



Le texte relatif au programme d'EPS de la classe de 3<sup>e</sup> présente quelques particularités.

Les objectifs du collège, fixés dans le texte de 6<sup>e</sup>, ne sont pas repris explicitement ; les interventions pédagogiques, qualifiées de particulières, évoquées dans les textes précédents, sont à poursuivre.

Les « compétences générales » et « propres aux groupes » ont été déclinées selon deux niveaux d'exigence pour le collège. Le second niveau pouvant être atteint dès le cycle central, il représente l'exigence pour tous en fin de 3<sup>e</sup>. Le texte ne fait donc pas figurer de nouvelle compétence ou un troisième niveau d'exigence. Ce dernier est réservé pour la fin du lycée. En 3<sup>e</sup>, pour des élèves ayant plus « pratiqué » que d'autres, un niveau d'exigence supérieur au deuxième niveau défini peut être proposé sans être exigible pour tous. Il est écrit : « Le programme de la classe de 3<sup>e</sup> ne fixe pas de compétences différentes ou d'un niveau supérieur à celles fixées dans le programme du cycle central. Il vise à consolider, compléter et approfondir des compétences permettant d'asseoir l'éducation que l'élève poursuivra au lycée. »

Ainsi, pour chacun des groupements, il est attendu consolidation et approfondissement, voire rattrapage, selon deux cas de figure : l'activité a fait ou non l'objet d'une durée de pratique au moins égale à 20 heures effectives, ces deux éventualités pouvant coexister dans une même classe selon l'histoire de chacun de élèves.

Le groupe technique disciplinaire n'a pas souhaité poursuivre le travail entrepris avec les documents d'accompagnement des programmes de 6<sup>e</sup> et du cycle central. En effet, s'il était possible de donner de nouveaux exemples de compétences spécifiques de premier ou de deuxième niveau d'exigence, on courait le risque, par le nombre d'exemples, de créer un ensemble d'activités de référence quasi incontournables, voire officielles, et de faire oublier que les exemples donnés ne l'ont été que pour initier une dynamique de production des contenus par les enseignants eux-mêmes. Ces derniers ont pour mission de formaliser, au sein du projet pédagogique, d'EPS les contenus et tout particu-

lièrement les compétences spécifiques, objets de leur enseignement, adaptées aux populations d'élèves et aux contingences locales, tout en se référant aux compétences générales inscrites dans les programmes.

Il est rappelé avec insistance à propos de l'évaluation (sans entrer dans les modalités) que celle-ci « porte sur les compétences spécifiques vérifiables [...] qui doivent révéler la maîtrise des savoirs et des techniques [...] et permettre de repérer des compétences plus larges (propres aux groupements) ou encore générales relative à l'apprentissage », etc. Lors de la consultation sur le texte « programmes de 3<sup>e</sup> », il a souvent été demandé au groupe technique disciplinaire une explicitation des relations entre les trois ordres de compétences présentées dans les programmes. Les textes avancent résolument que les compétences spécifiques « contribuent à l'élaboration de compétences et de connaissances plus larges, repérables à l'occasion de la pratique de plusieurs activités ». Ainsi les textes sont fondés sur une conviction selon laquelle les compétences spécifiques permettent l'élaboration de compétences plus générales. Mais cette conviction n'interdit pas de penser qu'inversement des compétences générales déjà stabilisées peuvent accélérer l'acquisition de compétences spécifiques.

Le groupe technique disciplinaire s'est appuyé sur l'analyse et les définitions de Leplat concernant les compétences : « La compétence se définit (dans une conception béhavioriste ou opérationnelle) par la tâche ou la classe de tâches que le sujet sait exécuter, et (dans une conception cognitiviste) par un système abstrait (formel ou fonctionnel) sous-tendant la performance. Système de connaissance permettant d'engendrer l'activité correspondant aux exigences de la tâche. »<sup>1</sup>

Le groupe technique disciplinaire a associé les compétences spécifiques aux tâches « à faire ». Il a associé les compé-

---

1. Leplat Jacques, « Compétences et ergonomie », In *Les modèles en analyse du travail*, M. De Montmolin et J. Thereau (Eds), Liège, Mardaga, 1991.



tences générales aux acquis transversaux et «génératifs» des apprentissages.

Autrement dit, lorsque nous enseignons un sport collectif particulier, l'élève développe des savoir-faire et des connaissances spécifiques à ce sport qui lui permettent de réaliser avec efficacité ce sport et de s'y montrer compétent. Fort de cela, sans immédiatement devenir compétent dans tous les sports collectifs, nous estimons qu'il a développé un système de connaissances et de savoir-faire définissant une compétence à accéder plus rapidement à d'autres sports collectifs, mais aussi à d'autres activités que les sports collectifs. On comprend qu'il serait excessif d'avancer qu'entre toutes les activités d'un groupe, il y a des compétences communes

propres à ce groupe et qui en serait l'essence même. Les groupements historiquement constitués associent des activités parfois plus éloignées entre elles que certaines appartenant à des groupes différents. Ce qui a voulu être souligné par la notion de compétences propres à tel ou tel groupe, c'est qu'à l'intérieur d'un groupe, pour certaines activités, il y a des compétences transversales permettant des facilitations d'apprentissages, sinon de véritables transferts. La notion de compétence générale dépassant tous les groupes souligne qu'il y a, au travers d'apprentissages multiples, des acquisitions qui constituent de véritables outils et méthodes d'action et d'adaptation.

