

En abordant la question d'une approche par compétences de la formation et de la certification, la C3D s'attelle aux enjeux et débats qui traversent les UFR et composantes STAPS alors que les missions de l'université évoluent.

UNE APPROCHE PAR COMPÉTENCES DES FORMATIONS EN STAPS

On connaît les débats, l'enthousiasme, les hésitations ou les incompréhensions qui ont émaillé l'installation du concept de compétence dans l'enseignement scolaire depuis une vingtaine d'années, les lecteurs de la *Revue EPS* en ayant été les témoins, voire les acteurs pour l'éducation physique et sportive. Aujourd'hui, l'université est confrontée à des questionnements similaires, qu'elle doit envisager avec ses spécificités propres.

Quelques rappels conceptuels

Pédagogie des connaissances et pédagogie des compétences

Cette opposition a été formalisée dès les années 1980¹ et on peut la résumer à grands traits :

- les connaissances représentent des savoirs localisés, issus de champs théoriques ou pratiques. Dans la pédagogie des connaissances, l'enseignement consiste à transmettre des savoirs, que l'étudiant accumule, et à vérifier a posteriori leur acquisition effective. Le modèle de l'enseignement magistral est caractéristique de cette approche : l'enseignant dispense son cours dans un amphithéâtre, et vérifie son appropriation par les étudiants par une restitution sous forme écrite (devoir ou QCM). Les connaissances sont considérées comme indépendantes, leur acquisition est supposée effective dès lors que l'étudiant a satisfait aux exigences des examens ;
- les compétences sont une mise en système de savoirs, savoir-faire et savoir être, permettant de faire face à des situations complexes. Leur acquisition comme leur évaluation ne peuvent être conçues que par la confrontation à des situations elles-mêmes complexes. La préparation et la soutenance de mémoires (masters, thèses de doctorat) sont typiques de cette approche : l'étudiant doit mobiliser un ensemble d'acquisitions (scientifiques, méthodologiques, statistiques, professionnelles, linguistiques et de communication)

pour embrasser la complexité d'un sujet. La construction des compétences ne peut être pensée dans une forme linéaire et accumulative : elle se déroule dans une logique spiralaire, passant par un remaniement des compétences antérieurement acquises, dans une perspective de transformation, de réactualisation, de complexification et d'efficacité accrue.

Si le concept de compétence est assez bien circonscrit, comme capacité à agir et à produire des comportements satisfaisants dans des situations complexes, on conçoit assez vite qu'il est possible de le décliner en une succession de niveaux, renvoyant à la maîtrise de situations présentant des complexités de plus en plus élevées. Certaines compétences ne permettront que l'adaptation du comportement à des situations qui demeurent relativement circonscrites et prévisibles (préparation à un métier clairement défini), des compétences plus sophistiquées autoriseront l'adaptabilité de l'individu à des contextes plus incertains, à des niveaux de responsabilité plus élevés ou dans des métiers en évolution. L'avancée dans la hiérarchie des diplômes universitaires témoigne également d'acquisitions de plus en plus adaptatives, transférables, généralisables.

Enfin, au-delà de cette perspective de formation spiralaire orientée vers des logiques métiers, l'approche par compétence constitue une opportunité pour donner davantage de sens aux enseignements qui s'inscrivent alors dans

une pédagogie de projet et sont orientés vers la maîtrise de situations significatives. Cette utilité à court terme semble essentielle pour des étudiants en difficulté ou décrocheurs, qui ont du mal à construire du sens vis-à-vis d'enseignements parfois jugés trop abstraits.

Compétences et formation professionnelle

L'enjeu actuel de l'approche compétence à l'université est de parvenir à faire converger deux approches, celle des référentiels métiers d'une part, et celle des référentiels de formation d'autre part.

Le modèle universitaire a longtemps été caractérisé par son attachement à la





transmission des connaissances, alors que la formation professionnelle serait opérationnelle et responsabilisante. Une telle description caricaturale oublie que l'université, et parmi elle la filière STAPS en raison de son positionnement dans un environnement complexe, s'est depuis longtemps attachée à la question de l'insertion professionnelle de ses étudiants, et que les formations professionnelles n'ont pas oublié de construire leurs contenus sur des savoirs scientifiquement validés. Toutefois, à l'université, il est d'usage de distinguer les formations professionnelles (DEUST, licences professionnelles) supposées viser une insertion professionnelle directe après l'obtention du diplôme, des formations générales (licences, masters), visant avant tout la poursuite d'étude et reportant à plus tard la question de l'insertion sur le marché du travail.

Pour leur part, les branches professionnelles établissent des « référentiels métiers », listant les compétences dont l'acquisition est requise pour attester de la qualification des individus à l'exercice d'un métier. Ces référentiels métiers sont déclinés en référentiels d'activité donnant lieu à un référentiel de certification permettant la reconnaissance des diplômes à travers l'inscription au registre national de certification (RNCP).

Les enjeux de l'université

La question qui se pose à nous, comme opérateurs de formation préoccupés de



l'insertion professionnelle de leurs diplômés, est de passer d'une démarche analytique, accumulant des savoirs localisés et indépendants, à une démarche intégrative, mobilisant de manière conjointe et systémique les connaissances au sens le plus large. Il s'agit donc d'articuler nos référentiels de formation, organisant l'appropriation des compétences des étudiants selon les cursus, avec l'obtention de diplômes qui certifient que les compétences des fiches RNCP sont bien acquises et vont permettre l'accès à l'emploi.

Dans certains cas, référentiels de formation et de certification sont très proches, ce qui facilite leur lecture par les étudiants (qui font le lien entre les attentes métiers et les contenus de formation) et des employeurs (qui situent précisément les capacités des diplômés). Dans d'autres cas, les référentiels de formation sont organisés par matières ou disciplines d'enseignement avec des modalités de validation variées (note dans chaque matière, moyenne entre certaines ou toutes les matières) qui rend difficile la compréhension entre ce que l'on apprend et ce que l'on réalise dans l'exercice professionnel.

Envisager l'architecture des formations en blocs de compétences

La notion de « bloc de compétences » est issue des réflexions menées sur la formation tout au long de la vie. Un bloc de compétences peut être défini comme un ensemble cohérent regroupant plusieurs compétences interdépendantes, et prenant du sens dans l'exercice professionnel, en référence aux activités demandées dans le métier. L'idée principale étant de proposer dans les systèmes de formation, la possibilité d'acquérir de manière indépendante, dans

l'espace et le temps, un ou plusieurs de ces blocs. Cette conception de la formation suggère l'idée de parcours différenciés, mais aussi la possibilité de retours à l'université après quelques années d'expérience professionnelle afin d'enrichir son répertoire de compétences en fonction des besoins professionnels nouveaux (compléments de formation) ou de faire attester leur maîtrise.

En vue de satisfaire à cette ambition, la construction des maquettes des diplômes universitaires sous la forme de blocs est appelée à considérer un double enjeu :

- l'acquisition et la validation indépendantes de blocs de compétences ;
- leur capitalisation pour accéder à l'attribution du diplôme.

Ces idées ont peu à peu pénétré l'université, et le nouvel arrêté Licence² devrait ouvrir la possibilité d'une telle évolution, permettant notamment que la compensation des notes soit limitée à l'intérieur des blocs de compétences.

Envisager des évolutions possibles

La C3D s'est saisie de cette approche depuis 3 ans et a travaillé en coordination avec les responsables et équipes de formation des UFR et départements STAPS, en associant différents professionnels. Nous nous sommes appuyés sur les référentiels métiers existant pour élaborer un référentiel national des formations structuré selon un cadre unique de 7 grands domaines de compétences professionnelles caractérisant l'ensemble des formations et diplômes STAPS (encadré 1).

Dans un second temps, selon les cursus et diplômes (DEUST, licence, master) et les filières (Éducation et motricité, Entraînement sportif, APA-santé, Management, Ergonomie), les contenus de chaque formation ont été réorganisés

Les 7 compétences caractérisant les formations et diplômes STAPS

1. Analyser, diagnostiquer, évaluer les ressources et compétences des pratiquants et des publics et les situations dans lesquelles ils agissent ;
2. Concevoir, élaborer un projet d'intervention, de transformation, de formation du pratiquant ou du public avec les situations correspondantes ;
3. Intervenir, encadrer, transformer, former un public ou des groupes ;
4. Se situer par rapport à l'environnement sociétal et institutionnel du cadre professionnel pour interagir avec celui-ci et problématiser son action ;
5. Se situer au sein d'une structure et/ou d'un cadre professionnel et agir en son sein pour mettre en œuvre et développer des projets et des politiques ;
6. Compétences transversales génériques : s'exprimer et communiquer, outiller son action par la maîtrise de techniques, de méthodes et le développement de ressources personnelles ;
7. Compétences d'intégration : adapter ses interventions professionnelles à des champs professionnels, des secteurs économiques, des publics ou des métiers particuliers.

Version en relecture - Ne pas diffuser

T1 - Projet d'architecture des Licences STAPS en blocs de compétences

Domaines de compétences	Licence mention <i>Éducation et motricité</i>	Licence mention <i>Entraînement sportif</i>	Licence mention <i>APA-santé</i>	Licence mention <i>Management du sport</i>	Licence mention <i>Ingénierie et ergonomie de l'activité physique</i>
Analyser, diagnostiquer, évaluer les ressources et compétences des pratiquants et des publics et les situations dans lesquelles ils agissent	1. Mobiliser des concepts scientifiques pluridisciplinaires concernant la motricité spécifique et utiliser des techniques et des outils simples pour analyser et expliquer les actions motrices des pratiquants et les processus utilisés. 2. Caractériser l'activité des pratiquants en mobilisant une culture technique, pratique et technologique dans au moins 4 groupements d'APSA.	1. Concevoir et appliquer des dispositifs d'évaluation des facteurs de la performance et en interpréter les résultats. 2. Caractériser l'activité des pratiquants, et adapter les charges d'entraînement pour mobiliser et transformer les ressources du pratiquant.	1. Concevoir, optimiser, interpréter et modéliser l'évaluation de publics spécifiques. 2. Évaluer à moyen terme un programme et les dispositifs mobilisés au regard des bénéfices pour les publics concernés.	1 : Diagnostiquer et comprendre les organisations sportives. 2. Évaluer les résultats de l'action, les interpréter et les communiquer.	1. Évaluer, analyser et diagnostiquer la motricité humaine, en la replaçant dans son contexte de réalisation.
Concevoir, élaborer un projet d'intervention, de transformation, de formation du pratiquant ou du public avec les situations correspondantes	3. Construire un projet d'encadrement et d'intervention en animation sportive à un niveau initiation ou perfectionnement.	3. Concevoir et élaborer des programmes d'entraînement sportifs adaptés aux pratiquants.	3. Concevoir, élaborer, planifier et coordonner des projets d'intervention en APA-Santé.	3. Concevoir des projets, des produits et des services sportifs.	2. Concevoir un matériel adapté aux pratiquants/opérateurs. 3. Concevoir les environnements (situations, organisations) adaptés aux pratiquants/opérateurs.
Intervenir, encadrer, transformer, former un public ou des groupes	4. Mettre en œuvre en toute sécurité, des situations et un ensemble organisé de séances pour favoriser les apprentissages en fonction des caractéristiques des publics.	4. Encadrer, entraîner et former les athlètes.	4. Coordonner, encadrer et former des acteurs de l'APA-Santé.	4. Intervenir et encadrer dans les organisations sportives.	4. Opérationnaliser la démarche ergonomique au service et auprès du pratiquant/opérateur.
Se situer par rapport à l'environnement sociétal et institutionnel du cadre professionnel pour interagir avec celui-ci et problématiser son action	5. Connaître et comprendre le secteur d'intervention pour donner sens à ses actions et son projet.	5. Collaborer au développement du projet sportif dans son environnement fédéral, socio-économique et institutionnel.	5. Inscrire son action dans un contexte sociétal et institutionnel.	5. Se situer et agir par rapport à l'environnement institutionnel et le réseau d'acteurs socio-économiques du sport.	5. Initier et transformer un projet en ingénierie et ergonomie du sport, des loisirs, du travail et de la santé au regard de son environnement.
Se situer au sein d'une structure et/ou d'un cadre professionnel et agir en son sein pour mettre en œuvre et développer leurs projets et leurs politiques	6. Agir et se repérer au sein d'une organisation professionnelle structurée.	6. Gérer et administrer un projet sportif au sein de la structure sportive.	6. Inscrire son action au sein d'une structure et/ou d'un cadre professionnel.	6. Gérer, administrer des organisations sportives.	6. S'intégrer dans un projet en ingénierie et ergonomie du sport, des loisirs, du travail et de la santé.
S'exprimer et communiquer en développant ses propres ressources et en utilisant différentes méthodes et outils	7. Mettre en œuvre des moyens d'expression et de communication corporelles, écrites et orales. 8. Expression écrite et orale dans une langue étrangère. 9. Usages digitaux et numériques	7. Expression et communication écrite et orale. 8. Exploitation de données à des fins d'analyse. 9. Usages digitaux et numériques	7 – 9.	7 – 9.	7 – 9.
Adapter ses interventions professionnelles à des champs professionnels, des secteurs économiques, des publics ou des métiers particuliers	10. Compétences spécifiques par secteur d'intervention (optionnelle).	10. Compétences spécifiques par secteur d'intervention (optionnel à choix).	10. Mettre en œuvre et coordonner une politique inclusive dans différents secteurs.	10. (optionnel à choix).	10.

en 10 blocs de compétences (**tableau 1**) :

- chaque bloc est cohérent dans sa constitution car il renvoie à des compétences organisées en système qui se complètent et sont nécessaires pour mener à bien

une activité professionnelle ;

- les blocs correspondent à des activités identifiées dans l'exercice du métier visé (**tableau 2**) et pour avoir un niveau de formation correspondant au diplôme ;

- toutes les formations ont un même nombre de blocs organisés et numérotés dans le même ordre afin d'être cohérent avec le compte personnel de formation ;



T2 - Articulation des compétences constitutives et certifiées possibles pour un bloc de compétence professionnelle (DEUST métiers de la forme, extrait)

Domaines de compétences de la C3D	Compétence professionnelle (fiche RNCP)	Compétences certifiées	Compétences constitutives
Concevoir et élaborer un programme d'exercices dans les différentes activités de la forme avec des objectifs de prévention/santé, de bien-être et de développement de la condition physique des pratiquants	2. Concevoir, programmer et planifier des séances de musculation, des séances de cardiotraining, des séances de cours collectifs.	2-1. Construire et présenter un programme de musculation au pratiquant.	Savoir identifier les besoins du pratiquant en musculation à partir des objectifs exprimés par le pratiquant et les besoins identifiés par le professionnel. Savoir mettre en place une séance de musculation qui réponde aux besoins identifiés. Savoir programmer et planifier les séances de musculation pour répondre aux besoins du pratiquant.
		2-2. Construire et présenter un programme de cardiotraining au pratiquant.	Savoir identifier les besoins du pratiquant en cardiotraining à partir des objectifs exprimés par le pratiquant et les besoins identifiés par le professionnel. Savoir mettre en place une séance de cardiotraining individualisée qui réponde aux besoins identifiés. Savoir programmer et planifier des séances de cardiotraining individualisées pour répondre aux besoins du pratiquant.
		2-3. Construire et présenter une séance de cours collectifs de cardiotraining chorégraphié.	Savoir concevoir une séance de cours collectif de cardiotraining chorégraphié en fonction de l'intitulé du cours/activité proposée. Savoir choisir un support musical et le matériel adaptés aux objectifs de la séance.
		2-4. Construire et présenter une séance de cours collectifs de renforcement musculaire, de stretching et/ou de gymnastique douce.	Savoir concevoir une séance de cours collectif de renforcement musculaire, de stretching et/ou de gymnastique douce en fonction de l'intitulé du cours/activité proposée. Savoir choisir un support musical et le matériel adaptés aux objectifs de la séance.
		2-5. Acquérir un niveau de pratique avancé en cardiotraining, musculation et cours collectifs.	Maîtriser les activités de la forme pour mieux les enseigner. Atteindre et maintenir un niveau de condition physique suffisant pour faire face aux contraintes du métier.

• pour chaque domaine et chaque formation, il y a un certain nombre de blocs communs. Organisé ainsi à partir de la conception d'un référentiel d'activité, le référentiel de formation est relativement similaire à celui de la certification : les différentes disciplines, connaissances, méthodes, savoir être, procédures s'inscrivent dans des blocs identifiés et peuvent donner lieu à des évaluations

communes, en situation, et progressivement de plus en plus intégrées. **Q** Ce travail précurseur de la C3D ne saurait dissimuler les réflexions qui traversent les équipes de formateurs et que l'on peut résumer selon deux philosophies contrastées :
• la première consiste à construire des diplômes nationaux sur la base de parcours progressant au travers de blocs

de compétences, de plus en plus complexes et intégrés. Ces formations attesteraient d'un niveau de qualification permettant de prétendre à des catégories de métiers ou plus exactement à des types d'emplois et de rémunération ;
• la seconde vise à une individualisation des parcours, conçus comme une capitalisation de compétences sous la forme d'un portefeuille, attestant de possibilités d'adaptation à des postes, des métiers, des missions. Il est aujourd'hui encore délicat de trancher entre ces deux approches, et il conviendra sans doute de construire des réponses qui les prennent en compte sans les penser en opposition, mais bien en complémentarité.

Yannick Vanpouille,
Directeur de l'UFR STAPS de Lyon,
Vice-président de la C3D.
Didier Delignières,
Directeur de l'UFR STAPS de Montpellier,
Président de la C3D.



1. REBOUL O., *Qu'est-ce qu'apprendre ?* PUF, 1980.
2. Arrêté du 30 juillet 2018 relatif au diplôme national de licence, JORF n° 0180 du 7 août 2018.