

# LES COMPÉTENCES DANS LES PROGRAMMES DU COLLÈGE



En réduisant le décalage entre les textes régissant l'EPS à l'école élémentaire, au collège et au lycée, les nouveaux programmes offrent une meilleure lisibilité pour la discipline et marquent, en cela, un réel progrès. Pourtant, l'usage du concept de « compétence » dans les récents programmes du collège éveille certaines réserves conceptuelles et méthodologiques.

Pourtant le concept de compétence a acquis dans la littérature pédagogique récente (et pas uniquement en EPS) un sens précis<sup>2 à 6</sup>. Une compétence est définie comme la capacité de maîtriser l'ensemble des situations pouvant survenir dans l'exercice d'une activité donnée (métier, pratique sportive, artistique etc.). Elle est conçue comme l'intégration dynamique de multiples ressources, savoirs, savoir-faire, attitudes, et pensée comme une capacité d'adaptation à des environnements complexes, mal délimités, incertains. Les situations dans lesquelles s'expriment les compétences, dans le cadre scolaire, sont de ce fait nécessairement complexes et font appel aux capacités stratégiques et décisionnelles de l'élève. Dans ce sens, elles se démarquent essentiellement des « tâches » traditionnelles, clairement définies, canalisant l'élève vers une réponse prévisible<sup>7</sup>.

## Les « compétences propres à l'EPS » et les « compétences méthodologiques et sociales »

Les « compétences propres à l'EPS » renvoient à une classification des problèmes technico-tactiques auxquels les élèves peuvent être confrontés. On retrouve ici une démarche de pensée classique en EPS, notamment depuis la définition des « domaines d'action ». Il s'agit de partir non plus des activités en elles-mêmes, mais de la nature des actions qu'elles suscitent. La classification proposée est discutable, mais pas davantage que les alternatives qu'on aurait pu lui opposer. Un second versant renvoie aux « compétences méthodologiques et sociales » : on retrouve ici des énoncés présents dans la plupart des textes précédents, souvent pensés comme la contribution de la discipline à l'apprentissage de la citoyenneté. Ni les unes ni les autres, cependant, ne correspondent à la définition proposée précédemment. Au mieux peuvent-elles être considérées comme des « composantes » des compétences visées en fin de cycle.

## Les « compétences du socle commun »

En regard de la définition établie en amont, les « compétences du socle commun » renvoient à des acquisitions très générales auxquelles toutes les disciplines scolaires sont censées concourir. À ce niveau le terme « compétence » semble peu approprié. On a vu que les compétences s'appliquent plutôt à la maîtrise de situations circonscrites à l'exercice d'une activité donnée. Ce n'est pas le cas des acquisitions du socle commun qui semblent posséder une transversalité beaucoup plus vaste. Bien sûr, les rédacteurs des programmes ne sont pas responsables des choix terminologiques des rédacteurs du socle, et peuvent difficilement les ignorer.

## Que veut dire « propres à l'EPS » ?

Je dois dire à ce niveau que je suis surpris de l'expression « propres à l'EPS » utilisée pour qualifier le premier versant du dispositif. Les énoncés proposés renvoient à des logiques d'actions présentes dans les

Centrale dans les récents programmes du collège, l'utilisation du terme « compétence » révèle toutefois un flou conceptuel préoccupant. Je conçois que l'écriture d'un tel texte est un exercice de style délicat, devant faire la synthèse de références antérieures, institutionnelles, professionnelles et scientifiques. Néanmoins un effort de clarté terminologique aurait été salutaire, notamment à l'égard des candidats aux concours. On peut ainsi s'étonner de retrouver dans ces programmes le terme « compétence » à quatre niveaux de définition : les « compétences du socle commun », les « compétences propres à l'EPS », les « compétences méthodologiques et sociales », et les « compétences attendues dans les APSA ».

pratiques de référence de la discipline. Mais les énoncés décrivant les «compétences méthodologiques et sociales» ne constituent certainement pas des «additifs scolaires», plus ou moins artificiels. Agir dans le respect de soi et des autres, assumer des rôles et des responsabilités, se mettre en projet, se connaître, se préparer, se préserver, font autant partie des logiques d'action des pratiquants, dans les activités de référence, que les dimensions technico-tactiques du premier versant.

On peut arguer, bien sûr, que les «compétences propres à l'EPS» ne se retrouvent que dans les pratiques sociales de la discipline, alors que les composantes méthodologiques et sociales renvoient à des capacités plus transversales. Je tiens à réfuter cet argument. Le respect de la règle, la mise en projet ou la préparation à la performance s'expriment dans les pratiques sportives avec une spécificité telle qu'il est difficile de penser ces composantes autrement que spécifiques aux activités auxquelles elles sont attachées et donc propres à la discipline scolaire qui les mobilise. Il m'aurait de ce fait paru plus logique de parler de composantes technico-tactiques, et de composantes méthodologiques et sociales, les deux étant tout autant propres à la discipline parce que simultanément à l'œuvre dans les pratiques de référence.

## Les «compétences attendues»

Cette catégorie de compétences est censée intégrer les trois premières. L'énoncé de ces compétences, activité par activité, révèle une grande hétérogénéité. Certaines propositions, comme l'aérobic au niveau 2 («concevoir et présenter une routine collective, sur un support musical de 120 à 140 BMP, comportant des éléments de différentes familles dont au moins un saut et utilisant des pas de base, associés à des

mouvements de bras complexes ou dissociés. Juger les prestations à partir d'un code construit en commun») ou la lutte (niveau 2) décrivent en effet des situations complexes, peu définies, suscitant un processus collectif de négociation, de décision et de prise en compte de l'autre. D'autres propositions ne décrivent que de simples tâches. Ainsi pour la course de haies (niveau 2), il s'agira «à partir d'un départ commandé [de] réaliser la meilleure performance possible sur une distance de 40 à 60 m, avec 4 ou 5 haies de 70 à 84 cm de haut, en élevant le moins possible son centre de gravité et en réalisant 4 appuis dans l'intervalle le plus adapté à ses possibilités». On se trouve en face d'une tâche précisément délimitée, à laquelle le sujet devra s'adapter selon des modalités elles aussi clairement définies.

Enfin on peut s'interroger sur l'intégration réelle des «compétences propres à l'EPS» et des «compétences méthodologiques et sociales» dans les «compétences attendues». Ainsi pour la hauteur (niveau 1) on lit: «À partir d'un élan étalonné de 4 à 6 appuis, réaliser la meilleure performance possible, de façon sécurisée, en alignant le trajet avec la trajectoire. Assumer dans un groupe restreint le rôle d'observateur». Dans cet énoncé, la composante méthodologique paraît greffée artificiellement sur la composante technique. Par ailleurs, on peut s'étonner que la composante technique soit souvent développée avec nombre de détails, alors que la composante méthodologique est seulement évoquée de manière très allusive.

Toute «compétence attendue», quelle que soit l'activité, devrait intégrer les quatre composantes définies dans les programmes. Il semble en effet difficile d'envisager une seule activité où il ne saurait être question d'agir dans le respect de soi, des autres ou de l'environnement, d'organiser et d'assumer des rôles et des responsabilités, de se mettre en projet, de se connaître, se préparer, se préserver. Ces dimensions font partie des activités sociales de référence et donc des compétences que tout pratiquant est censé

y développer. Bien sûr, l'importance relative de ces composantes dépend de la nature de l'activité pratiquée, mais aussi des choix opérés par l'enseignant au regard de son public et de ses objectifs propres. Par exemple, dans le cadre de l'escalade, une compétence pourrait être définie ainsi: «les élèves devront être capables, dans le cadre d'une séance de deux heures en milieu naturel, de choisir et graver 3 voies en cordée autonome, en gérant leur matériel, le temps disponible, la sécurité, et la présence des autres cordées sur le site. Les voies choisies devront se situer dans une gamme de difficulté allant de 5a à 6a.». On voit ici comment la description de la compétence inclut naturellement les quatre dimensions méthodologiques et sociales, sans qu'il soit par ailleurs utile de les préciser davantage. L'exigence technique finale précise à quel niveau la compétence devra être exprimée. Nous retrouvons ici la description d'une situation complexe, faiblement délimitée, conforme à ce que nous avons évoqué précédemment, qui va réclamer un processus collectif de négociation, de décision, de prise en compte de l'autre. On entrevoit également en quoi cette définition engage un long processus d'apprentissage, réparti sur tout le cycle. On peut noter que certaines compétences attendues sont définies dans les programmes dans cette logique (par exemple l'aérobic, la danse, la lutte).

Si ces nouveaux programmes représentent un outil de travail intéressant, simple et accessible, le cadre théorique aurait mérité d'être pensé plus en profondeur. Il est clair que les experts responsables de l'énonciation du référentiel des compétences attendues n'avaient pas, d'une activité à l'autre, les mêmes représentations des attentes. Je crains toujours que les textes officiels ne cristallisent de manière prolongée des modes de pensée et des manières de faire. Espérons que ces nouveaux programmes représentent davantage une base de réflexion qu'un cadre coercitif. ■

**Didier Delignières,**

*Professeur des universités,  
Faculté des sciences du sport et de  
l'éducation physique, Montpellier 1 (34).*

Voir également: [www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/eps/Pages/2009/100\\_AlaUne.aspx](http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/eps/Pages/2009/100_AlaUne.aspx)

1. Définie comme un « ensemble structuré d'éléments : des connaissances, des capacités et des attitudes permettant à l'élève de se montrer efficace dans un champ d'activité donné et de faire face de façon adaptée aux problèmes qu'il rencontre » (p.3).
2. Delignières (D.), Garsault (C.), *Libres propos sur l'éducation physique*. Paris, Ed. Revue EPS, 2004.
3. Le Boterf (G.), *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris, les Éditions d'organisation, 1994.
4. Perrenoud (P.), *Construire des compétences à l'école*. Paris, ESF, 1997.
5. Reboul (O.), *Qu'est-ce qu'apprendre ?* Paris, PUF, 1980.
6. Roegiers (X.), *Des situations pour intégrer des acquis*. Bruxelles, De Boeck, 2003.
7. Delignières (D.), *Complexité et compétences. Un itinéraire théorique en Education Physique*. Paris, Éditions EPS, 2009.