

Jeudi 13 novembre 2014



N°24

LA COMPÉTENCE

Notion trouble ou troubles dans la notion ?

Pascal Bordes

Maitre de conférences
UFR STAPS de l'Université Paris Descartes

<http://paris-idf.aeeeps.org>

Avertissement : le compte-rendu présenté ici porte sur une conférence donnée en novembre 2014. Depuis, de nouveaux textes sont apparus. Il ne s'agissait pas de reprendre les propos en fonction des nouvelles obligations officielles, ce qui constituerait alors l'objet d'une nouvelle contribution. Le document a simplement été réactualisé, tant que possible, par de courtes remarques, en gras, dans le cours du texte. On constatera toutefois que, s'agissant de la notion de « compétences », celles qui étaient présentées par les textes de 2008 comme « compétences à acquérir » ont disparu de la circulation. La philosophie générale en est-elle modifiée ? Ce texte n'y répond pas. (P. Bordes)

Note : afin de garder l'aspect vivant de cette intervention, nous en avons conservé le style « parlé ». (J.B. Chiama et S. Sapin)

Introduction

Au préalable, un grand remerciement et un avertissement.

Le grand remerciement, c'est d'avoir été invité ce soir. C'est une prise de risque de l'AE-EPS parisienne. En effet, ils me connaissent un peu, d'où cet avertissement : les propos que je vais tenir ce soir n'engagent que moi, évidemment. Je ne représente pas un courant, mais ce que je vais dire est partagé par un certain nombre d'autres enseignants-chercheurs, théoriciens, enseignants d'EPS de terrain – comme on l'est tous ou comme on l'a été. Vous avez peut-être déjà entendu mon discours, en filigrane. Il n'est pas dominant ; il est même totalement dominé. Mais la richesse de l'AE-EPS, c'est justement de donner la parole à toutes celles et tous ceux qui réfléchissent sur l'éducation physique. Mon propos va donc sans doute être quelque peu « dépotant ».

Tout est parti d'un article – que vous trouverez dans le numéro 263 de la revue *Enseigner l'EPS*¹ – mais aussi, avant celui-ci, d'un certain nombre de lectures que j'ai pu faire, de réunions d'études, de colloques auxquels j'ai participé. Je voulais entendre ce que les autres disaient, mais je n'ai jamais entendu ce que je voulais entendre. À chaque fois, je me demandais : « Pourquoi ne pas faire référence à ça ? Pourquoi ne pas citer tel auteur ? Pourquoi ce courant

n'est-il jamais à l'ordre du jour ? » Donc, une insatisfaction sur cette notion de compétence dont on nous rebat les oreilles.

« Notion trouble ou troubles dans la notion ? »
« Troubles » est au pluriel : je vais en effet faire défiler un certain nombre de troubles que j'ai ressentis à la lecture ou aux prises de positions d'un certain nombre de collègues.

« Barbarie douce » et « attracteur étrange »

Au cours de cette intervention, on va s'intéresser aux compétences en EPS. Pour ce faire, je vous propose de revenir aux sources.

L'idée de ce soir est de montrer qu'il y a d'autres positions possibles. Ce n'est pas que le discours ressassé soit inintéressant, inacceptable, irrecevable. Il s'agit de dire qu'il broie tout et donne l'impression qu'en dehors de lui, aucune autre issue n'est possible.

1. Bordes, P. (2014). **Les compétences. Contre-sens, mésusages et aliénations. Pour ne pas jeter le bébé avec l'eau du bain**, *Enseigner l'EPS*, n°263 (avril), 2-9.

Le titre de ce chapitre est une reprise de deux auteurs souvent cités au sujet des compétences.

La « *barbarie douce* », c'est le sociologue Jean-Pierre Le Goff². Il s'intéresse à l'utilisation de la notion de compétence dans l'entreprise et à l'École. Il critique cette importation en montrant les dégâts qu'elle a pu faire. Or, je ne suis pas d'accord avec lui. Ce n'est pas l'importation de la notion qui va causer des problèmes, c'est la façon dont on définit la notion dans le champ scolaire en règle générale, en EPS en particulier. Ce n'est pas la notion en elle-même « *qui est à jeter avec l'eau du bain* », comme le dit le titre de l'article³, mais plutôt la définition que l'on a choisie sciemment de prendre. La « *barbarie douce* », c'est de faire jouer à ce mot autre chose que ce qu'il dit originellement. L'expression d'« *attracteur étrange* » vient quant à elle de Guy Le Boterf⁴. La compétence est un « *attracteur étrange* » comme si, aujourd'hui, on ne pouvait plus parler sans utiliser ce terme, ce qui en fait un répulsif.

L'idée de ce soir est de montrer qu'il y a d'autres positions possibles. Ce n'est pas que le discours ressassé soit inintéressant, inacceptable, irrecevable. Il s'agit de dire qu'il broie tout et donne l'impression qu'en dehors de lui, aucune autre issue n'est possible. Cela s'apparente au TINA – *There Is No Alternative* – de la politique de Margaret Thatcher. Il n'y a pas d'alternative, on ne peut pas faire autrement, c'est comme ça :

☞ « *l'origine de l'utilisation de la notion de compétence vient de l'entreprise et du management* », ce qui suffit, pour certains, à la discréditer. *Haro* sur la compétence puisqu'à l'École, il est hors de question d'utiliser un terme qui vient du monde de l'entreprise, de la productivité, du *business*. Cette notion risque de broyer les individus, les savoirs ;

☞ « *il n'y a pas de définition stabilisée* », alors on va chercher à droite, à gauche, on va reprendre ;

☞ « *l'approche par compétences, c'est la casse des savoirs* ». Plus vous êtes sur les savoirs, moins vous êtes sur les compétences. Plus vous êtes sur les compétences, moins vous tenez la question des savoirs ;

☞ « *les compétences ne sont pas évaluables* » en tant que telles. Dès lors, d'autres notions reviennent souvent, comme le couple performance-compétence : la compétence ne peut pas être atteinte directement, il faut passer par quelque chose qui va la révéler ;

☞ « *il n'y a pas de compétences transférables* ». Il n'y a que des compétences en situation. Tout ne se transfère pas, c'est hypothétique, ce n'est pas démontré, c'est improbable, c'est flou, ce n'est pas stabilisé, etc. Là, nous sommes au cœur du problème.

Tout cela, c'est que j'appelle la *doxa*. Un auteur, Lucien Sfez⁵, parle de *tautisme* (de « *tautologie* » et « *autisme* ») : la puissance de ces formulations n'existe que parce qu'on les répète comme des mantras, à longueur de publications. Elles ne sont pas dans la vérité ou la faisabilité mais, à force d'être répétées, elles le deviennent. L'idée de ce *Bistrot pédagogique* est justement de les discuter. Je suis d'ailleurs heureux de vous voir nombreux ce soir. Je me disais en effet : « On va encore leur servir des compétences. Ils doivent en avoir par-dessus la tête ! »

Le dernier numéro de la *Revue EP&S*⁶ porte encore sur les compétences... Et ils s'y mettent à plusieurs pour enfoncer le clou ! On est d'accord ou pas d'accord. On suit ou on ne suit pas. Mais c'est discutable.

2. Le Goff, J.-P. (2003). *La barbarie douce. La modernisation aveugle des entreprises et de l'école*, Paris, La Découverte.

3. Bordes, P. (2014). *Ibidem*.

4. Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les Éditions d'organisation.

5. Sfez, L. (1988). *Critique de la communication*, Paris, Seuil.

6. Dossier : socle commun et EPS, *Revue EP&S*, n°362 (août-sept.-oct. 2014).

Premier trouble : les origines

Des origines honteuses...

Le terme « honteuses » a été repris à Philippe Meirieu et extrait du contexte. Dans un article, il écrit : « *si les compétences n'existaient pas, il faudrait les inventer* »⁷, ajoutant plus loin qu'elles ont des origines un peu honteuses. Ceux qui l'ont lu très vite ont attrapé le mot *tences* », le mot « *honteuses* », et les ont sortis du contexte. Ce que critique justement Ph. Meirieu, c'est que cette notion est souvent utilisée d'une façon détournée. On lui accorde des origines honteuses – celles du monde économique, du management – à longueur d'ouvrages, certains auteurs ne pouvant s'empêcher de dire : « mais quand même, l'origine est l'entreprise ! » Nous verrons que, s'agissant de l'enseignement, la compétence ne vient pas de ces deux sources.

... ou flatteuses ?

Ce que j'appelle en revanche les origines flatteuses, ce sont des courants repérés dans le champ pédagogique. Ceux-ci ont utilisé très tôt, dès les années 1960, la notion de compétence. Ils sont aujourd'hui un peu déçus – pour ne pas dire plus – parce qu'ils l'ont forgée dans le sens des pédagogies actives, des pédagogies nouvelles, et en sont déçus en leur faisant jouer un tout autre sens.

7. Meirieu, Ph., (2005). **Si la compétence n'existait pas, il faudrait l'inventer**, site meirieu.com.

Je conseille à tout le monde de lire l'ouvrage d'Olivier Reboul : *Qu'est-ce qu'apprendre ?*⁸ On y trouve tout un chapitre sur les compétences : « *Je pose que la fin de l'enseignement est de donner, non pas des informations ou même des savoir-faire, ou même des savoirs purs, mais une compétence.* »⁹ La compétence « *ne va pas sans savoirs et savoir-faire, mais elle les dépasse par le fait même qu'elle les intègre.* »¹⁰ Il écrit cela en 1980 ! La fin de l'enseignement, c'est de transmettre une compétence

– on pourrait dire des compétences, ça dépend des champs. O. Reboul utilise, évidemment, celui qui a le plus théorisé cette notion : le linguiste Noam Chomsky¹¹. Il donne des exemples concrets sur le couple performance-compétence qui valent ce qu'ils valent, qui sont discutables. Mais O. Reboul propose autre chose : la compétence ne va pas sans savoirs et savoir-faire, mais elle les dépasse, les intègre.

Ce que j'appelle les origines flatteuses, ce sont des courants repérés dans le champ pédagogique. Ceux-ci ont utilisé très tôt, dès les années 1960, la notion de compétence. Ils sont aujourd'hui un peu déçus parce qu'ils l'ont forgée dans le sens des pédagogies actives, des pédagogies nouvelles, et en sont déçus en leur faisant jouer un tout autre sens.

Une seconde origine – mais première, historiquement parlant – est le courant de la pédagogie institutionnelle¹². C'est un courant qui naît en France au début des années 1960, à la suite du mouvement Freinet, s'en dégageant en partie. Institutionnalistes, ils le disent eux-mêmes : « *Nous ne sommes pas à Saint-Paul de Vence. Notre École, ce n'est pas la nature, ce sont les gamins de banlieue.* » Fernand Oury,

8. Reboul, O. (1980). *Qu'est-ce qu'apprendre ?*, Paris, PUF.

9. Reboul, O. (1980). *Ibid.*, 182.

10. Reboul, O. (1980). *Ibid.*, 186.

11. Chomsky, N. (1965, trad. fr. 1971). *Aspects de la théorie syntaxique*, Paris, Le Seuil.

12. Vasquez, A. & Oury, F. (1967). *Vers une pédagogie institutionnelle*, Paris, François Maspero ; Vasquez, A. & Oury, F. (1971). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle I et II*, Paris, François Maspero.

l'instigateur de ce courant, va utiliser cette notion de compétence en termes d'évaluation. Ainsi, on trouve dans les classes de pédagogie institutionnelle des livrets avec une poignée d'items, quatre, cinq au plus. Et avec ces quatre, cinq éléments, l'enseignant définit un niveau. Il donne des repères à l'élève pour qu'il identifie son niveau. Évaluer « les » compétences et non « par » les compétences, c'est résumer en une poignée d'items et donner des niveaux. Ces compétences sont traduites par des ceintures, les ceintures de judo. Car F. Oury est judoka. Il donne cinq niveaux de ceintures, de jaune à noir. Les élèves savent où ils se situent, peuvent s'auto et se co-évaluer, occuper différents rôles sociaux. Quand ils ont atteint un niveau de compétence, la ceinture orange par exemple, en calcul, en imprimerie, etc., ils ont des droits et des devoirs. Par exemple, lorsqu'un de leurs camarades, d'un niveau inférieur au leur, vient leur demander une explication, ils doivent la leur donner. Il s'agit donc d'un système extrêmement intelligent de circulation des rôles et d'interactions en classe. Une référence qu'il faut connaître, qui n'est jamais citée et qui est pourtant à l'origine des compétences.

Pillages et torpillages

À partir des années 1980 et, plus fondamentalement, 1990, on assiste à un pillage et un torpillage sans vergogne de la notion de compétence. Elle va être mise à toutes les sauces. Son sens va radicalement changer, être détourné. Encore aujourd'hui, on fait jouer à la compétence, dans les textes officiels, le rôle inverse de ce qu'elle est vraiment. Et comme personne ne dit rien, ça passe. Peut-être n'est-ce pas gênant mais, dans ce cas, n'appelons pas ça compétence, parlons d'autre chose.

Récemment, des collègues de pédagogie institutionnelle ont sorti un numéro spécial dans la revue *N'autre école*. Véronique Decker¹³ y écrit notamment que « les

13. Decker, V. (2011). [Lettre ouverte à tous ceux qui prennent nos mots, les retournent et leur donnent un tout autre sens](#), en complément du numéro spécial Compétences et résistances, *N'Autre école*, n°29 (mai 2011).

adeptes du capitalisme libéral débridé se sont saisis de nos mots et les ont transformés en hydres répugnantes. » Pour en discuter avec un certain nombre de collègues, à partir du moment où l'on parle de compétence, le climat est plutôt à l'interrogation. Il y a les « attendues », les « méthodologiques et sociales ». Comment cela s'emboîte-t-il ? Surtout qu'au bout d'un moment, comme on tombe toujours sur les mêmes, ce n'est pas la peine d'en développer et d'en décliner autant puisque, de toute façon, on sait très bien qu'on revient aux compétences attendues par APSA. Quel est l'intérêt puisque rien ne change ?

Francine Best¹⁴ a dénoncé ces aspects. Elle parle, à propos de pédagogie de projet, de « *miroir aux alouettes* », un miroir que l'on met dans les champs pour que les alouettes ne viennent pas ; un répulsif trivial. Et bien, on en est là aujourd'hui. Le problème est que cette notion de compétence passe à la trappe dans sa signification originelle. Comme d'autres notions, par exemple :

- la dernière en date, celle des rythmes scolaires.

Comment torpiller une bonne idée ? Depuis des années, tout le monde est d'accord qu'il faut changer. Or, au lieu de donner du temps, il y a des cases que l'on remplit. On crée une animation ici, les enfants vont pratiquer du basket là, et maintenant ils vont faire ça... Avec cette méthode, ils sont plus fatigués qu'avant. On est dans l'activisme débridé, alors que l'idée originelle était tout le contraire ;

- le projet : projet pédagogique et pédagogie du projet.

Ce que l'on appelle la pédagogie du projet se transforme maintenant en une obligation institutionnelle d'un projet pédagogique, avec tous les poncifs que l'on met dedans, en règle générale ;

- les centres d'intérêts et la motivation.

Tout le monde parle de motivation aujourd'hui, sauf les collègues qui parlent de mobilisation et qui font bien la

14. Best, F. (1973). Pour une pédagogie de l'éveil, Paris, Armand Colin.

différence. Centres d'intérêts et motivation, c'est l'école active, en 1920. Du centre d'intérêt, on passe à la motivation, pourquoi ? On ne sait pas... ;

➔ la pédagogie différenciée.

C'est un outil très intéressant développé par les méthodes actives. Aujourd'hui, on ne différencie plus, on diversifie. On fait une montante-descendante ; les bons sont là, les moins bons sont là. Différencier, c'est : vous êtes sur la même table, vous n'avez pas le même niveau mais je vais vous donner des consignes, des contraintes, un aménagement du milieu, qui vont vous permettre de jouer ensemble... ;

➔ la pédagogie du contrat.

Là, le torpillage en règle, ce sont les objectifs. Ce n'est pas : « Choisis ton contrat ». C'est : « Choisis ton objectif ». Le résultat final, c'est l'objectif. Or, la façon pour l'élève de se rendre à ce résultat final, les moyens qu'il va mettre en œuvre, c'est la pédagogie du contrat. Ça va être négocié avec l'enseignant. Ce n'est pas seulement : « Tiens, il y a trois mobiles ! »

Toutes ces idées sont régulièrement torpillées. Ce qui est terrible, c'est qu'il n'y a pas forcément de volonté méchante derrière. Mais, petit à petit, en cascade, on perd de la signification pour arriver à l'inverse de l'idée de départ.

Les positions

Je me suis inspiré d'Henri Laborit¹⁵ pour définir différentes positions possibles vis-à-vis de la notion de compétence :

➔ l'inhibition.

Pour certains collègues, ce n'est pas nécessairement de l'inhibition mais plutôt du contournement. Ils ne s'intéressent pas à la compétence, ils ciblent, zooment sur quelque chose. Par exemple, ce que dit un de ces collègues est : « *Ce qui m'intéresse en escalade, c'est la cheville, vérifier si le talon est fixé. On va donc*

passer quatre ou cinq séances là-dessus. » C'est complètement respectable, mais on ne s'occupe pas de la compétence ;

➔ la fuite.

Là, les collègues en sont restés aux compétences spécifiques, aujourd'hui compétences attendues. Ils ne parlent plus de compétences, ils vont systématiquement parler de performance. Le dernier numéro de la revue *Contrepied*¹⁶ est d'ailleurs sur la performance ;

➔ la résistance.

Je fais partie de ceux qui essaient de résister, qui « *ne jettent pas le bébé avec l'eau du bain.* »¹⁷

Certains piquent à l'éducation nouvelle la notion de compétence. Je n'ai pas envie de les laisser faire, qu'ils détournent cette notion. Ou alors, en toute connaissance de cause, et qu'ils assument ce détournement, qu'ils ne parlent plus de compétence mais de performance. Très souvent, les textes officiels parlent de performance. La compétence propre 1 (**aujourd'hui « champ d'apprentissage 1 »**), c'est des performances. Au moins, c'est clair.

➔ la position intermédiaire.

Un auteur est spécialiste des positions intermédiaires. En 1993, il dit qu'il n'y a pas de compétences spécifiques à une activité sportive et dix ans après, il dit que les compétences ne peuvent être que spécifiques à une APSA. S'il y a des changements comme cela, c'est qu'il s'est passé quelque chose... Est-ce qu'en dix ans, une révolution scientifique a permis de découvrir quelque chose de nouveau sur les compétences ? Dans ce cas, on revoie sa position, pourquoi pas !

Le problème est que les travaux sur les compétences datent. On pourrait pousser plus loin. Pour cela, il faudrait que des gens s'engagent dans des recherches sur le terrain, prennent les problèmes pédagogiques là où ils sont, c'est-à-dire en classe. Or, je pense qu'aujourd'hui la recherche en classe n'est pas

15. Laborit, H. (1976). Éloge de la fuite, Paris, Robert Laffont.

16. La performance, un droit pour toutes et tous !, *Contrepied*, hors-série n°10 (sept. 2014).

17. Bordes, P. (2014). *Ibid.*

possible. On est trop contraints par un certain nombre de règles, les activités physiques, des façons de faire, etc. Il faudrait pourtant que l'on essaye de voir si, oui ou non, ce qui est avancé tient la route, pour ne pas parler dans le vide.

Les options

Deux options sont en présence :

1. L'option la plus classique : la compétence se révèle dans une tâche, une situation.

➔ Charte des programmes¹⁸ (1991) : « *Le programme détermine chaque fois le niveau de compétence visé, en donnant une liste de tâches que les élèves devront être capables d'accomplir.* »

➔ Guy Le Boterf¹⁹ (1994) : « *La mobilisation ou l'activation de plusieurs savoirs, dans une situation et un contexte donnés.* »

➔ Jacques Leplat²⁰ (1997) : « *[...] système de connaissances permettant d'engendrer l'activité répondant aux exigences d'une tâche ou d'une catégorie de tâches.* »

➔ INRP²¹ (2010) : « *La compétence mobilise un ensemble de ressources multiples permettant de résoudre une tâche.* »

➔ Charte des programmes²² (2014) : « *Par compétence, on entend ici la capacité à mobiliser des ressources (savoirs, mais également savoir-faire ou savoir-être) devant une tâche ou une situation complexe.* »

2. L'autre option. Une compétence ne se révèle pas dans une tâche mais dans une catégorie,

une classe, un champ, un domaine de tâches, donc dans plusieurs tâches, plusieurs situations. On peut très bien résoudre une situation sans être compétent : on sera performant dans cette situation. On sera compétent lorsqu'on résoudra des situations plus ou moins proches. Il y a évidemment des implications pédagogiques très concrètes derrière cela. Si je ne reste que sur une seule situation, je n'évalue pas une compétence. En tout cas, ce n'est pas sûr. Si je passe par plusieurs situations bien choisies, je vais me rapprocher de la compétence visée, sans être absolument sûr de toujours l'atteindre. Ça, c'est le point faible de la seconde option.

**Plus vous allez resserrer sur une tâche, plus vous serez sur la performance.
Plus vous allez ouvrir les tâches dans l'imprévisible, plus vous serez sur la compétence.**

En 1965, N. Chomsky²³ établit une distinction entre compétence et performance. Pour lui, la compétence est une « *aptitude humaine à engendrer un nombre infini de phrases, sans même les avoir jamais entendues. [...] Nous établissons donc une distinction fondamentale entre la compétence (la connaissance que le locuteur-auditeur a de sa langue) et la performance (l'emploi effectif de la langue dans des situations concrètes).* » Quelqu'un de compétent va pouvoir tenir une conversation sans jamais reproduire ce qu'il a entendu, en émettant une parole articulée, un discours cohérent, sur le moment, en fonction de la discussion. Parler, ce n'est pas seulement répéter ce que l'on a entendu, c'est aussi créer de nouvelles phrases et comprendre ce que l'on n'a jamais entendu tel quel, ce que N. Chomsky appelle la « *grammaire générative* ». Il s'agit de générer une expression, un discours plus que répéter une parole. Pour N. Chomsky,

18. 13 novembre 1991. B.O. n°8 du 20 février 1992.

19. Le Boterf, G. (1994). *Ibid.*

20. Leplat, J. (1997). EP.S interroge Jacques Leplat à propos des compétences, *Revue EP&S, n°267 (sept.-oct.)*, 9-12.

21. Postiaux, N., Bouillard, P. & Romainville, M. (2010). *Référentiels de compétences à l'université, Recherche et formation*, n°64, 15-30.

22. [Charte des programmes du 3 avril 2014.](#)

23. Chomsky, N. (1965). *Ibid.*

ky, la compétence est toujours à venir, dans le nouveau, dans l'indéfini, dans l'imprévisible.

Dès lors, la performance, c'est ce que l'on réalise. La compétence, c'est ce qui permet de réaliser la performance dans un cadre donné. Les quelques auteurs en STAPS qui citent N. Chomsky ne voient pas son orientation forte.

La compétence, c'est le transfert.

Plus vous allez resserrer sur une tâche, plus vous serez sur la performance. Plus vous allez ouvrir les tâches dans l'imprévisible, plus vous serez sur la compétence. Pour O. Reboul²⁴, « la compétence est donc la possibilité, dans le respect des règles d'un code, de produire librement un nombre indéfini de performances imprévisibles, mais cohérentes entre elles et adaptées à la situation. » En 1993, j'ai emprunté cette définition en l'appliquant à l'éducation physique²⁵ : « Le pouvoir de réaliser un nombre indéfini de performances imprévisibles et pourtant adaptées à la situation. »

« Nombre indéfini » ? Évidemment, dans le cadre de l'éducation physique, il y a une butée. On ne va pas faire une succession de tâches pour voir quelle est la limite de la compétence. Mais deux ou trois situations bien choisies permettront de se rapprocher de la compétence visée.

« Performances imprévisibles et pourtant adaptées à la situation ». J'ajoute : « à toutes les situations, qui plus est lorsque l'objectif est celui du transfert et de la généralisation des principes de jeu. » Car la compétence, c'est le transfert. Appelez cela « transposition », « généralisation », « réinvestissement », « décontextualisation », peu importe, même si les termes ne sont pas exactement équivalents. C'est cela, être compétent. Je prends souvent l'exemple du plombier. Vous appelez le plombier parce que vous avez un problème de fuite chez vous. L' « incompetent », c'est celui qui

va venir avec tout son matériel, ses clés, ses tournevis, etc., et qui aura du mal à résoudre le problème. Le « compétent », c'est celui qui viendra avec un tournevis, une clé anglaise, et qui réglera votre problème en deux coups de cuillère à pot.

Un autre « trouble », plus étonnant : en 2007, l'Inspection générale remet un rapport au Ministre de l'Éducation nationale. Parmi les rédacteurs, il y a l'ancien Doyen du groupe EPS : Jean-Pierre Barrué. Et voilà ce que dit le rapport²⁶ : une compétence est une « mobilisation dynamique par l'élève » face à « des familles de situations » ou des « situations diversifiées », permettant « le transfert des savoirs » dans de « nouvelles situations », « familières ou inédites », nécessitant d'activer des « éléments transversaux » par « généralisation » ou « réinvestissement ». On a là une très bonne définition des compétences. Les textes de 2008 arrivent et là, trouble ! On resserre sur les compétences attendues (comme dans les derniers textes, d'ailleurs), qui ne sont que de la focalisation sur des réalisations prévues et anticipées. Donc, ne renvoyant pas à des compétences mais à des performances.

Le couplage performance-compétence

D'un certain point de vue on peut considérer que performances et compétences sont couplées, comme perception et action. Au passage, la notion de couplage perception-action ne vient pas des auteurs anglo-saxons à la mode que l'on vous cite partout. C'est Paul Guillaume²⁷, un Français, qui dit en 1937 : « La psychologie contemporaine a, avec raison, l'habitude de ne pas séparer la perception et l'action. » Ainsi, selon cette option, si vous avez trois situations ou trois tâches, donc trois performances, la compétence sera la somme des performances. Pourquoi pas,

24. Reboul, O. (1980). *Ibid.*

25 Bordes, P. (1993). **Volley-ball. Réflexions et propositions pédagogiques**, *Revue EP.S*, n°241 (mai-juin), 75-79.

26. « **Les livrets de compétences : nouveaux outils pour l'évaluation des acquis** » (juin 2007), rapport 2007-048 à Monsieur le Ministre de l'Éducation nationale, 11-12.

27. Guillaume, P. (1937). *La psychologie de la forme*, Paris, Flammarion.

mais ce n'est pas si simple. Christian Couturier²⁸ pose à ce propos une très bonne question : peut-on être compétent sans être performant ? On sera compétent si déjà on est performant, cela semble logique. Si je ne suis pas performant, s'il n'y a pas la matérialisation de quelque chose, la compétence n'est pas là. Logique, mais pas si simple...

***Tout le monde sait qu'un mainate parle.
Sauf qu'un mainate ne parle pas,
il dit des mots.
Voilà un exemple de performance
sans compétence.***

Dans ce qui suit, je vous propose quelques exemples de performances sans compétences :

➔ le mainate.

Tout le monde sait qu'un mainate parle. Sauf qu'un mainate ne parle pas, il dit des mots. Voilà un exemple de performance sans compétence : vous n'obtiendrez jamais une conversation avec un mainate ;

➔ en escalade.

À l'UFR STAPS, j'ai des étudiants qui sont bien plus performants que moi en escalade. Mais ils sont bien moins compétents. Parce qu'ils ne savent pas gérer leur effort, parce qu'ils passent des difficultés bien plus dures que moi en termes de performances pures, mais ils commettent des erreurs dans les manœuvres de corde, parce qu'ils ne connaissent pas les techniques de réchappe, parce qu'ils ne connaissent que les SAE, etc. ;

➔ en natation.

Il y a quelques années, j'avais une élève de 6^{ème} excellentissime nageuse. Si je prenais les tests en natation sportive, elle était extrêmement performante. Mais comme je proposais d'autres situations, des situations

qui la déstabilisaient, elle a révélé son incompetence. Par exemple, je plaçais un gros tapis en mousse sur le bord du bassin. Je demandais aux élèves d'entrer dans l'eau par une roulade arrière. Ils devaient ensuite expirer pour couler puis s'allonger en étoile au fond du bassin, y prendre une ceinture de plastique, l'attacher autour de leur taille et remonter, bras au-dessus de leur tête. Cette élève était incapable de faire cela.

« Machine à nager », elle n'était pas « à l'aise » dans l'eau. Elle s'est retrouvée avec un 12/20 en natation ! Ses parents sont venus me voir. Il a fallu que je leur explique que les élèves ne faisaient pas que nager et que je ne prenais pas en compte que leurs performances. Ils ne l'ont pas compris...

Il y a donc des cas où la performance « cash » n'est pas révélatrice de la compétence. Et il y a d'autres cas où c'est l'inverse : vous avez des compétences sans performances. Par exemple, un bègue ne bégaie pas seul. Lorsqu'il parle seul, il ne bégaie pas. Il est donc capable de performance. Mais pas en discutant devant tout le monde.

Ainsi, il n'y a pas de couplage direct entre performance et compétence. Tout au plus, on peut dire que les performances sont des indicateurs, des indices, des présomptions de compétences. La compétence, ce n'est pas une performance mais un ensemble de performances.

***Il n'y a pas de couplage direct entre
performance et compétence.
Tout au plus, on peut dire que
les performances sont
des indicateurs, des indices,
des présomptions de compétences.
La compétence,
ce n'est pas une performance
mais un ensemble de performances.***

28. Couturier, C. (2012). **Peut-on être compétent sans être performant ? Quelques points de repères sur le positionnement du SNEP**, Journées AE-EPS *De la performance à la compétence*, Aix en Provence, 28 janvier.

Deuxième trouble : les déclinaisons²⁹

L'éducation physique, comme toute discipline d'enseignement, est obligée de se conformer au socle commun, aux « grandes compétences ». Chacune de celles-ci vont se distinguer en connaissances, capacités et attitudes. Pour ceux qui ont connu, savoir, savoir-faire, savoir-être, c'est exactement la même chose. L'origine, c'est le béhaviorisme³⁰. Ça ne veut pas dire que ce n'est pas bon ; mais depuis, il a quand même coulé de l'eau sous les ponts ! C'est un « saucissonnage » de la compétence. Ça peut être intéressant à certains moments, mais une compétence, ça ne se saucissonne pas comme ça. C'est un *intégron*. Dans les programmes collège de 2008, des distinctions claires sont annoncées, affichées.

Les compétences à acquérir, ce pourquoi on fait travailler les élèves, ce sont les compétences propres et les compétences méthodologiques et sociales. Continuons. Il y a des compétences spécifiques qui, maintenant, s'appellent compétences attendues (**c'est toujours le cas dans les nouveaux textes qui évaluent les « propres » mais gardent les « attendues »**). Et l'on nous dit que ce qui sera évalué, ce ne sont pas les compétences propres et les compétences méthodologiques et sociales qui sont pourtant, selon les textes, les compétences à acquérir, mais ce sont les compétences attendues. Pourquoi ce fonctionnement en poupée gigogne ?

Et ce n'est pas fini, parce que dans les connaissances, les capacités, les attitudes, il y a une liste d'items. Un calcul : au collège, il y a vingt-six APSA, donc vingt-six

compétences attendues. *Grosso modo*, on dénombre trente-six items par APSA. Il y en a, à peu près, dix-douze. On compte deux niveaux au collège par APSA, soixante-douze items sur les deux niveaux. Au final, tous les petits points qui sont dans les documents d'accompagnement des textes officiels, ça fait 1872 items ! Une véritable « usine à cases »³¹... Ce n'est pas ça, un livret de compétences : normalement, c'est seulement une poignée d'items. Donc, si vous passez un concours, il y en a 1872 à connaître ! C'est impossible, c'est ingérable. On fait fausse route, c'est une impasse. **Dans les documents ressources mis à disposition en 2016, c'est le même constat : des notions déclinées ad nauseam, des débauches d'items et une surenchère de tableaux. À qui et à quoi cela sert-il ?** Aucune autre discipline scolaire d'enseignement en France ne décline les compétences sur autant d'items. Je propose de considérer que les textes officiels actuels ne sont pas dans l'isomorphisme (Pierre Arnaud) mais dans l'« hypermorphisme » : on fait du zèle, on en fait beaucoup trop ; on est « hyperconformes ». Syndrome du dominé ?

Dans les documents ressources mis à disposition en 2016, c'est le même constat : des notions déclinées ad nauseam, des débauches d'items et une surenchère de tableaux. À qui et à quoi cela sert-il ?

Troisième trouble : Bachotage et « effet Forrest »

Dans les textes de 2008, il est indiqué que le niveau de compétence doit être atteint dans au moins

29. Où l'on voit par là que l'éducation physique est une « discipline à part entière et entièrement à part ». Vous savez à qui attribuer cette citation... Ce n'est pas lui ! C'est Aimé Césaire, qui a dit : « *L'homme Antillais, citoyen Français à part entière mais entièrement à part* ». Alain Hébrard a repiqué la phrase, en a fait une bonne formule, ce qui permet aux étudiants de la citer à l'envie dans les écrits des concours...

30. Voir Pocztar, J. (1979). La définition des objectifs pédagogiques : bases composantes et références de ces techniques, Paris, ESF.

31. Di Martino, A. & Sanchez, A.-M. (2011). Socle commun et compétences. Pratiques pour le collège, Paris, ESF.

une APSA dans chacun des huit groupes à la fin de la scolarité. Quatre ans après, dans le texte du DNB on lit ; « Compétence attendue par les programmes dans chacune des quatre compétences propres ». On passe de huit APSA à quatre compétences propres. En quatre ans, on s'est peut être rendu compte que c'était difficile, qu'il y a la faisabilité dans les établissements. Voyez, on réduit ça. Au brevet des collèges, c'est trois. Le problème, c'est que là, si on veut respecter les volumes horaires et si on veut vraiment que les élèves arrivent au niveau deux en fin de collège, il va falloir multiplier les séances d'enseignement. Donc, plus on multiplie les séances d'enseignement pour arriver à un certain niveau dans une compétence attendue, plus on va réduire le nombre d'APSA que l'on va enseigner.

Antoine Prost a écrit, il y a quelques années, que le bachotage (c'est-à-dire l'entraînement et la reproduction de telle tâche, telle situation, tel exercice) est « *la gangrène du système éducatif Français.* »³²

Ph. Meirieu dit la même chose : normalement, la compétence devrait être le bon « *antidote au primat de la tâche.* »³³ Or, la majorité des situations qui sont proposées au bac et au DNB, même si il y a une liberté donnée aux équipes, sont travaillées et reproduites le jour de l'évaluation. On est bien dans du bachotage, dans une performance que l'on va évaluer. Mais on n'est pas dans de la compétence. On va s'y prendre tôt, bosser, pour essayer d'être d'être le meilleur, le plus performant possible. Forrest Gump, lui aussi, est très performant. Vous avez tous en tête cette scène où il traverse le terrain de football américain ; il ne s'arrête même pas dans l'en-but, il sort du stade ! Imbattable, en termes de performance. Mais incompetent, il n'a rien compris au jeu. C'est ce que j'ai appelé l' « effet Forrest » : ce que l'on évalue aujourd'hui au DNB, aux épreuves du Bac, ce sont globalement des performances. On les prend pour des compétences, mais ce ne sont que des performances. Ce n'est pas gênant en soi. Mais qu'est-ce que l'on cherche et qu'est-ce que

l'on évalue vraiment ? Des compétences ? Non, pas de cette façon. Comment faire alors ?

Quelques pistes

Soit on pense que les compétences, c'est flou, ça demande trop de temps, ça n'est pas faisable, ou on se sait pas faire. Restons donc sur des performances ; n'appelons pas cela : « compétences ». Soit, et c'est plus risqué, on bascule du côté des compétences. Mais on ne se paye pas de mots. C'est difficile, risqué, « *médiocre* », comme le dit Daniel Hameline. C'est un peu du bricolage, mais un enseignant c'est un bricoleur !

Première piste : les domaines

Les compétences, ce sont les domaines. Autrement dit, ce sont les compétences propres (**aujourd'hui, « champs d'apprentissage » complémentaires**). Ce n'est pas tout à fait la même chose, mais globalement, c'est ça. On sera compétent dans un domaine donné. Pas dans une tâche, pas dans une APSA, dans un domaine donné. On peut appeler cela « famille de situations »³⁴, « famille d'activités », « famille de problèmes », « domaine », « domaine de compétences », « champ de compétences »... Ce sont des expressions qui sont très souvent utilisées. Cela doit s'entendre dans un sens large.

Le problème-clé, on ne pourra pas y échapper, c'est le problème des classifications. Que met-on dans ce champ, que met-on dans ce domaine ? C'est une question fondamentale. Dans un champ de compétences, dans un domaine de compétences, les activi-

34. L'« action située » est un pléonasmisme. En 1949, Daniel Lagache, un psychologue français, écrit : « *Il n'est pas d'organisme qui ne soit toujours "en situation", fût-ce dans le bocal d'une expérimentation bien contrôlée ou d'une psychanalyse bien réglée.* » (Lagache, D. (1949). L'Unité de la psychologie : psychologie expérimentale et psychologie clinique, Paris, PUF). Par définition, une action est toujours située.

32. Prost, A. (1985) Éloge des pédagogues, Paris, Seuil.

33. Meirieu, Ph. (2005). *Ibid.*

tés, bien que différentes, activent des principes communs. Si on suit l'idée de compétence telle qu'elle est originellement posée, cela veut dire qu'un élève, dans un domaine de compétences donné, doit pouvoir faire jouer des mécanismes quasi-identiques, proches, analogiques, alors que les activités supports, les situations, ne sont pas les mêmes.

Passer un concours extrêmement difficile pour ne pas être capable de voir, de signifier et d'enseigner les liens entre les activités, je ne vois pas l'intérêt.

Donc, on part des compétences propres (**des « champs d'apprentissage »**). On décline une poignée de contenus, localement, en fonction de ce que l'on met en place, du choix des activités physiques. Là, on est bien dans les compétences propres qui sont celles à acquérir. Si l'on a ce noyau dur de contenus, de compétences propres déclinées, chaque enseignant doit y faire référence. Que l'on choisisse telle ou telle activité ne devrait pas être un problème, y compris lors d'une inspection, si je suis bien sur les compétences propres. Au milieu des années quatre-vingt dix, l'académie de Nantes a développé tout cela. Je vous renvoie à leurs travaux, pilotés par Michel Delaunay.

Pour illustrer cette logique rappelons-nous que jusqu'à il y a encore peu, au CAPEPS, une partie d'un oral s'appelait « oral de transposition ». Les étudiants avaient leur spécialité. Ils devaient être capables d'en évoquer l'un des aspects spécifiques (la « fixation » en sport collectif, par exemple) pour ensuite en évoquer la transposition dans une autre activité de la même compétence propre (ou du même domaine, **ou du « champ d'apprentissage »**). Il s'agissait de se concentrer sur les principes. C'est ce que disait le rapport de jury : « *Dans la transposition, on fait jouer les principes communs.* » Cette épreuve a disparu du CAPEPS...

Ainsi, quand on est dans la CP1 (« **champ d'apprentissage 1** »), il faut gérer un certain nombre

de problèmes communs. La création d'appuis, les trajets moteurs, la gestion de la régularité, les allures. Accélérer, décélérer, maintenir une vitesse, gérer le rapport fréquence/amplitude. Il faut avoir des appuis actifs, transmettre des forces, etc. Il y a une partie haute et une partie basse quand on nage, quand on court aussi. On a essayé de trouver des éléments communs, c'est possible. Gérer des repères, quand on court et quand on nage, c'est la même chose. Cela ne veut pas dire que ça se fait de la même façon. Évidemment, nager, ce n'est pas courir ; un gamin de quatre ans s'en rend bien compte. Mais faire Bac+4, Bac+5 pour l'agrégation, passer un concours extrêmement difficile pour ne pas être capable de voir, de signifier et d'enseigner les liens entre les activités, je ne vois pas l'intérêt. Ou alors on va chercher un spécialiste de natation qui vient faire des heures de natation, un spécialiste courses qui vient faire des heures de courses... Mais si personne ne fait le lien par rapport à une discipline qui s'appelle éducation physique, quel intérêt ? De toute façon, on ne sera jamais spécialistes en tout. On ne demande d'ailleurs pas à un enseignant d'être performant... mais compétent !

Deuxième piste : au-delà de la complexité

Il y a un discours ambiant qui est réaffirmé dans le dernier numéro de la *Revue EP&S*³⁵ : « compétence = complexité ». L'un ne va pas sans l'autre, au point que les deux seraient des synonymes³⁶. Il faudrait peut-être y réfléchir à deux fois.

Une situation est dite complexe lorsqu'il y a beaucoup d'éléments en interaction. Le problème, c'est l'interaction, pas les éléments. Ce n'est pas parce qu'il y a plus d'éléments à gérer simultanément que ça va être plus complexe. Un jongleur peut mobiliser trois segments ; si ces trois segments font la même chose, c'est moins complexe que de mobiliser deux segments

35. *Revue EP&S*, n°362 (août-sept.-oct. 2014). *Ibid.*

36. Delignières, D. (2012). **Complexité et compétence**, Journée Paname AE-EPS *La leçon d'EPS : les compétences en question*, Paris, 6 octobre.

qui font des choses totalement différentes. Ce n'est pas le nombre de segments ou de mobilisations qui créent la complexité, c'est le lien, les rapports que ces actions entretiennent entre elles. Si ce sont des rapports de concomitance, de synergie au niveau du tempo par exemple, ça va être facile. Mais lorsque le tout est désynchronisé, comme un jongleur peut le faire, là c'est complexe. Ça devient assez extraordinaire, même. Une situation à nombre d'éléments équivalents peut être plus complexe qu'une autre, tout simplement parce que les rapports qu'entretiennent ces éléments sont plus complexes eux-mêmes. Ils ne sont pas en phase, par exemple.

Une compétence se révèle dans des situations complexes... ou pas. La complexité n'est pas le critère définitoire de la compétence, mais le fait qu'elle s'active dans une situation différente de sa situation d'apprentissage, plus ou moins complexe, peut importe, mais différente.

Une compétence se révèle donc dans des situations complexes... ou pas. La complexité n'est pas le critère définitoire de la compétence mais le fait qu'elle s'active dans une situation différente de sa situation d'apprentissage, plus ou moins complexe, peut importe, mais différente. Or, on s'accroche aujourd'hui à cette notion de complexité qui n'est pourtant pas récente. Edgar Morin a écrit dessus il y a longtemps. On n'a pas mis quarante ans à se rendre compte qu'il fallait proposer des situations complexes. Il y a quelques années, Ph. Meirieu parlait de « situations de résolutions de problèmes ». Ce sont des situations complexes, des épreuves pour lesquelles on n'a pas tous les éléments en main pour résoudre le problème. Ce sont des épreuves telles que celles que proposait Jean Piaget pour évaluer l'intelligence formelle, pour passer de l'intelligence opératoire à l'intelligence formelle.

À la suite d'un certain nombre d'auteurs, je vais proposer autre chose. Ce qui compte quand on travaille sur les compétences, ce n'est pas la complexité de la situation. Ce qui va compter, pour l'enseignant et pour l'élève, c'est de réduire cette complexité et de travailler en *simplicité*. C'est l'inverse relatif de la complexité. C'est ramener la complexité à quelques éléments fondamentaux qui vont la résumer et qui seront généralisables. Au sens strict, logico-mathématique, un simplexe représente le nombre de parties d'un ensemble que l'on va pouvoir combiner avec une relation d'inclusion. La classification des situations motrices de Pierre Parlebas est un simplexe. Celui-ci réduit les possibles à la combinaison de trois classes d'équivalences. On peut même pousser le bouchon plus loin et *simplexifier* les classes, ce que l'on appelle une sur-partition. Mais peu importe ici. Ce qu'il importe d'avoir à l'esprit, c'est qu'être compétent c'est *simplexifier*; rendre intelligible à partir de quelques éléments qui constituent le tout. On envisage ici un sens affaibli de la notion de simplexe.

Pour l'enseignant, ça veut dire quoi ? Mettre de l'ordre dans les activités, signifier et enseigner les identités et les transversalités (« *mettre en scène les liens* »), établir une programmation, assurer une planification qui repose sur ces liens, et valider les « acquisitions » des domaines (**ou des « champs d'apprentissage »**). « Quand tu fais ça, au basket, c'est la même chose au handball. Ce sera la même chose au volley, au rugby, au waterpolo. » « Si le jour de l'évaluation, je te mets dans une situation de *tchoukball* ou de *korfball*, c'est pareil. À toi d'activer cela. Tu ne seras pas performant, mais montre-moi que tu es compétent. » Et cela repose sur le fait de *simplexifier* la logique constitutive de ces pratiques. On peut, par exemple, s'appuyer ici sur les propositions de Léon Théodoresco sur les

Ce qui va compter, pour l'enseignant et pour l'élève, c'est de réduire cette complexité et de travailler en simplicité.

sports collectifs, selon le modèle « conserver, progresser, tirer ». En natation, le modèle « progression, respiration, propulsion » est un exemple de *simplexification*. Mais on peut procéder par domaines ou compétences propres (**aujourd'hui « champ d'apprentissage »**) :

➔ natation, athlétisme, cyclisme, aviron : tirer/pousser, attaque/retour, amplitude/fréquence, accélération/décélération ;

➔ planche à voile, voile, char à voile, *kitesurf* : au vent/ sous le vent; border/choquer; abattre/lofer.

Il faut que les élèves fassent jouer ces compétences. Ce n'est pas suffisant mais ça part de là et après, on décline, on voit les problèmes qui sont posés au cas par cas. C'est le cœur, le noyau dur. Or, on ne le trouve nulle part... On ne voit que des tableaux surchargés et inopérants de compétences attendues. Enseigner des compétences, ce n'est pas « casser des savoirs » comme l'avancent certains, puisque ce qui est enseigné, ce sont justement les savoirs de l'EPS, et pas de telle ou telle APSA.

Troisième piste : l'adaptabilité

Quand on est dans la logique de compétences, on n'est pas dans une logique d'adaptation qui consiste à résoudre une situation spécifique, complexe ou non. La compétence, ce n'est pas l'adaptation, c'est l'adaptabilité³⁷. C'est résoudre des situations, complexes ou non, peut importe là encore, mais plus ou moins inédites. C'est « *s'adapter à s'adapter* »³⁸.

La compétence, ce n'est pas l'adaptation, c'est l'adaptabilité.

Autrement dit, la logique qui gouverne la compétence est : « dès que je suis adapté, il faut que je change ». L'enseignant voit que l'élève est adapté, donc perfor-

37. Voir aussi Dugas, É. (2012). **Adaptabilité et compétence**, Journée Paname AE-EPS *La leçon d'EPS : les compétences en question*, Paris, 6 octobre.

38. Parlebas, P. (1967). L'éducation physique en « miettes », *Revue EP.S*, n°85 (mars), 7-14.

mant ; il lui propose autre chose pour lequel il n'est pas compétent. Il va le déstabiliser. Là, on va travailler l'adaptabilité. Il ne faut pas que ce soit un puits sans fin. Au bout d'un moment, les textes doivent poser une limite.

La réussite stabilisée, c'est bien, mais il faut proposer des ajustements déstabilisants. Car qu'est-ce que l'on veut ? Un élève performant ciblé ou un élève à compétence plus large ? Ce sont des options. Ce qui me gêne, actuellement avec les textes, c'est qu'on interdit d'être dans des compétences plus larges, au mépris de ce que sont réellement les compétences. C'est à l'AS ou en club que l'on cherche à être performant. Mais c'est peine perdue en EPS. On fait fausse route. On court après et on arrive à ce qui se passe aujourd'hui, rallonger les cycles et réduire les APSA. Même là, ce n'est pas bon, on n'y arrive pas.

Quatrième piste : le DNB... mais pas que

Pourquoi n'y aurait-il pas un DNB académique ? Pourquoi y a-t-il des épreuves nationales ? Dans les autres matières, c'est académique. Pourquoi n'y a-t-il pas des gens qui se réunissent et qui donnent une trame d'épreuve ? Les collègues, à partir de cette trame commune officielle, qui révèle les mêmes compétences pour tout le monde, ont une marge de liberté. Je lis les textes et ce que l'on me dit, c'est que ce qu'il y a à acquérir, ce sont les compétences propres. Évaluons donc les compétences propres (**ce n'est plus le cas aujourd'hui**).

On pourrait envisager un DNB qui conjugue tâche fermée de restitution et situation ouverte, comme dans les autres disciplines. À part entière ou entièrement à part, l'EPS ? Entièrement à part sur la déclinaison des compétences, ça c'est sûr. Mais ne peut-on pas être à part entière sur des principes communs ? La restitution, et puis un truc un peu plus aventureux où tu vas devoir mobiliser, ou tu vas faire preuve, osons le mot, d'intelligence motrice, d'adaptabilité.

Pourquoi ne pourrions-nous pas fonctionner sur un mode acquis-non acquis ? Le principe des ceintures³⁹, c'est ça : compétence acquise ou non acquise. Si elle n'est pas acquise, ce n'est pas gênant, c'est un bilan. Ce n'est pas : « Tu as couru le 50 mètres haies en X secondes, donc tu as 0,5 point de moins que l'autre qui a couru en X secondes moins trois dixièmes. » Parce que ça, en EPS, c'est ridicule ; ça n'a ni queue ni tête : conditions de travail moyenne + élèves moyens + enseignants moyens = résultats moyens. Ce n'est pas possible, on ne fera pas des « performants ». Le problème, c'est qu'une évaluation n'est pas une notation. Mais il y aurait tellement à dire sur une évaluation en EPS, alors pourquoi ne pas partir là-dessus ?

L'idée, c'est de tenir les deux bouts, c'est-à-dire de permettre aux enseignants qui souhaitent rentrer dans une logique de performance de pouvoir rentrer dans une logique de performance – *grosso modo*, c'est ce que font les textes aujourd'hui – mais de ne pas interdire aux collègues qui souhaitent rentrer dans une logique de compétences de le faire. Or, si vous voulez véritablement rentrer dans une logique de compétences, telle qu'il faut originellement concevoir le concept, c'est très difficile voire impossible aujourd'hui. Vous avez des textes qui vous corsètent. Vous avez une marge de liberté sur l'adaptation mais si c'est pour faire répéter la situation que vous proposez ; on n'est pas dans de la compétence. Donc, l'idée est de permettre à tous les enseignants et à tous les élèves de se retrouver dans quelque chose de commun qui permette aux plus axés sur la compétence et aux plus axés sur la performance d'y trouver leur compte. Lisez les propositions de François Lavie et Philippe Gagnaire⁴⁰, c'est très revigorant de ce point de vue.

39. Vasquez, A. & Oury, F. (1971). *Ibid.* ; Berthou, M. & Natanson, D. (2014). Des ceintures pour évaluer les compétences des élèves, Paris, Fabert.

40. Gagnaire, P. & Lavie, F., (2013). « Compétences attendues et plaisir en EPS. D'un cadre prescriptif à un cadre proscriptif », *Enseigner l'EPS*, n° 260, 2-7 ; Gagnaire, P. & Lavie, F. (coord.) (2014). Plaisir et processus éducatif en EPS. Une pédagogie de la mobilisation, Saint-Mandé, Édition AE-EPS.

Pour une critique (légitime) des critiques (légitimes)

La flexibilité

C'est un discours tenu par certains collègues dans la profession. Si on est sur les compétences, dont l'origine est le monde de l'entreprise, le capitalisme débridé, on n'est plus sur des savoirs : la compétence est vue comme l'« *arme secrète d'un vaste complot libéral visant à détruire les qualifications et au-delà l'École de la République, une façon de préparer les futurs travailleurs à l'exploitation par les entreprises.* »⁴¹ Donc, haro sur la flexibilité. Comme la flexibilité, c'est le pire en entreprise, on ne veut pas de ça. Quel rapport entre une entreprise et l'École ? Personnellement, je refuse aussi cette flexibilité qui broie les individus. Ce n'est pas mon option idéologique. Pour autant, la flexibilité, l'adaptabilité pour former nos élèves, c'est intéressant. Ou on les dresse, ou on les rend adaptables avec une flexibilité émancipatrice. Citoyen lucide, autonome et cultivé disent les textes.

Le zapping

« Tu passes d'une activité à l'autre ; tu ne fais rien en fait ! » Dès que vous commencez à dire que vous faites plusieurs choses en même temps, que vous travaillez sur les points communs, les éléments transversaux, le transfert et l'adaptabilité, on vous dit : papillonnage, zapping, et on vous sort la carte qui tue : l'« éternel débutant », ce que j'appelle le « même pas faux de la profession ». Si l'option, c'est de choisir trois activités physiques de façon à obtenir un hypothétique niveau de performance un peu plus élevé à la fin de quatre années d'enseignement, je me pose la question : c'est ça, une EPS complète et équilibrée ? Je dirais plutôt incomplète et déséquilibrée.

41. Jean-Michel Zakhartchouk, cité dans l'ouvrage d'Annie Di Martino et d'Anne-Marie Sanchez (2011), *ibidem*, 189.

Le formalisme

« Votre éducation physique est formaliste, abstraite, déconnectée des objets culturels. Nous, on veut une éducation physique réaliste. » Mais existe-t-il une discipline scolaire qui ne formalise pas ses contenus d'enseignement ? Cette formalisation n'empêche aucunement le travail sur des APSA-supports. Comment en serait-il autrement ? Je suis allé voir dans les textes : « matériel sonore, contexte harmonique » en musique, « subordonnée relative » en français. En EPS, un élève doit savoir ce qu'est la fixation, le sur-nombre, le rapport fréquence/amplitude. Je ne vois pas ce que cela a de formaliste. Je ne vois pas en quoi travailler les éléments communs et transversaux est abstrait.

L'élitisme

Plus on s'éloigne des savoirs, plus on va vers des connaissances diffuses, implicites, diluées qui pénalisent les plus défavorisés⁴². Seuls vont pouvoir réussir les élèves qui ont cette capacité à abstraire, parce que leur milieu social les stimule régulièrement en les faisant verbaliser. Ainsi, la problématique développée par Pierre Bourdieu est souvent avancée : plus on s'éloigne des savoirs concrets, plus cela défavorise les élèves des milieux populaires. Très bien, d'accord. Et en EPS, est-ce que c'est exactement ça ? Il n'y a quasiment pas d'études qui ont été faites dessus. Je vais tout de même vous en citer une très intéressante, menée par Jean-Michel Faure sur les activités aquatiques, parue dans une revue défunte : *Motricité humaine*⁴³.

Il est parti d'un enseignement classique de la natation, puis il a en proposé un autre, à partir de la méthode d'Alain Vade pied (il s'agit d'un enseignement plus

exploratoire du milieu aquatique). En comparant les populations, il s'est aperçu que les élèves des milieux populaires, non cadrés sur le mode sportif, réussissaient mieux dans les activités aquatiques – je ne dis pas en natation sportive (**là encore, on différencie compétences propres / champs d'apprentissage et compétences attendues / spécifiques à une APSA**). Récemment, une équipe de chercheurs de la banlieue lilloise, dirigée par Alain Reuter, a testé le travail scolaire en pédagogie active – à partir de la méthode Freinet (donc, livret de compétences, travail par compétences, enseignement sous forme de compétences, etc.). Ils ont comparé les résultats scolaires en enseignement primaire. Ça a fait beaucoup de bruit parce qu'ils se sont rendus compte que dans ce type de pédagogie qui travaille sur les compétences, les enfants en grandes difficultés ont non seulement refait surface, mais ils ont obtenu des résultats, dans un certain nombre de disciplines, supérieurs à la moyenne académique. C'est peut être un indice qui nous fait dire que si on arrivait à expérimenter en EPS, on aurait des résultats concrets. Ça marche ou ça ne marche pas ? Si ça marche, pour qui ? Si ça renforce toujours ceux qui réussissent, peu d'intérêt, ils réussissent déjà. Mais si ça permet aux élèves qui ont le plus de difficultés scolaires de réussir en EPS, pourquoi ne pas s'engager dedans ? En tout cas, les résultats sont tangibles dans d'autres matières que la nôtre.

Propos recueillis par
Jean-Baptiste Chîama,
ÉSPÉ de l'académie de Versailles, Cergy (95)
et

Stéphane Sapin,
Collège Pierre Sémard, Drancy (93)

42 Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). La reproduction. Éléments d'une théorie du système d'enseignement, Paris, Les Éditions de Minuit ; Bonnéry, S. (2007). Comprendre l'échec scolaire. Éléves en difficultés et dispositifs pédagogiques, Paris, La Dispute.

43. Faure, J.-M. (1983). Classes sociales et usages sociaux de l'eau, *Motricité humaine*, n°1, 39-44.