

Dans un texte récent, Cl. Pineau (1991) a proposé une nouvelle formulation des finalités de l'EPS, autour de trois objectifs principaux :

- assurer le développement des « capacités organiques, foncières et motrices »,
- permettre « l'appropriation de pratiques corporelles et notamment de pratiques sportives et d'expression », et
- donner les connaissances « concernant l'entretien de ses potentialités et l'organisation de sa vie physique aux différents âges de son existence ». Depuis les Instructions Officielles de 1967, la discipline était majoritairement organisée autour des deux premiers objectifs. La préparation des élèves à leur vie physique d'adulte était implicitement considérée comme la conséquence nécessaire de leur atteinte. Si dans la taxonomie qu'il propose, Cl. Pineau isole ce troisième objectif, c'est qu'il considère au contraire que la préparation à la vie physique d'adulte nécessite des mises en œuvre spécifiques. Le but de cet article est de proposer une réflexion sur ce troisième objectif, d'en affiner la définition, d'en envisager les possibles mises en œuvres et les conséquences de sa prise en compte pour l'EPS.

TRANSVERSALITÉ

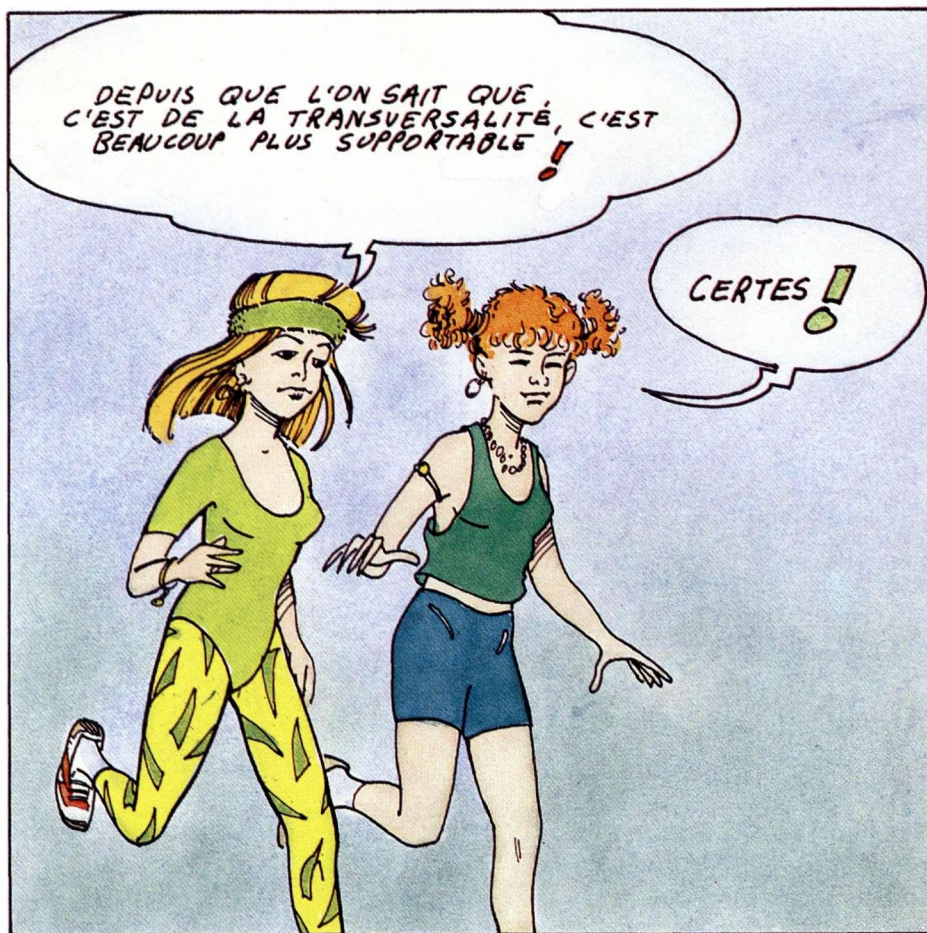
Ces objectifs doivent être lus dans le contexte didactique actuel, largement marqué par le thème de la transversalité. Goirand (1990) en identifie clairement les enjeux, au travers de la nécessité de viser des acquisitions généralisables, au-delà des situations où elles ont été apprises, et durables, dans une perspective de formation de l'adulte. Ce souci de transversalité n'est pas nouveau, mais au-delà des déclarations de principe, les enseignants semblaient penser que ce processus allait de soi, tenant à la nature même de la discipline et ne prenaient la précaution, ni de l'organiser, ni de l'évaluer. La tendance actuelle est marquée par une démarche beaucoup plus active. La transversalité n'est plus supposée, mais posée comme principe premier : il s'agit « de passer d'une situation où l'on fait confiance à l'élève pour qu'il établisse des relations, des ponts, des ruptures, entre les APS utilisées en EPS, à une situation où ces relations seraient prévues, organisées, gérées, régulées par l'enseignant » (Roche, 1991). Dans un contexte où l'EPS pouvait tendre à devenir une simple juxtaposition d'APS, la transversalité apparaît comme un principe de conception et d'organisation des contenus de formation, visant à mettre en avant la cohérence de l'enseignement de l'EPS.

Ces principes ouvrent la voie à deux axes de réflexion : le premier renvoie à une *cohérence interne* à la discipline : il s'agit de faire fonctionner la transversalité entre situations, entre séances, entre cycles ou années scolaires. Le second renvoie à une *cohérence externe*, entre l'EPS et la société dans laquelle devront s'intégrer les élèves qu'elle forme. Le troisième objectif s'inscrit dans cette exigence de cohérence externe et pose directement le problème de l'utilité sociale des apprentissages réalisés en EPS.

La taxonomie avancée par Cl. Pineau peut être lue selon diverses perspectives : historiquement,

OBJECTIFS ET CONTENUS DE L'EPS

REFLEXIONS
PROSPECTIVES



DESSINS : R. ROTH

TRANSVERSALITÉ, UTILITÉ SOCIALE ET COMPÉTENCE

PAR D. DELIGNIÈRES ET CH. GARSULT

chacun de ces objectifs semble renvoyer à un moment spécifié de l'évolution de la discipline. Le premier est caractéristique de la période « eugénique » de l'EP, de sa naissance aux années soixante (Delignières et Duret, 1989). Les préoccupations des pédagogues sont alors de « régénérer la race », « d'améliorer les qualités physiques du peuple ». Le second objectif renvoie quant à lui à une période « sportive », notamment marquée par les Instructions de 1967. L'accent est mis sur le sport en tant que phénomène culturel, au même titre que la littérature, l'art, la technique, la science. Enfin, le dernier objectif nous semble caractéristique du didactisme actuel, dans lequel la légitimité culturelle ne suffit plus à justifier une discipline : encore faut-il que cet-

trois objectifs sont souvent présents, de manière simultanée, dans les propositions didactiques actuelles. Néanmoins suivant les auteurs, l'un des objectifs est généralement valorisé et organise majoritairement la démarche. Ceci peut servir de support à une classification des diverses conceptions de l'EPS actuellement en débat.

Une première catégorie regroupe les propositions principalement organisées par le développement des ressources : la pratique des APS est finalisée par la sollicitation et le développement des systèmes bio-énergétique et bio-informatif. Les contenus sont soumis à la nature des ressources à solliciter. C'est une conception de ce type que développent Famose (1990) ou Hébrard (1986), par la dialectique tâche-ressources,

de l'évolution de styles de vie et de la prolongation de l'existence, est amené à s'accroître, il est en effet nécessaire de prévoir, à côté des formations générale et professionnelle dispensées par l'école, une formation à usage sportif. Cette perspective est actuellement avant tout finalisée par les coûts sociaux liés aux problèmes de santé et de sécurité dans la pratique sportive (Pineau, 1991). Il serait à notre sens plus judicieux de viser plus largement la formation d'une « citoyenneté sportive », pour ceux qui dans l'avenir, à tous niveaux et dans toutes les fonctions nécessaires, vivront et feront vivre la pratique physique, sportive et de loisir. Ceci ne saurait se limiter à la formation des futurs pratiquants ou consommateurs de loisirs sportifs : la pratique de référence à prendre en considération est la pratique sportive, non plus seulement en temps que mise en jeu du sportif mais en tant que domaine social d'activité. C'est dans ce sens que nous avons proposé il y a quelques années, en objectif générique d'un projet pédagogique, la « formation sportive » des élèves (Delignières et Noé, 1990).

Une fois posé ce principe, la nature de cette formation reste à déterminer. Il est nécessaire à ce niveau d'identifier des grandes classes de problèmes auxquels devra faire face la pratique sportive dans les années à venir. Cette démarche prospective est délicate, tant l'évolution future des pratiques est difficilement prévisible. On peut tenter de dégager quelques problématiques pour orienter la réflexion :

- Le coût social des accidents sportifs a récemment alerté les pouvoirs publics (Garcia, 1990). On peut supposer que ce problème va s'amplifier avec le développement des activités à risque (Le Breton, 1991). Une formation sur ce thème de la sécurité semble nécessaire, et une réflexion sur ce sujet a été engagée par l'Inspection Générale.
- Le rôle de l'activité physique et sportive dans la prévention des risques en matière de santé est fréquemment mis en avant. Ceci débouche sur la multiplication de pratiques autonomes plus ou moins bien gérées, et parfois sources de pathologies additionnelles. Une formation à la gestion de sa santé doit être envisagée.
- L'enquête récente de Irlinger et coll. (1987) a montré un accroissement de la pratique non-institutionnalisée. Ceci peut entraîner un recours massif à l'autodidaxie, avec tous les risques que cela peut comporter.
- Le mouvement sportif repose essentiellement, au niveau local, sur l'association et le bénévolat des cadres, et cette pratique associative demeure un passage incontournable pour nombre d'activités. Une sensibilisation, voire une formation des futurs cadres des associations semble souhaitable.
- Des incidents récents ont mis l'accent sur les débordements que pouvait engendrer le spectacle sportif. L'apprentissage du rôle de spectateur, d'amateur critique du sport, représente sans doute une mission d'utilité publique pour l'avenir du mouvement sportif.

LA COMPÉTENCE ET SES COMPOSANTES

Cette liste n'est pas exhaustive, mais semble dans un premier temps couvrir une large gamme des besoins en matière de formation sportive des jeunes. Quelle est la nature des savoirs à faire acquérir pour assurer cette formation ? Par analogie avec les problématiques développées en psychologie du travail (De Montmolin, 1984), il nous semble que l'on peut caractériser ces sa-



te dernière identifie les savoirs qu'elle dispense et fasse la preuve de leur utilité.

Il semble que chacun de ces objectifs soit apparu au moment où l'objectif précédent tendait à perdre de sa pertinence, et était en décalage avec l'évolution de la société. Ainsi les Instructions de 1967 lient clairement l'introduction du sport à l'expansion économique du pays : « *Notre époque est marquée par la croyance dans le progrès matériel et spirituel, et le sport moderne lui-même participe directement de cette idée...* » Les modèles médicalisants des anciennes gymnastiques ne correspondent plus à une société fondée sur une telle idéologie. En 67, l'EPS se met en phase avec la société et sauve sa place au sein du système scolaire. On peut estimer que l'introduction en 1991 du troisième objectif renvoie à un phénomène similaire. Depuis le début des années 80, cette idéologie de progrès est sans doute moins prégnante : dans un contexte de crise des énergies, de prise de conscience écologique, de réflexion éthique, on préfère parler de « gestion rationnelle des ressources » que de « dissipation sportive ». En outre, le sport est peut-être perçu comme un modèle sans doute moins « présentable », sur un plan éducatif, que dans les décennies précédentes (Delignières et Duret, 1989). Enfin l'EPS est loin d'avoir le monopole de la diffusion de la culture sportive. Ces éléments nous incitent à considérer les perspectives ouvertes par le troisième objectif comme une mesure de sauvegarde de la discipline, à un moment où les objectifs précédents tendaient à devenir caduques.

DES CONCEPTIONS DIVERSES

On constate que l'EPS ne subit pas, au niveau de ses finalités, de mutations brusques : chaque période ajoute ses objectifs, qui s'accumulent ainsi en strates successives sans remise en cause explicite des objectifs précédents. D'ailleurs ces

et Parlebas (1976), par la dialectique logique interne-conduite motrice. Cette « entrée par les ressources » permet souvent à ces auteurs une certaine distanciation par rapport aux pratiques de références. Dans une seconde catégorie, l'objectif principal est l'appropriation des pratiques culturelles. Les contenus sont soumis à la nature de l'APS enseignée, en fonction des « problèmes fondamentaux », des « principes d'action » qu'elle véhicule. Cette conception est marquée par le développement de didactiques spécifiques à chaque APS, même si certains proposent des cadres notionnels transversaux (Gréhaigne et coll., 1989 ; Dugal, 1991). Enfin, pour une troisième catégorie, l'optique principale est le développement de compétences relatives à des thèmes qui transcendent les APS pratiquées. On retrouve ici certaines propositions récentes, concernant la santé (Mérand et Dhelemmes, 1988), la sécurité (Mérand, 1990 ; Vedel, 1990) ou l'autonomie (Delignières, 1989).

Cette classification ne se veut aucunement normative : elle décrit trois conceptions qui « fonctionnent » tant au niveau de l'enseignement qu'à celui de la réflexion didactique. Les tenants de ces diverses conceptions prennent d'ailleurs généralement en compte les trois catégories d'objectifs, même si l'objectif « organisant » influence la lecture des deux autres. Néanmoins les tenants des deux premières conceptions mettent avant tout l'accent sur la cohérence interne de la discipline (Collinet, 1991 ; Roche, 1991), alors que les propositions relevant de la troisième conception recherchent avant tout une cohérence externe.

POUR UNE CITOYENNETÉ SPORTIVE

Revenons sur ce troisième objectif. Le problème posé est de préparer l'élève à sa vie physique et sportive d'adulte. Si le temps consacré aux loisirs sportifs du fait de la diminution du temps de tra-

voirs en tant que *compétences*. Il convient de bien préciser le sens dans lequel nous employons ce terme : il est couramment utilisé, dans la littérature didactique, sous le sens restrictif d'habileté. Son utilisation en psychologie du travail s'en démarque nettement : si l'habileté est spécifique à une tâche précise, la compétence renverrait à une expertise plus vaste, relative à un domaine social d'activité. Compétence est synonyme de qualification professionnelle. On peut la définir comme un *ensemble structuré et cohérent de ressources, qui permet d'être efficace dans un domaine social d'activité*. Elle permet à l'expert de faire face à l'ensemble des situations représentatives de son « métier ». Il nous semble que l'on peut classer les ressources constitutives de la compétence selon quatre catégories principales : les habiletés motrices, les habiletés méthodologiques, les connaissances et les attitudes. Il convient de préciser ces termes.

Les *habiletés motrices* sont définies comme la faculté d'élaborer et de réaliser une réponse efficace et économique pour atteindre un objectif précis. Les habiletés motrices caractéristiques des activités sportives possèdent des attributs spécifiques, et notamment le recours à une motricité globale plutôt que manipulative, et l'importance de la pression temporelle (Delignières, 1991). Les *habiletés méthodologiques* ne concernent pas essentiellement la motricité, mais la gestion des dispositifs, des organisations et des groupes, dans le but d'optimiser la réalisation d'une tâche (par exemple, organiser un tournoi, animer un échauffement, organiser un groupe de travail, etc.). Il s'agit, au sens large, de méthodes de travail. Les *connaissances* représentent une catégorie bien spécifique. Il s'agit de connaissances déclaratives, s'exprimant ou susceptibles de s'exprimer par un langage. Notons que la notion de connaissance procédurale renvoyant à un savoir s'exprimant dans l'activité finalisée, elle ne se différencie pas des habiletés dont nous avons parlé plus haut (George, 1989). Enfin l'*attitude* constitue un soubassement motivationnel, sous-tendant les perceptions, les orientations, les opinions et les comportements des individus. Une attitude est dirigée vers un objet, et rend compte d'une constance comportementale vis-à-vis de celui-ci.

La compétence est l'organisation cohérente de ces différents types de ressources, et ne peut se résoudre à l'un de ses éléments. Les expériences réalisées pour la sécurité routière ont montré que la modification des comportements ne pouvait être attendue d'une simple information des usa-



gers : elle est liée à des modifications plus complexes des attitudes, connaissances et habiletés des conducteurs (Wilde, 1988). Ces composantes sont en interaction permanente et ne peuvent être développées qu'en harmonie. C'est pourquoi il nous semble qu'une entrée par les compétences, en éducation physique, met nécessairement l'accent sur la cohérence interne de l'enseignement, et sur la problématique de la transversalité entre ces différentes ressources composantes de la compétence.

Cette notion de compétence a été introduite pour décrire l'expertise installée du professionnel, et indiquer qu'elle représentait autre chose que la simple sommation des ressources la constituant. Son importation dans le domaine de l'enseignement doit être prudente. Il ne s'agit pas de donner aux élèves des compétences spécifiques, relatives à une fonction définie. Dans le domaine des pratiques sportives, l'incertitude liée à l'évolution de champ des pratiques, mais également aux choix que réalisera un individu particulier, doit

amener à définir un ensemble de compétences larges, répondant à des problématiques transversales, et justifiées par le coût social correspondant. La question qu'il convient de se poser est la suivante : *quelles compétences, dans le domaine des loisirs sportifs, doit posséder un élève qui sort du système scolaire ?* Par rapport aux problématiques énoncées plus haut, l'EPS pourrait notamment envisager l'enseignement des compétences suivantes :

- être capable de s'investir dans des activités à risque en respectant sa propre sécurité et celle d'autrui,
 - être capable d'entretenir et de gérer son capital santé,
 - être capable de gérer de manière autonome un processus d'apprentissage,
 - être capable de pratiquer toute activité dans des conditions de préparation optimales,
 - être capable de participer à l'organisation de groupes de travail,
 - être capable de mener à bien des projets à plus ou moins long terme,
 - être capable d'être un consommateur (acteur ou spectateur) éclairé et critique des loisirs sportifs.
- Ces compétences ne sont pas spécifiques d'une activité sportive, mais peuvent s'exprimer au travers de plusieurs activités ou modalités de pratique. Le noyau de ressources qui les organise est principalement composé d'habiletés méthodologiques, d'attitudes et des connaissances qui les accompagnent. Ceci ne veut pas dire que nous minorons l'importance des acquisitions spécifiques à l'activité sportive support de l'enseignement. Comme nous l'avons dit plus haut, la compétence est fondée sur la cohérence des ressources développées. Par exemple, développer une compétence assurée en matière de sécurité n'a de sens que si le niveau d'habileté de l'élève lui permet de prendre des risques réels. Néanmoins il est certain qu'une entrée par les compétences met en avant les objectifs dits d'attitude et de méthode.

FORMER OU ENSEIGNER

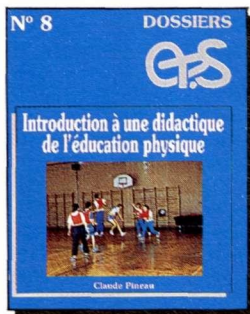
Les didacticiens de l'EPS, dans leur grande majorité, ne prêtent guère attention à ces catégories d'objectifs. En paraphrasant Cl. Pineau, on peut dire qu'au dessein de former s'est *substitué* celui d'enseigner. Il s'en suit une réticence certaine vis-à-vis de tout ce qui semblerait relever d'une mission d'éducation, de tout ce qui ne découle pas nécessairement des problèmes fondamentaux et des logiques internes des APS. Nous pensons à l'inverse que l'on doit considérer attitudes et méthodes comme des contenus d'enseignement à part entière.

Les objectifs d'attitude sont souvent affichés dans les projets pédagogiques, mais ils sont rarement opérationnalisés et enseignés. On s'est souvent contenté d'en sanctionner la présence ou l'absence, dans l'évaluation de la « participation » par exemple. Beaucoup d'ailleurs se demandent si l'enseignement d'attitudes, de valeurs, relève de la mission de l'école. On peut se demander à l'inverse si l'école peut ne pas enseigner de valeurs. Dans cette optique, mieux vaut réaliser cet enseignement le plus rationnellement possible (Morissette et Gingras, 1989). La modification des attitudes est une problématique centrale en psychologie sociale. D'une manière générale, les recherches tendent à montrer que si l'attitude constitue le soubassement motivationnel du comportement, la manière la plus efficace de la modifier consiste à modifier dans un premier temps le comportement, le changement

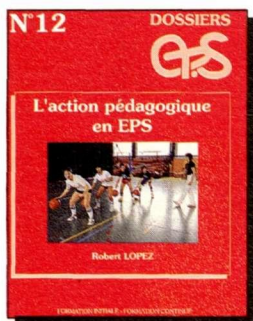


ÉDITIONS « REVUE EPS »

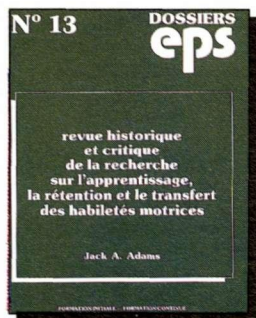
COLLECTION « DOSSIERS EPS »



PRIX : 55 F à nos bureaux
65 F (port compris)



PRIX : 65 F à nos bureaux
83 F (port compris)



PRIX : 70 F à nos bureaux
84 F (port compris)

(Voir bon de commande p. 7)

ÉDITIONS « REVUE EPS »

11, Avenue du Tremblay - 75012 Paris

d'attitude intervenant par la suite comme une justification a posteriori du nouveau comportement adopté. Ainsi Brouillet et coll. (1990) estiment que « pour amener une personne à changer d'attitude en l'occurrence vis-à-vis de la sécurité, il n'est pas nécessaire de lui administrer, à forte dose, des informations nouvelles. Il serait certainement plus efficace de l'amener à prendre une part active dans des réflexions, des rôles ou des pratiques qui feraient naître une certaine dissonance ». Le changement d'attitude a pour fonction de réduire la dissonance induite par l'adoption de nouveaux types de comportement. Les fondements de l'attitude apparaissent relativement imperméables à la rationalité consciente. C'est ce qui explique en partie la résistance de l'attitude à la persuasion.

Les habiletés méthodologiques, si elles apparaissent fréquemment dans les projets pédagogiques sous le couvert des « objectifs de méthode », ne sont également que rarement enseignées. Au mieux les enseignants en planifient l'exercice, mais jamais on ne trouve une véritable didactisation de ce type de contenu. On peut supposer (mais il s'agit là davantage d'une hypothèse que d'une affirmation) que les principes énoncés dans le cadre des habiletés motrices s'appliquent également ici : clarification du but, progressivité de la difficulté, etc. C'est à ce niveau qu'un effort didactique peut être fait. Les procédures d'acquisition sont sans doute spécifiques : si les habiletés motrices se révèlent largement imperméables à la verbalisation (Delignières, 1991), il n'en va pas de même pour les habiletés méthodologiques. L'absence de pression temporelle, le fait que l'action porte sur des objets manipulables ou modélisables permet une planification, et l'énoncé de règles et principes opérationnels. Enfin ces habiletés peuvent nécessiter un investissement non négligeable de la part de l'élève (prendre des responsabilités, assumer un rôle de dirigeant face à ses pairs, etc.). Les objectifs de méthodes sont souvent d'ailleurs associés à des objectifs d'attitudes. Leurs développements apparaissent donc parallèles et semblent s'appuyer mutuellement.

L'enseignement des compétences doit combiner de manière simultanée les exigences en termes d'attitudes, de méthodes, et d'apprentissages spécifiques aux APS. Ce principe s'opérationnalise différemment, en fonction de la nature de la compétence visée. Mais d'une manière générale, cet enseignement nécessite une délégation aux élèves de certaines responsabilités (organisation, matériel, etc.). L'adoption de stratégies de type pédagogie du projet semble particulièrement adaptée. L'enseignement des compétences doit viser à l'implication des élèves dans des activités significatives, à forte résonance affective, orientées vers la réalisation de projets à plus ou moins long terme.

CLASSIFICATION ET PROGRAMMATION

Ces considérations nous amènent au problème du choix de l'activité support de l'enseignement, et plus largement de la programmation au niveau du projet pédagogique. Il est devenu classique de reconnaître qu'on ne peut, dans le cadre des horaires scolaires de l'EPS, faire pratiquer l'ensemble des activités sportives socialement significatives. D'où l'idée d'identifier des domaines de pratique, des familles d'activités, dans l'objectif de confronter l'élève à l'ensemble des classes d'activités ainsi constituées. Divers auteurs se sont ainsi essayés à l'art de la classification, et les

Instructions Officielles proposent leur propre outil d'analyse.

Cette démarche classificatrice est longtemps apparue comme un passage incontournable de la programmation des contenus. Elle suppose néanmoins deux postulats, plus ou moins explicites, dont il convient d'analyser clairement les enjeux. Selon le premier, que l'on appellera postulat d'équivalence intra-classe, il existerait entre les activités rangées dans une même catégorie une communauté essentielle, fondatrice de la classe considérée. L'éducation physique pourrait, dans une perspective minimale se contenter de ne confronter les élèves qu'à une seule activité de la classe pour remplir son « contrat » : toute classification est porteuse, explicitement ou implicitement, d'une problématique de transfert. Le choix du critère de catégorisation est généralement en cohérence avec une conception fondamentale des enjeux de l'EPS (cf. par exemple Arnaud 1986). Il est surprenant de voir tant de projets opter pour une classification donnée, sans se préoccuper de savoir si cette dernière est cohérente avec les objectifs retenus. Il nous semble qu'il n'existe pas de classification valide en soi, mais que toute conception de l'EPS, au travers des objectifs qu'elle met en avant est porteuse d'une classification spécifique.

Le second postulat, que l'on peut appeler postulat d'exhaustivité, affirmerait que les classes retenues couvrent l'ensemble des problèmes fondamentaux auxquels doivent être confrontés les élèves pour que l'EPS atteigne ses objectifs. Sous-entendu : pour que les élèves bénéficient d'une Education Physique complète. Cette idée d'une Education « complète » mérite que l'on s'y attarde. Elle sous-tend les principes de pluri-activité et de refus de spécialisation précoce, largement défendus par les enseignants. Goirand (1990) note par exemple que « la pratique polyvalente



des APS est une condition du développement complet de chaque individu ». Cet encyclopédisme sportif tient-il à l'analyse ? L'éducation physique doit-elle se définir par rapport à la structure du champ social des APS, ou par rapport à des objectifs éducatifs spécifiques ? Dans le premier cas, le recours à une classification « exhaustive » semble en effet nécessaire. Dans le second, la programmation devrait pouvoir s'en émanciper, et trouver des critères de choix moins absolus. D'une manière générale, nous pensons qu'un cycle ne doit pas être défini par l'activité sportive qui lui sert de support, mais par les objectifs qu'il vise. Roche (1991) est dans cette logique quand il invite les enseignants à dépasser la jux-

ta l'installation de la compétence qui a présidé à son choix. L'activité doit subir un traitement didactique particulier, orienté par la nature de la compétence à enseigner. Ainsi dans une approche de la sécurité au travers de l'escalade, on peut fixer pour objectif final que les élèves soient capables de réaliser une grande voie de difficulté modérée, en cordées autonomes. Une autre approche de l'escalade pourrait se fixer pour objectif d'amener les élèves au niveau 6a, assurés du haut. Ce serait une perspective intéressante sur le plan des difficultés franchies, mais incapable d'assurer le développement d'une compétence en matière de sécurité. Dans notre article sur l'apprentissage de l'autonomie au travers de la gym-

enseignants. A leur niveau comme à celui des élèves, une simple information sur le problème ne peut suffire, c'est dans la pratique réelle et significative des activités que leurs compétences pourront s'installer.

Cet article n'a pas d'autre but que d'alimenter le débat sur les objectifs et la didactique de l'EPS. Les différentes conceptions fonctionnant au sein de la discipline ne s'opposent pas, mais s'enrichissent mutuellement des avancées que permettent leurs points de vues respectifs. L'atteinte des trois objectifs assignés à l'EPS par C. Pineau est sans doute liée à l'intégration de ces diverses perspectives. Cette intégration constitue également la condition de la constitution d'une didactique de l'EPS, distincte de la juxtaposition des didactiques des APS qu'elle utilise, même « unifiées » par un discours commun.

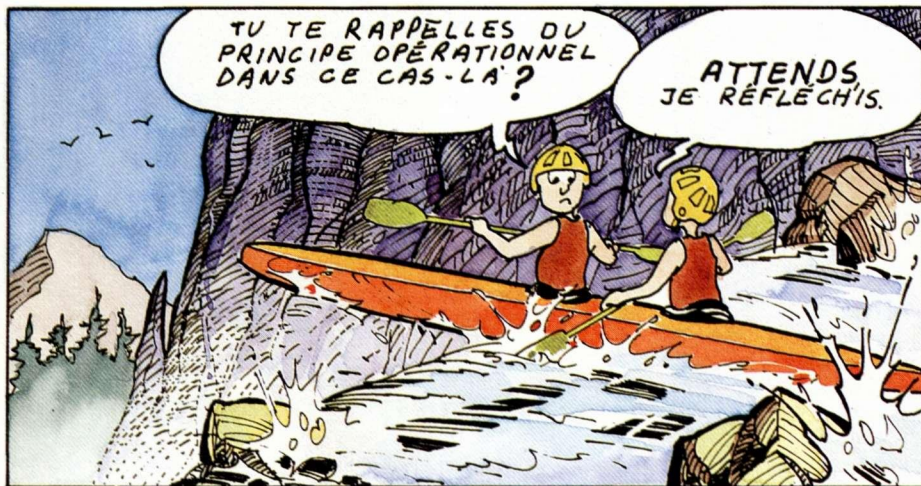
Didier Delignières

Laboratoire de Psychologie, INSEP

Christine Garsault

Professeur agrégé EPS

Lycée M. Eliot, Epinay-sous-Sénart (91).



tajon des APS, pour aller vers une planification qui faciliterait leur articulation en vue d'une EPS plus rationnelle. Le contenu ne serait plus alors structuré selon la logique d'une programmation d'APS, mais par celle des objectifs retenus prioritairement par les enseignants. Le danger existe de retomber dans une approche de type pédagogie par les objectifs, laissant au second plan la signification culturelle des pratiques, au profit de « noyaux thématiques », ou de « principes opérationnels » transversaux. L'entrée par les compétences peut constituer une alternative. D'une manière générale, il nous semble souhaitable de consacrer un cycle à un type donné de compétence, de manière à pouvoir mener à son sujet un travail didactique réel (progressivité des difficultés, etc.). Ceci ne revient pas à nier la pertinence culturelle des cycles ainsi construits. Un cycle axé sur la sécurité ne pourrait à notre sens s'opérationnaliser par la succession de séances ou de situations d'escalade, de gymnastique, de ski, ou de canoë-kayak. L'installation de compétences significatives ne saurait se réaliser « à vide », sans apprentissages significatifs sur le plan des habiletés motrices. C'est pourquoi il nous semble nécessaire d'inscrire la didactisation de ces compétences dans le cadre d'un cycle d'activité. Certains cycles d'enseignement d'une compétence peuvent également être distribués sur un ensemble d'autres cycles : on peut envisager par exemple une formation à la préparation physique et à l'échauffement, qui traverserait l'ensemble des cycles de l'année.

L'activité choisie doit être culturellement porteuse de la compétence à développer. Ceci ne veut pas dire que la pratique de cette activité garanti-

nastique (Delignières, 1989), nous évoquons le fait que la démarche proposée n'est sans doute pas la plus efficace, sur le plan des apprentissages gymniques : elle représente un compromis, entre nos exigences méthodologiques et attitudeles, et l'activité gymnique sans laquelle ces exigences n'aurait pas de sens. Nous pensons en définitive qu'une APS n'est pas porteuse en soi d'enjeux de formation. Tout au plus se révèle-t-elle plus apte que d'autres à servir, au prix d'un traitement didactique spécifié, certains enjeux préalablement définis.

EN GUISE DE CONCLUSION

Nous ne pouvons dans le cadre de cet article développer des exemples d'opérationnalisation de ces principes. Le lecteur pourra retrouver dans les articles cités des propositions les illustrant. Nous tenons à néanmoins évoquer deux problèmes majeurs : l'évaluation et la formation des enseignants. Tout d'abord, et parce que la compétence est conçue comme éminemment réinvestissable, il serait logique que son évaluation ne se déroule pas dans les situations (ni même les activités) où elle a été acquise. Cette remarque est loin d'être anodine, et pourrait en fait s'appliquer à l'ensemble des savoirs réinvestissables. Ensuite, l'évaluation d'une compétence devrait passer par sa mise à l'épreuve dans des situations aussi complexes et réelles que possibles. Enfin, il nous semble que pour enseigner une compétence, le professeur doit lui-même la posséder à un niveau significatif. Cette remarque pose le problème, par exemple pour les problématiques liées à la sécurité, de la formation initiale et continuée des

Bibliographie

- Arnaud P. (1986). La revue EPS et l'innovation didactique (3^e partie). *EPS*, 198, 25-27.
- Brouillet D., Domalain G., Guimelli, C. et Eisenbeis J. (1990). Education à la sécurité dans les pratiques physiques et sportives. *Bulletin de Psychologie*, 44, 400, 209-214.
- Collinet S. (1991). Démarche unitaire et transversalité. *EPS*, 232, 34-37.
- Delaunay M. et Pineau C. (1989). Un programme, la leçon, le cycle en EPS. *EPS*, 217, 49-52.
- Delignières D. (1989). A propos d'un cycle de gymnastique : réflexions sur la production didactique à destination du public scolaire. *Echanges et controverses*, 1, 6-52.
- Delignières D. (1991). Apprentissage moteur et verbalisation. *Echanges et Controverses*, 4, 29-42.
- Delignières D. et Duret P. (1989). Valeur physique et grandeur morale. *Echanges et Controverses*, 3, 155-200.
- Delignières D. et Noé N. (1989). Lycée Talma de Brunoy. Projet pédagogique d'EPS. *EPS*, 217, 14-16.
- De Montmolin M. (1984). *L'intelligence de la tâche*. Berne : Peter Lang.
- Dugal J. (1991). Analyse et traitement didactique des APS. *EPS*, 230, 25-28.
- Famose J.-P. (1990). *Apprentissage moteur et difficulté de la tâche*. Paris : INSEP.
- Garcia J. (1990). *La sécurité dans les sports et les loisirs*. Journal Officiel de la République Française, Avis et rapports du Conseil Economique et Social, n° 4.
- George C. (1989). Interactions entre les connaissances déclaratives et procédurales. In P. Perruchet, *Les automatismes cognitifs*. Liège, Bruxelles : Mardaga.
- Goirand P. (1990). *Pour une conception unitaire de l'éducation physique : pratique polyvalente des APS*. Spirales, 3, 1, 7-15.
- Gréhaigne J.-F., Billard M., Guillon R. et Roche J. (1989). Vers une autre conception de l'enseignement des sports collectifs. In G. Bui-Xuan, *Méthodologie et Didactique de l'EPS*. Clermont-Ferrand : Editions AFRAPS (revue STAPS).
- Hébrard A. (1986). *L'EPS, réalité et perspective*. Paris : STAPS/EPS.
- Irlinger P., Louveau C., Métoudi M. (1987). *Les pratiques sportives des Français*. Paris : INSEP.
- Le Breton D. (1991). *Passions du risque*. Paris : Métaillé.
- Mérand R. (1990). Développement de l'éducation scolaire à la sécurité routière. In R. Mérand (éd.), *Basket-ball : lancer ou circuler ?* (pp. 131-136). Paris : INRP.
- Mérand R. et Delhemmes R. (1988). *Education à la santé, endurance aérobie, contribution de l'EPS*. Paris : INRP.
- Morissette D. et Gingras M. (1989). *Enseigner des attitudes ?* Bruxelles : De Boeck.
- Parlebas P. (1976). *Activités physiques et éducation motrice*. Paris : EPS.
- Pineau C. (1991). *Introduction à une didactique de l'EPS*. Dossiers EPS, 8.
- Roche J. (1991). De la programmation vers la planification didactique des APS. *EPS*, 229, 72-74.
- Vedel F. (1990). Escalade : traitement didactique de la sécurité. *Revue EPS*, 221, 73-76.
- Wilde G.-J.-S. (1988). Risk homeostasis theory and traffic accidents : propositions, deductions and discussion of dissonance in recent reactions. *Ergonomics*, 31, 4, 441-468.