

UNE PÉDAGOGIE DES COMPÉTENCES MOTRICES

A PEDAGOGY OF MOTOR SKILLS

Pierre Parlebas
Université Paris Descartes
UFR STAPS
pparlebas@free.fr

Recepción : 10.04.2017
Aceptación : 15. 10.2017

Rèsumé

La notion de compétence motrice est très importante car elle est le relais indispensable de la notion de conduite motrice. Elle s'appuie, d'une part sur une capacité d'attribuer un sens d'action à l'environnement de la situation concernée, d'autre part sur la maîtrise des opérations permettant d'agir avec efficacité dans le cadre de cette situation.

Au-delà de l'accomplissement opératoire de la performance, la compétence motrice permet, grâce à des transferts d'apprentissage, de s'adapter à une multiplicité de situations possédant certaines caractéristiques communes. Le pratiquant doit forger des automatismes en contexte stable ou improviser des réponses à brûle-pourpoint en contexte incertain. Il lui faut décoder et interpréter l'environnement, déceler les indices révélateurs ; la perception devient une capacité de compréhension du sens de la situation, facteur-clé de la compétence. Cet aspect sémiologique de la compréhension de la signification pratique est au centre de la compétence motrice. Il en assure la réussite éventuelle et confère à la praxéologie motrice sa noblesse éducative. C'est donc la conduite motrice qui, en mobilisant les différentes dimensions affective, cognitive et relationnelle de la personnalité de la personne agissante, se situe au fondement de la compétence motrice.

Les notions de conduite motrice et de compétence motrice ne sont pas issues d'une simple spéculation ; elles s'appuient sur un vaste ensemble de données scientifiques, biologiques et psychosociales, et ne peuvent être révoquées en un tour de main par de simples spéculations ! Toute pédagogie des conduites motrices trouve ainsi son champ d'expression dans une pédagogie des compétences motrices.

Mots-clés : compétence, performance, conduite motrice, signification d'action, transfert d'apprentissage.

Abstract

The notion of motor ability is very important since it is the necessary starting-point for any notion of motor behaviour. On the one hand, there is the capacity to give sense to the action in its environment and on the other, to the control of the operations that allow any efficiency of movement in the given framework.

Besides the operational achievement of the action, motor ability allows for adaptation to a multiplicity of situations with common characteristics thanks to the transfer of learning. The practitioner learns how to convert automatic action into consolidated contexts or how to improvise, finding made-to-measure responses when faced with uncertain circumstances. They learn how to de-codify and interpret their environment, detecting the key elements. This perception allows them to convert their capacity of understanding of the situation into their response as a key factor in motor ability. The semiologic aspect of understanding of the practical significance is at the core of all motor ability. It ensures eventual success and confers upon motor praxis its aspect of educational nobility. Motor behaviour mobilizes the various affective, relational and cognitive dimensions of the personality of the individual, thereby making it basic to all motor ability.

The notions of motor behaviour and ability are not mere derivatives of speculation but rather are supported by a broad range of scientific, biological and psychosocial data. Teaching of motor behaviour thus is situated within the field of expression of teaching motor ability.

Keywords: ability, performance, motor behaviour, meaning of action, transfer of learning.

Resumen

La noción de competencia motriz es muy importante porque es el punto de partida indispensable de la noción de conducta motriz. Se apoya, de una parte sobre una capacidad de atribuir un sentido de acción al entorno de la situación concernida y, por otra parte, en el control de las operaciones que permite actuar con eficacia en el marco de esta situación.

Más allá del cumplimiento operatorio de la realización, la competencia motriz permite, gracias a transferencias de aprendizaje, adaptarse a una multiplicidad de situaciones que poseen ciertas características comunes. El practicante debe forjar automatismos en contexto estable o improvisar : respuestas a quemarropa en contexto incierto. Debe decodificar e interpretar el entorno, descubrir los indicios reveladores; la percepción se convierte en una capacidad de comprensión del sentido de la situación, el factor-clave de la competencia. Este aspecto semiológico de la comprensión del significado práctico está en el centro de la competencia motriz. Asegura el éxito eventual y confiere a la Praxiología motriz su nobleza educativa. Es pues la conducta motriz quién, movilizandando las diferentes dimensiones afectivas, cognitivas y relacionales de la personalidad del individuo activo, se sitúa como el fundamento de la competencia motriz.

Las nociones de conducta motriz y de competencia motriz no se derivan de una simple especulación; se apoyan en un amplio conjunto de datos científicos, biológicos y psicosociales, y no pueden ser revocadas, en un abrir y cerrar de ojos, por simples especulaciones!. Toda pedagogía de las conductas motrices encuentra así su campo de expresión en una pedagogía de las competencias motrices.

Palabras Clave : competencia, rendimiento, conducta motriz, significación de acción, transferencia de aprendizaje.

Les théories de l'éducation physique surgissent puis disparaissent comme une succession débridée de «révolution de palais». Elles revendiquent des fondements absolus et indiscutables, sous le nom tour à tour de : vertus, facultés, qualités, aptitudes, habiletés, dispositions, savoir-faire, ressources, capacités, connaissances, compétences... avant d'être abruptement remplacées. Les discours, souvent enfiévrés, relèvent davantage de l'incantation que de la démonstration. La vérité d'hier s'évanouit brusquement au profit d'un nouveau credo bardé de certitudes : l'observateur a l'impression d'assister à des tours de magie.

La valse des Instructions Officielles.

Les doctrines des Associations d'éducation physique et les textes officiels eux-mêmes, lancent régulièrement une nouvelle mode sémantique qui dure quelques années avant de laisser la place à une autre mode tout aussi fugace et inopérante ; au cours des dernières décennies, nous avons ainsi assisté à une succession de formules-miracles : le sport de l'enfant, la République des sports, la pédagogie par objectifs, la pédagogie des capacités, les démarches didactiques, le socle commun de connaissances et de compétences... En prenant un peu de recul, le témoin constate qu'il s'agit d'un habillage prétendu moderne et scientifique de conceptions en réalité anciennes et peu fondées objectivement. Ces doctrines péremptoires se contentent de changer de mots en plaquant des connaissances extérieures sur un contenu qui reste profondément conservateur.

En France, la valse des Instructions Officielles des dernières décennies a de quoi faire tourner les têtes ; comment un enseignant consciencieux pourrait-il s'y reconnaître et accorder foi à des Instructions toujours aussi fluctuantes, souvent contradictoires et, il faut bien le dire, apparaissant comme pseudo-scientifiques ? Un habillage psychologisant, plaqué de l'extérieur, ne suffit pas à fonder un enseignement en raison. Les théoriciens, et les rédacteurs des Instructions Officielles, ne semblent pas comprendre, par exemple, qu'une classification des activités physiques et sportives, n'est pas un exercice de façade, mais une analyse en profondeur qui doit rendre intelligible l'organisation spécifique des situations étudiées, et assurer une légitimité à une programmation cohérente des pratiques de terrain.

Un dernier avatar de la litanie des textes d'autorité repose sur la notion de «compétence», notion intéressante largement utilisée et depuis longtemps, entre autres en éducation physique, mais brutalement installée comme le nouveau concept-phare qui va enfin projeter des lumières décisives sur un domaine en déshérence. Comment cette notion empruntée aux sciences humaines et sociales, s'inscrit-elle dans le champ de l'éducation physique ? Le rôle que l'on cherche à lui faire jouer est-il innovant et légitime ?

Le terme de «compétence» est associé à de multiples qualifications singulières : on parlera de compétence «générale», «basique», «attendue», «propre», «spécifique», «transversale», de «portefeuille de compétences»... Ces significations fort différentes plongent dans des secteurs hétérogènes témoignant souvent d'acceptions approximatives, sinon confuses. Comme souvent en éducation physique, le manque de précision dans le sens des mots conduit à de sempiternelles querelles, parfois surréalistes, saturées de prises de positions idéologiques. Ainsi que le souligne Pascal Bordes dans son intéressante analyse de la notion de compétence *«Lister des comportements et les baptiser «compétences» est-ce une avancée ? L'enseignant d'EPS, agent de l'Etat «concepteur» se transformerait-il en un applicateur de cheminements préétablis ?»* (1). Ce problème se retrouve d'ailleurs avec acuité en sciences de l'éducation. C'est sans doute l'intervention du linguiste Noam Chomsky qui a été la plus éclairante.

Compétence ou performance ?

Au cours des années 50, ce pionnier de la linguistique américaine a proposé une distinction capitale entre les notions de «compétence» et de «performance», distinction qui, sans résoudre tous les problèmes bien évidemment, offre un excellent support de réflexion. Dans cette perspective, la performance, c'est un énoncé de langage, c'est le résultat brut de cette émission. Tout simplement, c'est ce que dit (ou entend) la personne, sa «production» langagière, en dehors de tout jugement de valeur (2). Dans le cas des pratiques physiques, la performance est illustrée par l'accomplissement d'une activité et par le résultat ainsi obtenu : données chiffrées, échec, réussite... C'est le comportement moteur tel qu'on peut le voir, tel qu'on peut le filmer par exemple. Il est évidemment tentant de le traduire en termes techniques et de l'évaluer sous forme quantitative, ce qui est de règle dans le domaine sportif. Il est cependant à noter que dans la langue de Chomsky (et dans les sciences psychologiques en général), le terme «performance» est neutre et ne renvoie pas nécessairement à un acte d'une grande qualité, alors qu'en langue française, ce terme dénote une production de haut niveau aspirant au classement et au record (sens différent qui peut embrouiller les cartes si l'on n'y prend garde).

En bref, une performance, linguistique ou motrice, se manifeste par un résultat empirique, objectif, observable, enregistrable, parfois mesurable. En revanche, aux yeux de Chomsky, la compétence linguistique correspond à l'intériorisation par un sujet des règles du bien-parler, de telle façon que l'interlocuteur peut comprendre ou produire n'importe quel énoncé correct, même entendu ou prononcé pour la première fois. Il s'agit d'une capacité générale d'adaptation aux contraintes d'une situation donnée, éventuellement nouvelle. tre compétent, c'est être capable de répondre aux normes régnantes par un comportement efficace.

Dans le domaine sportif, la compétence d'un footballeur par exemple se révélera, face à des équipes fort différentes, par sa capacité à s'adapter aux comportements des autres joueurs, à s'inscrire dans une stratégie collective, à faire preuve à son poste d'empathie et d'anticipation, à réussir conduites de balle, feintes, démarquages, tirs et passes. Ses réussites ou ses échecs éventuels lors d'un match donné, seront considérés comme une performance, comme un indicateur, parmi d'autres, de sa compétence. On voit déjà poindre ici un problème capital : cette réussite ponctuelle est-elle la preuve d'une compétence de footballeur, mais encore d'une compétence sociomotrice en jeux collectifs, mais plus encore d'une compétence motrice transposable à d'autres domaines, dite «transversale» et donc plus générale (en tennis, en athlétisme, en sport de combat...) ? Et que sera-ce quand on essaiera de «transversaliser» cet acquis aux comportements dans la vie courante ?

La différence entre les concepts de performance et de compétence est délicate mais capitale. La compétence est une abstraction dont on postule la présence ; c'est une potentialité générale, riche d'une infinité de virtualités d'accomplissement, alors que la performance est une production concrète unique, observable. La compétence répond aux ressources infinies d'une «énonciation», alors que la performance s'inscrit dans la réalité empirique d'un «énoncé». Cette différence est fondamentale en ce qu'elle établit une nette distinction entre d'une part, une potentialité générale créatrice éventuellement d'une infinité de conduites d'adaptabilité (la compétence) et d'autre part, des réalisations finies, concrètes et singulières (les performances). Autrement dit, les performances sont la production d'une compétence. Observable, et donc évaluable qualitativement ou quantitativement, la performance est la manifestation d'une compétence postulée sur le plan théorique. Les deux phénomènes se situent sur deux plans différents et répondent à deux ordres de réalité qu'il est capital de ne pas confondre. Aussi est-il important de bien définir les termes.

Ce qui semble avéré, c'est que les textes officiels en éducation physique font un tour de passe-passe entre les notions de compétence et de performance. Ce qu'ils nomment des compétences, ce sont en réalité des performances (au sens de Chomsky) ; ils font essentiellement référence à des techniques précises, strictement formatées par le monde sportif selon une logique interne impérative. Et ils généralisent leur propos sans état d'âme, en considérant que ces techniques particulières seraient représentatives d'une «compétence» surplombante autorisant de multiples transpositions dites «transversales». En quoi les performances au Fosbury, à la barre fixe, au 110 mètres-haies ou au 100 mètres-crawl sont-elles représentatives d'une compétence motrice témoignant d'une capacité corporelle générale, réinvestissable avec succès dans de multiples domaines physiques différents ? Est-on autorisé à affirmer que les transferts d'apprentissage entre des techniques parfois très disparates, sont attestés dans la réalité des comportements moteurs, et cela sous l'égide d'une compétence faïtière ?

La compétence : expression des conduites motrices.

Comment passer de performances ponctuelles à une compétence générale ? Comment pourrait-on légitimer une telle conception, sinon par une construction théorique appuyée sur des recherches approfondies, sur des résultats probants et sur une analyse des processus mis en œuvre par les conduites motrices des pratiquants ?

Quand le Conseil Supérieur des Programmes propose une définition de la compétence comme «*capacité à mobiliser des ressources (savoirs, mais également savoir-faire ou savoir-être) pour accomplir une tâche ou faire face à une situation*» (10), on ne peut qu'être en accord avec cette approche située à un très haut niveau de généralité. Lorsque ce Conseil souligne que l'organisation d'une telle capacité «*suppose de prendre en compte dans le processus d'apprentissage les vécus et les représentations des élèves*», on ne peut que souligner notre adhésion car, dans le cas de l'éducation physique, il s'agit de l'entrée en scène des conduites motrices. En effet, cette compétence va s'appuyer sur les phénomènes de perception, de motivation, d'émotion, d'estime de soi, de communication, d'anticipation, bref de phénomènes qui sollicitent les différentes dimensions de la personnalité de chaque pratiquant, dimension organique bien entendu, mais aussi cognitive, affective et relationnelle. Il n'est pas simplement question de gestes et de techniques mais de la mise en jeu d'une action motrice qui sollicite l'ensemble de la personnalité de la personne agissante. Faire appel à la notion de compétence dans le champ de l'éducation physique, c'est nécessairement mettre la conduite motrice au centre du débat.

Une pédagogie de la compétence motrice est nécessairement une pédagogie des conduites motrices. Parler de compétence motrice sans s'appuyer sur les caractéristiques des conduites motrices, c'est témoigner d'un criant déficit théorique. La compétence motrice renvoie inéluctablement au vécu et aux représentations des conduites motrices : celle d'un skieur va dépendre de ses ressources biomécaniques perfectionnées à l'entraînement, de ses capacités d'anticipation et de décodage de la piste, de la façon dont il réagit affectivement à l'égard du stress ; celle d'un volleyeur va être soumise à ses ressources cinétiques de détente et de contact avec la balle, à son empathie et à son décodage des attitudes et des déplacements des autres joueurs, à ses réactions émotives liées aux fluctuations du score. L'importance relative prise par chacune des dimensions de la personnalité varie selon qu'il s'agit de la barre fixe, de la natation, du judo, de la danse ou du rugby, mais la compétence motrice est dans tous les cas le fruit de la mobilisation conjuguée de ces différentes dimensions. Autrement dit, la compétence motrice est une expression abstraite et englobante qui caractérise l'accomplissement et l'aboutissement d'un enchaînement de conduites motrices.

Une compétence générale ou des compétences locales ?

On ne peut comprendre en profondeur ce type de débat qu'en brossant l'arrière-fond scientifique déterminant sur lequel se sont déroulées ces confrontations. Poser la controverse en terme de compétence renvoie à la célèbre problématique qui a traversé tout le champ psychologique du XXème siècle, et qui se prolonge d'ailleurs encore aujourd'hui : existe-t-il une capacité cognitive fondamentale systématiquement mise en œuvre dans l'ensemble des situations que l'individu affronte au cours de sa vie quotidienne ? Dans le domaine psychologique, ce questionnement a notamment débouché sur la mesure du «*quotient intellectuel*» due, comme on le sait, aux travaux pionniers de Binet (1906), Simon, puis de Stern, Terman et Wechsler. Un psychologue anglais, Charles Spearman, a prétendu avoir identifié un facteur d'intelligence général dénommé «*facteur G*» censé être l'élément déterminant et centralisateur de l'ensemble des conduites d'intelligence.

Il est à remarquer qu'un point de vue centralisé de ce type a été, de tout temps, le point de vue adopté par les grandes théories de l'éducation physique : la Méthode naturelle de Georges Hébert, les Gymnastiques construites, la Psychocinétique de Jean Le Boulch et la Méthode sportive. Tout en soulignant paradoxalement l'intervention d'aptitudes physiques distinctes, toutes ces théories affirment l'existence d'une «*éducation physique de base*» : des pratiques bien choisies seraient dépositaires d'une capacité générale nécessaire au bon accomplissement de toutes les autres activités physiques et sportives. Les lecteurs sont ainsi inondés de textes qui qualifient les spécialités d'athlétisme, d'activités «*de base*», c'est-à-dire fondatrices. En fonction de leur spécialité, de nombreux auteurs n'hésitent pas à prétendre que telle ou telle pratique est un sport «*complet*», c'est-à-dire détenteur de toutes les «*qualités*» motrices incontournables : ainsi, par exemple, le basket est-il déclaré «*sport complet*», tout comme l'athlétisme ou la gymnastique aux agrès.

Tout problème important touchant l'éducation physique ne peut être compris qu'en le situant dans les grands thèmes psychologiques, culturels et politiques qui traversent nos sociétés. Il en est ainsi du thème de la compétence que l'éducation physique reprend aujourd'hui à son compte... avec le retard qui lui est habituel. Ainsi que nous l'avons détaillé en nous posant la question : «*Le facteur G de la motricité existe-t-il ?*» dans un article ancien (6), les trois grandes théories de l'intelligence-compétence régnantes en psychologie, peuvent servir de repère pour examiner l'organisation des différentes activités physiques qui prédéterminent en partie les compétences correspondantes. Le psychologue Charles Spearman défend une conception **uni-dimensionnelle** qui souligne l'omniprésence d'un facteur Général (facteur G) qui serait à la racine de toutes les compétences locales. A l'opposé, Edward Thorndike propose une théorie **a-dimensionnelle** qui fait éclater l'intelligence en une multitude émiettée de facultés indépendantes les unes des autres. Enfin, Edward Thurstone se prononce pour une théorie **pluri-dimensionnelle** selon laquelle les activités intellectuelles seraient sous la dépendance d'un petit nombre d'aptitudes relativement autonomes : aptitudes verbale, spatiale, perceptive, numérique...

La préférence de nombreux psychologues semble aujourd'hui s'orienter vers une conception à la fois pluraliste et hiérarchique qui identifie plusieurs capacités distinctes chapeautées par un facteur général. C'est ainsi que Michel Huteau et Jacques Lautrey affirment : «*Il y a un consensus assez large, à l'heure actuelle, pour admettre un modèle hiérarchique de la structure factorielle de l'intelligence comportant à la fois un facteur général d'intelligence et des facteurs de groupe correspondant à des aptitudes distinctes*» (4). Encore plus engagé dans le pluralisme des capacités, le dernier cri des conceptions psychologiques s'inscrit dans la «*Théorie des intelligences multiples*» de Howard Gardner (3). Ce psychologue américain a identifié plusieurs intelligences autonomes, actuellement au nombre de 9, qui piloteraient des secteurs différenciés : les intelligences logico-mathématique, spatiale, linguistique, interpersonnelle, ... En soulignant que «*l'utilisation du corps est considérée comme une forme d'intelligence*», Gardner a même identifié une «*intelligence kinesthésique*», qui serait donc comme le facteur G unitaire de l'ensemble des pratiques physiques.

Un facteur G de la motricité ?

Dans sa généralité, le modèle psychologique semble transposable dans le champ des activités physiques : la même problématique se retrouve associée aux mêmes difficultés d'interprétation entre l'unité et l'émiettement. L'identification de «*l'intelligence kinesthésique*» de Gardner, qui semble séduisante de prime abord, ajoute en réalité une difficulté supplémentaire, en identifiant à part une compétence spécifiquement corporelle séparée des autres compétences, et en postulant que cette compétence englobe l'ensemble des activités physiques perçues comme homogènes. Peut-on soumettre cette conception à des vérifications objectives et non simplement intuitives ?

Spécialiste du traitement statistique des performances sportives, l'inspecteur Jean Letessier a établi les tableaux des corrélations qui relient les performances d'étudiants en éducation physique obtenues lors de leur examen officiel de certification, à une dizaine d'épreuves individuelles (5). Cette étude a porté sur deux échantillons, respectivement de cinquante jeunes gens et de cinquante jeunes filles entraînés qui ont réalisé leurs performances sur des spécialités réputées pour développer les «qualités physiques de base» : saut à la perche, 1500 mètres, barre fixe, gymnastique au sol, natation... pour les garçons, et lancer de disque, poutre, mouton, danse... pour les filles. Les tableaux de corrélation permettent de mesurer le degré de liaison entre toutes ces performances, ce qui peut être interprété comme un indicateur de compétences communes. Que constate-t-on ?

On enregistre quelques rares liaisons significatives entre des spécialités que l'on peut alors regrouper : barres parallèles, gymnastique au sol, barre fixe et cheval pour les garçons par exemple, et saut en hauteur, lancer de disque, 80 mètres-haies et mouton pour les filles. Mais, ce qui apparaît vraiment étonnant, c'est une absence de corrélation significative dans 71% des cas ! Il n'y aurait donc pas de liaison entre les performances dans les trois-quarts des comparaisons (6). On remarque même que 6% des corrélations sont négatives, ce qui signifie qu'une réussite dans l'une des deux épreuves correspond à un échec dans l'autre ! Ainsi, les candidats ayant réussi une bonne performance aux barres parallèles ont-ils une mauvaise note en natation, et les filles brillantes en saut en hauteur sont-elles défailtantes en gymnastique au sol et en natation !

Voilà des résultats objectifs qui condamnent les prétendues «qualités de base» de l'athlétisme à n'être que des vues de l'esprit. De même, la notion de «sport complet» apparaît dénuée de réalité : aucune spécialité sportive ne peut prétendre épuiser l'éventail des potentialités motrices. Et l'on peut penser que ces distances entre activités sportives pourraient encore s'accroître si, en regard des performances de type psychomoteur en individuel, on présentait des performances sociomotrices réalisées en situation d'interaction collective. Avancer l'existence d'une «*intelligence kinesthésique*» générale, une sorte de facteur G de la motricité qui, dans son unicité, s'appliquerait uniformément à toutes les activités ludomotrices, semble bien illusoire. Il y a beaucoup de naïveté dans la proposition de Howard Gardner.

Un catalogue de techniques à reproduire ?

Le Bulletin Officiel d'avril 2010 indique que «*Le cursus du lycéen s'organise à partir de cinq compétences propres à l'éducation physique et sportive et de trois compétences méthodologiques et sociales*» (9). Pourquoi cinq, pourquoi trois ? Et selon quelles analyses fondatrices ? Pour les collégiens, le Bulletin Officiel de 2008 (8) prévoit, quant à lui, quatre compétences propres et quatre compétences méthodologiques et sociales (et combien en 2018 ?) ; sur un référentiel de 52 «*compétences attendues*», les deux-tiers (34) sont libellés : «*réaliser la meilleure performance*» ou «*rechercher le gain du match*». Dans cet éclatement en une kyrielle de sous-compétences «attendues», c'est bel et bien de «performances», et de performances au sens français, qu'il s'agit ! L'éducation des conduites motrices est alors éparpillée en une interminable liste de résultats supérieurs à réaliser. La compétence se traduit ici par une liste de performances recherchée dans un empilement de techniques sportives.

Cette conception pluri-dimensionnelle exacerbée qui accumule les exigences de réussite dans une forêt de spécialités différentes, sur quelles analyses s'appuie-t-elle ? En dehors de ses descriptions techniques, sur quels fondements théoriques et scientifiques repose-t-elle ? On risque de ne bâtir que sur du sable. A quels processus sous-jacents la notion de compétence renvoie-t-elle ici ? Il faut bien reconnaître que l'on en reste au niveau des incantations et des affirmations péremptoires. Utiliser quelques termes à la mode, emprunter

discrètement sans l'avouer quelques éléments à telle ou telle théorie concurrente, et synthétiser le tout dans une étonnante palette de compétences multiples juxtaposées de bric et de broc, cela ne peut légitimer ni la présence, ni l'organisation de l'éducation physique. Si elle ne veut plus être la cinquième roue du carrosse éducatif, l'éducation physique doit préciser son identité de façon argumentée et s'appuyer sur des connaissances valides justifiant ses démarches pédagogiques.

Devant l'inflation sémantique nuisible liée à la notion de compétence, est-il souhaitable de rayer ce terme de notre vocabulaire ? Il ne semble pas car, quel que soit le vocable employé, nous aurons toujours besoin de postuler, et de nommer, une capacité opérationnelle susceptible de répondre aux sollicitations des situations. La compétence motrice, c'est bien cela : dans un cadre donné, mobiliser des ressources corporelles permettant de s'adapter aux contraintes d'une situation éventuellement inattendue. Mais un impératif s'impose : ne pas réduire la compétence à un catalogue de techniques à reproduire. L'erreur à ne pas commettre serait de restreindre cette compétence pratique à un inventaire de performances ponctuelles ; celles-ci sont bien entendu indispensables, mais elles ne sont que des indicateurs d'une capacité plus large, susceptible de produire des réponses inédites, riches en créativité.

La notion de compétence s'est laissée enfermée dans une logique d'évaluation des comportements qui prend ses repères sur des critères reproductibles, formatés et hiérarchisés, comme dans les grilles de notation d'examen ou les critères de qualification des entreprises. La compétence ne doit pas museler le pratiquant dans un répertoire de réponses préformées, mais l'ouvrir vers un horizon de nouveaux possibles. Toute compétence va être liée au contenu des conduites motrices sollicitées par les situations en cause. Le terme «compétence» est accueillant et de signification variable car il s'aligne sur les conduites motrices particulières dont on a choisi de rendre compte. Ainsi, par exemple, nous parlerons d'une «compétence informationnelle» et d'une «compétence relationnelle» ; on avancera également la notion de «compétence sémiotrice» pour indiquer qu'il s'agit, de la part de la personne agissante, de prélever l'information pertinente puisée parmi les stimuli de l'environnement. Cette compétence se manifestera aussi bien en surf qu'au handball, en escalade qu'au tennis, par des processus d'anticipation, d'empathie, de préaction, et ceux-ci pourront adopter des actualisations inattendues et non préprogrammées lors de l'entraînement.

La compétence est une façon globale de se situer et de réagir face au contexte environnant. C'est un rapport au monde extérieur qui appelle de l'inventivité, de la confrontation et du partage. Tous ces processus renvoient au vécu et aux ressources de la personnalité du pratiquant qui s'exprime par l'actualisation de ses conduites motrices. Tout ne prend sens que par les potentialités des conduites motrices de la personne agissante, ce qui suppose une mise en action de ses capacités organiques, bien sûr, mais aussi cognitives, affectives et relationnelles. Et c'est précisément l'accomplissement de cette action motrice, dans ses processus et ses représentations, qui est au cœur des démarches de la praxéologie motrice.

Dans le champ éducatif, l'éducation physique...

En faisant fond sur la notion de compétence, les Textes officiels de 2008 affirment leur ambition de faire en sorte que l'éducation physique garantisse «à tous les élèves une culture commune» permettant à chacun «d'améliorer ses possibilités d'adaptation motrice d'action et de réaction à son environnement physique et humain» (8). En effet, l'éducation physique ne se réduit pas à l'apprentissage de techniques sportives, à l'apprentissage du lancer de poids ou de la roulade arrière ; il convient de prendre du recul et de ne pas conduire le nez dans le guidon. L'éducation physique a-t-elle sa place dans les processus empreints de noblesse éducative et peut-elle, elle aussi à sa manière, répondre aux grandes exigences posées par le monde ? Et ces réponses peuvent-elles, de façon claire et explicite, trouver un ancrage concret dans les programmes d'éducation physique et les compétences recherchées ?

La plupart des grands systèmes éducatifs cherchent à développer trois secteurs fondamentaux que l'on distinguera ici par souci d'exposition, mais qui sont fréquemment entremêlés dans la réalité des situations : le rapport avec soi-même, le rapport avec le milieu extérieur et le rapport avec autrui. L'éducation physique peut-elle prétendre satisfaire à de telles attentes ?

Le rapport à soi-même y est privilégié par la mise en œuvre des conduites motrices, point de naissance et de convergence de chaque action corporelle. L'ensemble des activités ludosportives sollicite les ressources toniques du corps, alerte les sensibilités kinesthésique et proprioceptive, et accorde aux régulations labyrinthiques un rôle-pilote décisif. Ce vécu sensoriel accompagne aussi bien les pratiques sportives de haute efficacité que les activités d'apaisement, de détente et de relaxation. Le ressenti du moi corporel dans le quiet relâchement comme dans la tension dynamique, représente la référence permanente, susceptible d'être constamment enrichie d'expériences nouvelles. La compétence motrice se nourrit de tous ces processus vécus sur un mode intime et affectif, de façon consciente ou inconsciente. L'éducation physique est en premier lieu, une école de découverte, d'apprentissage et d'enrichissement de son moi corporel.

Le rapport à l'environnement est au cœur des activités physiques et sportives. Les conduites motrices du pratiquant doivent s'adapter aux contraintes de l'espace, doivent intégrer les distances à franchir, les obstacles à surmonter. Cet environnement peut être «civilisé» et domestiqué ou, au contraire, «sauvage» et non discipliné. L'acteur est tenu de «prendre la mesure» de la situation, d'en saisir le sens, d'évaluer ses probabilités de réussite ; il lui faut déceler les indices révélateurs, détecter l'information décisive.

La prise en compte de l'information pertinente captée dans le milieu extérieur est un facteur fondamental de la compétence motrice. Tout apprentissage moteur repose sur une estimation plus ou moins intuitive de probabilités liées aux éléments perçus de l'environnement. Dans les milieux stables et totalement connus du stade ou de la piscine, les conduites motrices se déroulent dans le confort d'un automatisme soigneusement répété à l'entraînement ; dans le contexte fluctuant et chargé d'inattendu des vagues facétieuses, des pentes neigeuses, des torrents incertains, l'acteur devra prendre des décisions non exemptes de risques. La capacité sémiotrice de lecture du milieu est alors déterminante et s'exercera lors de pratiques aux contraintes informationnelles très variables allant de la quasi-nullité (gymnastique aux agrès, athlétisme) vers un maximum (pratiques de pleine nature).

La plongée écologique dans un environnement souvent truffé de chausse-trapes met en contact le pratiquant avec la rusticité des parcours en forêt, la rugosité des parois rocheuses, la brutalité des remous et des cascades, les tromperies des plaques neigeuses,

le mystère des grottes sous-marines, des vents et des vagues. L'engagement corporel en pleine nature est émotion ; vivre une telle aventure motrice devient un enchantement où surgissent des résurgences symboliques et mythologiques. L'audacieux se veut Icare, revit intensément Ulysse ou Jason. Un tel contact avec l'environnement peut déclencher un imaginaire qui magnifie le vécu corporel. Décrypter le milieu relève d'un défi plus ou moins audacieux, où le rationnel se mêle à l'émotionnel. Le rapport noué avec l'environnement engage une compétence motrice qui dépasse l'exercice physiologique et situe la personne agissante dans un rapport au monde passionné et original, bien que souvent sous-estimé dans la pensée commune.

Le rapport à l'entourage humain est sans doute le trait de l'univers de la motricité le plus chargé socialement. Une double polarité le prédétermine : la solidarité et la rivalité. La vie sociale de notre siècle semble désigner sans détour la voie à suivre : il faut être «performant» et se situer en tête des classements. La compétence valorisée s'épanouit dans les concours et les hiérarchies. Le modèle régnant qu'il convient d'imiter, c'est l'image du compétiteur, du vainqueur, du dominant. La portée présumée universelle de ce principe est mise en avant et glorifiée ; elle est soutenue étrangement par la théorie darwinienne de l'évolution qui présente le maintien de la vie comme l'aboutissement d'une compétition réussie. Le survivant est celui qui s'est révélé le mieux adapté aux contraintes contingentes et sélectives de la domination. Voilà qui provoque une fracassante contradiction avec les valeurs fondées sur la fraternité qui sont revendiquées par notre système éducatif ! L'antagonisme compétitif du sport aboutit à une sélection culturelle, fille d'une opposition située aux antipodes de la coopération. L'éthique éducative semble bel et bien mise à mal !

Il est cependant indiscutable que la solidarité se manifeste au sein des équipes sportives dont les membres font souvent preuve d'un esprit de corps remarquable ; mais la coopération intra-groupe est un sous-produit de l'opposition inter-groupe. Il s'agit d'une cohésion de clan dont l'exaltation communautaire pourra aboutir au chauvinisme, voire à la xénophobie. Pour l'éducation physique, le projet sera de transformer cette coopération confinée au «groupe d'appartenance», en une coopération élargie à un «groupe de référence» choisi le plus étendu possible. On devine que la démarche éclairée des éducateurs et les conditions d'un contexte favorable seront déterminantes.

L'éducation physique ne se limite pas au sport. Une myriade d'activités libres et informelles, de quasi-jeux, de jeux traditionnels et de jeux «paradoxaux» offre une mine inépuisable d'activités au cours desquelles la coopération tient une place importante. A la compétition «excluante», on peut substituer une compétition «partageante», et l'on dispose même de pratiques sociomotrices qui reposent exclusivement sur la coopération agissante (parcours collectifs, activités de pleine nature...). Sans doute y aurait-il une petite révolution culturelle à opérer : il y faudrait une modification de notre perception des pratiques ludomotrices et des jeux sportifs. L'éducation physique ne doit pas être confinée dans le catalogue des didactiques des techniques sportives, et des compétences de domination hiérarchique qui y sont attachées.

Remarquons que parmi toutes les disciplines scolaires, l'éducation physique semble l'une des mieux placées pour développer un esprit de coopération à forte implication interpersonnelle ; elle permet de faire vivre dans les fibres de son corps l'accomplissement d'un projet de solidarité vécu en commun. Il serait important que l'éducation physique affirme une vision humaniste qui, dans ses manifestations concrètes, prépare le futur citoyen à s'adapter à «son environnement physique et humain» ainsi que le préconisent les Textes Officiels, et cela en n'hésitant pas à rompre avec certaines idées reçues, avec certains conservatismes socio-économiques et sociopolitiques envahissants.

La «construction» de l'information.

En cet esprit, est-il possible de faire correspondre des activités physiques précises aux trois types de rapports fondamentaux que nous venons d'invoquer et qui mobilisent des compétences manifestement distinctes ?

Dans une conception qui considère l'éducation physique comme une pédagogie des conduites motrices, **le rapport à soi-même** est figure de proue : la conduite motrice, c'est-à-dire l'activité corporelle telle qu'elle est vécue et mise en action par la personne agissante, représente la référence permanente au cours de toutes les activités physiques, quelles qu'elles soient.

De multiples recherches nous ont conduit à abandonner les analyses classiques qui répartissent les pratiques sportives à partir de la «valeur physique» mise en avant par la majorité des auteurs. Dans cette optique, la compétence physique était appréciée en référence à l'individu isolé, à ses capacités évaluées, notamment à l'aide de tests. Or, il nous est apparu que le fondement de la conduite motrice, ce n'était pas l'individu et ses prétendues qualités intrinsèques, mais la relation qu'il noue avec le contexte d'action. Autrement dit, ce qui devenait l'élément décisif, ce n'est pas la batterie de réponses à des tests, mais le rapport de la personne agissante, au milieu matériel d'une part, et aux autres acteurs éventuels d'autre part.

Comment représenter **le rapport au contexte multiforme** soumis à tant de diversité ? La personne qui agit accorde du sens à son action, cherche à comprendre les contraintes et les ressources de son environnement. Quelles possibilités m'offrent cette pente neigeuse, cette paroi rocheuse, ce duo d'attaquants qui s'avance vers moi, ce smash qui prend son élan, ce partenaire qui se démarque face au pressing adverse ? Au fond de toutes ces interrogations, s'affirme une quête d'information. Quelles significations praxiques dois-je accorder à ce qui m'entoure ? Comment dois-je y répondre, quel rapport me faut-il entretenir avec ce contexte pour réussir mon intervention ? Cette prise d'information est en réalité une «construction» de l'information qui tend à réduire l'incertitude. Par sa perception subjective de praxèmes, l'acteur doit aller au-devant de ce qui va arriver : il doit anticiper et parfois même préagir, c'est-à-dire influencer par son propre comportement ce qui va advenir. On est en présence d'un pari associé à un certain risque d'échouer. Nous sommes ici au cœur de la compétence motrice sollicitée.

L'information dont nous parlons répond à la lecture du milieu, à un décodage de l'environnement, à son interprétation subjective, c'est-à-dire à une compétence sémiotrice. Il s'agit de l'attribution d'une signification d'action construite à brûle-pourpoint par les acteurs en situation. Chacun essaie de deviner ce que l'autre va faire et même ce que l'autre pense ce que chacun va faire : des flashes surgissent sur un miroir truqué d'anticipations d'anticipations. La personne agissante répond sur le champ, par exemple dans le domaine sociomoteur en effectuant un lob inopiné, en relançant par une passe en profondeur, ou dans le domaine psychomoteur en reprenant de la carre, en contre-gâtant brutalement aux abords d'un tourbillon. L'acteur n'effectue pas un calcul de probabilités, mais cela y correspond de façon inconsciente : il accomplit sur un mode intuitif ce qui semble lui donner un maximum de chances.

Ce type d'analyse nous a permis d'identifier trois critères fondamentaux, à la source de l'ensemble des activités ludomotrices. Chacun de ces critères se réfère à la notion d'information. La prise d'information, ou plutôt la «construction» de l'information, effectuée par la personne agissante, est au cœur de l'apprentissage et de l'accomplissement moteurs. Il ne s'agit pas de la stricte information binarisée de Claude Shannon, mais de la signification sémiotrice que la personne agissante attribue à ce qui l'entoure en rapport avec l'action motrice engagée. En quoi les données perçues de ce contexte vont-elles faciliter ou contrecarrer son projet ? Comment interagir à bon escient face à l'incertitude tapie dans l'environnement matériel ou jaillissant des initiatives humaines ? Les trois facteurs identifiés, représentés respectivement par la lettre I (Incertitude issue de l'environnement matériel), la lettre A (incertitude due aux Adversaires) et la lettre P (incertitude liée aux Partenaires) peuvent être combinés en un simplexe S3 qui propose le support de référence éclairé de l'ensemble des activités physiques et sportives (7). Les sommets de ce simplexe et leurs éventuels regroupements figurent les différents «domaines d'action motrice» disjoints où se manifesterait une pluralité de compétences motrices. On y retrouve notamment les trois types de rapport au monde fondamentaux prônés par les grands systèmes éducatifs précédemment invoqués.

Compétences et domaines d'action motrice.

Ces domaines et sous-domaines d'action motrice proposent le cadre souhaité d'une classification des activités physiques auxquelles sont associés différents types de compétence. Il semble important de souligner qu'une classification des pratiques physiques et sportives ne doit pas être considérée comme un simple catalogue d'apparat servant d'enjolivure académique. C'est une exigence d'intelligibilité qui doit être adaptée aux objectifs du classificateur. En éducation physique, une classification des situations motrices se veut l'organisation intelligible de l'ensemble des pratiques physiques sous l'angle de leurs effets éducatifs ; elle doit donc proposer au praticien un support favorisant des choix liés aux objectifs pédagogiques poursuivis.

La classification ici proposée ne se fonde pas sur des données extérieures (terrain, matériel...) ou sur des «qualités» purement individuelles (force, résistance, adresse...) mais sur le rapport de la personne agissante au contexte, appréhendé par la logique interne de la situation (rapport à l'espace, aux objets, au temps, à autrui). Il s'ensuit que chacune des situations motrices sollicite des ressources d'action, c'est-à-dire des compétences, particulières, et va déclencher des réponses corporelles spécifiques. La connaissance des traits caractéristiques des conduites motrices mobilisées par chaque domaine ou sous-domaine d'action, appréciée notamment sous l'angle de l'incertitude informationnelle, permet de classer les activités physiques et sportives selon leurs effets éducatifs ainsi déclenchés. Dans cette perspective, on identifie des champs et des sous-champs de compétences motrices qui renvoient à des réalités observables éventuellement prédictibles.

Les choix pédagogiques de l'éducation physique ne doivent pas être soumis à des techniques sportives particulières mais à une vision globale fondée sur l'expression des ressources corporelles de chaque personne. Ainsi est pris en compte le rapport de la personne agissante aussi bien à l'environnement matériel et de pleine nature qu'au milieu humain des relations interindividuelles et groupales. C'est toujours la conduite motrice du pratiquant qui définit le type de compétence.

Une programmation souple des activités physiques et sportives peut alors être mise au point, tant au niveau d'une classe qu'à celui d'un établissement ou davantage. Ainsi que le préconise le Conseil Supérieur des Programmes, l'acquisition de compétences sensibilise les enfants aux «processus d'apprentissage» et permet «d'enrichir et de faire évoluer leur expérience du monde» (10). Tout en s'appuyant sur l'originalité des conduites motrices qui constituent leur objet pertinent, les compétences motrices trouvent ainsi une place légitime et cohérente dans un projet éducatif de portée authentiquement humaniste.

BIBLIOGRAPHIE

- 1 - Bordes Pascal – «*Les compétences – Contre-sens, mésusages et aliénations*» – Enseigner l'EPS, n° 263, pp. 2-9, avril 2014.
- 2 – Chomsky Noam - «*La linguistique cartésienne suivi de La nature formelle du langage*» – Editions du Seuil – Paris, 1969.
- 3 – Gardner Howard – «*Les formes de l'intelligence*» – Odile Jacob – Paris, 1997.
- 4 – Huteau Michel et Lautrey Jacques – «*Les tests d'intelligence*» – Editions La Découverte – Paris, 1997.
- 5 – Letessier Jean – «*Certificat d'aptitude au Professorat d'Education Physique et Sportive – Examen probatoire – 1^{ère} Session 1967*» – Publication de l'Institut Pédagogique National – 1967.
- 6 – Parlebas Pierre – «*Le facteur «G» de la motricité existe-t-il ?*» - Revue EPS – 50 ans – Dossier n° 50 – pp. 62-74, septembre 2000.
- 7 – Parlebas Pierre (sous la direction de) – «*Jeux traditionnels, sports et patrimoine culturel*» – L'Harmattan, 2016.
- 8 – Programmes du collège – Programmes de l'enseignement d'éducation physique et sportive – Bulletin officiel spécial n°6 du 28 août 2008 (p.1).
- 9 – Bulletin officiel spécial – n°4 du 29 avril 2010.
- 10 – Conseil Supérieur des Programmes du 12 février 2015 (p.3).