eJRIEPS

Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport

20 | 2010

Varia

De la culture du pratiquant à celle du praticien : la problématique de l'identification et de la théorisation du transfert de compétences

Philippe Sarremejane, Seydou Sano et Yannick Lemonie

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ejrieps/4816>

DOI : 10.4000/ejrieps.4816

ISSN : 2105-0821

Éditeur

ELLIADD

Référence électronique

Philippe Sarremejane, Seydou Sano et Yannick Lemonie, « De la culture du pratiquant à celle du praticien : la problématique de l'identification et de la théorisation du transfert de compétences », *eJRIEPS* [En ligne], 20 | 2010, mis en ligne le 01 avril 2010, consulté le 09 avril 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ejrieps/4816> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ejrieps.4816>

Ce document a été généré automatiquement le 9 avril 2020.

La revue *eJRIEPS* est mise à disposition selon les termes de la Creative Commons Attribution 4.0 International License.

De la culture du pratiquant à celle du praticien : la problématique de l'identification et de la théorisation du transfert de compétences

Philippe Sarremejane, Seydou Sano et Yannick Lemonie

1. Introduction

- ¹ Le but de cet article est de constituer un préalable réflexif à un ensemble de phénomènes liés au transfert de compétence. La notion de transfert a été largement investiguée par différents champs disciplinaires : la psychologie de l'apprentissage, l'ergonomie, les didactiques disciplinaires ou encore les didactiques professionnelles et le coaching. La notion de compétence oscille entre un regard analytique et objectivant, largement porté par l'expertise professionnelle, et un regard plus global, plus général, tel qu'il émane des recherches qui valorisent la présence singulière du sujet en situation dans un cadre de valeurs. Y. Schwartz souligne le paradoxe d'avoir à établir un bilan des « ingrédients » de la compétence, sachant qu'il considère que la question même est « insoluble » (Schwartz, 1997).

Le thème qui nous occupe est celui du transfert de compétence. Problématique, maintes fois appréhendée dans le cadre du passage de la formation initiale à la réalité professionnelle, qui prend ici une configuration originale, puisqu'il s'agit de penser, pour le même sujet, le transfert d'une compétence motrice à la compétence de transmission d'une compétence motrice. C'est le cas du professeur d'éducation physique qui transmet des savoir-faire moteurs qu'il peut avoir déjà construits en tant que pratiquant ; c'est aussi le cas de l'entraîneur qui non seulement transmet, mais aussi essaie de maintenir chez l'athlète un certain niveau d'expertise motrice. De manière plus spécifique encore le questionnement – préalable à une recherche en cours – concerne le lien entre certaines compétences de joueurs en sport collectif et leur devenir quand ces mêmes joueurs deviennent entraîneur. L'hypothèse est faite que

dans le cadre du basket-ball c'est le joueur meneur qui statistiquement investit le rôle d'entraîneur.

Notre étude comporte deux parties : une approche définitionnelle et une approche épistémologique. Dans la première nous dresserons un bilan des différents apports sémantiques sur la notion ; dans la seconde nous analyserons les différentes modalités théoriques et méthodologiques susceptibles de procurer une certaine intelligibilité à la notion.

2. Analyse de la notion de compétence

- 2 La notion de compétence se trouve liée, à l'origine, à l'ergonomie et aux savoirs professionnels (Schön, 1983 ; de Montmollin, 1984 ; Leplat, 1997), elle pénètre ensuite le milieu de l'enseignement (Perrenoud, 1984).

Les compétences sont des connaissances opératives ou fonctionnelles, elles sont apprises et « organisées en unités coordonnées pour la réalisation d'un objectif » (Leplat, 1997, 10). Elles mettent en jeu des connaissances en vue de la réalisation d'une tâche. Selon Leplat, elles sont assimilables à des habiletés, sachant qu'elles se rapportent à un contenu plus large. Ce qui les caractérise aussi, c'est qu'elles associent plusieurs types de savoirs : des connaissances, des savoirs d'action et aussi des séquences automatisées. D'autre part, les compétences ont un statut virtuel, elles sont une puissance d'agir, un potentiel d'action, elles sont « une excellence virtuelle, une capacité stable, intériorisée, qui n'a de valeur que parce qu'elle peut se manifester à un niveau de maîtrise donné » (Perrenoud, 1984, 20). La compétence est l'actualisation, au sein d'une situation nouvelle, d'un ensemble de savoirs construits préalablement. Actualisation corrélée à une capacité de mobilisation. La compétence ne se confond pas avec les ressources qui la constituent, elle est un « savoir mobiliser » (Le Boterf, 1994 ; Perrenoud, 1996).

La difficulté consiste à comprendre son domaine sémantique et son pouvoir généralisant. Existe-t-il en effet une compétence, au singulier, qui serait un savoir s'adapter à toute forme de tâche ? Le clivage compétence générale/compétence spécifique génère des difficultés d'ordre définitionnel et aussi des problèmes pratiques liés à l'évaluation. L'alternative ne semble pas pouvoir dépasser la forme d'un dilemme. Soit la compétence générale est trop générale et elle ne se définit qu'en termes abstraits, coupés de toute réalité pratique, en dehors de toute tâche définie ; soit elle est spécifique et perd aussi son véritable caractère de compétence entendue comme savoir efficace transposable. Peut-on trouver l'ensemble des tâches pour lesquelles le sujet est compétent ? D'autre part, ne risque-t-on pas l'émission de l'excellence en multipliant les exercices alors que ce que l'on vise est une excellence globale ?

Quoi qu'il en soit, le débat relatif à ce genre d'entité resurgit. Tout comme les capacités physiques qui ne sont pas directement observables, ou les habiletés, on constate que les compétences présentent aussi ce caractère : elles ne sont définissables que par rapport à la tâche qui les exprime. Et donc, il est normal qu'une compétence générale ait plutôt une définition nominale, non conceptuelle. Elle a, dans ce cas, le statut d'une notion abstraite, d'une hypothèse théorique induite par ses manifestations.

Ce statut a nécessairement des incidences sur la transmission. Et de manière quasi provocatrice, on peut se demander si la compétence est enseignable. Si elle est un pouvoir de transfert, un pouvoir d'adaptation nécessitant de nombreux savoirs préalables, la réponse est négative. Comme le suggère P. Perrenoud, « une compétence

ne peut s'enseigner. On ne peut enseigner que les savoirs, qui sont notamment des ressources. Même alors, mieux vaudrait que ces savoirs soient enseignés en référence aux problèmes qu'ils permettent de traiter, en contexte, plutôt que sous forme d'un "texte du savoir" entièrement détaché de ses usages, quels qu'ils soient. À cette contextualisation devrait s'ajouter tout ce que nous savons sur la construction des savoirs en termes d'interaction, de conflits sociocognitifs, de sens du travail et des contenus, de contrat didactique, de méthodes actives et coopératives. » (Perrenoud, 1999, 14).

À proprement parler, seuls les savoirs, conditionnant la compétence, s'enseignent. C'est le cumul des savoirs et des expériences qui créeront la compétence comme potentiel d'action et d'adaptation. Car, en fin de compte, c'est le savoir non transmissible nécessaire à la décontextualisation qui fonde la compétence. Le couple contextualisation-décontextualisation redéfinit la mission des instances de formation. En effet, à proprement parler, les tâches proposées en formation initiale ne peuvent se justifier qu'en vue d'une compétence périscolaire ou post-scolaire. Cette visée ne peut être effective qu'à la condition que l'on puisse dégager au sein des compétences « la détermination des savoirs réellement fondamentaux susceptibles d'avoir un statut structurant et générateur des autres acquisitions » (Récopé & Boda, 1998, 71).

Ce qui incombe à l'enseignant ou à l'entraîneur, c'est de faire acquérir les différentes composantes de la compétence. Différentes composantes qui reposent sur des savoirs de nature différente dont les imbrications sont complexes. La compétence ne peut donc apparaître qu'après un temps relativement long d'apprentissage, un temps de maturation et de stabilisation des savoirs qui la constituent. En toute logique, la compétence ne peut être évaluée qu'en situation nouvelle, convoquant, certes, l'ensemble des savoirs théoriques et pratiques nécessaires, mais provoquant aussi leur dépassement par une réponse globale, adaptée et efficace à un cas non complètement maîtrisé auparavant : « On peut avancer l'idée plus générale qu'une compétence permet d'affronter un nombre indéfini de situations différentes, mais de même type, sans pouvoir y répondre de façon stéréotypée et sans pour autant disposer à l'avance d'un répertoire de conduites dans lequel prélever la réponse adéquate. Reste à définir des familles de situations faisant appel à la même compétence... » (Perrenoud, 1996, 12).

L'agencement des différentes connaissances préalables n'est jamais identique d'un sujet à l'autre. On peut être compétent dans une tâche de multiples façons. Deux individus peuvent réussir en ayant mobilisé des savoirs et des opérations différents. Le résultat est le même, les parcours différents. Autrement dit, chaque individu élabore son propre cheminement en vue de la réussite visée. C'est en cela que le résultat en tant que tel ne dit pas grand-chose sur la construction réelle de la compétence. La difficulté pour l'enseignant sera de prélever des informations au niveau du comportement afin d'inférer des éléments explicatifs concernant les processus sous-jacents. Et lorsque cette évaluation est accomplie par l'apprenant lui-même, il sera apte à construire des méta-compétences (Leplat, 1997). Cette prise de distance avec lui-même, cette analyse des processus qui gouvernent l'expression de ses propres compétences, sont en soi une compétence méthodologique.

C'est d'ailleurs cette compétence ultime, cette compétence à être compétent, selon une approche délibérément méthodologique, qui devrait être valorisée dans le cadre de la formation. Dans ce sens, la notion de compétence évolue. Elle se doit de dépasser le seul domaine moteur et d'intégrer les compétences d'attitude et de méthode. Car les compétences s'expriment dans un domaine social

d'activité (Delignières & Garsault, 1999), lequel nécessite des ressources beaucoup plus larges que la simple expression d'une habileté motrice. Cette compétence large est une attitude, et son domaine social d'expression est la citoyenneté sportive. C'est au nom de finalités sociales que l'éducation physique doit accomplir le développement de la personne. Et développer une personne, ce n'est pas uniquement accroître ses pouvoirs moteurs, c'est aussi contribuer à son émancipation intellectuelle ainsi qu'à sa socialisation. Nous retrouvons ici, dans le cadre de l'éducation physique et sportive les thèses qui valorisent les activités physiques et sportives comme moyen d'acculturation et de socialisation : « La problématique est alors la suivante : comment les exigences du système social et culturel transforment-elles les individus qui y sont confrontés ? Cette approche de l'EPS pose donc le développement de la personne comme une conséquence de l'apprentissage de compétences spécifiques à valeur culturelle... Notre pratiquant ne serait pas tout à fait cultivé s'il ne pouvait développer également une socialisation spécifique en assumant des rôles sociaux particuliers, ni s'enrichir d'une sociabilité tout aussi particulière en se dotant de valeurs et de principes de relations entre personnes d'un groupe social donné » (CEDRE, 1997, 23).

De plus, si les habiletés sportives sont, dans la perspective d'un apprentissage, essentiellement auto-adaptatives, c'est-à-dire en dehors du champ de conscience de l'individu, les attitudes, peuvent se modifier, de sorte que les apprenants peuvent accéder par des procédures d'acquisition spécifiques à l'élaboration des compétences méthodologiques. Enseigner les compétences larges – des attitudes ou *habitus* – de nature méthodologique et sociale a des incidences notables sur les modes de l'intervention pédagogique. Le pôle cognitif, minoré s'il en fut dans une approche stricte de la motricité, retrouve maintenant un rôle essentiel. La transmission, la construction des compétences se basent sur une théorie du sens et de la signification. L'apprenant ne peut s'investir dans la tâche que s'il y trouve un sens. Et les habiletés sportives ne prendront sens que si elles font partie de l'univers culturel de l'apprenant : « La compétence est porteuse de sens. Cela veut dire aussi qu'elle doit correspondre à la maîtrise de situations signifiantes pour l'élève... Elle doit entrer en résonance avec ses représentations culturelles et, dans le cadre de l'EPS, avec la réalité sociale des pratiques de référence. Pour l'élève, la compétence doit renvoyer à la maîtrise d'une activité sportive qu'il connaît, et reconnaît » (Delignières & Garsault, 1999, 12). Sens donné par le référent culturel, mais sens donné aussi par la méthode d'apprentissage.

De ce point de vue, une situation fait sens dans la mesure où elle pose un problème à l'apprenant, et c'est la résolution en tant que telle qui fait sens. C'est la compréhension grâce à une « prise de recul » (CEDRE, 1997) qui produit l'intelligibilité de la situation et qui fait surgir le sens. « L'accession à la possibilité d'une lecture compréhensive de cette activité apparaît alors comme la clé de voûte de la compétence à faire apprendre » (Delignières & Garsault, 1999).

La compétence intègre donc plusieurs éléments. Y. Schwartz propose quant à lui, une synthèse en six *ingrédients* (Schwartz, 1997). Le premier serait l'ensemble des normes antécédentes, ce que l'on pourrait appeler les ressources préalables, ce que Perrenoud appelait le « texte du savoir ». Pour chaque type de situations ces ressources peuvent être listées, « il s'agit toujours de savoirs identifiables et antérieurement stockés » (Schwartz, 1997, 16). C'est ce qu'il nomme aussi les compétences de conception. Le second représente les compétences « historiques » du sujet. Elles apparaissent nécessairement en situation et dévoilent les déterminants de la vie individuelle qui interviennent en contexte. Ces compétences sont intimement liées au

corps, elles traduisent une forme de « sagesse » du corps qui se construit au « confluent du biologique, du sensoriel, du psychique, du culturel et de l'historique » (Schwartz, 1997, 21). Le troisième ingrédient est la capacité de mise en rapport des deux premiers. C'est une sorte de compétence de dialectisation. Le quatrième recouvre l'ensemble des valeurs susceptibles d'être mobilisées en situation notamment dans le rapport à autrui. Le cinquième serait celui d'une capacité de récurrence qu'aurait l'ingrédient quatre à irradier et à reconfigurer les trois premiers. Car, effectivement, ce sont les valeurs en situation qui permettent ou non de mobiliser les trois premiers ingrédients. Enfin, l'ingrédient six est le paramètre de l'effectif dans le groupe. Existe-t-il une compétence collective ? Si oui, comment est-elle liée à un bilan de compétence individuel ?

Revenons à notre problématique initiale. Quid du lien entre savoir de pratiquant et savoir du praticien ? Le bon entraîneur était-il nécessairement le meilleur joueur ? Intuitivement, on peut envisager trois réponses :

- il n'y a pas de lien. Le savoir préalable ne sert à rien parce que certaines compétences de transmission ne se construisent pas sur le savoir préalable. C'est la théorie du saut qualitatif.
- il y a un lien relatif : il faut un minimum de savoirs préalables pour pouvoir les enseigner. Autrement dit ces savoirs sont nécessaires mais pas suffisants. Donc, il faut autre chose *en plus*.
- il y a un lien absolu : ce sont les savoirs préalables qui conditionnent absolument la réussite de l'enseignement. La différence entre savoir et compétence s'estompe. La compétence de transmission serait la même que la maîtrise du savoir initial (disciplinaire).

- 3 Une façon de répondre est de différencier, comme l'ont fait Perrenoud et Schwartz, les deux types de compétences. Celle du pratiquant qui maîtrise des compétences spécifiques et celle du l'entraîneur, qui est censé exprimer des compétences de transmissions et d'encadrement.

Il y aurait un lien relatif ou nul parce que les capacités de maîtrise sont des savoirs alors que les capacités des transmissions sont des compétences. Il y aurait donc une différence de nature. En effet, un savoir (ou un savoir-faire) serait une habileté (intellectuelle ou motrice) plutôt fermée, peu généralisable, construite par apprentissage, mobilisable de manière consciente dans un contexte lui-même stabilisé (les effets de contexte sont négligeables). Tels sont la quasi-totalité des savoirs scolaires qui sont des schèmes conceptuels, logiques ou moteurs stables et reproductibles (hormis certains sports) c'est pour cela aussi qu'ils sont relativement faciles à évaluer sous forme de tests. Alors que la compétence serait non seulement une habileté ouverte (fortement dépendante du milieu dans lequel elle s'exprime) mais plus largement un savoir-s'adapter, un savoir-mobiliser des ressources en situation. Les ressources, étant elles les savoirs préalables ou mobilisables dans la situation elle-même. À ce titre une grande partie des ressources dépend du milieu, du contexte. (d'où les théories situationnistes : l'action-située : Elles ne sont pas complètement stabilisables puisque ne dépendant pas de ressources elles-mêmes complètement stabilisées (l'affectivité du sujet, l'imprévu et l'aléatoire de la situation :

Le transfert de compétences est donc, théoriquement du moins, une *question insoluble*. Mais dans la pratique, dans l'espace de la formation et du travail, elle est ou doit devenir un *exercice nécessaire* (Scharwtz, 1997). Le statut complexe, virtuel, situé, circonstancié, de la compétence rend son évaluation difficile. D'où la problématique des

moyens méthodologiques qui en permettent l'accès, c'est ce que nous allons aborder maintenant.

3. Les problématiques épistémologiques de cet objet

3. 1. Trois modes d'accès à la compétence

- 4 De manière analytique, toute compétence présente trois éléments :
 - un élément observable, comportemental : la compétence se traduit par une action et/ou le résultat de l'action : la performance sur soi, sur autrui, l'objet réalisé, le discours dit ou écrit.
 - un élément causal ou structurel constitué par l'ensemble des processus non directement observables qui produisent l'expression comportementale. Ces processus peuvent être cognitifs (représentation, langage, intention, etc.) ou « organiques » (neurologiques, physiologiques, métaboliques, etc.).
 - un élément signifiant qui se définit selon deux positions :
 - La position du sujet acteur qui donne du sens à ses actes. On peut attribuer au sujet acteur un statut d'agent et donc lui reconnaître la capacité de produire, de déclencher son action à partir du sens et des valeurs qu'il confère consciemment, intentionnellement et rationnellement à ses projets d'action en situation ;
 - La position du tiers observateur qui reconnaît l'action d'emblée comme signifiante sur autrui. L'attitude, la gestuelle, la mimique, le regard, et le discours sont, pour l'observateur, porteurs de sens.
- 5 La grande difficulté pour l'étude scientifique de la compétence sera d'arriver à saisir, structurer et modéliser la saisie globale de ces trois éléments. Car ces trois éléments sont constituants de la compétence même, ils forment un tout, une espèce de structure qui n'est fractionnable que de manière abstraite et analytique. Comme cette saisie « holistique » n'est pas simple, les chercheurs ont tendance à privilégier une entrée. Chacun de ces trois éléments définit une position épistémologique et aussi une méthodologie particulière.
 - la position descriptive, comportementaliste, dite aussi la position du tiers observateur, (ou de la troisième personne). Elle a une tendance plutôt descriptive et aboutit à des recherches qui vont paramétrer et souvent quantifier les effets comportementaux. Dans l'enseignement les recherches descriptives sur la seule action du professeur et de l'élève sont très nombreuses. À titre d'exemple on peut étudier sa gestuelle, ses attitudes, ses discours, la tonalité affective des consignes, etc.). La plupart de ces recherches se font grâce à des grilles d'observation comportementales. Elles réalisent un étiquetage de la « réalité-professeur » ou de la « réalité-élève ».
 - la position explicative, causale ou structurelle essaie de faire des hypothèses sur les processus « internes » associés à l'action. Ces processus internes relèvent de la cognition, de l'émotion ou de la motricité, ils déterminent les invariants et les types qui sont constituants de l'action.
 - la position interprétative ou signifiante qui étudie les différents éléments de la « pensée » en relation avec l'action de formation : la représentation, la conscience, l'intention, la rationalité, le langage. Elle étudie aussi la production du sens lorsqu'il est fait l'hypothèse que le sens est gouverné par des déterminations extérieures au sujet (la tâche, la situation, le contexte).

3. 2. La problématique de la théorisation des compétences

- 6 Ces trois positions méthodologiques sont-elles recevables de manière exclusive ? La plupart des recherches s'orientent sur des positions mixtes qui associent, à des degrés divers, chacune de ces options.

Ainsi les modèles « synthétiques » convoquent-ils des données issues du comportement et des verbalisations (entretien d'explicitation, auto-confrontation, instruction au sosie.). La dimension signifiante de la conduite étant considérée comme indispensable. Les modèles intégrateurs (Barbier, 2000) gagnent en pertinence ce qu'ils perdent en précision. Pertinence de vouloir « expliquer » la réalité de la compétence en intégrant chacun des trois pôles, mais mutilation aussi de la compréhension du « cas » individuel auquel on ne peut accéder que par le biais du langage naturel. Langage naturel, qui est autant évocateur de la réalité vécue – par l'usage des déictiques notamment – que créateur du réel dont il essaie de rendre compte. C'est souvent cette inadéquation, cette non-superposition entre la réalité vécue et la réalité restituée par les mots, qui limite considérablement l'accès au vécu. Afin de contrer l'emploi par trop conceptualisant – et donc réducteur – du langage, de nombreuses méthodologies (notamment psychophénoménologiques, Vermerch, 1994) invitent le locuteur à « coller » au plus près de la réalité vécue. Mais l'activité symbolique reste toujours tributaire d'un certain degré d'abstraction pour pouvoir communiquer. C'est d'ailleurs la première vertu du langage vernaculaire ; il est fait génétiquement d'abord pour communiquer et non pour connaître. Seuls les mots – et indirectement les concepts – peuvent rendre l'expérience intelligible et donc toute expérience est limitée par le lexique et la sémantique du code symbolique utilisé. Sans mots l'expérience vécue reste définitivement perdue. Les entretiens d'explicitation sont souvent associés à l'image. C'est à partir de l'évocation du vu que l'on demande de « réactualiser » et de « suggérer » l'état du vécu. Mais là aussi, l'évocation, quand bien même elle parvient à reproduire l'état affectif et cognitif initialement vécu, restera toujours dans les limites de la « mise en mots ». Les trois moments de la méthode – vécu primitif, restitution imagée et mise en mots – doivent être mis en confrontation pour savoir *in fine* ce que l'on conserve du vécu initial. Une compétence en acte n'est pas une compétence restituée par l'image qui n'est pas une compétence traduite en mots. C'est pourtant par ce seul biais que l'on peut prétendre produire un savoir répondant peu ou prou aux normes de rationalité qui fondent *a minima* un savoir (Ricoeur, 1986). Et le rapport entre l'individuel et le conceptuel ne cesse de devenir une tension parfois dramatique. Car si tout savoir doit faire apparaître tôt ou tard une structure relativement stable, on peut finir par se demander si l'individuel n'en sera pas toujours *a priori* exclu. Le seul dépassement possible de cette aporie sera la voie médiane empruntée par défaut ou par nécessité. Par défaut de ne rien pouvoir dire du tout et par nécessité d'avoir quelque chose à dire quand on inscrit sa démarche dans celle d'un savoir institué, reconnu et évalué par une communauté savante. La tendance nominaliste se doit donc d'être tempérée pour produire un savoir susceptible d'être identifié en tant que tel.

La position explicative est confrontée à la nature même de l'expression des compétences. La démarche n'est jamais déductive ici. On ne peut partir d'un modèle explicatif global pour en déduire la manifestation de telle ou telle compétence. La connaissance des compétences ne peut se faire que de manière inductive, inférentielle. On part de l'observable – comportement/résultats – et on « remonte » aux phénomènes explicatifs. Ces phénomènes sont des processus que l'on essaie de

modéliser, ce qui confère à la compétence un statut hypothétique : « La compétence est une notion abstraite, hypothétique : on ne peut voir que ses manifestations. La compétence est le résultat d'une construction qui a valeur de modèle, une construction qu'on opère à partir de données observables » (Leplat, 1997, 10).

L'identification d'un domaine phénoménal identifiable et pertinent concernant la compétence étant *pratiquement* impossible, les modèles explicatifs sont souvent faibles voire simplement hypothétiques. Qu'est-ce par exemple qu'une compétence de communication ? Elle mobilise des déterminants perceptifs, affectifs, intentionnels, rationnels, représentationnels, linguistiques, moteurs, etc. Soit on majore un seul de ces domaines et on s'expose à un réductionnisme, soit on essaie d'intégrer l'ensemble des processus explicatifs (tous les processus, y compris ceux qui « dépassent » la sphère de l'individu) dans un modèle globalisant, intégrateur, mais dont la portée explicative sera approximative ou faible.

L'approche descriptive offre, quant à elle, des garanties conceptuelles, même si ses concepts ne dévoilent pas suffisamment la compréhension des processus mobilisés dans la production des compétences. La description de l'observable – la compétence incarnée et actualisée en situation – de manière discriminante et exclusive est déjà un acte de théorisation. La ressemblance des compétences issues de domaines d'expression différents (motricité, cognition, communication) peut aider à construire un lien entre savoir de maîtrise et compétence de transmission. La qualité de la recherche minutieuse de ces compétences, notamment par l'emploi de catégories conceptuelles, peut permettre de construire des champs de « rationalités » acceptables.

En fin de compte l'étude du transfert de compétence pourrait se faire par une méthodologie mixte : à la fois descriptive et compréhensive. Descriptive, parce que l'effort de catégorisation du perçu est déjà un acte discriminant de l'objet et lui confère un certain degré d'objectivation ; compréhensive parce que le sens est certainement l'évocation même de ce qui motive la conduite de l'agent et son absence le cantonnerait trop rapidement à un statut passif uniquement mû par tout un ensemble de contraintes (biographiques, situationnelles, culturelles, historiques, etc).

4. Conclusion

- 7 La notion de transfert de compétence reste largement hypothétique. L'expression de la compétence dépend de facteurs situationnels non entièrement prévisibles – c'est l'essence même de la pratique que d'être soumise à un certain degré de contingence – ; elle est aussi fortement associée à des déterminants biographiques – conscients ou non – qui seront fondamentaux dans la réalisation de la tâche. Le transfert repose donc sur un « socle », une sorte de « patrimoine », qui sera soumis inévitablement aux déterminants (internes et externes) de la situation à venir. Le professeur d'EPS ou l'entraîneur seront amenés à « recoder » ce socle personnel pour qu'il soit opérationnalisable dans l'acte de transmission. Si l'hypothèse est faite que, statistiquement, c'est le joueur meneur en basket-ball qui aura toutes les chances de devenir entraîneur, c'est que les compétences qu'il avait en tant que joueur sont réactualisées dans l'acte d'entraînement. Mais l'acte d'entraînement exige aussi de nombreuses autres compétences qui seront mobilisées in situ.

La compétence du pratiquant se retrouve chez le praticien – enseignant ou entraîneur – mais sous une autre forme. On pourrait dire que la compétence initiale, incorporée, conserve une structure de base, mais elle est surtout élargie, contrainte par d'autres

déterminants – didactiques, communicationnels – qui la rendront efficace. Ce recodage (procédure de didactisation) laisse augurer que le savoir initial – incorporé – prend d'autre biais pour s'exprimer au sein d'une tâche souvent radicalement différente. Ce lien largement constaté dans les faits auprès des entraîneurs de basket-ball à partir des compétences du meneur, semble beaucoup plus ténu dans d'autres sports collectifs. D'un point de vue méthodologique, la combinaison des approches descriptives et compréhensive devrait permettre d'en rendre compte efficacement. Les critères sémantique et comportementaliste pourraient, dans une certaine mesure, rendre compte – sous la forme d'un savoir partageable – de la richesse et de la complexité de phénomènes qui la sous-tendent.

BIBLIOGRAPHIE

- Barbier, J.-M., & Galatanu, O., (2000). La singularité de l'action : quelques outils d'analyse. In J.-M. Barbier (Ed), *L'analyse de la singularité de l'action* (pp. 13-51). Paris : PUF.
- C.E.D.R.E, (1997). Quelques aspects de l'évolution de la discipline EPS. *Revue EPS*, 268, 22-25.
- Delignières, D. & Garsault, C. (1999). Connaissances et compétences en EPS. *Revue EPS*, 280, 43-47.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Éditions d'organisation.
- Leplat, J. (1997). in, EPS interroge Jacques Leplat. *Revue EPS*, 267, 9-12.
- Montmollin, M. de. (1984). *L'Intelligence de la tâche*. Berne : Peter Lang.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris : PUF.
- Perrenoud, P. (1995). *Enseigner dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, ESF.
- Perrenoud, P. (1998). *L'École saisie par les compétences*, Colloque de l'Association des cadres scolaires du Québec, Québec.
- Perrenoud, P. (1984). *La Fabrication de l'excellence scolaire dans l'enseignement primaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*. Genève : Droz.
- Récopé, M. & Boda, B. (1998). L'articulation des compétences. *Revue EPS*, 269, 70-74.
- Ricœur, P. (1986). *Du texte à l'action, essais d'herméneutique II*. Paris : Éditions du Seuil, Paris.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*, New York, Basic Books.
- Schwartz, Y. (1997). Les ingrédients de la compétence : un exercice nécessaire pour une question insoluble. *Éducation permanente*, 133, 4, 9-34.

RÉSUMÉS

Cet article propose une analyse théorique de la notion de transfert de compétence. L'interrogation de départ est issue du fait suivant : la grande majorité des entraîneurs de basket-

ball du championnat de France ou du championnat du Sénégal sont des anciens meneurs. L'hypothèse est donc faite que les compétences du pratiquant ont un lien avec celles du praticien-entraîneur. Avant de questionner la nature de ce lien nous interrogeons la notion en tant que telle. Il apparaît d'emblée qu'elle conserve un statut hypothétique (inférentiel) selon Leplat et qu'une définition totalement conceptuelle n'est pas possible (Schwartz). La compétence est une entité virtuelle fortement dépendante des facteurs situationnels et individuels qui en constituent le patrimoine préalable. Le versus méthodologique de la théorisation est ensuite envisagé. Une approche mixte, comportementaliste et compréhensive est proposée pour essayer de rendre compte au mieux de la complexité et de la richesse des phénomènes qui la constituent.

AUTEURS

PHILIPPE SARREMEJANE

Circeft, E.A. 4384, Université Paris Est Créteil Val de Marne, France

SEYDOU SANO

Circeft, E.A. 4384, Université Paris Est Créteil Val de Marne, France

YANNICK LEMONIE

Circeft, E.A. 4384, Université Paris Est Créteil Val de Marne, France