

# Compétences : une appellation d'origine contrôlée ?

**Christian Couturier,**  
Centre EPS et Société, juillet 99

**B**ien que le terme de compétence ne soit ni d'une grande poésie, ni d'une grande transparence pour traduire ou décrire l'activité physique humaine, il est aujourd'hui au cœur des programmes de l'EPS, comme d'ailleurs dans ceux de toutes les disciplines. Par commodité ? Parce que c'est le terme le plus approprié, parce que qu'il fait l'objet d'une définition précise ? Il semble au contraire que ce soit son côté un peu nomade qui fasse sa force : en fait, c'est une idée baladeuse, on la retrouve partout. Mais pour autant que j'ai pu le constater, dans les diverses réunions ou stages, en fait, c'est en premier lieu une énigme. Les gens ne le disent pas très fort, ni très méchamment, mais ils le disent quand même : "c'est quoi une compétence ?" Avec un corollaire : "ça apporte quoi par rapport à avant ?"

Robert Coover, écrivain anglais, décrit ainsi ce que fait le footballeur (1) : *"il est pur mouvement, action, praxis, implacable déroulement (sa transe est celle de l'hic et nunc, son illusion, celle de vivre, de s'approprier l'instant présent, quel qu'il puisse être), riche de l'irréductible choc de forces paradoxales : invention et tactique, risque et sécurité, expression individuelle et discipline d'équipe, désir et devoir."* Certes, on voit mal ce type phrase dans un programme, mais les écrivains ont bien compris, ceux qui ont écrit sur le sport et l'activité physique, que dans un savoir-faire, une technique, une habileté, il y a beaucoup plus qu'un simple savoir-faire, un automatisme, un geste répétitif et idiot, il peut y avoir aussi *"dans l'harmonie d'un style soyeux et léger, la trajectoire étincelante d'un fils de chômeur, resté un temps ajusteur."* (Christian Montaignac) (2).

Si l'activité humaine peut se lire dans les réalisations concrètes, elle ne peut toutefois s'y réduire. Toute l'activité n'est pas visible dans le réalisé, mais sans réalisation, l'activité ne se montre pas (3). C'est un peu la logique qui a conduit à l'introduction du terme dans le milieu scolaire. Mais alors qu'en l'EPS, l'usage devrait être presque évident, si on accepte avec M. Caillot (4) qu'il existe des disciplines qui ont pour but de comprendre le fonctionnement du monde (comme la physique) et d'autres qui sont engagées dans une logique d'action, en vérité il pose quelques problèmes. Lesquels ont par ailleurs à voir avec l'histoire de la discipline, car pour rendre explicite

cette activité humaine (celle de l'homme en prise aux APSA pour ce qui nous concerne), qui est globale, qui fait intervenir de multiples facteurs, il faut "un peu" la décomposer, faire des découpages qui, en l'absence de consensus scientifique, renvoient à "une manière de voir" l'activité. De ce fait, les utilisations du terme de compétence, plus qu'une description des contenus censée transparaître dans les programmes, donnent plus d'informations sur les conceptions qu'ont les auteurs de l'EPS, et au bout du compte de la place de l'activité physique dans l'école et dans la société.

## DÉFINITION OU APPROXIMATION ?

Sans remonter trop loin dans le temps, c'est bien l'aboutissement du travail du Conseil National des Programmes (CNP) et la publication en 1992 de la Charte des programmes qui officialise le terme de "compétence" dans l'enseignement général. Il apparaît clairement dans les principes qui doivent organiser les programmes :

*"le programme ne doit pas être un empilement de connaissances incompatible par son ampleur avec les facultés des élèves. Il doit, à chaque niveau faire la liste des compétences exigibles impliquant l'acquisition de savoirs et savoir-faire correspondants, en prenant en compte les capacités d'assimilation des élèves et en s'assurant de la faisabilité de ce qui est proposé", ou encore : "le programme définit explicitement les compétences terminales exigibles en fin d'années, de cycle ou de formation et y associe les modalités d'évaluation correspondantes".*

Sans qu'une définition ad hoc ne soit réellement donnée, on peut lire néanmoins des indications sur la compréhension possible de la notion :

- la compétence se différencie d'une connaissance, elle implique des savoirs et des savoir-faire. A priori, le terme "impliquant" est important car il exprime l'idée que faire preuve d'une compétence c'est obligatoirement avoir acquis savoirs et savoir-faire,
- on peut identifier des compétences par niveau,
- une compétence prend en compte "les capacités d'assimilation des élèves" et la "faisabilité", c'est-à-dire qu'elle n'est pas séparable d'un contexte et du sujet qui est censé l'acquérir,



- on doit y associer des modalités d'évaluation : la compétence n'existe que quand elle est reconnue.

Nous avons déjà des informations sérieuses sur ce que sont ou ce que devraient être des compétences dans la perspective d'un programme. Et si l'on souhaite approfondir cette première approche, avec quelques lectures choisies (5), on peut retenir les points suivants :

- l'origine de l'introduction du terme de "compétence" est étroitement liée à la recherche d'une certaine efficacité, dans la définition des contenus d'enseignement, en les traduisant en "pouvoirs d'agir". Ce qui tend à rompre avec la tradition voulant qu'à l'école on ne fasse que transmettre des connaissances sans se préoccuper de l'utilisation de celles-ci. Efficacité aussi en allant vers une explicitation la plus précise possible pour l'élève de ce qu'il devra savoir faire. Une liste des compétences ainsi définie pourrait alors servir de "contrat" passé entre l'école et l'élève. C'est ce qui a été appelé dans l'enseignement professionnel "un référentiel de compétences".

- C'est un terme générique qui sous-tend des choses complexes. Malheureusement, si on lit bien ce qui est écrit sur la question, on utilise un ensemble de mots qui n'ont pas toujours de définition eux non plus. Nous avons donc une notion pas claire, traduite de façon pas claire, car il s'agit en fait d'une alchimie entre savoir, savoir-faire, savoir-être, termes qui ont longtemps été de mise dans notre discipline car il permettaient de décomposer les objectifs en trois catégories : les connaissances (ce terme était alors utilisé indistinctement du terme "savoir"), les habiletés et les attitudes. Or une compétence est l'expression de cet ensemble dans une "capacité à agir efficacement dans un type défini de situations"

(Perrenoud, 1996), ce qui, il faut bien l'admettre est très proche de ce qu'on appelle une "technique". Cette définition ne donne pas d'indication sur les composantes, il faut peut-être accepter que nous ne savons pas comment se forme précisément cette capacité à agir de façon adéquate dans une situation donnée, mais elle met l'accent sur l'idée d'une disposition à agir.

- La compétence est inséparable de l'action, c'est une entité "devant être mise à l'épreuve" (Tanguy, 1994), et par conséquent, elle est inséparable de l'évaluation. Une compétence ne peut donc se concevoir sans que soient précisés la situation dans laquelle elle s'applique, les conditions et les moyens de son apparition...

- Les compétences s'apprennent. Comme le dit encore Perrenoud, elles doivent faire l'objet d'un "entraînement". Et si elles s'apprennent, c'est qu'elles sont, au bout du compte, un comportement social. Ce qui nous amène au dernier point permettant de cerner un peu mieux la notion.

- Les compétences dépendent de la manière de les voir. Ce sont des constructions sociales, et doublement : elles construisent la personne qui les exprime autant qu'elles définissent la valeur de la tâche à résoudre. Dans le langage commun, quand on dit de quelqu'un qu'il est compétent, cela sous-entend généralement qu'il mérite notre reconnaissance. De la même façon le terme ne s'applique qu'à l'exécution de tâches ou bien vitales pour l'homme et la société, ou bien trop complexes pour le commun des mortels. Pourtant, le sens commun opère une différenciation : on ne dit pas d'un artiste qu'il est compétent, on ne dit pas d'un footballeur qu'il est compétent (d'ailleurs il ne semble pas que le terme s'applique couramment à l'activité physique), par contre, on le dira d'un médecin

ou d'un entraîneur. Le terme est donc porteur d'un regard, non objectif, de la société sur la tâche à accomplir. Et pourtant, qu'est-ce qui nous permet de différencier l'activité déployée par l'artiste pour réaliser sa toile de celle d'un vendeur de voitures ?.

On voit dans ce rapide rappel que l'approche de la notion n'est pas simple, en tout cas qu'elle n'est pas bien assise scientifiquement, et qu'elle correspond plus, finalement, à une intuition sur le découpage de l'activité humaine. Le problème se complexifie davantage, si, dans un souci tout à fait louable, on tente de préciser le mot en y ajoutant un qualificatif : générale, transversale, spécifique... Dans le domaine de l'éducation, et en EPS en particulier, nous n'avons plus une, mais des notions, qui sont sensées être des déclinaisons de celle précédemment étudiée.

## COMPÉTENCE ET COMPÉTENCES :

### DU SPÉCIFIQUE AU GÉNÉRAL

En passant nos programmes collègue [stricto-sensu, c'est à dire en excluant les documents d'accompagnement comme le signalé M Rouziès (6)] au crible des critères énoncés plus haut, nous sommes obligés de constater que ce ne sont pas des compétences qui sont décrites. Si l'on prend quelques exemples dans les sports de combat sur les trois niveaux, on peut lire :

- en 6ème : accepter l'affrontement, maîtriser ses émotions
- en 5ème/4ème : varier la forme et les opportunités des attaques directes
- en 3ème : s'exprimer dans un combat sans risque.

Ne sont repérables ni la nature du problème à résoudre, ni le contexte dans lequel il se situe, ni les repères permettant de dire si la compétence est acquise ou non. Dans la mesure où un programme doit servir ou à l'enseignant (à priori non spécialiste de l'activité), ou à l'élève, comme contrat d'apprentissage, que peut bien vouloir dire : "s'exprimer dans un combat sans risque" ?

Si on reprend les définitions données, il est normal que l'on ne s'y retrouve pas car nous avons vu que la compétence est quelque chose de situé. Une compétence est par conséquent par essence toujours "spécifique". Or dans les programmes, on ne traite que de compétences dites "de groupe", c'est à dire, toujours par rapport à l'exemple choisi, censées s'appliquer aussi bien en escrime qu'en judo. Pour définir ce type de compétence, il n'y a pas d'autres possibilités que de s'abstraire de l'activité concrète, du contexte (tellement la pratique de l'escrime est différente du judo), pour trouver des formulations plus générales, plus proches de la notion de "principe" utilisée antérieurement. Mais, comme le précise justement P Perrenoud, "cela signifie t-il

que ces actions, réunies logiquement, font appel à une seule et même compétence ? Rien n'est moins sûr ". Et plus on va vouloir étendre la classe de problèmes, plus il va falloir élever le niveau d'abstraction, et plus on va perdre contact avec la possibilité de mettre en pratique ce qui est prescrit. C'est ainsi que J. Le Boulch (7), dit que l'EPS développe "une compétence générale à l'apprentissage du mouvement".

*(Au moment où cet article a été écrit, les programmes lycée n'étaient pas encore parus. Mais il n'est qu'à prendre les exemples et les formulations des compétences pour les lycées pour constater que ce problème n'est absolument pas résolu NDRL).*

Mais il ne faut tirer de ces réflexions de mauvaises conclusions qui laisseraient le problème de fond entier :

1/ Il ne faut pas se refuser de dire par exemple qu'il faut "accepter l'affrontement" en sports de combat. Cette phrase peut avoir sa fonction en terme de repère pour l'enseignant (il a "ça" comme problème à voir avec ses élèves), ou terme d'objectif, de visée, mais ce n'est pas de la formulation d'une compétence et même pas une compétence "de groupe" car accepter l'affrontement peut se décliner dans toutes les activités sportives, et à l'intérieur du groupe on peut très bien être capable de l'accepter en judo et le refuser en boxe par peur des coups. L'introduction massive de la notion de compétence, comme souvent dans notre discipline, a pu conduire à des abus textuels, notamment en gommant purement et simplement certaines notions qui avaient leur fonction et leur utilité (comme la notion d'attitude par exemple), ou bien en faisant tout entrer sous le vocable de compétence.

2/ l'activité humaine n'est probablement pas à l'inverse de ce que dit Le Boulch, une somme de compétences (spécifiques), étanches et sans lien entre elles. Cette question avait été développée par Noam Chomsky de la façon suivante par rapport aux pratiques langagières : compte-tenu de la quantité infinie des énoncés possibles (et chez nous on pourrait dire des situations dans laquelle la réponse motrice est engagée), il n'est pas concevable d'imaginer que sont impliquées autant de compétences différentes. Il doit bien exister (quelque part ?) un nombre restreint de compétences, voire une seule, (Chomsky parle en fait d'une compétence "intrinsèque") permettant de produire une infinité de performances. C'est cette idée qui s'exprime dans nos programmes dans la décomposition des compétences, du général au particulier (ou au spécifique). Cette réponse repose certes sur une certaine "logique", mais correspondant à des modèles sur le fonctionnement du cerveau aujourd'hui dépassés. P. Perrenoud, reprenant B. Rey, donne une

autre approche, plus actuelle, en disant que toute compétence (spécifique) est en fait également transversale, dans la mesure où elle peut servir, pas simplement à résoudre un problème, mais aussi devenir une ressource pour d'autres compétences : en clair, on ne peut pas dire qu'il y a une hiérarchisation fonctionnelle des compétences, mais une mise en réseau des compétences, chacune pouvant être à la fois possibilité d'action et ressource. Ainsi on ne peut plus parler d'emboîtement des compétences, du type "poupée russes", la compétence spécifique étant la plus élémentaire, la compétence générale la plus complexe. Cette conception de l'emboîtement est développé dans la revue EPS par M Rouziès (op cit).

L'idée de la "mise en réseau" est de notre point de vue plus productive car elle renvoie à la complexité de l'activité humaine, chaque compétence spécifique n'est pas une particule élémentaire du réseau (ou du système), elle est elle-même le produit du réseau et la condition d'existence et du développement du réseau. Cela peut paraître un peu théorique et inintéressant pour nous, mais si on regarde de près, il y a pourtant une application directe, qui contredit certains discours politiques : rechercher le développement humain ne passe pas par une réduction du nombre de compétences à acquérir (alléger les programmes ?), mais au contraire par une augmentation des pouvoirs d'intervention en multipliant les ressources que sont les compétences.

Bien évidemment, l'école ne peut permettre l'acquisition de toutes les compétences du monde, cet argument est bien connu et recevable. Mais le problème n'est plus de faire croire qu'en diminuant le nombre, on va aider ceux qui échouent, puisque la réduction du nombre participera à la réduction des "pouvoirs agir", mais de choisir celles qui sont socialement importantes et celles qui sont pertinentes sur le plan didactique.

3/ L'opposition général/spécifique pourrait nous avoir détourné d'un travail essentiel : la détermination de compétences (tout court) qui ont un degré de généralité important, parce qu'elles s'appliquent dans un grand nombre de situations.

Hiérarchie des compétences, hiérarchie des valeurs

Le CNP avait demandé une hiérarchisation des compétences. Cela s'est traduit dans nos programmes par l'utilisation des trois notions (compétences générales, de groupe, spécifiques), mais on pouvait comprendre autrement les propositions de travail : hiérarchiser les compétences pouvait vouloir dire de les classer, des plus importantes, au moins importantes, ce qui change la perspective. D'après B. Lahire (1996),

il "apparaît clairement aux yeux des chercheurs que les "capacités générales" sont des capacités tout aussi limitées que les autres, mais socialement valorisées. Les schèmes sont d'autant plus généraux qu'ils trouvent un plus grand nombre de situations sociales auxquelles ils peuvent s'appliquer. Leur degré de transférabilité dépend des formes objectives d'organisations sociales qui décident de l'ampleur de la transférabilité."

Les critères de sélection des compétences ne reposent plus, si on poursuit cette nouvelle logique, sur une hypothétique construction théorique, mais sur des repères d'ordre sociaux : la quantité de situations dans lesquelles la compétence s'applique, l'importance pour la société et/ou pour la personne... et au bout du compte, ce sont des choix politiques (au sens noble du terme) qui sont nécessaires. C'est à dire qu'après des considérations un peu formelles, dans lesquelles nous avons été plongés sur la question des compétences, on peut reposer le problème qui n'aurait jamais dû être perdu de vue : quel citoyen former ? et donc comment doit-il être capable d'agir dans le monde ? et donc quelles sont les compétences à acquérir pour agir ? Il s'agit peut-être de revenir à l'essentiel.

### **SAVOIR NAGER, UNE COMPÉTENCE QUI S'IMPOSE ?**

L'exemple concret du "savoir-nager" est intéressant car il permet de poser la question des objets d'enseignement, des valeurs, de la culture.

Personne ne remet en cause la nécessité que tous les élèves sortent de l'école en sachant nager. Définissons le savoir-nager comme suit, à titre indicatif : réaliser 100m en eau profonde sans arrêt, sans être fatigué (pouls < X suivant l'âge, sans essoufflement important). C'est alors une compétence telle que définie précédemment, elle est très spécifique (relier un point à un autre en se déplaçant dans l'eau), très précise (100 m et pas moins). On peut toujours la décortiquer, trouver d'autres compétences qui y participent (respiration alternée, propulsion...), mais elles n'ont de sens que rapportées au savoir-nager, ce ne sont pas des objets d'enseignement en tant que tels. Au niveau supérieur, le savoir-nager n'est pas à priori transversal, dans le sens transférable, à d'autres activités. Il se suffit à lui-même. Pourquoi ?

Parce que :

- il est précisément défini ;
- il a une utilité sociale reconnue ;
- il ouvre la porte à la culture des loisirs aquatiques ;
- il a une valeur symbolique importante ;
- il est utilisable en soi, pour soi .

En clair il présente les caractéristiques

d'une compétence à enseigner indiscutable, faisant partie de la culture commune en EPS. Au bout du compte, le fait de savoir si elle est ou non spécifique, générale, transversale ou autre, ne se pose pas.

Mais si l'on transpose cela à une autre activité, savoir jouer au hand-ball par exemple, le retentissement est moins grand : on admet ne pas pouvoir se passer de savoir nager, alors qu'on imagine plus facilement vivre sans savoir jouer au hand-ball. La valeur accordée aux différentes compétences issues de la pratique des différentes activités physiques ne serait donc pas la



même ? C'est justement la question de ces valeurs qui est posée, et leur difficile prise en compte dans le système scolaire. En fait c'est la question de la place de l'Education physique qui est posée. Et nous faisons l'hypothèse que les bricolages autour de la notion de compétence relève des mêmes mécanismes bien connus dans notre histoire disciplinaire qui tendent à rechercher encore et toujours la justification sociale de l'EPS. Et le "savoir-nager" montre bien que le problème principal n'est pas de savoir si c'est une compétence spécifique ou non, mais si cette compétence est importante ou non, au point que tous les élèves, dans un souci de démocratie, de partage, l'aient acquise à l'issue du collège. Or les programmes actuels du collège traduisent une non-réponse, puisque qu'aucune mesure n'est prise pour que tous les moyens soient mis en œuvre pour arriver à ce résultat.

L'argumentation est facile pour la nage, on peut se noyer... mais pour les autres ? Et bien il faut admettre l'inutilité de certaines autres choses (8), il est inutile de jouer, de vouloir aller plus vite, plus loin... En fait, ce qui est

strictement utile, c'est de manger, de se défendre, se reproduire, le reste pourrait être considéré comme inutile. C'est pourtant ce qui fait l'Homme.

(1) Robert Coover, « Le Foot comme sacrement existentiel », *Ecrire le sport*, Gulliver, 1991.

(2) Christian Montaignac, « Roger est dans le trou », *Ecrire le sport*, Gulliver, 1991.

(3) Jacques Leplat, « L'étude des activités en ergonomie et dans les STAPS », *Quelles sciences pour le sport*, AFRAPS et LARAPS, 1996.

(4) Michel Caillot, « Des objectifs aux compétences dans l'enseignement scientifique : une évolution de 20 ans », *Savoirs et compétences*, L'Harmattan, 1994.

(5) *Savoirs et compétences*, Françoise Ropé, Lucie Tanguy (Dir.), L'Harmattan, 1994.

Philippe Perrenoud, *Construire des compétences dès l'école*, ESF, 1997.

Bernard Rey, *Les compétences transversales en question*, ESF, 1996.

Bernard Lahire, *L'homme pluriel*, Nathan, 1998. *Eduquer et former*, *Revue Sciences Humaines*, Hors série n° 12, février-mars 1996.

(6) Claude Rouziès, « la mise en œuvre des programmes d'éducation physique » *Revue EPS* n° 267, sept-oct. 97.

(7) Jean le Boulch, « Quelles perspectives trente ans après l'anathème prononcé contre l'éducation physique de base ? », *bulletin de l'association des amis et anciens du Creps de Dinard*, juin 1998.

(8) Paul Goirand, « L'EPS peut-elle contribuer à l'émergence d'une forme de culture originale », *Centre EPS et Société infos*, mai 99.