

Approche par compétences et évaluation en EPS

Patrick FARGIER, Tahar RABAHI et Raphaël MASSARELLI

Université de Lyon, Université Claude Bernard Lyon 1, Centre de

Recherche et d'Innovation sur le Sport

(CRIS – EA 647), 69622 Villeurbanne cedex, France.

Résumé :

Cet écrit s'attache en premier lieu à éclairer les débats et raisons ayant conduit en l'état bien des systèmes éducatifs à adopter l'approche par compétences. Il montre qu'il en va fondamentalement d'une visée d'acquisitions utiles au-delà des situations d'apprentissage, de la discipline en laquelle elles s'opèrent, voire du temps de la scolarité. Opérant un pont avec le cas particulier de l'éducation physique et sportive, le propos vise ensuite à spécifier les attributs de l'approche par compétences censée autoriser cet accomplissement. Ce qui permet de pointer une logique d'évaluation concomitante. Ce système est alors questionné au regard de sa pertinence, compte tenu de son objet. Ce qui conduit à mettre en lumière des points aveugles et des axes de réflexion à investir pour fonder au mieux une pédagogie du transfert en EPS, fusse au travers d'une approche par compétences.

Mots clés : EPS, Compétence, Approche par compétences, Evaluation, Transfert

1. Eduquer par le biais d'une approche par compétences ?

Tout système éducatif ambitionne un au-delà. Comme l'a souligné Develay (1992), éduquer vient du latin *ex-ducere*, signifiant : conduire hors de. Hors de l'Ecole, en l'occurrence, telle qu'elle vaut pour l'élève, laquelle ne peut évidemment constituer une fin en soi. Il s'agit que l'Ecole accompagne un enfant ou un adolescent vers l'âge adulte en lui donnant le moyen de s'inscrire pertinemment dans une société donnée et de participer à une évolution de celle-là, fonction des enjeux de demain. Mission à laquelle toute discipline, donc l'EPS, doit concourir. Comment, par exemple, penser un enseignement de l'EPS abouti si l'on ne peut

raisonnablement imaginer qu'il impacte la vie physique future de l'élève ?

Et si l'approche par compétences a en l'état le vent en poupe à l'Ecole (Fargier, 2005), c'est dès lors sans doute en ce qu'elle est pensée autoriser, mieux que d'autres abords enseignants, un tel accomplissement. Comment a-t-on pu en venir à le croire et pourquoi la notion de compétence s'est-elle trouvée sur le devant de la scène, en un lieu qu'on aurait pu intuitivement assimiler à un temple du savoir pour les générations nouvelles? Quels sont donc les attributs de cette APC, ou plutôt ses atouts au regard de l'exigence du transfert ? Autant de questions qui méritent d'être examinées quand on sait les effets pervers qu'une réforme peut engendrer.

S'il est dans la nature des réformes de se succéder, l'évaluation de ce qui s'apprend ou est censé constituer un acquis demeure par ailleurs l'un des principes fort ancrés dans la sphère scolaire. Il en va, en un sens, du laissez-passer autorisant à quitter le temple pour entrer dans la vie parfois dite active. Encore l'évaluation est-elle appelée à concourir au cheminement dans le cursus qui conduit à cette issue. Quelle est donc la logique évaluative qui accompagnerait l'APC pour qu'elle s'opère au mieux et participe ainsi d'une entreprise éducative aboutie ?

Le propos qui suit visera à apporter quelque éclairage sur ce système de questions, non sans développer une analyse critique, voulue constructive et prospective.

2. Approche par compétences et transfert d'apprentissages

La notion de compétence est, au début du vingt-et-unième siècle, tout à la fois de mise dans les discours intéressant le monde du travail, la formation professionnelle et l'Ecole. Le Boterf (1994) a de fait assimilé celle-ci à un « *attracteur étrange* » dont Romainville (1996) a souligné l'« *irrésistible ascension* » dans le champ éducatif.

Force est pourtant de constater l'ambivalence de la notion. Bronckart et Dolz (2002) ont ainsi observé que le terme de compétence a fait l'objet d'emplois si divers qu'il « *finit par*

désigner tous les aspects de ce que l'on appelait autrefois les "fonctions psychologiques supérieures" ». Propos notamment cohérent avec celui de Rey (1996) soulignant « combien est fluctuante la terminologie concernant le champ notionnel de la compétence ». Et selon Stroobants (1993), l'inconsistance même de l'idée de compétence a pu en favoriser la diffusion. Ce qu'indique le dictionnaire quant au terme de compétence semble, en tout état de cause, quelque peu sibyllin. Le mot compétence y apparaît pouvoir désigner : 1) une personne qualifiée et donc, l'efficacité de celle-là dans une tâche donnée (la compétence d'un plombier transparaît lorsqu'il doit réparer une fuite d'eau...); 2) l'aptitude d'une autorité à effectuer certains actes (e.g. la possibilité pour une juridiction de juger tel procès...); 3) la capacité d'un fluide à déplacer un objet donné.

La mise en perspective de ces définitions est toutefois relativement éclairante (Fargier, 2005). Toutes trois évoquent des manifestations observables, sous-tendues par un pouvoir d'agir. Les deux premières renvoient, par ailleurs, à un cadre d'intervention bien délimité quand la troisième signifie une possibilité d'agir sur des objets divers. Ces jalons apparaissent circonscrire un espace conceptuel au sein duquel se sont stabilisés deux points de vue bien diffusés quant à la notion de compétence, *a minima* dans le champ des sciences de l'éducation. Le premier envisage la compétence sous l'angle de la mobilisation de ressources diverses, valant pour une famille de situations (e.g. Perrenoud, 1997a). Allal (2002) définit ainsi la compétence comme « *un réseau intégré et fonctionnel constitué de composantes cognitives, affectives, sociales, sensori-motrices, susceptible d'être mobilisé en actions finalisées face à une famille de situations* ». En regard de ce point de vue, qui semble dominant, Meirieu et Develay (1993) ont associé la compétence à une possibilité de relier « *une famille de problèmes correctement identifiée avec un outil de traitement correctement maîtrisé* ». Etre compétent revient ici à maîtriser un savoir-faire, à avoir compris le principe de réalisation correspondant et à pouvoir reconnaître les occurrences de son utilisation pertinente. Ce qui, en un sens, désigne un ensemble de ressources dont la mobilisation permet d'œuvrer efficacement dans une catégorie de situations et n'est pas incohérent avec la conception précédemment envisagée. Points de vue qui ont au

demeurant connu un écho dans la sphère de l'EPS (e.g. pour le premier, Delignières et Garsault, 1993 ; 1999 et, pour le second, Fargier, 1997 ; 2002a).

En cohérence, si le terme de compétence vaut aujourd'hui dans le monde de l'entreprise au plan de la gestion des ressources humaines (GRH), c'est en ce qu'on ne se satisfait plus de « *définir des qualifications types et d'attribuer sur cette base des individus à des postes de travail* » (Perrenoud, 1997a). Et l'entreprise n'est plus lieu où un personnel reproduit, toute une carrière durant, les mêmes performances techniques. L'adaptabilité est devenue maître-mot en ce champ : les secrétaires, formées dans les années 1970 à taper à la machine, ont ainsi eu par la suite affaire à des machines à traitement de texte puis, à des ordinateurs. Aussi cherche-t-on en GRH, aujourd'hui, « *à mettre l'accent, à qualifications formelles égales, sur les compétences réelles, différenciées, évolutives, liées à l'histoire de vie des personnes* » (Perrenoud, 1997a).

Il est logique que la chose ait impacté la formation professionnelle et que d'aucuns se soient attachés à promouvoir en ce domaine l'approche par compétences (APC). L'Ecole aurait été touchée par « contagion », notamment par le biais de la formation des enseignants. Encore l'ampleur d'un phénomène tient-elle à un terrain favorable à son installation. Ce qui, dans le cas de l'Ecole, renvoie selon Perrenoud (1997a) à un débat sempiternel entre « *les défenseurs d'une culture gratuite et les tenants de l'utilitarisme* ». Les promoteurs d'une valence utilitaire auraient dès lors et à tout le moins pour un temps pris l'ascendant, générant de ce fait « *une jonction entre un mouvement de l'intérieur et un appel de l'extérieur* ».

En dépit des débats suscités (e.g. Bronckart et Dolz, 2002 ; Johsua, 2002 ; Stroobants, 2002 et, dans le cas de l'EPS, Bos et Amade-Escot, 2004), l'APC s'est ainsi mise en place à l'Ecole, dans les pays anglo-saxons puis dans le monde francophone, au Québec, en Belgique, en France... Et un pays comme l'Algérie n'a pas échappé à la règle, Rogiers (2006) notant qu'il en a été d'une velléité de susciter des acquis que l'élève puisse « *mobiliser [...] dans des situations complexes, en particulier dans celles de la vie quotidienne* ».

L'une des raisons majeures de l'importance accordée à l'APC tient alors à un souci de favoriser des acquisitions transférables (e.g. Develay, 2000). On peut ainsi noter à titre d'exemple que, selon la Charte de 1992 qui a intronisé l'APC dans l'Ecole française, un programme scolaire « *ne doit pas être un empilement de connaissances* » mais « *faire la liste des compétences visées et des savoirs et savoir-faire qu'elles impliquent* », dans une perspective de « *réinvestissement hors du monde scolaire pour permettre aux jeunes de construire leur vie personnelle, leur vie professionnelle et d'être des citoyens responsables* ».

Il est vrai que le transfert renvoie à une exigence éducative majeure, quand bien même il faut aussi admettre qu'il est chose énigmatique (e.g. Meirieu, 1998). Le transfert renvoie à un enjeu éthique d'autonomie intellectuelle, tenant à une volonté que l'éducation ne se réduise pas à un dressage, et à un enjeu politique, d'utilité sociale (e.g. Meirieu et Develay, 1993 ; Tardif, 1999). Aussi nombre d'auteurs ont-ils souligné qu'il en va d'un but majeur aux yeux de l'essentiel des acteurs du champ éducatif (e.g. De Corte, 1999 ; 2003 ; Schwartz, Bransford et Sears, 2005).

On méconnaît certes les processus sous-tendant le phénomène de transfert, au point qu'il suscite parfois un relatif déni et, plus généralement, une difficulté récurrente à développer une pensée pédagogie fructueuse de ce qu'on apprend ou affronte la nouveauté en s'appuyant sur des acquis. Méconnaissance qui transparaît dans les essais définitoires. Les psychologues expérimentalistes ont développé l'idée qu'il y a transfert quand un apprentissage influe sur un autre, en le facilitant ou en interférant avec lui, qu'il précède celui-là ou le suit (e.g. Pinon, 1973). Point de vue promu par des figures d'autorité en psychologie cognitive (e.g. Singley et Anderson, 1989) et certes devenu classique, lequel préside à la production de nombre de définitions de synthèse (e.g. Mongrain et Besançon, 1995). La métaphore du transport ou de l'application, qui prévaut en celui-ci, est cependant apparue ne pas trouver grâce aux yeux de tous (e.g. Perrenoud, 2002). Et si cette conception reste dominante, un ensemble de parutions récentes (pour une synthèse, voir Lobato, 2006) est venu la relativiser. Ce, en s'attachant à montrer que la métaphore classique quant au transfert

s'enracine en un postulat indu selon lequel la connaissance est isolable des situations dans lesquelles elle a été construite. Postulat qui occulterait donc l'idée que le transfert procède d'une activité située, en prise avec un environnement social, une histoire, une culture.

Par-delà ces débats, on peut *a minima* considérer que le transfert revient, pour un sujet donné, à faire au-delà de ce qu'il a appris à partir de ses acquis et qu'il s'agit, dans le cas de l'EPS, que les acquisitions opérées au travers des Activités Physiques et Sportives ou Artistiques (APSA) aient des effets au-delà du strict cadre d'apprentissage, valant en une perspective d'éducation (Fargier, 1997). Dans cette optique, l'APC serait en somme jugée prometteuse.

3. Approche par compétences et évaluation

Qu'en est-il plus précisément de cette APC, censée doter l'élève d'un bagage qui l'autorise à affronter un au-delà de l'Ecole ?

Envisageant la compétence sous l'angle de la mobilisation d'un ensemble de ressources diverses, nombre d'auteurs (e.g. Tardif, 1999 ; Perrenoud, 2002) considèrent que celle-ci s'exprime dans une situation problème complexe. Au regard de l'EPS, Delignières et Garsault (1999) avancent de fait qu'une compétence se distingue par son « *niveau d'intégration et de complexité* » en regroupant « *un certain nombre d'acquisitions plus singulières* ». Dans le cas de la gymnastique, le fait d'« *être capable de construire et réaliser un enchaînement au sol en respectant un code de pointage* » constitue ainsi selon eux une « *acquisition du registre des compétences* ». Acquisition intégrant des ressources plus ponctuelles, relevant pas exemple d'une appropriation du code de pointage, de la maîtrise de figures gymniques ou encore de techniques de parade.

Considérant les ressources constitutives d'une compétence en termes de savoir-faire maîtrisé(s), de compréhension du ou des principe(s) d'efficacité correspondant(s) et de connaissance des occurrences de leur utilisation pertinente, Meirieu et Develay (1993) mettent l'accent sur une dynamique pédagogique de

« *contextualisation / décontextualisation / recontextualisation* » (C/D/R). Idée que Fargier (2002a) a illustrée dans le cas du basket-ball. Parmi les savoir-faire requis par cette APSA, on compte la conservation du ballon, laquelle peut se travailler pour elle-même, par exemple dans une situation où un attaquant placé face à un défenseur doit se déplacer en dribblant, pour atteindre une zone. Ce qui renvoie à une acquisition contextualisée permettant, notamment via des comparaisons (dribble sans interposer, vs en intercalant, son corps entre le ballon et l'adversaire), de prendre conscience d'un principe (corps-obstacle), décontextualisé, qui pilote l'action. Principe qui est de mise lorsqu'un adversaire se positionne devant un porteur de balle mais qui ne l'est par exemple pas quand, en match, le porteur de balle se trouve dans un couloir de jeu libre (sans adversaire intercalé entre lui et la cible à atteindre). Ce qui appelle à discriminer les conditions du recours au corps-obstacle, donc à recontextualiser cet acquis.

La situation intéressant l'expression de la compétence visée est, en tout état de cause, censée finaliser un apprentissage relativement long. Elle est voulue autoriser l'adhésion de l'élève, lui permettre d'élaborer un projet d'apprentissage et rendre signifiant tout objectif d'acquisition ponctuelle (travail d'une ressource donnée)... La détermination de cette situation est ainsi tout à la fois fonction de ce qui peut mobiliser un élève et des ressources qu'il maîtrise en l'état (idée de décalage optimal entre les possibilités de l'élève et les demandes de la situation, cf. Allal, 1979). Situation qui, une fois circonscrite, appelle à spécifier les besoins de l'élève en regard des ressources qu'elle requiert. Ressources dont le travail spécifique, comme l'exploitation de son résultat, nécessite un suivi. Ce qui renvoie en droite ligne à la question de l'évaluation.

L'évaluation « *désigne l'acte par lequel, à propos d'un événement, d'un individu ou d'un objet, on émet un jugement en se référant à plusieurs critères* » (Noizet et Caverni, 1978). Et ce, qu'il s'agisse : 1) de spécifier les besoins d'apprentissage d'un élève (évaluation diagnostique), 2) de déterminer sa progression dans un apprentissage pour réguler éventuellement l'enseignement (évaluation formative), 3) de rendre l'élève capable d'élaborer et de mettre en œuvre un projet d'apprentissage (évaluation formatrice), 4) d'attribuer une note (évaluation sommative) ou de

certifier un acquis (évaluation certificative). L'évaluation vise, en définitive, à opérer un point sur ce qui, dans la production d'un élève, est pertinent vs perfectible.

On peut penser l'évaluation en tant que sanction d'une performance, voulue rendre compte du mérite d'un élève et notamment de son investissement, sinon de son abnégation. Ainsi a-t-on, un temps, valorisé au baccalauréat français le mesurage de performances athlétiques en se reportant à des tables de cotation inférées de l'excellence sportive (Fargier, 2002b). Il en allait notamment des valeurs à diffuser, en un système éducatif mettant la méritocratie en exergue. Cela tenait, aussi, à un crédo quant au transfert : l'athlétisme était alors jugé sport de base (e.g. Terret, 1999 ; 2002), dotant d'un ABC de la motricité, idée qui a par la suite grandement perdu de sa crédibilité (Fargier, 2002b).

Avec l'APC, d'autres valeurs de référence sont en tout état de cause mises en avant, liées à une visée de réussite de tous. Il en va aussi d'un nouveau pari quant au transfert, plaçant la focale sur une capacité à mobiliser des ressources diverses face à un type donné de problèmes. APC qui s'inscrit en outre dans le prolongement de réflexions éducatives qui ont reconsidéré le statut de l'erreur. Foin d'une erreur d'abord pensée comme faute de l'élève, ou « faillite » de l'enseignant, et qui serait à annihiler sans autre forme de procès. On en est venu à envisager l'erreur comme source d'information, aidant à émettre des hypothèses quant aux obstacles rencontrés par l'élève, pour adapter l'enseignement, en appuis sur des objectifs-obstacles (Astolfi, 1997 ; Develay, 1992 ; Martinand, 1986). Ce qui a, en outre, suscité une réflexion accrue quant aux typologies d'erreurs (e.g. Astolfi, 1997 ; Develay, 1992 ; Fargier, Dorismond, Gilmus, 2013).

Abord en phase avec l'APC, si l'on considère qu'elle appelle à déterminer, en regard d'une situation problème complexe, les ressources que doit travailler tel élève, pour lui fixer un objectif de progrès. Au regard de l'APC, il semble par ailleurs logique que l'évaluation sommative, et *a fortiori* certificative, s'attache à vérifier la capacité des élèves à mobiliser de façon maîtrisée l'ensemble des ressources requises par une situation de ce type. De fait, des protocoles évaluatifs ont été développés dans ce but : dans

le cas du badminton au baccalauréat français, le Bulletin Officiel du 06 septembre 2007 présentait ainsi un protocole intégrant : 1) les résultats de matches par poules de 3 à 5 joueurs, de niveaux homogènes, 2) les réalisations techniques et tactiques (puissance des frappes, longueur des trajectoires...), 3) la capacité à gérer stratégiquement un rapport de force (après un set, production d'une stratégie jugée au plan de sa pertinence compte tenu des points forts et faibles de l'adversaire ainsi que des moyens techniques et tactiques possédés en vue de la réaliser). Ici, le tournoi est en somme pensé comme une situation problème complexe suscitant un résultat, lui-même sous-tendu par une diversité de ressources.

Cette cohérence est-elle pour autant garante d'une transférabilité des acquis opérés ? Une logique de travail combinant une évaluation des besoins en ressources, un travail des ressources ainsi ciblées et une évaluation de leur mobilisation dans une situation problème de référence ne peut la garantir que si la compétence est jugée par nature « *éminemment réinvestissable* » (Delignières et Garsault, 1993). Or, les travaux de recherche centrés sur le transfert donnent à penser que celui-ci n'est généralement point phénomène mécanique et spontané (pour une synthèse en langue française, voir Mendelsohn, 1996). Aussi peut-on penser, avec Develay (2000), qu'« *il n'existe pas de compétence [générale] pour utiliser ses compétences* ». Et si Perrenoud (2002), promoteur de l'APC, défend que la métaphore de la mobilisation peut aider à pallier les insuffisances de celle classiquement associée au transfert, ce n'est en rien parce qu'il en irait à ses yeux d'une quelconque martingale pédagogique : il est question pour lui de formuler un « *mystère bien posé* », fonction d'un repère crédible en l'état des connaissances scientifiques.

Orientation à partir de laquelle il s'agirait de développer une pensée pédagogique du transfert. De ce point de vue, il paraît *a minima* logique de suggérer une prise en compte accrue, via une évaluation formative ou formatrice, de la capacité à mobiliser telle ressource que l'on vient de travailler, pour spécifier en conséquence un travail de sa mobilisation. Idée qu'intègre l'APC telle que la conçoivent Meirieu et Develay (1993). Reste cependant à déterminer s'il en va d'une condition suffisante.

4. Evaluation, Approche par compétences et transfert d'apprentissages

Si la mise en œuvre de l'APC est appelée à s'opérer en relation avec une logique d'évaluation, l'efficacité de l'APC en elle-même n'est pas exempte d'être évaluée. Propulsée sous les feux de la rampe depuis une situation de controverse, l'APC n'a pas manqué de susciter cette évaluation, laquelle a apporté son lot de critiques. Péladeau et al. (2005) ont notamment souligné que les études évaluatives de systèmes éducatifs ayant adopté l'APC, par exemple aux Etats-Unis (e.g. Richard et Bissonette, 2002) ou en Europe (e.g. Favre et al., 1999), ont pointé « *le caractère potentiellement néfaste de telles pratiques pédagogiques* ».

Le problème majeur que Péladeau et al. (2005) mettent en avant tient à l'idée que l'APC peut induire des mises en œuvre « clivantes », particulièrement défavorables aux élèves les plus en difficulté. Ce qui tient fondamentalement selon eux à un point de vue erroné quant au transfert. En premier lieu, l'adoption de l'APC favoriserait une centration trop importante du travail sur des situations problèmes complexes, au détriment de celui de l'ABC d'une activité impliquée en leur résolution. Travail que les élèves les plus en réussite pourraient réaliser seuls ou n'auraient pas besoin d'opérer. Pour imaginer le propos, on pourrait considérer qu'il en va, dans le cas des sports collectifs de démarquage en EPS, d'une mise en avant des décisions en cours de jeu (e.g. fixation du défenseur et passe à un partenaire démarqué vs dribble). Ce qui irait de pair avec un moindre travail des ressources permettant ces décisions ou supportant les actions subséquentes (choix d'une distance de fixation compte tenu d'un rapport de force singulier, conduite de balle, passe longue...).

Un travers majeur de l'APC pourrait ainsi résider en un travail de la mobilisation de ressources qui seraient insuffisamment développées. Analyse cohérente avec l'interprétation de Péladeau et al. (2005) au regard du transfert. Survaloriser un travail en situation problème complexe revient selon eux à faire fi d'une perspective de transfert vertical, valorisant une démarche allant du simple au complexe via un dosage progressif de la difficulté (e.g. pratiques progressive, partielle et partielle progressive, si on se

reporte à la terminologie de Schmidt, 1993). Perspective qui s'enracine dans l'idée de hiérarchie d'apprentissage, notamment promue par Gagné (1966). Idée dont plusieurs (e.g. Singley et Anderson, 1989) ont reconnu l'intérêt mais qui a été reléguée au second plan avec l'advenue du cognitivisme. L'APC pourrait ainsi engendrer des pratiques enseignantes dont la dynamique serait inverse de celle, pourtant prometteuse, ici considérée.

L'idée même d'APC ne stimule en tout état de cause guère, aux yeux de Péladeau et al. (2005), la réflexion sur les conditions d'une répétition qui autoriserait une fixation (une mémorisation) des acquis favorisant le transfert. Valoriser par trop un travail en situation problème complexe pourrait *a minima* ne guère susciter de transfert en raison d'une moindre stabilisation des acquis. Plusieurs travaux ont en tout état de cause attesté d'une absence de transfert de la solution d'un problème travaillé à la résolution d'un isomorphe, dont le réexamen a permis d'imputer les résultats à un apprentissage insuffisamment assuré, interdisant *de facto* tout transfert (Anderson, Reder et Simon, 1996). Encore Péladeau et al. (2005) soulignent-ils que l'idée d'APC n'aide guère à penser une stabilisation qui préserverait une relative flexibilité des acquis, dont on peut pourtant penser qu'elle est de nature à aider au transfert.

La dynamique C/D/R de Meirieu et Develay (1993) ne paraît cependant pas prêter le flanc à de telles critiques. Ces auteurs envisagent que la contextualisation et la décontextualisation puissent s'opérer à propos d'une ressource donnée et insistent donc, avec la recontextualisation, sur un travail de mobilisation subséquent. Si la triade C/D/R a de fait connu un réel écho dans la sphère francophone, c'est toutefois en y faisant débat (Tardif, 1999). Plusieurs ont prôné une dynamique de C/R/D, défendant que la contextualisation d'un principe d'efficacité ne saurait s'opérer sans prise d'appui sur diverses contextualisations de celui-ci, donc sur sa recontextualisation entendue en un sens différent de celui qui vaut pour Meirieu et Develay (1993). Et selon Perrenoud (2002), décontextualisation et recontextualisation s'opèrent parfois quasiment en un même mouvement, sous la pression d'un contexte donné.

De ces débats, s'exhale cependant quelque parfum de malentendu. La dynamique de C/R/D envisage la recontextualisation comme une nouvelle contextualisation de ce qui a été appris, sans pour autant régler la question de la recontextualisation, au sens de Merieu et Develay (1993), de ce qui serait à terme décontextualisé, dont elle paraît donc postuler la transférabilité. Le propos de Perrenoud (2002) semble quant à lui envisager C, D et R sous l'angle des processus sous-jacents au transfert. Or, un regard épistémologique porté sur la triade C/D/R révèle qu'elle n'a pas été pensée en ce sens. C'est à l'inverse en examinant deux points de vue diamétralement opposés quant au transfert, et sans trancher quant à ceux-ci, que Merieu et Develay (1993) ont formalisé cette triade, en tant que « *condition à laquelle l'un et l'autre doivent se soumettre pour avoir quelque validité pédagogique* ». Leur démarche vise donc fondamentalement à fixer un cap pédagogique en dépit d'une méconnaissance des arcanes du transfert. Si bien que l'intérêt, au regard du transfert, de cet abord de l'APC est à envisager à nouveaux frais.

Même si les processus du transfert conservent leur opacité, on dispose de quelque repère quant au transfert. Rey (1996) s'est attaché à montrer qu'à tout problème correspond un système de ressources qui lui est propre. Aussi sied-il d'envisager qu'un élément constitutif de ce complexe, en d'autres termes une micro-expertise, puisse valoir en un autre problème. De ce point de vue, un acquis donné, s'il peut aider à affronter la nouveauté, ne saurait suffire à en satisfaire toutes les exigences (Fargier, 1997). Hypothèse que viennent accréditer divers travaux, par exemple, au regard de la capacité de rotation mentale, les analyses d'Hegarty et al. (2009) intéressant la formation en dentaire, les résultats d'Hoyek et al. (2009) quant à l'apprentissage de l'anatomie en STAPS ou ceux d'Hoyek et al. (2013) sur la réalisation d'un parcours de motricité (parcours de Harre, 1976). Inventaire qu'on pourrait aisément prolonger, par exemple via l'examen des résultats de Recht et Leslie (1988) dans le cas de la lecture d'un texte relatif au base-ball...

L'on dispose ainsi d'un repère crédible pour penser une pédagogie du transfert, à partir duquel on peut envisager de réfléchir aux environnements d'apprentissage. Si Mendelsohn (1996) a opéré

une revue de littérature montrant l'importance de ces environnements dans l'advenue du transfert, se pose la question de leurs attributs et de la cohérence de ceux-là avec l'APC. Les propositions en matière de pédagogie transférogène issues de la recherche en éducation sont en tout état de cause légion, tant dans la littérature anglo-saxonne que dans les écrits francophones. Quantité va cependant ici de pairs avec hétérogénéité, les points de vue diffusés s'enracinant dans la controverse que l'étude du transfert, *per se*, a suscitée. Situation qui invite à s'enquérir, d'abord, de l'existence d'une plateforme commune en termes d'axes propositionnels, par-delà les divergences de vues quant aux mises en œuvre d'enseignement. Analyse voulue déboucher sur un système de jalons à même d'engendrer une pensée pédagogique féconde, quitte à disposer pour chacun d'alternatives quant aux conduites de classe. Système devant *in fine* satisfaire à une condition de cohérence avec l'hypothèse des micro-expertises.

Aussi serait-il imprudent avancer d'emblée que l'APC, et la logique d'évaluation qu'elle appelle le plus directement, présente toutes les vertus d'un système pédagogique qui aiderait l'élève à apprendre en le dotant effectivement du moyen de tirer profit de ses acquis via leur transfert pertinent.

5. Repères et perspectives

L'étude dont les grandes lignes ont été évoquées ci-avant permet en définitive de pointer un triptyque pédagogique dont on peut rendre compte via trois formulations : 1) Apprendre pour transférer, 2) Apprendre à transférer, 3) Transférer pour apprendre (Fargier, 2005 ; 2013).

La catégorie Apprendre pour transférer regroupe une série de propositions ciblant une orientation de l'activité du sujet : il s'agit ici de développer une intention, un désir (e.g. Rey, 1996 ; 1998), une motivation (e.g. Campione, Shapiro et Brown, 1995 ; Tardif, 1999), un rapport aux savoirs (e.g. Astolfi, 2008 ; Perrenoud, 1997b)... intéressant un abord de ce qui est donné à connaître via le recours pertinent à ce qui a été appris ou une recherche d'utilisation pertinente des acquis.

La catégorie Apprendre à transférer correspond quant à elle à des propositions visant au travail de processus sous-tendant le contrôle de l'action en résolution de problèmes (e.g. Pea, 1987) ou à un encodage des apprentissages préparant leur utilisation future adéquate [avec notamment, outre la triade C/D/R de Meirieu et Develay (1993), la logique de variation, recadrage et bridging pointée par Mendelsohn (1996) et bien d'autres préconisations encore, telles celles d'Anderson, Reder et Simon (1996)].

Enfin, la catégorie Transférer pour apprendre renvoie à des propositions de découpage des contenus à enseigner accordant une importance cardinale au transfert, dont la structuration serait compatible avec l'hypothèse des micro-expertises. Perspective plus qu'en germe dans le propos de Péladeau et al. (2005), au regard du transfert vertical. L'on peut en outre pointer, dans le cas des écrits intéressant l'EPS ou les apprentissages moteurs, au moins quatre conceptions de ce type avec Famose (e.g. 1988 ; 1990), Le Boulch (e.g. 1995 ; 1998), Parlebas (e.g. 1970 ; 1986) et Schmidt (1993).

Or, le système de catégories ainsi repéré révèle des attributs qui ne sont en rien exhaustivement pris en compte, à tout le moins mis en avant, par l'APC telle qu'elle a été précédemment envisagée. Si la triade C/D/R peut sembler suggérer une mise en système des trois catégories interventionnelles ici identifiées, elle correspond à un possible parmi d'autres, lequel met au demeurant en avant ce qui renvoie à l'axe Apprendre à transférer. Et il est logique de considérer que les possibles inventoriés quant à un axe donné ont, chacun, un champ de pertinence qui leur est propre (Fargier, 2006). Aussi voit-on se dessiner, à terme, trois champs requérant un souci évaluatif particulier en vue d'aider au transfert, fusse au travers d'une APC. Et il convient de rappeler que Meirieu et Develay (1993), présentant la triade C/D/R, ont bien souligné que ce qui importe en celle-là renvoie avant tout à l'exigence du transfert : *« nous parlons alors, mais ce n'est que convention de vocabulaire, de construction d'une véritable "compétence" »*. Encore pourrait-on, par exemple avec Tardif (1999), se questionner sur les attributs d'une évaluation sommative ou certificative attestant d'une potentialité à transférer un acquis...

Bibliographie

- Allal, L. (1979). Stratégies d'évaluation formative : conceptions psychopédagogiques et modalités d'application. In : L. Allal, J. Cardinet, P. Perrenoud (Eds.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berne : Peter Lang, 130-145.
- Allal, L. (2002). Acquisition et évaluation des compétences en milieu scolaire. In : J. Dolz, E. Ollagnier, *L'énigme des compétences*. Bruxelles : De Boeck Université, 77-94.
- Anderson, J.R., Reder, L.M., Simon, H.A. (1996). Situated learning and education. *Educational Researcher*, 25, 5-11.
- Astolfi, J.P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF éditeur.
- Astolfi, J.P. (2008). *La saveur des savoirs, Disciplines et plaisir d'apprendre*. Paris : ESF éditeur.
- Bos, J.C., Amade-Escot, C. (2004). Les nouveaux programmes d'EPS en France. Analyse de l'échec de deux tentatives de rénovation : archaïsme des enseignants ou résistance à l'idéologie postmoderne ?. In : P. Jonnaert, A. M'Batika (Eds.), *Les réformes curriculaires, regards croisés*. Sainte-Foy : Presses universitaires du Québec, 113-155.
- Bronckart, J.P., Dolz, J. (2002). La notion de compétence: quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des activités langagières ?. In : J. Dolz, E. Ollagnier, *L'énigme des compétences*. Bruxelles : De Boeck Université, 27-44.
- Campione, J.C., Shapiro, A.M., Brown, A.L. (1995). Forms of transfer in a community of learners: Flexible learning and understanding. In: A. McKeough, J. Lupart, A. Marini, *Teaching for transfer: Fostering, generalization in learning*. Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum Associates, 35-69.
- De Corte, E. (1999). On the road to transfer: an introduction. *International Journal of Educational Research*, 31, 555-559.
- De Corte, E. (2003). Transfer as the productive use of acquired knowledge, skills, and motivations. *Current directions in psychological sciences*, 12(4), 142-146.
- Delignières, D., Garsault, C. (1993). Objectifs et contenus de l'EPS, Réflexions prospectives, Transversalité, utilité sociale et compétence. *Revue EP.S*, 242, 9-13.
- Delignières, D., Garsault, C. (1999). Connaissances et compétences en EPS. *Revue EP.S*, 280, 43-47.
- Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris : ESF éditeur.
- Develay, M. (2000). Comment faire découvrir le sens des études à travers les compétences ?. In : Association Québécoise de Pédagogie Collégiale (AQPC), *Réussir au collégial, Actes du 20^e colloque de l'AQPC*. Document 9B-102 (http://www.cdc.qc.ca/actes_agpc/2000/).
- Famose, J.P. (1988). Aptitudes et acquisitions des habiletés motrices. In : J.P. Famose, M. Durand (Eds.), *Aptitudes et performance motrice*. Paris : éditions Revue EP.S, 83-100.
- Famose, J.P. (1990). *Apprentissage moteur et difficulté de la tâche*. Paris : INSEP.
- Fargier, P. (1997). *Pour une éducation du corps par l'EPS*. Paris : ESF éditeur.

- Fargier, P. (2002a). De l'apprentissage à l'enseignement en EPS ?. *Hyper*, 216, 12-17.
- Fargier, P. (2002b). Education athlétique et athlétisme éducatif, en EPS. In : T. Terret, P. Fargier, B. Rias, A. Roger (Eds.). *L'athlétisme et l'école, Histoire et épistémologie d'un sport éducatif*. Paris : L'Harmattan, 109-163.
- Fargier, P. (2005). Les compétences en question. In : J.L., Ubaldi (Ed.), *Les compétences*. Paris : éditions Revue EP.S, Collection : Pour l'Action, 27-44.
- Fargier, P. (2006). *EPS et apprentissages moteurs*. Paris : Vigot.
- Fargier, P. (2013). De la question du transfert aux questions fondatrices de l'humain en EPS : vers une contribution à un abord anthropologique des contenus de l'EPS. Habilitation à Diriger des Recherches, spécialité STAPS. Université de Lyon, Université Lyon 1.
- Fargier, P., Dorismond, M., Gilmus, E. (2013). Module de didactique de l'EPS. Contrat MENFP/CIEP de révision des programmes et modules de la Formation Initiale Accélérée (FIA) des maitres en Haiti. CIEP-FONHEP.
- Favre, B., Nidegger, C., Osiek, F., Saada, E.H. (1999). *Le changement : un long fleuve tranquille ? Dossier établi à la fin de la phase d'exploration (1994-1998) de la rénovation de l'enseignement primaire*. Genève : Service de la recherche en éducation, Département de l'Instruction publique.
- Gagné, R.M. (1966). *The conditions of learning*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Harre, D. (1976). *Trainingslehre*. Berlin: Sportverlag.
- Hegarty, M., Keehner, M., Kooshabeh, P., Montello, D.R. (2009). How spatial abilities enhance, and are enhanced by, dental education. *Learning and Individual Differences*, 19, 61-70.
- Hoyek, N., Champely, S., Collet, C., Fargier, P., Guillot, A. (2013). Is mental rotation ability a predictor of success for motor performance? *Journal of Cognition and Development*, doi:10.1080/15248372.2012. 760158.
- Hoyek, N., Collet, C., Rastello, O., Fargier, P., Thiriet, P., Guillot, A. (2009). Enhancement of mental rotation abilities and its effect on anatomy learning. *Teaching and Learning in Medicine*, 21(3), 201-206.
- Johsua, S. (2002). La popularité pédagogique de la notion de compétence peut-elle se comprendre comme une réponse inadaptée à une difficulté didactique majeure ?. In : J. Dolz, E. Ollagnier, *L'énigme des compétences*. Bruxelles : De Boeck Université, 115-128.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence, Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Les éditions d'Organisation.
- Le Boulch, J. (1995). *Mouvement et développement de la personne*, Paris : Vigot.
- Le Boulch, J. (1998). *Le corps à l'école au XXI^e siècle*. Paris : PUF.
- Lobato, J. (2006). Alternative perspectives on the transfer of learning: history, issues, and challenges for future research. *The journal of the learning sciences*, 15(4), 431-449.
- Meirieu, P. (1998). Le transfert de connaissances, un objet énigmatique. In : J.P. Astolfi, R. Pantanella : *Apprendre*. N° hors-série des Cahiers Pédagogiques, 6-7.
- Meirieu, P., Develay, M. (1993). *Emile, reviens vite... ils sont devenus fous*. Paris : ESF éditeur.

- Mendelsohn, P. (1996). À la recherche du concept. In : P. Meirieu, M. Develay (Eds.), *Le transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue*, Actes du colloque organisé à l'université Lumière Lyon 2, 29 septembre – 2 octobre 1994. Lyon : CRDP, 11-19.
- Mongrain, P., Besançon, J. (1995). Étude du transfert des apprentissages pour les programmes de formation professionnelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 21(2), 283-288.
- Noizet, G., Caverni, J.P. (1978). *Psychologie de l'évaluation scolaire*. Paris : PUF.
- Parlebas, P. (1970). L'éducation physique, une éducation des conduites de décision. *Revue EP.S*, 103, 20-25.
- Parlebas, P. (1986). *Éléments de sociologie du sport*. Paris : PUF.
- Pea, R.D. (1987). Socializing the knowledge transfer problem. *International Journal of Educational Research*, 11(6), 639-663.
- Péladeau, N., Forget, J., Gagné, F. (2005). Le transfert des apprentissages et la réforme de l'éducation au Québec : quelques mises au point. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 31(1), 187-209.
- Perrenoud, P. (1997a). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF éditeur.
- Perrenoud, P. (1997b). *Pédagogie différenciée, Des intentions à l'action*. Paris : ESF éditeur.
- Perrenoud, P. (2002). D'une métaphore à l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances ? In : J. Dolz, E. Ollagnier (Eds.) : *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck Université, 45-60.
- Pinon, B. (1973). Le transfert dans les situations d'apprentissage moteur. *Annales de l'ENSEP*, 3, 29-37.
- Recht, D.R., Leslie, L. (1988). Effect of prior knowledge on good and poor readers' memory of text. *Journal of educational Psychology*, 80, 16-20.
- Rey, B. (1996). Les compétences transversales en question. Paris : ESF éditeur.
- Rey, B. (1998). Un transfert nommé désir. *Education Permanente*, 15, 18-21.
- Richard, M., Bissonnette, S. (2002). Le danger qui guette la réforme de l'éducation québécoise : confondre les apprentissages scolaires avec les apprentissages de la vie. *Vie pédagogique*, 123, 45-49.
- Rogiers, X. (2006). L'APC dans le système éducatif algérien. In : Ministère de l'éducation nationale, Programme d'appui de l'UNESCO à la réforme du système éducatif, Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie. UNESCO-ONPS, 51-85.
- Romainville, M. (1996). L'irrésistible ascension du terme compétence en éducation. *Enjeux*, 37-38, 132-142.
- Schmidt, R.A. (1993). *Apprentissage moteur et performance*. Paris : Vigot.
- Schwartz, D.L., Bransford, J.D., Sears, D. (2005). Efficiency and innovation in transfer. In : J.P. Mestre (Ed.): *Transfer of learning from a modern multidisciplinary perspective*. Charlotte, N.C.: Information Age Publishing Inc., 1-51.
- Singley, M K., Anderson, J.R. (1989). *The transfer of cognitive skill*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Stroobants, M. (1993). *Savoir-faire et compétence au travail : une sociologie de la fabrication des aptitudes*. Bruxelles : De Boeck Université.

- Stroobants, M. (2002). La qualification ou comment s'en débarrasser. In : J. Dolz, E. Ollagnier, L'énigme des compétences. Bruxelles : De Boeck Université, 61-73.
- Tardif, J. (1999). Le transfert des apprentissages. Montréal : Les éditions Logiques.
- Terret, T. (1999). Éducation physique et sports de base. In : J. Gleyse (Ed.), L'éducation physique au XX^e siècle, Approches historique et culturelle. Paris : Vigot, 127-138.
- Terret, T. (2002). L'invention d'un sport éducatif. In: T. Terret, P. Fargier, B. Rias, A. Roger (Eds.), L'athlétisme et l'école, Histoire et épistémologie d'un « sport éducatif ». Paris : L'Harmattan, 19-66.