ces élèves ? Ici le manque de spécificité rend toutes les interprétations possibles.

Si la notion de compétence est formulée trop du côté du spécifique, elle peut se confondre avec des savoirs faire. Symétriquement si elle est trop large, si elle rend compte de toutes les conduites présentant (même formellement) un peu de ressemblance, elle n'explique plus rien et se dilue dans cette généralité. De sorte que, pour conserver son caractère opératoire, il lui faut demeurer dans une zone intermédiaire ni trop globale ni trop spécifique.

Le deuxième est borné par les idées d'intériorité et d'extériorité

La compétence n'est ni propre à l'APSA (voire les APSAD), à la tâche, au travail à accomplir ; ni propre au sujet, au sportif, à l'enseignant. De la tâche elle

tient son ancrage : on est compétent dans certaines situations (ou classes de situations), pour certains métiers (que l'on peut d'ailleurs caractériser à partir des compétences qu'ils sollicitent ou nécessitent) ; du sujet elle tient sa pertinence. La notion de compétence permet à la fois de caractériser les tâches ou les APS (qui nécessitent telle ou telle compétence), et caractériser l'activité les pratiquants (qui ont ou n'ont pas telle ou telle compétence).

Le troisième est borné par une pensée du quantitatif et du qualitatif

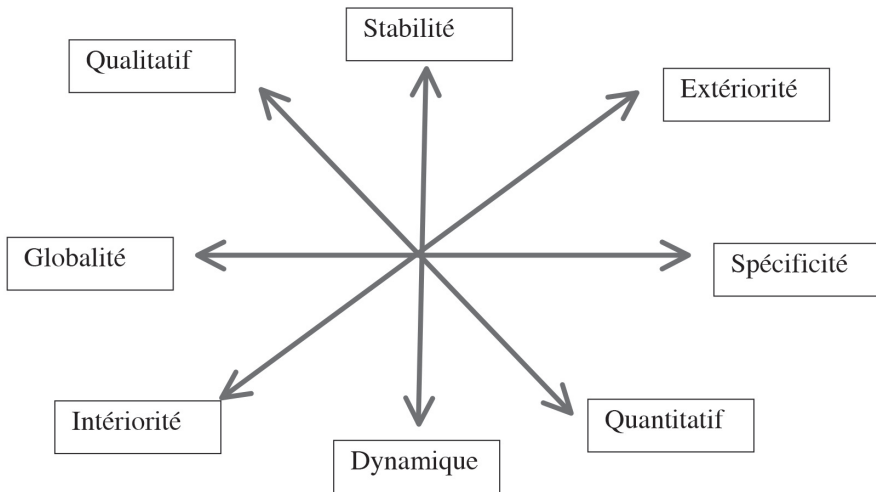
Du point de l'activité du sujet, la notion de compétence est fondamentalement liée à celle d'efficacité, de niveau de performance, notamment dans des contextes où la mesure en est l'organisateur majeur. Un individu compétent est efficace, excelle dans son

action. Mais « être compétent » dépasse l'atteinte d'un résultat. Penser en terme de compétence permet d'appréhender un niveau d'organisation et de réorganisation de la diversité des ressources d'un sujet et ce même pour des niveaux de performances comparables. En ce sens elle ne peut se penser qu'à l'interface produit/processus ou performance/niveau d'organisation.

Le quatrième est borné par une pensée du stable ou du dynamique

Stable les compétences sont censées l'être : un individu peut s'appuyer sur ses compétences qui lui garantissent l'efficacité et la sérénité au moment de s'engager dans une activité nouvelle ; mais instables les compétences le sont puisque dépendantes des contextes, qui peuvent solliciter d'autres ressources, donc d'autres niveaux de compétences.

En résumé :



In fine, la notion de compétence joue le rôle « d'entre deux didactico-pédagogique » qui peut être utile. Elle peut permettre de tisser des liens entre :

- Pratique sociale et pratique scolaire parce qu'elle permet la centration sur des actions prioritaires, possibles et propre à un public scolaire. En ce sens elle peut être, probablement, une solution pour éviter toute la complexité de l'APSA et permettre de penser le « ciblage » des contenus si essentiels à une EPS rénovée⁴.
- Tâche et ce qu'il y a à apprendre, parce que « l'action cible » à retenir par niveau est une occasion pour penser le contenu prioritaire qui lui est

associé. La réponse au problème de la tâche permet de mieux donner à identifier et à penser le processus pour atteindre le but de la tâche. Le produit peut donner ainsi accès au processus qui constitue le véritable savoir à acquérir.

- L'acquisition motrice et l'acquisition méthodologique et sociale. Peut-on penser que l'élève effectuera des acquisitions motrices spécifiques à la discipline à certains moments et des acquisitions puis méthodologique et sociale à d'autres ? Non ! L'activité d'apprentissage suppose un projet d'action et le contrôle de ce dernier. Celui-ci nécessite alors la construction de méthodes et d'attitudes et d'un rapport aux autres structuré.

- Le projet du professeur et le projet de l'élève. La formulation en compétence, en action repérable peut fournir des repères aux enseignants, pour caler leur niveau d'exigence, pour fixer une culture commune dans une équipe d'établissement (« ce que les élèves doivent être capable de faire »). D'autre part « l'entrée compétence » peut aussi donner un projet d'action à l'élève en concrétisant

les objectifs poursuivis par une action si possible mise en évidence par un indicateur concret, que nous avons déjà appelé « fil rouge »⁵.

Au fond, si cette malléabilité peut être pratique pour organiser l'action des enseignants, elle peut aussi être sa faiblesse, à trop être adaptable ou ajustable elle finit peut-être par ne plus expliquer et rendre impuissant.

3. Une définition est nécessaire pour sortir de la confusion permanente

Tous ceux qui ont voulu prendre appui sur cette notion, se sont vus obligés de tenter de la définir. Ce flou notionnel ne doit pas empêcher de chercher des « constantes » qui en facilitent sa compréhension. La notion de compétence a fait l'objet d'approches très variées en fonction des champs disciplinaires concernés. Le champ de l'éducation n'a pas produit d'approches « solides » qui fassent référence. Il emprunte ainsi à la littérature actuelle sur la notion des éléments constitutifs qui tentent de faire référence. Chacun est quasiment condamné à faire son « marché », de prendre çà et là des « dimensions » cachées ou explicites de la compétence pour produire un cadre de compréhension plus ou moins « scientifique »⁶. Nous retiendrons pour notre propos les affirmations suivantes :

- Une compétence est toujours associée à une **situation** ou à une **famille de situations** ; c'est le contexte définit par cette situation qui permet aux personnes de donner du sens et de pouvoir réinvestir les acquis dans situations proches.
- Une compétence se définit en fonction des actions d'une personne ou d'un collectif de personnes. **Ce savoir-faire en situation** semble faire l'unanimité chez les nombreux auteurs qui se sont intéressés à la notion.
- La réussite de cette action tournée vers un but précis **dépend** des propres connaissances de la personne concernée (ou collectif de personnes), mais aussi de sa compréhension de la situation, **des ressources dont elle dispose** y compris son champ d'expériences antérieures, des obstacles à l'apprentissage qu'elle rencontre.

- Une compétence doit être assez précise et spécifique à une situation ou une classe de situation **à un niveau donné** d'un cursus d'apprentissage. Si le concept de « macro compétence »⁷ peut-être utile pour organiser des référentiels par exemple, il reste inopérant pour organiser l'action au quotidien (cycle, leçon). Nous plaiderons ci-après pour la notion de compétence tactico-technique en lien étroit avec l'APSAD.

- Une compétence **s'inscrit dans le temps** de sa construction. Une compétence est donc toujours le résultat d'un processus temporel complexe, dynamique et corrélatif de l'interaction du sujet ou du collectif avec les « contraintes du « contexte ». Ce processus temporel constitutif du développement d'une compétence, suppose d'installer entre l'action et le sujet une indispensable « prise de distance »⁸ dont les « paramètres » de la situation (observations, mise en projet technique) et le « rôle des autres » sont les deux principaux ingrédients.
- Une personne ou un collectif de personnes ne peuvent être déclarés compétents si et seulement si la réussite dans la situation donnée est **socialement acceptable et reconnue**.

Pour Legendre⁹, « la compétence ne se donne jamais à voir directement, elle est indissociable de l'activité du sujet et de la singularité du contexte dans lequel elle s'exerce, elle est structurée de façon combinatoire et dynamique, elle est construite et évolutive, elle comporte une dimension métacognitive et une dimension à la fois individuelle et collective », on peut très concrètement en EPS grâce à des indicateurs en percevoir sa manifestation.

4. La notion de compétence peut être pensée comme un levier pour organiser le processus enseigner / apprendre

Plaidoyer pour mettre en avant la notion de compétences tactico-techniques comme pierre angulaire du méthodologique et social

Nous pensons que le niveau le plus opérationnel pour donner une légitimité à la compétence est celui d'un cycle d'enseignement. Ce niveau est à même de définir le niveau intermédiaire qui semble requis pour utiliser professionnellement la compétence sans son lot de dérives. A chaque niveau d'enseignement et dans une APSA, on peut cibler des «compétences objectifs»¹⁰ de référence qui permettent d'organiser l'enseignement.

Ces compétences «tactico-techniques» centrés sur l'APSA sont la clé de voute des ressources à mobiliser par les élèves, tant sur le plan de la motricité que sur celui du méthodologique et du social.

Qu'entend-on par compétence tactico-technique (CTT) ?

Une CTT est une «action emblématique», observable, qui provoque chez le pratiquant un gain d'efficience ou de performance dans un contexte précis. Cette action ni trop globale ni trop réduite a toujours comme vocation la prise en compte d'un problème majeur du pratiquant.

La notion de CTT est référée à la temporalité du cycle :

Elle est adaptée à la problématique du ciblage qui organise toute notre démarche. Par exemple au niveau d'un cycle d'enseignement. Un cycle de Basket ball en 4^{ème} pourrait être organisé autour de 3CTT :

- pour le projet de l'équipe : jouer vite vers l'avant en réduisant les pertes de balle
- pour le Non porteur attaquant : se démarquer en soutien du porteur
- pour le porteur de balle : pouvoir arrêter la balle après une course en dribble et/ou pivoter pour conserver le ballon dans la progression de balle.

Ces compétences sont inscrites dans la dynamique du jeu et suppose l'appropriation de contenus multiples portant sur : le «sens» de ces actions prioritaires, sur le «quand» déclencher ces actions prioritaires, sur le «comment» réaliser techniquement ces actions.

Par exemple déclencher au bon moment un pivot est complexe. Apprendre à un élève à arrêter son dribble et pivoter pour conserver la balle n'est pas seulement une affaire de coordination perceptivo-motrices mais bien d'acquisition de compétence.

Ainsi les CTT sont en relation avec la culture de l'APSA, et ce que nous avons déjà défini comme son «fond culturel»¹¹.

Ces CTT peuvent être appréhendées par des indicateurs qui vont être pour le prof et les élèves de véritables fils rouges. Pour le professeur ils vont servir à concevoir et mettre en œuvre l'enseignement (construction de situations, guidage), pour l'élève, ils vont servir à se mettre en projet, s'auto évaluer et interagir avec les autres.

- **exemple en natation :** en classe de 6^{ème}, utiliser les bras pour se propulser et s'équilibrer, et en conséquence aller plus vite. La notion d'amplitude est au cœur des problèmes à résoudre pour ce nageur. Le fil rouge étant alors la relation temps / coup de bras. En classe de 4^{ème} dans une épreuve de natation de durée : sortir la tête vite pour ne pas freiner, le fil rouge étant alors le temps de prise d'air¹².
- **exemple en gymnastique :** composer un enchaînement avec des éléments simples et complexe. Les notions de «combinaisons» et «d'enchaînement» caractérisent ce niveau 2 du collège. Si le fil rouge s'exprime par la «maîtrise et la continuité», les objets d'enseignements reposent sur la construction des bras acrobatiques (bras amortisseurs, appuis)¹³ afin de permettre la combinaison des actions et les liaisons d'éléments gymniques des pieds sur les mains remettant en cause la verticalité habituelle.
- **exemple en tennis de table :** construire une position favorable à partir du service. La notion centrale est celle de production de vitesse. C'est autour de la capacité à donner de la vitesse selon des directions variées au service et en attaque de CD que s'articuleront l'ensemble des contenus d'enseignement proposés. Le fil rouge du cycle¹⁴ visera à repérer l'efficacité du lien entre service et coup réalisé sur la 3^e balle (2^e balle touchée par le serveur) en différenciant les points gagnés sur

son service des points perdus ou marqués après 3 touches de balle.

Ainsi, tant pour l'enseignant qui construira et guidera des situations que pour l'élève qui pourra se mettre en projet avec l'aide des autres, l'APC en s'appuyant sur des CTT bien ciblées nous semble porteuse pour affronter les difficultés actuelles de l'école et l'élève en échec.

L'APC un remède pour l'école de Jules Ferry

Conscient de toutes ses difficultés et des oppositions quasi viscérales à cette notion, nous voulons croire à son côté « dynamique » pour l'école et l'EPS. L'école est en crise, les élèves en difficultés, voire en échec et tout le processus de refondation de l'école prend en compte la nécessité de rénovation du système. Les élèves en perte de sens (théorie du rapport au savoir), décrochent et dans la plupart des cas ce n'est pas la faute à l'approche par compétence mais à un enseignement qui sous le prétexte légitime d'accès aux savoirs fondamentaux pour tous, organise trop souvent un enseignement descendant, transmissif, frontal, où l'élève doit assister au cours, si possible en ne faisant pas trop de bruits. L'EPS se croit protégée de ce modèle parce que le travail en atelier, le travail en groupes est quasi généralisé, mais que se passe-t-il vraiment dans un cours d'EPS ? Le transmissif n'existerait-il pas ? Les phases de verbalisation ne sont-elles pas souvent un « cours magistral » où sous le poids de questions maladroites que posent l'enseignant, les élèves doivent écouter la, les bonnes réponses à mettre en œuvre dans la situation. Quand l'EPS échappe au spectre du cours magistral, ne se dresse-t-il pas alors celui de la « magie des situations » où le « jeu sans contraintes » alterne trop souvent avec les « contraintes sans jeu » tout cela **au détriment des JE et des apprentissages** des élèves.

Alors pourquoi ne pas faire un pari fou celui de Bruner¹⁵ qui en parlant du chantier que représente l'APC dans l'école dit que : « mon postulat de départ est que nous sommes au seuil d'une transformation de nature analogue à celles qui ont donné successivement naissance à l'école, à l'instruction publique et, plus récemment à l'éducation de masse. Je parle en d'autres termes, de l'hypothèse que nous approchons d'une quatrième révolution de même ampleur ».

En nous appuyant sur les points précédents qui nous ont permis de donner un point de vue sur la notion

de compétence, nous voyons à ce jour quelques éléments reliés à l'entrée par compétence qui peuvent plaider en sa faveur :

- L'APC comme une parade à l'idéologie des talents et des dons : penser l'enseignement en terme de compétences, c'est d'abord refuser la fatalité selon laquelle il y aurait des élèves doués et d'autres non ; la compétence est un acquis possible par tous quelques soient leur ressources initiales.
- L'APC peut être considérée comme une parade au technicisme si elle évite le piège de la fragmentation, de l'atomisation. La centration pour l'enseignement et l'apprentissage sur des « actions clés » à développer dans des « situations choisies »¹⁶ par l'enseignant est selon nous synonyme de fort rapport au sens. L'enjeu est le suivant : se donner les moyens de construire de véritables situations d'apprentissage centrées sur des objectifs qui contribuent au développement du sujet, et pas seulement des tâches, qui sont nécessaires mais insuffisantes pour donner sens au travail de l'élève¹⁷. Paradoxalement, c'est ce *retour du sens par l'ancrage dans des situations et dans l'action associée* qui peut poser des problèmes lors de l'évaluation. Évaluer des éléments décontextualisés ne pose aucun problème d'évaluation, mais comment évaluer *la manière dont une personne traite efficacement une situation (sa compétence)* ? Cette problématique semble encore difficile pour la profession.
- Une parade au « cognitivisme » et à la « philosophie des pré-requis » qui organisent trop souvent les cours d'EPS. L'acquisition de compétence en insistant sur l'action, sur des savoirs faire en situation peut être considérée comme une approche plutôt « inductive » pour s'approprier des savoirs. L'acquisition de compétences suppose nous l'avons vu une « réflexion sur l'action » qui préside à son développement, elle suppose aussi l'intégration de savoirs et de connaissances de toutes nature, mais dans l'APC : c'est l'action qui reste première. Cette condition, ce principe avait déjà été avancé lorsque nous avons tenté de caractériser une EPS réussie en ZEP¹⁸.
- L'APC comme une parade à l'individualisme : la construction des compétences pour une personne, c'est toujours une affaire de rencontre entre « lui » et un « autre ». L'autre : cet enseignant qui construit des milieux « consistants »,

« résistants » aux velléités de contournement des élèves. L'autre, ce pair, partie prenante des projets du pratiquant, l'autre comme « aide » pour faire mieux comprendre, apprendre et interagir dans des contextes porteurs de savoirs et de culture que sont les APSA. En EPS il est toujours question de s'inscrire dans un projet avec les autres.

- L'APC comme une parade au simplisme : la notion de compétence introduit la *complexité* dans les approches évaluatives comme dans les approches didactiques et pédagogiques des enseignements et de formations. Le développement de compétences est un processus long, mobilisant de nombreuses ressources, et irréductible à de simples « habiletés » motrices. Corrélativement à l'introduction de l'APC

dans le monde de l'école, on voit se développer la notion de tâche complexe. Dans notre approche, les formes de pratiques scolaires des APSA sont des situations complexes qui doivent obliger l'élève à mobiliser toutes leurs ressources pour y agir efficacement.

Cette première partie nous a conduit à prendre le risque de s'inscrire dans l'approche par compétence, il nous apparaît que cette option ne sera porteuse de progrès pour l'enseignant qu'à la condition expresse qu'elle soit adossée à un nombre très réduit d'objets d'enseignement identifiables par les enseignants et réalistes au regard des ressources des élèves et des conditions matérielles.

5. Quel lien peut exister entre CTT et Objet d'enseignement (OE) ?

L'acquisition d'une compétence technico-tactique repose sur un ensemble de ressources et sur un savoir qui lui est intimement associé. Ce savoir renvoie à une organisation singulière des ressources de l'élève lorsqu'il est confronté à un faisceau de contraintes spécifiques à l'APSA. La maîtrise de ce savoir constitue également un point de passage obligé dans l'évolution de la conduite motrice de l'élève ; sans lui l'élève n'accèdera ni à la compétence ni à la culture, c'est-à-dire à l'ensemble des savoirs les plus remarquables construits par une communauté de pratiquants. Ce savoir, objet d'enseignement(OE) incontournable permettra à l'élève de lever les obstacles que constituent certaines organisations de sa conduite motrice et donc de devenir plus compétent. On s'aperçoit, à ce moment de notre réflexion que CTT et OE sont bien les deux faces d'une même pièce.

La compétence précise une action essentielle que le pratiquant devra réaliser pour que ces conduites évoluent. Cependant pour être vraiment opérationnelle, elle devrait en même temps préciser la nature de la transformation à opérer en précisant le changement qualitatif dans l'organisation motrice de l'élève. Il faut donc non seulement préciser une tâche dans un contexte, préciser l'action visée, mais également le savoir qui permettra à l'élève d'endosser une nouvelle organisation motrice face aux contraintes de la FPS et démontrant ainsi sa nouvelle compétence.

La compétence technique et tactique pour être vraiment utile pour l'enseignant devrait donc reposer sur 3 « pieds » :

1. Une action ciblée dans un contexte donné, ce qui renvoie à la FPS
2. Un savoir « passage obligé » soulignant une organisation motrice nouvelle
3. Une durée réaliste : le cycle.

Si le contexte est mal défini, la compétence devient invisible. Si la durée n'est pas précisée, la compétence apparaît à tous les niveaux. Si le savoir est absent, seule la performance compte. A titre d'exemple illustrons ces « 3 pieds » en Gymnastique pour un niveau de fin collège.

La « CTT » pourrait se formuler ainsi : « *Composer et réaliser un enchaînement d'éléments gymniques (simples et complexes) dont les liaisons acrobatiques s'effectuent des pieds sur les mains (au moins 2 fois)* ». Si la formulation de la compétence s'arrêtait à « Composer et réaliser un enchaînement d'éléments gymniques » le niveau de généralité ne permettrait pas de présenter l'OE et l'on en resterait à « l'exhaustivité habituelle ».

Une action « ciblée » dans un contexte : construire deux liaisons acrobatiques pieds/mains pour composer et effectuer un enchaînement : exemple : Saut (droit ou tour complet) ou salto enchaîné d'une roulade avant

Une FPS permet de créer un contexte de vie. Si nous conservons notre exemple, le Duo en gymnastique (deux élèves effectuant le même enchaînement en parallèle) permet, par son obligation de l'identique et du synchrone, de mobiliser l'élève sur la mémorisation, la continuité de ses actions et par conséquent sur la liaison des éléments gymniques et plus précisément des pieds sur les mains.

Le savoir « passage obligé » : La complexité s'exprime par la combinaison d'au moins deux actions simples (par exemple : Voler/tourner, se renverser/ tourner). Les contraintes portées par le contexte doivent rendre infranchissable le but pour toute conduite adaptative « incompétente ». Or, le passage obligatoire des pieds sur les mains tant pour répondre à la complexité des éléments gymniques qu'à la construction d'une liaison acrobatique rend incontournable l'acquisition « des bras acrobatiques », véritable Objet d'Enseignement. Ces bras peuvent prendre 3 formes :

- **les bras percuteurs** grâce à l'ouverture aérienne de l'épaule avec un regard centré sur les mains et le point d'impact au sol ;

- **les bras amortisseurs** qui permettent de passer des pieds sur les mains et de rouler après un trajet aérien ;
- **les bras appuis** qui permettent de se renverser sans tourner puis les bras amortisseurs qui favorisent la rotation amortie.

Une durée réaliste : cette durée doit permettre de mettre en projet l'élève ou les élèves. C'est ce projet qui va donner un peu de sens aux apprentissages particuliers et qui va donner à voir des évolutions et donner la possibilité d'une activité de régulation de sa part et maintenir un certain niveau d'implication. Mais cette durée réaliste est également celle qui organise la logique des emboîtements de séquences choisies par l'enseignant. Ici dans le cas de la gymnastique, le projet d'un enchaînement en duo à composer et réaliser à deux à l'issue d'un cycle répond à cette exigence de réalisme. On remarquera que ce n'est pas le cycle en tant qu'unité d'organisation pratique qui constitue le repère car un cycle peut comporter 6 leçons en CLG ou 12 en Lycée, mais davantage le temps nécessaire pour maîtriser ce savoir.

6. Pour mieux comprendre la notion d'objet d'enseignement

Après avoir montré l'importance de bien définir une compétence dans son niveau opérationnel (CTT) et avoir plaidé pour une relation étroite avec des objets d'enseignement, nous allons dans cette partie préciser la notion d'objet d'enseignement « passage obligé » que nous avons souligné dans le paragraphe précédent.

Nous proposons la *définition d'un objet d'enseignement* suivante : un pas en avant réaliste qui s'ancre dans une culture. On y retrouve trois composantes, le pas en avant, la culture et le réalisme.

Nous allons maintenant reprendre les 3 composantes de cet objet d'enseignement afin de mieux en comprendre les déterminants, et préciser rapidement la démarche qui permet sa sélection dans la complexité des possibles d'une APSAD.

1) Un OE est un pas en avant

L'OE doit d'abord être un pas en avant dans l'organisation motrice ; ce pas nous le considérerons comme le produit d'une adaptation spécifique aux contraintes d'un environnement particulier et orientée par une

intentionnalité. « En avant » signifie que l'on a choisi un sens, une direction, celle du chemin déjà emprunté par une communauté de pratiquants confrontés aux mêmes buts et aux mêmes contraintes. Il y a donc une sorte de ligne de perfectibilité qui a été dessinée par l'histoire ; nous reprendrons cet aspect dans le point relatif à l'ancrage de l'OE dans la culture.

L'idée de « pas » renvoie à celle de progrès, mais quelle est la nature de ce progrès ? On peut lire ce progrès soit en termes d'obstacles à franchir pour aller vers une organisation motrice plus élaborée, soit en terme d'augmentation de la performance en référence à la forme compétitive de l'activité. C'est la première piste que nous emprunterons. L'obstacle est quelque chose qui empêche de passer, d'aller vers quelque chose de plus élaboré. Ce pas en avant n'est donc pas n'importe quel pas dans la progression de l'élève-pratiquant, mais un pas remarquable, qui marque une étape, qui induit un changement visible.

Selon Fabre¹⁹, la notion d'obstacle comporte deux autres dimensions ; la résistance et le non-contournement. Nos habitudes motrices apprises ou plus spontanées prennent la forme d'organisations motrices qui

résistent à la transformation. Pour les modifier, cela a un « coût » investissement tant sur le plan motivationnel, temporel que énergétique. Ce pas en avant se traduit par une rupture, un changement qualitatif dans l'organisation de la motricité de l'élève par rapport à une motricité usuelle et dans son rapport à l'environnement humain et physique caractéristique de l'APSA choisie. Cela est particulièrement observable aux niveaux de certaines coordinations motrices segmentaires intra ou/et inter train ou encore dans la manière dont l'élève appréhende l'espace socio ou psychomoteur. Cette transformation peut se réaliser soit par modification progressive d'une conduite initiale jusqu'à ce qu'elle soit radicalement différente, par convergence²⁰ (ex : la course spontanée qui évolue vers une course de haie) soit par rupture avec la synergie spontanée (tirer sur la prise en fléchissant le bras pour déclencher la poussée sur les jambes en escalade vers, c'est-à-dire initier la flexion bras par une poussée sur la jambe ou encore pousser sur une jambe pour aller chercher la prise de main suivante).

Le non contournement de l'obstacle, ce que l'on a précédemment nommé le « passage obligé » fait que l'on ne peut passer à côté si l'on veut s'améliorer. En cela il y a transformation et non pas adaptation simple. Cette idée de stabilité, d'inertie des coordinations est largement soulignée dans l'approche dynamique des apprentissages. C'est également ce moment où le quantitatif (la répétition dans certaines conditions) permet le saut qualitatif. L'obstacle est un passage obligé à emprunter qui va nécessiter une réorganisation de coordinations, une réelle transformation.

Illustrons notre propos en tennis de table

On considère que le joueur de sports de raquettes a deux intentions motrices ; construire l'anticipation-coïncidence pour produire des trajectoires et construire une contre-communication motrice dans le cadre d'une gestion du score. Si on s'intéresse à la première, le « pas en avant » recherché dans les premiers niveaux sera de rompre avec la tendance spontanée qui est de rechercher l'alignement Œil-Balle Raquette-Cible. Pour cela il est nécessaire de construire une mise à distance des actions de frappe ; donc le choix du CD (coup droit) s'impose car celle-ci est encore plus difficile à acquérir en revers. Mais cette mise à distance doit avoir une signification, être accompagnée d'une intention motrice²¹ cohérente avec le but du jeu ; ici en sports de raquette, mettre

l'autre dans l'impossibilité de renvoyer la balle sur sa demi-table. Donc le pas en avant peut s'exprimer de la manière suivante : se mettre à distance en CD pour frapper la balle en lui communiquant de la vitesse.

Pourquoi la vitesse alors qu'il existe d'autres moyens pour déséquilibrer le rapport de forces, la direction de la trajectoire ou les effets ? La justification majeure est le fait que le tennis de table est d'abord et avant tout un sport de vitesse de part ces caractéristiques réglementaires. La petitesse de la table (longueur et largeur) combinée à la légèreté de la balle font que les adversaires sont très proches et privilégient la vitesse au détriment de la direction. De la même manière, si on regarde l'évolution du jeu au cours du siècle dernier, la préoccupation des joueurs a été de donner toujours plus de vitesse à la balle. Et là nous entrons dans la dimension culturelle de l'activité.

En gymnastique ou en Acrosport, le passage du niveau 1 à un niveau deux, d'un élève qui ne se renverse pas à un élève qui prend appui que sur ses deux bras, d'un élève qui n'enchaîne pas à un qui effectue des liaisons d'éléments pieds/mains, la construction des bras acrobatiques (amortisseurs, appuis, percuteurs) nous apparaît comme un passage obligé, un incontournable « pas en avant »²² que l'apprentissage du salto, de la planche faciale, somme toute difficiles et mettant l'élève en échec, n'aurait pas résolu. En effet, ces formes gymniques accordant une place trop importante aux membres inférieurs ne permettent que des liaisons gymniques pieds/pieds. Le choix du salto, souvent survalorisé en EPS, ne laisse pas envisager un pas décisif dans le passage des pieds sur les mains nécessaire à un enchaînement de niveau 2 ou ambitionner une rotation tendue avec appuis manuels (saut de mains) en niveau 3. Alors quel devenir pour les élèves sur le chemin d'accès à la culture ?

2) Un OE s'ancre dans une culture

Nous avons posé précédemment que l'élève devait inscrire son progrès décisif dans les « pas en avant » réalisés par la communauté de pratiquants avant lui. Autrement dit, c'est au travers de ce même « pas » que l'élève à la fois se modifie de façon qualitative et incorpore une culture. Les « OE » s'ancrent dans le passé (dimension historique, anthropologique), mais en même temps contiennent la promesse d'un devenir. Les pas en avant balisent le chemin d'accès à cette culture en permettant à l'élève dans les conditions de

temps, d'espace et de valeurs de l'école, de passer d'une conduite motrice adaptative typique à une autre.

A quelle culture fait-on référence en EPS ? Cette question est aujourd'hui difficile à appréhender par la profession et souvent l'occasion de controverses, par exemple l'arrivée de la CP5 dans les programmes, le choix d'APSAD nouvelles dans les concours, le contenu des épreuves du DNB, du baccalauréat. Pour réfléchir à cette notion culture, nous reprendrons ici des éléments de réflexion notamment la notion de « monde » abordée par Necker et Tribalat²³. L'EPS s'est d'abord référée au monde du sport, les APS. Puis on a vu s'ajouter le monde de l'art, le A de APSA, et enfin le monde de la condition physique, le D de APSAD. Le monde du plein-air avec ses valeurs centrées sur la rencontre avec un espace naturel et l'autre, et ses formes de pratiques à dominantes coopératives aurait pu compléter ces 3 mondes s'il avait su résister aux sirènes de la compétition (sportivisation d'activité comme l'escalade) et/ou aux contingences scolaires (l'éloignement du milieu naturel).

Le premier monde, celui du sport, le « monde du plus », correspond selon Jeu²⁴ à la recherche d'une excellence dans l'affrontement aux autres, aux dimensions de l'espace, aux éléments de la nature. Nous sommes là dans une logique de défi. C'est ce que l'on pourrait nommer la culture sportive²⁵. Le domaine de l'art, le « monde du beau » renvoie à ce que Caillois²⁶ nommait le *mimicry*, le simulacre. Ici l'excellence se déploie selon la direction de l'énonciation afin d'accroître le lien entre l'idée et l'objectivation dans une œuvre²⁷. Le domaine de la condition physique, c'est le « monde du Bien » au sens du bien-être où le pratiquant vise à construire une capacité à établir ou rétablir un état d'équilibre pour lui en relation avec un environnement humain et physique. Cela correspond à la caractérisation de la notion de santé selon Canguilhem²⁸ : « *la santé est une façon d'aborder l'existence en se sentant non seulement possesseur ou porteur mais aussi créateur de valeur, instaurateur de normes vitales* ». L'excellence se déploie vers une recherche d'équilibre. Ces 3 mondes renvoient chacun à des excellences différentes. Mais ces excellences sont sous-tendues par des systèmes de valeurs très différents qui organisent de manière singulières les rapports au corps, les façons d'orienter l'activité corporelle, d'utiliser ses propriétés. Si toute activité corporelle nécessite de mettre en relation ce qui relève du sensible (intérieurité) avec des résultats

plus objectivables (extériorité), la signification qui émerge doit s'inscrire dans la logique de l'excellence choisie. On comprend mieux alors pourquoi il peut être difficile d'envisager la course dans une logique de CP5 ; F. Bergé²⁹ pointe cet obstacle majeur à son enseignement, celui du rapport à la performance. On voit bien que dans ce cas, on applique un système de valeurs, celui du « monde du plus » à un monde qui lui est étranger, « le monde du bien ». Donc pratiquer une APSAD qui relève de l'un des mondes, c'est également et peut-être avant tout s'imprégner et mettre en valeur dans le contexte scolaire cette ligne de perfectibilité propre à ce monde et les représentations, valeurs et codes associés.

En EPS, par la programmation des APSAD, l'élève passe donc d'un monde à l'autre au fil des cycles sans forcément comprendre le changement fondamental de sens qui doit être opéré. Nous observons souvent cela chez nos élèves qui confondent par exemple en natation bien faire le mouvement et nager vite, qui en STEP CP5 veulent inventer des blocs au lieu d'essayer de manipuler au mieux les paramètres qui gèrent leur projet d'entraînement.

Ainsi, si on revient à la question initiale, à quelle culture fait-on référence en EPS ? Cette culture n'est-elle que la simple juxtaposition des cultures spécifiques de chaque APSA ? Est-elle une hypothétique culture se situant à l'intersection de ces 3 mondes ? Ou bien doit-on envisager la culture comme cet ensemble de 3 mondes avec chacun leur ligne de développement spécifique... La difficulté dans l'enseignement de l'EPS au quotidien, c'est de faire en sorte que lorsque l'on change de cycle d'APSAD, il faut également signifier à l'élève que l'on change de monde. La culture à transmettre, et à faire approprier par les élèves en EPS s'inscrirait alors à travers les activités programmées en EPS au plus près de ces lignes de perfectibilité, le plus de la performance, le beau de l'énonciation et le bien de l'équilibre. Cette appropriation n'est pas régulière, ni linéaire ; elle passe par des évolutions significatives, moments de rupture clés mais également par des paliers, véritables conduites typiques d'une organisation motrice. Les objets d'enseignement sont au cœur de ces moments clés, ils sont les vecteurs des transformations des élèves, on peut donc dire qu'ils sont saturés de culture. Dans cette recherche d'excellence il ne faudrait surtout pas négliger le rôle des techniques corporelles et les objets techniques constitutifs de cette culture. Simondon dans l'introduction

de son ouvrage affirme ; « nous voudrions montrer que la culture ignore dans la réalité technique une réalité humaine »³⁰. Il nous invite à repérer ces moments de rupture également au travers des changements de techniques ou d'objets. Coston et Ubaldi³¹ en tentant de définir ce qui est culturel dans une APSA, dégagent entre autre ces moments clés particuliers de ce qu'ils nomment « les grands principes d'une motricité spécifique de l'APSA ».

Pour résumer nos propos, on peut dire que les « OE s'ancrent dans une culture » parce qu'ils sont identifiés à un monde particulier et parce qu'ils constituent des pas en avant significatifs qui balisent le chemin d'accès à la « culture scolaire » des APSAD. Ces « objets » d'apprentissages décisifs sont peu nombreux, identifiables, hiérarchisables, ils garantissent le développement du sujet sur l'une des lignes de perfectibilité des APSAD au travers des étapes clés.

Illustrons notre propos dans le cas de la natation

La natation sportive fait partie du monde du sport et à ce titre est organisée autour de l'excellence du plus, être efficient et efficace pour aller plus vite, plus loin, plus longtemps est la ligne de perfectibilité propre à la natation sportive. Sur cette ligne de développement les objets d'enseignement sont des passages incontournables qui donnent sens et corps au projet du nageur. La question du rôle des bras et de l'amplitude de nage, la question de la tête et de son rôle dans l'équilibre du corps, celle de la respiration aquatique, de la gestion d'un rapport d'amplitude/fréquence sont toutes au cœur de la construction d'un nageur. En respectant une logique de cursus, ils vont s'emboîter et irradier progressivement les différentes « épreuves » scolaires que l'on va faire vivre aux élèves à l'école. Mais dans le même temps, le monde du nageur est un monde d'un rapport à l'autre singulier, où l'autre est à la fois un adversaire mais aussi celui qui donne sens à son dépassement en authentifiant le résultat de son action. Enfin, le monde de recherche du plus pour un nageur c'est aussi celui d'un rapport étroit à la technique. La construction d'un nageur exige la précision technique, l'affinement permanent de paramètres corporels et spatio-temporels qui fondent la performance et son projet d'action, technique et d'entraînement.

Cependant le cas de la gymnastique artistique vient interroger nos propos. En effet, cette activité fait partie du monde du sport et à ce titre est organisée autour de l'excellence du plus, c'est-à-dire du plus acrobatique « de plus en plus manuelle, de plus en

plus aérienne, de plus en plus renversée ». L'OE, la construction des bras acrobatiques constitue une étape importante sur cette ligne d'excellence; il implique l'acquisition de principes techniques incontournables pour être efficace. Mais est-ce la seule ligne de perfectibilité ? En effet, vivre une expérience gymnique ce n'est pas seulement construire des bras acrobatiques, c'est aussi s'immerger dans un monde culturel singulier et partagé avec l'autre, les autres. L'observation, le regard technique, le jugement ne peuvent se construire que dans la relation technique de l'élève gymnaste et de l'élève observateur. En effet, l'acteur a besoin que cet observateur partage ces motifs d'agir (ces mobiles), les reconnaisse, les authentifie. La relation de l'acteur et de l'observateur est fondée sur ce monde partagé de « significations profondément humaines ». Bien sûr, l'acrobatie est le centre névralgique de l'activité, mais les notions de maîtrise et d'enchaînement viennent nuancer ce point fort. Le côté artistique apporté par la composition, la musique chez les filles, l'expression, la sensibilité du gymnaste nous fait toucher un autre monde. Il est certain que selon le traitement didactique et les objets d'enseignement incontournables retenus, l'activité pourrait basculer d'un monde à l'autre ou se trouver à l'interface des deux. C'est le parti que nous avons pris quand nous avons proposé en ciblant dans un premier temps les bras acrobatiques et dans un second temps les bras chorégraphiques. Ainsi on peut s'apercevoir, dans cet essai de modélisation de la culture, que certaines APSAD pourraient se situer à l'interface de mondes différents et que cette remarque doit nous engager plus loin dans notre réflexion.

3) Un OE est réaliste : il s'inscrit dans un temps donné

Le réalisme dont il s'agit ici a déjà été abordé à propos de la FPS (forme de pratique scolaire) dans un précédent cahier du CEDREPS³². Dans cet article on relève notamment 3 champs de déterminants qui pèsent sur la caractérisation des OE ; les contraintes de l'école (espace/temps, effectif, hétérogénéité, conditions d'enseignement), les exigences scolaires (valeurs, réglementation) et le degré de développement des élèves c'est à dire le niveau de leurs ressources et donc de leurs potentiels de transformation. Nous nous attarderons principalement sur l'espace / temps associé à l'OE et sur la puissance d'agir nouvelle attendue ou la valeur réelle et symbolique de ce pas en avant.

L'étude de cet objet qui fait résistance va donc dépasser l'adaptation quasi immédiate que l'on peut observer au cours d'une leçon. D'un autre côté, la transformation envisagée, c'est-à-dire l'appropriation par l'élève de cet objet ne peut être rejetée dans un futur trop lointain car un des rôles de l'OE est de mettre en projet l'élève, c'est-à-dire faire en sorte qu'il puisse envisager cette transformation comme réalisable. L'échelle de durée dans laquelle nous nous situons est celle du cycle d'enseignement. En conséquence, un cycle doit s'organiser autour d'un seul ou d'un nombre très réduit d'objets d'enseignement; nous retrouvons là, la préoccupation de ciblage caractéristique des options du CEDREPS. La compétence, comme nous l'avons affirmé dans la première et la seconde partie, permettra de valider l'acquisition de ce dernier. Nous faisons l'hypothèse que le phénomène de «l'éternel débutant» qui plane et sur l'EPS

et peu à terme la discréditer et prioritairement dû à un rapport : choix des contenus/temps d'apprentissage inapproprié. Pour apprendre et se transformer il faudra réduire la quantité de ce qui est à apprendre et permettre à l'élève de «triturer longtemps» l'objet d'enseignement et les contenus qui ont été choisis.

4) L'OE est le produit d'une activité complexe de l'enseignant

Ce choix de l'OE est le produit d'une analyse didactique qui permet en partant des conduites typiques des élèves et des obstacles supposés, de définir l'objet d'enseignement et les contenus s'y référant. En reprenant notre exemple en gymnastique concernant la combinaison d'au moins deux actions simples (par exemple : voler/tourner, se renverser/tourner), nous pourrions résumer ainsi nos choix :

Conduite typique « ce que l'on voit » de l'élève en action	Ce qui organise l'élève et qui peut faire « obstacles »	Choix de l'objet d'enseigne- ment	Ce que l'élève devra s'approprier
L'élève pratique la gymnastique du « tourner ». C'est une gymnastique du « petit tour » (groupé et proche du sol). Pour l'élève " la gym " ce n'est qu'une question "de rentrée de tête" et de flexion du corps. L'élève a tendance à se grouper à pousser des jambes en rentrant très tôt la tête pour tourner dans l'axe. Son regard est tourné vers le haut et l'arrière (entre ses jambes). Il se sert des bras à l'arrivée pour se redresser.	L'association dans la même action motrice du groupé du corps, du rentré de la tête et de la poussée des jambes. Les bras servent peu dans la rotation. La perte des informations (visuelles et kinesthésiques) ne lui permettent pas de se situer en position renversé (zone aveugle quand la tête est en bas)	Les bras acrobatiques : -percuteurs -amortisseurs -appuis	Pour enchaîner saut/roulade avant ou ATR/roulade, l'élève ne doit pas rentrer sa tête dès la poussée des jambes, mais doit regarder le point d'impact au sol vers l'avant et le bas avec ses yeux et ses « mains ». Il doit se servir des bras pour aller chercher le sol grâce à des bras tendus (ouverture de l'épaule) pour ensuite amortir et rouler (flexion progressive des bras).

7. FPS, Compétence et OE: un trépied pour bâtir une EPS

Nous avons vu que si le ciblage de l'objet d'enseignement est un acte didactique incontournable pour le devenir de l'élève, il ne peut se passer d'un habillage adapté qu'il trouvera dans la forme de pratique scolaire (FPS). Cette FPS peut inviter l'élève à construire un projet, lui offre une forme d'avenir tout en tenant compte de son passé et de sa culture d'adolescent et principalement de son capital «émotion». Cette FPS permet également à l'enseignant de respecter, d'observer et de valider une compétence qui s'inscrit dans les programmes (compétences attendue) et dans des valeurs de l'école. La dynamique de ce triangle OE/Compétence/FPS, et donc de la discipline, repose

sur le caractère indissociable et systémique de ses 3 composantes.

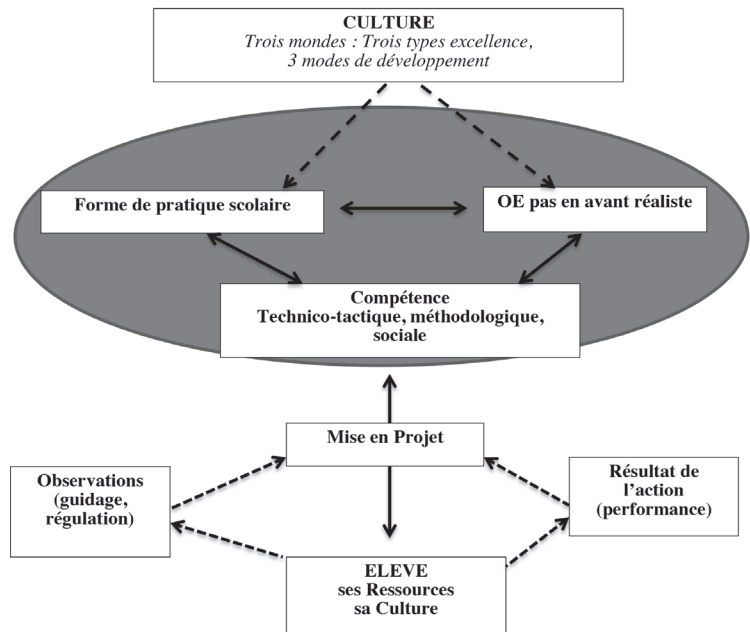
- Si on prend le risque de ne pas proposer une FPS, mais par exemple une situation de référence (SR) alors beaucoup trop de possibles sont ouverts. Face à l'exhaustivité des savoirs le pas en avant est comme dissous. La réussite dans la FPS doit dépendre directement de l'acquisition de l'objet d'enseignement. L'évaluation qui en découle prend alors en compte la performance mais qui est alors « une performance saturée en compétence ». La construction de la forme de pratique scolaire doit donc offrir aux élèves le sens de l'activité en

puisant ses objets dans la culture de l'activité et ne pas permettre la réussite de l'élève sans l'acquisition de la compétence recherchée.

- Si on se trompe d'OE, s'ils sont trop nombreux, s'il n'y en a pas, alors on ne permet pas à l'élève, dans le temps imparti à l'école, de prendre le « bon » chemin. Les contraintes posées par l'enseignant dans la FPS garantissent le non contournement de « objectif-obstacle » et donc l'accès aux savoirs rendant plus compétent l'élève.
- Si on prend le risque d'oublier la compétence alors on va autoriser la seule centration sur la performance et mettre à distance le processus qui a permis la réussite. C'est pour cela qu'il faut que la performance dans la FPS soit générée prioritairement par la compétence recherchée : on dit alors que « la performance est saturée de compétence ». Nous pourrions pour cela renvoyer le lecteur à nos

écrits sur les « multi-scores » en sport collectif, la chenille en natation ou à la prestation en duo en gymnastique. Dans ces différents cas, le résultat de l'action « nager en se tenant par les chevilles » (chenille), l'obligation d'être synchrone avec son camarade encapsule toujours la compétence acquise dans le résultat de l'action (performance).

Une compétence pourrait être, pour nous, une relation écrite et indissociable entre ce qu'il faut faire (tâche / épreuve / évaluation) et ce qu'il faut apprendre prioritairement (Objet d'enseignement/ projet). Cela pourrait être schématisé de la manière suivante :



Pour conclure

Nous avons essayé de mettre de l'ordre dans les notions utilisées en EPS. Cette clarification s'impose, tant les usages, les conceptions sous-jacentes aux différentes notions sont nombreuses et souvent contradictoires. Autour de la compétence, nous n'avons ni plaidé sur son rejet du monde de l'école, ni fait son apologie. Nous avons pensé qu'il y avait des niveaux de formulation de la compétence qui étaient, plus que d'autres, utiles au praticien (les CTT). Nous avons tenté de montrer que réfléchir en terme de compétence, sous certaines conditions, renvoyait à une manière de construire un lien fondamental au sens de fondement, entre une action spécifique, finalisée et contextualisée et un objets d'enseignement

« pas en avant obligé ». Notre réflexion est une invitation à penser dans un aller-retour incessant, objet d'enseignement et compétence. Leur caractère indissociable pourrait faire penser aux deux faces d'une même pièce, cette pièce étant l'unité « enseigner-apprendre ». A notre sens, ce qui relie ces deux faces, c'est la FPS. Notre réflexion pour cibler un OE nous a amené à revisiter la notion de culture de référence en EPS. Cette question l'ancrage culturel est l'objet actuellement de débats qu'il nous faudra approfondir pour renforcer la cohérence du système Compétence-Objet-FPS qui constitue aujourd'hui le cœur des préoccupations du CEDREPS.

Notes et Bibliographie

1. N. Hirtt : *L'approche par compétences : une mystification pédagogique* (nico.hirtt@ecoledemocratique.org). Cet article a été publié dans *L'école démocratique*, n°39, septembre 2009.
2. P. Meirieu ; in Les compétences, collection pour l'action, Revue EPS, 2006 (1)
3. P. Meirieu : Opus cité (1).
4. A. Coston, Ubaldi : *L'EPS malade de ses non-choix*, Cahiers du CEDREPS N°7, Editions AEEPS, 2007 (1).
5. J.L. Ubaldi : *L'EPS en milieu difficile : entre fils rouges et lignes jaunes*, revue EPS N°64, Editions revue EPS, 2006.
6. L'ensemble de ces éléments est synthétisé dans l'essai de définition suivant, reformulé au départ de Jonnaert, et al., (2005 : 674).
7. P. Perrenoud définit la notion de « macro compétence », pour parler de formulation très globale pour définir la compétence à atteindre.
8. M. Develay définit la compétence comme un *savoir agir réfléchi*.
9. F. Legendre (2008), *La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires : effet de mode ou moteur de changement en profondeur*, in F. Audigier et N. Tutiaux-Guillon, (Éd.), *Compétences et contenus. Les curriculums en question*, (p. 27-50). Bruxelles : De Boeck-Université.
10. P. Meirieu, Opus cité.
11. A.Coston , Ubaldi JL, Opus cité (1)
12. Natation
13. A. Coston, Ubaldi JL, *Des compétences attendues en natation et gymnastique à l'enseignement*. Hors-série numérique N° 26 I des Cahiers pédagogiques de mars 2012.
14. Article TT cahier CEDREPS 12.
15. J.J Bruner (2001), *Mondialisation, éducation et révolution technologique*, *Prospects*, (31) 2, 157-176.
16. Toutes les propositions du CEDREPS tournent autour des formes de pratiques scolaires comme pierre angulaire de la rénovation des pratiques en EPS.
17. Meirieu P. ; *La compétence arrachée à la fatalité in Les compétences, Pour l'Action*, Editions Revue EPS 2005.
18. Dossier EPS N°40 ; *Enseigner en milieu difficile*.
19. Fabre M. ; *Situations-problèmes et savoir scolaire*, PUF, 1999.
20. Delignières D. ; *Apprentissage moteur : quelques idées neuves*, revue EPS 274, Editions revue EPS, 1998.
21. Testevuide S. ; *Quels dialogues entre intentionnalité et mouvement*, Revue « Enseigner l'EPS » N°250, Editions AEEPS, 2010.
22. Alain Coston : *Les activités gymnique : Les chemins d'accès à la culture*, Revue Hyper n°237 et 23, 2007.
23. Necker S., Tribalat T. ; *Règles à respecter, règles à transgresser*, Cahiers du CEDREPS N°8, Editions AEEPS, 2009.
24. Jeu B : Sport émotion, espace, Vigot, 79. (1)
25. Mascret N., Travert M. ; *La culture sportive, Collection pour l'action*, Editions revue EPS, 2012.
26. Caillois R ; *Des jeux et des hommes*, Gallimard, 1964.
27. Necker S, Tribalat T ; Opus cité (1).
28. Canguilhem G ; *Le normal et le pathologique*, PUF, 2009.
29. Bergé F ; *Regard sur les pratiques professionnelles : impasses et ouvertures en CP5* in Cahiers CEDREPS 10, Editions AEEPS, 2011,
30. Simondon G : *Du monde d'existence des objets techniques*, Aubier 2001.
31. Coston A, Ubaldi JL ; Opus cité (1)
32. Dhellemmes R. ; *L'EPS, une alternative culturelle pour les APSA*, in Cahiers du CEDREPS 7, Editions AEEPS, 2007.