

PRÉSENTATION :

L'approche par compétences est au cœur de l'évolution du système éducatif. Cette bascule réaffirmée de l'acte d'enseignement n'est pas sans poser de difficultés de mise en œuvre aux professeurs. En même temps, si elle ne s'opère pas, alors la construction de compétences ne s'observe pas. Parallèlement, des difficultés de gestion de classe apparaissent. Les pratiques enseignantes doivent donc s'adapter à cette évolution, pour la réussite des élèves mais aussi pour la quiétude des professeurs.

À la mesure de l'enjeu, les membres du GAIP offrent à leurs lecteurs un numéro d'e-nov EPS de N@ntes particulièrement consistant, 18 articles, afin de proposer un large éventail de réponses et axes de réflexion, censés guider et accompagner les professeurs au quotidien.

La première partie s'empare du concept de construction de compétences à travers le filtre institutionnel : les enjeux, clairement contextualisés par Gérard Bonhoure, inspecteur général, l'articulation des compétences, proposée par Sylvain Moreau et Didier Rigottard. Patrick Beunard réaffirme le pouvoir dont dispose la discipline EPS à développer l'intelligence humaine par sa faculté d'abstraction progressive. Francis Huot insiste sur le caractère incontournable des connaissances pour y parvenir. Enfin, Stéphane Roubieu propose une approche méthodique d'évaluation des compétences.

La deuxième partie s'intéresse de près au processus de construction de compétences. De cette progression dans la capacité d'abstraction de l'élève évoquée en amont, James Robichon en précise le processus d'acquisition. Patricia Fleuriault signe un bel article qui décrit comment la compétence se structure dans l'esprit et le corps de nos jeunes pratiquants. Parallèlement, Julie Fontes explique qu'un habitus méthodologique de la construction de compétences est à développer alors que Jean-Luc Dourin propose une démarche innovante d'identification des contenus, qui n'est finalement pas si distante de cet habitus. Guillaume Harent insiste sur la nécessaire communication qui entoure l'acte d'enseignement et Erick Paulmaz sur la construction de la juste attitude; des approches différentes, mais une volonté unique, l'efficacité de l'acte d'enseignement.

La troisième et dernière partie investit de près l'opérationnalisation; quels changements de posture et d'activité chez le professeur et chez l'élève ? Les entrées, par les connaissances de Jean-Pierre Oussénékan, par la gestion de l'estime de soi de Jérémie Gibon, par les contenus spécifiques aux compétences méthodologiques et sociales de Daphné Josek sont proposées. Jean-Pierre O. poursuit sa réflexion jusqu'à concevoir des compétences attendues de niveau 1 et 2 spécifiques à l'AS, espace de construction de compétences, encore trop peu identifié comme tel par les équipes disciplinaires. Enfin, il faut remercier Pascal Delas pour l'illustration de l'usage des TICE au service de cette démarche pédagogique et didactique.

Si créer les conditions de la construction effective de compétence appelle un regard et une attention particulière sur l'élève, tel que cela a pu être avancé au travers des différents articles de la revue n°2, alors l'acte d'enseignement d'aujourd'hui, ne peut s'entendre sans une volonté de le personnaliser. Il est de fait bien légitime de retrouver cet axe de travail comme autre fer de lance du système éducatif français. Les membres du GAIP s'attellent à la tâche. "De la personnalisation à la différenciation" constitue le thème d'étude de la prochaine rencontre d'e-nov EPS de N@ntes avec ses lecteurs, en juin 2012.

Delphine Evain

I - L'approche par compétences, le filtre institutionnel

l'approche par compétences : regard sur quelques années d'expérience - tous niveaux

08/01/2012



Gérard Bonhoure - De la diversité des définitions du mot « compétence », une unité ressort : elle définit un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de « savoir-être » ...

[e-novEPS2](#), [compétences](#), [enjeux](#), [politique éducative](#), [partie1](#), [Bonhoure](#)

articuler les compétences et leurs contenus pour transformer l'élève - tous niveaux

07/01/2012



Sylvain Moreau - L'enseignement par compétence implique une certaine évolution des habitudes pédagogiques qui aboutit à un « recentrage » sur l'activité de l'élève en ...

[e-novEPS2](#), [articulation](#), [compétence](#), [contenu](#), [partie1](#), [Moreau](#)

l'entrée par les activités physiques et sportives et artistiques, c'est possible ... sous certaines conditions. - tous niveaux

06/01/2012



Didier Rigottard - L'entrée par les APSA au collège est envisageable, car chaque compétence attendue s'inscrit dans l'une des quatre compétences propres à l'EPS et mo ...

[e-novEPS2](#), [APSA](#), [programmes](#), [projet](#), [partie1](#), [Rigottard](#)

la tête et les jambes - tous niveaux

06/01/2012



Patrick Beunard - Cet article vise à montrer que l'enseignement, désormais calé sur les compétences et les connaissances en EPS, cible de façon très explicite la capa ...

[e-novEPS2](#), [compétences](#), [connaissances](#), [abstraction](#), [intelligence](#), [partie1](#), [Beunard](#)

organiser les connaissances, capacités et attitudes - tous niveaux

05/01/2012



Francis Huot - Organiser les connaissances, capacités et attitudes pour chaque compétence attendue des programmes à l'aide d'outils méthodologiques permet de structur ...

[e-novEPS2](#), [connaissances](#), [capacités](#), [attitudes](#), [classement](#), [hiérarchie](#), [partie1](#), [Huot](#)

évaluer les compétences : obstacles et solutions pour l'enseignant d'EPS - tous niveaux

04/01/2012



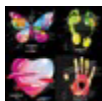
Stéphane Roubieu - Préoccupation majeure pour le professeur EPS, l'évaluation représente un outil de mesure des acquisitions des élèves, mais aussi de l'efficac ...

[e-novEPS2](#), [compétences](#), [évaluation](#), [réussite](#), [partie1](#), [Roubieu](#)

II - La construction de compétences, le processus d'acquisition

EPS et abstraction : le processus de construction des compétences - tous niveaux

09/01/2012



James Robichon - L'approche par compétences s'affirme aujourd'hui au sein du système éducatif tant à travers le socle commun que les programmes en EPS. Cet article s'...

[e-novEPS2](#), [compétences](#), [abstraction](#), [natation](#), [partie2](#), [Robichon](#)

quelle situation pour construire des compétences ? - tous niveaux

08/01/2012



Patricia Fleuriault - Permettre à l'élève d'entrer dans une démarche de construction de compétences ; c'est d'abord penser, élaborer et comprendre la situation qui pe ...

[e-novEPS2](#), [compétences](#), [expérience](#), [trace écrite](#), [situation](#), [partie2](#), [Fleuriault](#)

de la notion d'habitus à la logique interne de la compétence - tous niveaux

07/01/2012



Julie Fontes - conduire les élèves vers un habitus de construction de compétences telle une méthodologie de l'atteinte de la compétence nécessite de s'interroger sur ...

[e-novEPS2](#), [compétences](#), [processus](#), [méthodologie](#), [partie2](#), [Fontès](#)

observer pour apprendre - tous niveaux

06/01/2012



Jean-Luc Dourin - Approfondir la caractérisation des élèves par des travaux d'écriture puis d'analyse constitue une méthode qui facilite la rédaction des contenus et ...

[e-novEPS2](#), [caractérisation](#), [observation](#), [principe d'apprentissage](#), [partie2](#), [Dourin](#)

communiquer : une cohérence et un enjeu central - tous niveaux

05/01/2012



Guillaume Harent - Cet article défend l'idée selon laquelle une des clés de la mise en acte de la réforme liée à la notion de compétence, réside dans la mise en &oeli ...

[e-novEPS2](#), [compétences](#), [communication](#), [partie2](#), [Harent](#)

les attitudes, composantes fondamentales de la construction des compétences - tous niveaux

04/01/2012



Erick Paulmaz - Les attitudes sont un vecteur irréfutable des compétences. Conditions nécessaires, postures ou dispositions, elles sont logiquement des objets d'appr ...

[e-novEPS2](#), [attitude](#), [connaissance](#), [posture](#), [partie2](#), [Paulmaz](#)

III - L'acquisition de compétences, faciliter les apprentissages

méthodologie pour une pédagogie de la construction de compétences - tous niveaux

17/02/2012



Delphine Evain - Bernard Lebrun - Parce que le concept même de compétence entend sa généralisation alors charge au professeur de penser, créer, et organiser les condi ...

[e-novEPS2](#), [méthodologie](#), [pédagogie](#), [compétences](#), [partie3](#), [Evain](#), [Lebrun](#)

"science sans conscience n'est que ruine de l'âme"

Rabelais - tous niveaux

26/01/2012



Jean-Pierre Oussénékan - Réaffirmer l'approche par compétences dans l'École impose un regard attentif porté sur l'individu et ses apprentissages, ses démarches. Elle ...

[e-novEPS2](#), [connaissances](#), [acteur](#), [médiateur](#), [évaluation](#), [partie3](#), [Oussénékan](#)

l'approche par compétences pour réguler la connaissance et l'estime de soi des élèves - tous niveaux

25/01/2012



Jérémie Gibon - L'approche par compétences apparaît comme un moyen privilégié pour réguler l'estime de soi de l'élève, levier fondamental pour l'acquisition de nouvel ...

[e-novEPS2](#), [compétences](#), [estime de soi](#), [connaissance de soi](#), [partie3](#), [Gibon](#)

fiches ressources CMS 3, se mettre en projet, N1 et N2 - tous niveaux

24/01/2012



Daphné Josek, Jean-Pierre Oussénékan - Les compétences méthodologiques et sociales représentent (CMS) des objets d'apprentissages à part entière au service de la cons ...

[e-novEPS2](#), [mise en projet](#), [connaissances](#), [capacités](#), [attitudes](#), [partie3](#), [Josek](#), [Oussénékan](#)

la compétence propre AS - tous niveaux

23/01/2012



Jean-Pierre Oussénékan - L'AS dispose d'un pouvoir formatif à part entière qui peut s'identifier à travers une compétence propre à l'AS. Trois activités sont re ...

[e-novEPS2](#), [AS](#), [compétences](#), [partie3](#), [Oussénékan](#)

les TICE au service du développement des compétences en EPS - tous niveaux, 6ème 03/01/2012



Pascal Delas - L'intégration des outils informatiques dans l'enseignement transforme en profondeur le rôle de l'enseignant des points de vue didactique et pédagog ...

[e-novEPS2](#), [compétences](#), [Tice](#), [B2i](#), [autonomie](#), [gymnastique](#), [partie3](#), [Delas](#)

L'approche par compétences : regard sur quelques années d'expérience

Gérard BONHOURE
Inspecteur Général Education Nationale
Correspondant Académique pour l'académie de Nantes

Voici bien des années que l'approche par compétences est pratiquée, avec une ardeur et selon des modalités variables en fonction des disciplines. Généralisée par le socle commun, étendue à l'évaluation des professeurs, étudiée de près par la conférence des Grandes écoles jusqu'à son application aux concours d'entrée, elle gagne du terrain. Comme pour toute pratique qui entre dans une forme de routine, le risque est grand pas de perdre de vue ce qui la justifie ainsi que ses objectifs ? D'autre part, des ilots - parfois des continents... - de non-application et des pesanteurs persistent. Si l'idée est vraiment bonne, pourquoi ces résistances ? Et comment les vaincre ?

Le texte suivant peut se définir comme un essai de mise en miroir des pratiques, de retour aux sources, une recherche de quelques repères simples dans cette réflexion partagée entre les professeurs, les corps d'inspection, les pédagogues au sens le plus large... et finalement les élèves, puisqu'une partie de l'iceberg que représente « l'approche par compétences » leur est rendue visible.



Vous avez dit « compétences » ?

Une définition non réservée au domaine de l'enseignement

On sait combien le terme est polysémique, discuté, confronté à de faux synonymes comme « capacité », « savoir-faire » et bien d'autres.

Prenons quelques définitions hors du domaine de l'éducation nationale pour tenter de bénéficier d'un regard dégagé des expertises qui lui sont spécifiques :

- « *Habileté reconnue dans certaines matières et qui donne le droit de décider* » (Littré).

- « *Connaissance approfondie, reconnue, qui confère le droit de juger ou de décider en certaines matières* » (Le Petit Robert).

Ces deux définitions ont en commun de souligner que :

- la base de la compétence est un acquis savoir (connaissance) ou savoir-faire (habileté) qui cependant limite le champ d'exercice de cette compétence (« en certaines matières ») ;
- cet acquis est source de légitimité (« donne le droit ») pour parler, décider, agir ;
- cet acquis est « reconnu » : ceci renvoie à l'idée de la nécessité d'une évaluation, voire d'une validation, formelle ou informelle, qui permette de partager cette reconnaissance.

Une définition opérationnelle en gestion de ressources humaines

Si l'on adresse le domaine de la « *gestion des ressources humaines* », particulièrement intéressé par celui des compétences, il est possible de lire :

« Compétence est un mot ancien qui signifie, dans son acception première, attributions et pouvoirs qui sont officiellement reconnus à une autorité publique. Par extension, la compétence est une connaissance approfondie, un savoir-faire reconnu qui confère le droit de juger, d'intervenir dans tel ou tel domaine : le domaine de compétences. Dans le langage commun quelqu'un est compétent quand, sur le plan professionnel, on peut lui faire confiance, que l'on peut se fier à son jugement, à ses avis, qu'on peut le laisser agir. Avec d'autres mots, il est dit à peu près la même chose lorsque l'on déclare que quelqu'un connaît bien son métier, qu'il est un bon « professionnel ». (Séminaire management et gestion des ressources humaines – une intervention sur « la notion de compétences et ses usages en gestion de ressources humaines » Patrick Gilbert, professeur des universités, IAE, université Paris)

<http://eduscol.education.fr/cid46097/la-notion-de-competences-et-ses-usages-en-gestion-des-ressources-humaines.html>

Une définition consensuelle compatible avec la notion de « compétence » utilisée dans l'Ecole

Il est à noter donc, aucune différence fondamentale entre cette approche et les définitions précédentes. La référence à l'action («... *qu'on peut le laisser agir* ») introduit l'idée d'autonomie, centrale dans le domaine éducatif. Il est possible d'embaucher une personne et de lui laisser sa marge d'action, dans son domaine de compétence attesté par une reconnaissance partagée.

La définition suivante, proposée par Michel Serres et Michel Authier, renvoie très directement à l'approche du socle commun avec ses trois rubriques de savoir (contenus), savoir faire (capacités), savoir être (attitude...). « *Combinaison des connaissances, des savoir-faire, des expériences et des comportements s'exerçant dans un contexte précis* » (Michel Serres – Michel Authier)

L'aspect opérationnel est plus particulièrement souligné dans les deux approches suivantes, ainsi que la « transférabilité » de la compétence : *"la compétence permet d'agir et/ou de résoudre des problèmes professionnels de manière satisfaisante dans un contexte particulier, en mobilisant diverses capacités de manière intégrée". ... le tout pouvant s'appliquer à une « tâche complexe ». "La compétence est la mobilisation ou l'activation de plusieurs savoirs, dans une situation et un contexte donnés".*

La définition de la « compétence » apparaît donc assez consensuelle et tout à fait compatible avec l'utilisation qui en est faite dans l'éducation nationale.

Par delà ce consensus robuste, quelles peuvent être les raisons de s'acharner à penser aujourd'hui l'enseignement en termes de compétence ? Pourquoi tant d'insistance à le faire ?

Si cette insistance est justifiée, pourquoi la mise en œuvre se heurte-t-elle à autant de résistances, ainsi qu'en attestent les difficultés rencontrées en 2011 pour la première validation obligatoire des compétences du socle ?

Sur la base d'obstacles identifiés, que faire pour se former, que ce soit pour un nouveau professeur ou un professeur chevronné, pour développer une pratique fluide, réaliste et consciente ?



Pourquoi tant d'insistance pour promouvoir une approche par compétences ?

Pratiquer en conscience, c'est d'abord comprendre le sens de son action et le mettre en œuvre en s'attachant plus au sens qu'à la lettre de la demande. Alors, pratiquer une « approche par compétences », est-ce vraiment justifié ? Quelles raisons trouver pour faire preuve d'autant d'insistance ?

Pour faire comme tout le monde ?

Si céder à une mode constitue le pire des arguments, force est de reconnaître que le contexte est porteur. Cette philosophie générale se retrouve depuis bien longtemps dans les référentiels professionnels, dans les processus de validation des acquis de l'expérience (VAE).

« Faire comme tout le monde » ne correspond donc pas à une attitude « moutonnaire » mais conduit en fait à se donner un véritable outil de partage entre mondes différents, l'Ecole, l'université, l'entreprise par exemple.

Travailler par compétences amène fondamentalement à utiliser des outils partageables à l'externe, références communes de la reconnaissance des formations et de leur validation.

L'autonomie de l'élève au cœur de la compétence

L'idée même qu'une compétence est conçue pour être appliquée dans des contextes différents conduit rapidement à celle d'autonomie. Celui qui l'a acquise en possède le mode d'emploi, peut décider de l'appliquer à une situation différente de la situation d'apprentissage, sans référer à d'autres que lui-même... agir et réussir ! L'approche est résolument positive, constructive.

L'autonomie de l'élève est ainsi au cœur même de cette approche, avec tout ce qui l'accompagne; elle détermine des aspects pédagogiques (pratique réflexive et autoévaluation, dimension métacognitive); globalement, cette approche embrasse le développement de la personne (aptitude à distancier, responsabilité dans l'action, confiance en soi qu'apporte la sensation de savoir faire confortée par le succès de la réalisation).

Une approche globale, concrète, pratique... de la complexité

L'approche globale, synthétique par compétences se construit aux antipodes de ce que seraient des empilements d'acquis juxtaposés destinés à traiter chacun d'une seule situation : c'est ce qui fait sa force pratique. Les outils construits permettent aussi une considérable économie pour l'utilisateur par ce qu'ils sont multifonctionnels.

Trois conditions sont définies dans le texte introductif aux évaluations PISA sous le sceau de l'OCDE (<http://www.oecd.org/dataoecd/36/55/35693273.pdf> *La définition et la sélection des compétences clé*) :

Des compétences doivent être « valorisées » : elles doivent servir à quelque chose, l'objectif est pratique, concret, réaliste ;

Les compétences doivent s'appliquer à un vaste éventail de contextes (privé, professionnel, public) elles concernent donc la personne dans sa globalité ;

Des compétences ne sont pas cloisonnées dans un secteur d'activité : elles sont transversales.

Ainsi conceptualisé, l'intérêt est certain dans le domaine de l'enseignement : construire l'acquisition des compétences ou à les appliquer en s'appuyant parfois sur des situations simples du quotidien (sphère privée...). Il est également clair que cette approche contient en elle les germes d'une formation du citoyen (vie publique) : l'approche par compétences permet non seulement de décroisonner les disciplines (transversalité) mais aussi de sortir de l'Ecole !

Les compétences-clé permettent de s'adapter aux exigences du monde actuel

Citons encore l'introduction des tests PISA.

Pourquoi les compétences sont-elles aussi importantes aujourd'hui ?

La mondialisation et la modernisation génèrent un nouvel environnement placé sous le signe de la diversification et de l'interdépendance. Pour vivre en intelligence avec ce nouvel environnement et s'y sentir à l'aise, les individus doivent par exemple maîtriser de nouvelles technologies et dégager du sens de gros volumes d'informations. Ils se trouvent également face à des défis collectifs, notamment concilier la croissance économique et la protection de l'environnement, ou la prospérité et l'équité sociale. Dans ce contexte, les compétences dont les individus ont besoin pour atteindre leurs objectifs sont plus complexes. Il ne leur suffit plus de maîtriser certains savoir-faire bien définis.»

Les ministres de l'Éducation de l'OCDE <http://www.oecd.org/dataoecd/36/55/35693273.pdf>

Bien au-delà de la simple mémorisation d'information, l'approche par compétences implique de savoir traiter, comprendre, critiquer l'information et pas seulement la mémoriser en recherchant une illusoire exhaustivité.

Le monde actuel est un monde d'interactions, en évolution rapide, nécessitant avant tout de savoir s'adapter... Construire des compétences participe à former des individus adaptables.

Une approche centrée sur la personne

L'approche par compétences met résolument la personne au centre des objectifs, l'individu et ses relations aux autres. Les compétences appartiennent à celui qui les possède; elles le « qualifient » dans tous les sens du terme.

Pour l'enseignement, l'impact de ce nouveau regard est considérable. Il implique que l'élève soit mis au centre des objectifs, avec sa singularité : la discipline devient un vecteur pour l'amener à construire ses compétences. Le regard du professeur est porté sur l'élève, la discipline est l'outil. Aucune discipline ne détient d'exclusivité dans la construction d'une compétence, par définition même. Une seule discipline ne permet pas non plus de construire toutes les compétences. Le partage est obligatoire, la transversalité s'impose par la logique, mise au service de l'élève.

En passant du cours de mathématiques à celui de lettre ou d'histoire, il reste fondamentalement le même, dans une continuité de sens même si le support change.

Cette continuité se justifie bien sûr aussi verticalement, dans l'articulation entre l'école-collège, collège-lycée, lycée-université, jusqu'au monde du travail.

Cette démarche implique aussi que le professeur sache se décentrer par rapport à sa discipline. « Couvrir le programme » n'est pas un devoir vis-à-vis de la discipline, mais recouvre l'engagement qu'il prend de faire acquérir par chaque élève des compétences que le programme définit, sur les savoir faire et les savoir-être autant que sur les contenus.

L'approche centrée sur la personne mène également très directement à l'idée de « personnalisation ».

Concrètement, cette réflexion impose un partage entre les enseignants : le socle commun, tel qu'il est défini, crée un contexte qui doit amener à plus faire travailler les professeurs ensemble, susciter les échanges sur la formation et sur les évaluations. La réforme du lycée doit également y conduire, en particulier autour de l'accompagnement personnalisé. L'ensemble des professeurs se trouve amené à réfléchir :

- pour tous les élèves, à une sorte de « programmation » partagée de l'acquisition des compétences;
- pour chaque élève, à la prise en compte des différences.

L'évaluation : un maillon crucial

Dans ce processus, l'évaluation permet de prendre des repères collectifs et individuels, partageables entre disciplines, tant pour concevoir une sorte de « programme de travail » qu'au moment de dresser des bilans, pour la classe comme pour chaque élève, par exemple lors des conseils de classe.

Présentée ainsi, la tâche peut sembler absolument insurmontable au regard du nombre de classes et d'élèves dans lesquels un enseignant doit intervenir. Il n'est, bien entendu pas question de travailler avec une ambition d'exhaustivité. Mais il suffit de constater que pour l'essentiel, tout « se passe bien » pour un grand nombre d'élèves. Point n'est besoin de passer des heures à détailler des programmations pointillistes, segmentées à l'excès. Un des intérêts de l'évaluation est qu'elle permet d'identifier des difficultés, des obstacles : telle compétence « ne passe pas » avec telle ou telle classe, ou bien pour tel ou tel élève. Des objectifs sont alors à définir avec beaucoup plus de précision et limités, pour permettre de traiter des difficultés bien identifiées, ce qui rend de fait, l'adaptation aux particularités des groupes ou des élèves, réalisable.

Enfin, en termes de « développement personnel », l'évaluation par compétences est d'abord une « évaluation en positif » : est évalué ce que l'élève a acquis ; chacun peut ainsi observer ses progrès, dans une démarche encourageante et qui permet de donner confiance. À l'exigence de perfection qui aboutit encore souvent à « pénaliser les manques ou les erreurs », approche désespérante qui amène l'élève à penser que tel Sisyphe, « il n'y arrivera jamais », se substitue un regard qui entérine les succès. Le principe de « faillibilité » qui fait qu'un échec dans une situation donnée n'amène pas à remettre en cause l'état d'acquisition d'une compétence est important : la « panne » est tolérée, le droit à l'erreur reconnu ! Exit la culpabilisation.

L'évaluation des compétences se détache de la logique de notation actuelle et de sa large part d'arbitraire : un 6 ou un 14 n'a pas le même sens selon les établissements, les classes, les professeurs ! Dans cette démarche, le professeur accepte d'abandonner toute position dominante, fondée sur 20 de la perfection qui est souvent réservée au « maître »... ou représente l'idéal du succès dans la discipline et non celui de l'élève. Mais cet abandon est salutaire car il adoucit le regard

et fonde le processus d'enseignement sur la confiance et la reconnaissance, plutôt que sur l'exigence abstraite et la sanction.

L'évaluation n'est plus un outil de pouvoir mais un support partagé aussi entre le professeur et ses élèves dans un diagnostic à deux effets :

- pour le professeur, un diagnostic de « l'état de la classe » et d'identification des élèves en difficulté ou au contraire en « succès total » permettant donc d'infléchir et d'adapter son enseignement;
- pour l'élève, un outil d'auto-évaluation voire d'auto-appréciation.

La procédure de « validation », qui a certainement trop confisqué d'énergie en 2010 pour traiter des livrets personnels de compétence des élèves de troisième des collèges, peut accompagner l'évaluation, s'étaler dans le temps de façon beaucoup moins pressante.

L'approche par compétences : un outil de développement durable !

Si l'on suit l'OCDE, en passant à la dimension collective, l'approche par compétences devient un outil du développement et bien sûr, de développement durable :

« Le développement durable et la cohésion sociale dépendent fondamentalement des compétences de toute la population – « compétences » s'entend ici comme un ensemble de connaissances, de savoirs, de dispositions et de valeurs. »

Présente à tous les niveaux de l'école élémentaire aux CPGE, institutionnalisée dans les programmes depuis 2005 avec le socle, l'approche par compétences est bien loin d'être intégrée « en routine » dans les enseignements, alors même que l'insistance que manifeste l'institution apparaît clairement justifiée.

Mais alors, pourquoi suscite-t-elle autant de résistance ?



Pourquoi tant de résistance vis-à-vis des « compétences » ... et comment les vaincre ?

La validation du socle a révélé, dans un nombre important de collège des difficultés de mise en œuvre. En lycée, à côté des dispositifs, comme l'évaluation des capacités expérimentales en sciences, elle reste largement ignorée, tant le rituel des épreuves du bac et la notation, déterminante pour les affectations, occupent le paysage.

De plus, toutes les disciplines n'ont pas le même vécu dans ce domaine.

Quelles peuvent être les causes de cette résistance ? Plusieurs facteurs peuvent s'exercer auprès des professeurs pour ralentir la généralisation du concept. Comment les dépasser ?

Ne pas se battre sur les mots pour mieux percevoir le sens

Des querelles de spécialistes sur le sens des mots capacités, compétences etc..., la polysémie du mot compétence, peuvent faire penser qu'il s'agit là d'une affaire de « didacticiens » ou de spécialistes, sans intérêt sur le terrain de la classe.

La succession de différentes présentations, avec chacune leur vocabulaire malgré une logique unique dans les intentions, fait percevoir, comme une succession de modes, ce qui est pourtant une évolution profonde de la réflexion !

Pourtant, quelques formulations simples (comme le triptyque savoir/savoir-faire/savoir-être ou l'assemblage [I Ra Re Co] *s'Informer, Raisonner, Réaliser, Communiquer*) fournissent des repères simples, mais dont la complexification et la sophistication excessive masque l'intérêt. En particulier, les supports associés à la mise en œuvre du suivi des acquis prennent parfois la forme de véritables « usines à gaz », avec un abominable saucissonnage des items, une confusion entre formation et évaluation.

Le sens profond de ces évolutions, leur intérêt se retrouve masqué par des outils massifs, amenant les professeurs à dépenser plus d'énergie à comprendre l'outil plutôt que les intentions.

Faire au plus simple en s'attachant au sens ...

Il importe certainement de se recentrer sur les véritables objectifs du travail par compétences et de ses intérêts pour construire ses pratiques pédagogiques, avant de se laisser submerger par les textes et les outils, penser d'abord des outils simples, se les approprier et avancer en conscience plutôt que par obéissance, bref, exercer d'abord son libre arbitre, son jugement expert de professeur.

Bousculer le poids des habitudes

Évaluer les compétences de l'élève et pas seulement ses « performances disciplinaires » implique, pour des professeurs chevronnés, de bousculer parfois un peu les habitudes et pour les nouveaux professeurs de sortir des modèles et des représentations construits autour de ce qu'ils ont vécu comme élèves.

Difficile également de sortir de la note, qui constitue encore une attente des parents, à laquelle souscrivent sans difficulté nombre de professeurs; quant aux élèves, les notes appartiennent à leur quotidien. La coexistence avec une notation traditionnelle, le maintien en parallèle du brevet des collèges, contribue à entretenir l'ambiguïté et à faire percevoir le LPC comme se surajoutant à l'évaluation traditionnelle. Le poids des notes, dans l'affectation post troisième, comme dans tous les processus d'affectation jusqu'au post-bac renforce cette sensation et maintient artificiellement la suprématie de la note dans la pédagogie.

Évoluer dans les représentations, sortir de « la note » pour entrer dans « les compétences »

Il est vrai que cela est difficile. Mais est-il possible de réussir dans cette voie sans que n'évolue la représentation des professeurs, des parents, des élèves... Malgré les ambiguïtés entretenues par le contexte, il faut probablement apprendre à « sortir de la note » en même temps qu'il faille « entrer dans les compétences », et bousculer ainsi des générations entières d'habitudes.

Pratiquer plus la transversalité

Le décroisement des disciplines et le partage, le travail en équipes qu'implique l'approche par compétences ne sont pas encore rentrés dans les « routines » de fonctionnement de l'école.

De plus, le temps à consacrer à cette forme de concertation est considéré comme un surcroît de travail, non prévu dans les horaires (l'obstacle du décret de 50 !) ; sa non prise en compte sert fréquemment de justification.

Certes, il ne faut pas nier que tout cela prend du temps. Mais il y a des contreparties positives, pour les élèves tout d'abord, et même pour le professeur. Consommation de temps... ou investissement ?

D'autre part, avec la pratique, les échanges entre disciplines deviennent progressivement moins consommateurs.

Investir dans le travail en équipe et la transversalité

La transversalité peut et doit déboucher sur un gain de temps et une augmentation d'efficacité. La « surconsommation » initiale qu'elle implique ne relève-t-elle pas de « l'investissement » ?

Rééquilibrer le regard entre formation, évaluation et validation

L'évaluation, puis la validation, sont probablement trop mis au centre de la communication en particulier sur le socle commun, alors que l'approche par compétence concerne d'abord la formation. L'obligation de valider les compétences des élèves en fin de troisième a créé un électrochoc dans un certain nombre de collèges qui a fixé le regard sur cet aspect de l'approche par compétences. Il est certain que rentrer dans la problématique des compétences par ce processus de validation a toutes les chances d'être vécu comme lourd, contraignant et artificiel.

La continuité, la répartition de la réflexion et de la charge de travail spécifique lié à cette validation sont des conditions essentielles de l'efficacité et de l'acceptabilité de la démarche.

Conclusion

Le changement de paradigme que le socle commun a introduit en mettant les compétences au cœur de l'Ecole ne relève certainement pas d'un effet de mode, mais bien un élément clé du nouveau « contrat entre l'Ecole et la Nation ». Tout en mettant le développement de la personne au centre des objectifs, l'approche par compétences constitue une formidable machine à lutter contre l'échec par la valorisation des acquis de chacun. Investir dans une réflexion sur « les compétences », mettre en œuvre le produit de cette réflexion, c'est prendre le pari qu'une école exigeante, ambitieuse pour ses élèves, peut d'abord être une « école de la confiance ».

Articuler les compétences pour transformer l'élève

Sylvain MOREAU
Professeur Agrégé EPS, Couéron (44)

Le moteur principal d'un enseignement par compétences est la volonté de faire évoluer les finalités de l'école pour mieux les adapter à la conjoncture actuelle dans les champs professionnel, civique ou personnel. Il s'agit d'une ambition noble qui rencontre quelques difficultés dans sa mise en œuvre car l'enseignement par compétences implique une évolution pédagogique, qui invite au « recentrage » sur l'élève et qui valorise l'opérationnalisation des savoirs, c'est-à-dire une formation qui s'appuie sur une articulation des capacités, des attitudes et des connaissances. Comment le professeur d'EPS peut-il concilier ces 3 éléments sans les cloisonner pour aller vers un enseignement cohérent, orienté vers la construction de compétences par l'élève ? Quelles évolutions ce concept de compétence entraîne-t-il dans le travail quotidien de l'enseignant ?

Si les enseignants côtoient cette notion de compétence depuis plusieurs années, elle semble plus complexe qu'elle n'y paraît. D'abord décliné de la plus générale à la plus spécifique dans les anciens textes officiels, le concept de « compétence » est aujourd'hui rattaché à différents qualificatifs comme « ... attendue, ... méthodologique, ... sociale ou ... propre ». Y a-t-il une hiérarchie à opérer entre ces termes ? Quel choix de contenus d'enseignement l'enseignant peut-il faire pour que l'élève construise effectivement des compétences ?

Après avoir questionné le terme de compétence et ses implications sur le travail de l'enseignant, cet article propose une démarche d'enseignement associant les différentes notions de compétences présentées dans les programmes d'EPS. Du projet pédagogique à la situation d'apprentissage, il s'agit de permettre à l'élève de construire des compétences pour qu'il devienne un véritable « praticien réflexif », capable de mobiliser des connaissances, des capacités et des attitudes à bon escient et au moment opportun.



L'approche par compétences : pourquoi, comment ?

Pourquoi l'approche par compétences ?

L'école prépare ses élèves à une société en mutation constante, de plus en plus complexe, à un marché du travail de plus en plus exigeant. Pour ce faire, elle cherche à s'assurer que chaque élève acquiert les compétences essentielles dont celui-ci a besoin pour s'adapter aux différentes circonstances de sa vie professionnelle et personnelle. Le temps passé à l'école ne suffit plus pour

acquérir tout le savoir dont les individus ont besoin pour vivre et travailler. Il semble alors nécessaire de repenser l'école et de faire évoluer le travail des enseignants vers une formation plus pragmatique, un enseignement ancré dans la réalité fournissant aux élèves les outils nécessaires pour les rendre autonome dans leur capacité à d'apprendre tout au long de leur vie. Aujourd'hui, pour un grand nombre d'élèves, les apprentissages scolaires restent superficiels. Ils éprouvent des difficultés à utiliser ce qu'ils apprennent. Trop peu d'entre eux sont démotivés et décrochent. La seule transmission et accumulation de savoirs ne peuvent plus tenir la place dominante à l'école. C'est leur mobilisation qui devient l'enjeu central de l'enseignement. Il s'agit de l'approche par compétences.

Qu'est ce qu'une compétence ? Une tentative d'explicitation.

Selon les programmes d'enseignement de l'EPS au collège (1), une « *compétence... représente 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* ». À partir de cette définition, l'élève compétent est celui qui s'adapte à la situation à laquelle il est confronté, qui est capable de faire des choix de procédures à mettre en œuvre, et qui détermine le bon moment pour agir. C'est dans la mobilisation de ressources diverses que la compétence réside et non dans les ressources elles-mêmes. La mobilisation des ressources disponibles passe par des processus mentaux comme la synthèse, l'anticipation, la stratégie, la planification, la méthodologie, la pensée systémique, la métacognition ... L'élève compétent est alors celui qui pratique intelligemment, un « *praticien réflexif* » selon P. PERRENOUD (2).

Conformément aux programmes d'enseignement qui organisent les contenus en termes de capacités, connaissances et attitudes, la compétence désigne l'organisation de ces trois entités en un système fonctionnel. De fait, un élève compétent réussit à mobiliser en temps utile, au moment opportun, à bon escient et surtout en même temps, capacités, attitudes et connaissances lui permettant de répondre aux exigences d'une situation complexe. Cependant, l'enseignement de compétences n'a d'effets qu'à travers la représentation et la traduction en classe que s'en font les professeurs, au moment d'enseigner, à travers leurs exigences, au cours de leurs évaluations.

Quelles conséquences pour l'enseignant ?

L'enseignant s'intéresse plus à ce que fait l'élève qu'à ce qu'il produit.

Beaucoup d'élèves ne travaillent pas pour développer leurs compétences ou grandir, mais davantage pour obtenir une note. Ils sont centrés sur un résultat, déconnectés du cadre d'apprentissage et ne mettent pas en perspective leurs acquisitions, ne mesure pas l'intérêt de leur progrès. Le système d'évaluation actuel les conforte dans cette approche puisque les notes servent prioritairement à classer les élèves les uns par rapport aux autres, sans révéler forcément un niveau d'acquisition de compétences. L'enseignement par compétences considère au contraire l'élève comme un sujet actif qui met en jeu des procédures mentales élaborées pour devenir compétent. Il est alors essentiel pour l'enseignant de porter son attention sur sa manière d'apprendre afin de déterminer ses points forts et identifier les obstacles à l'apprentissage pour y remédier, par des adaptations pédagogiques adéquates. Il s'agit d'une relation à l'élève qui se construit car plus individualisée. Elle est moins centrée sur le résultat et plus sur le processus d'acquisition mis en œuvre pour réussir. Sans minimiser la réussite de l'élève dans la situation d'apprentissage (au sens de la performance), il s'agit de centrer la réussite sur le nouveau pouvoir acquis.

Deux éléments permettent à l'enseignant d'orienter l'élève dans cette dynamique :

- La pertinence de son questionnement associée à une attitude bienveillante d'écoute. Il s'agit d'une posture que l'enseignant adopte, moins magistrale, plus personnalisée : « *comment as-tu réussi, pourquoi as-tu choisi cet atelier plutôt qu'un autre, comment as-tu compris l'exercice, reformule moi ce qui est attendu, explique moi ce que tu as fait pour trouver une réponse ?* »
- La construction de situations d'apprentissage centrées sur le processus. L'enseignant propose des critères de réalisation articulant des contenus moteurs avec des contenus méthodologiques, ainsi que des critères de réussite plus qualitatifs que quantitatifs, comme

réussir à se placer en situation favorable pour shooter, plutôt que marquer un panier, en basket.

Ainsi, l'approche par compétences permet à l'élève d'apprendre à utiliser ses connaissances et à les appliquer dans des situations nouvelles de même ordre. Elle privilégie la mobilisation de connaissances, en situation complexe. En aucun cas, il ne s'agit de conditionner l'élève.

Devenir compétent, ce n'est pas « *bachoter* ».

En tant que professionnel des apprentissages moteurs, l'une des missions fondamentales de l'enseignant d'EPS est la transformation du comportement moteur de l'élève. Mais, pour reprendre les mots de PERRENOUD (2), « *à partir du moment où l'élève fait ce qu'il y a à faire sans y penser, alors on ne parle pas de compétence* » ; dans ce cadre il est question d'habileté motrice acquise par l'élève. Même si l'acquisition d'habiletés par la répétition est nécessaire, la construction de la compétence ne se réduit pas à cela. Il ne s'agit pas de conditionner l'élève pour qu'il réponde de façon automatique car la réussite dans une situation donnée n'augure pas de la réussite dans une autre de même ordre. Par exemple, dans le cadre d'un travail sur « *l'utilisation de repères extérieurs* », pour maîtriser une allure de course dans l'activité demi-fond (niveau 1), un élève peut parfaitement réussir s'il a travaillé tout au long du cycle autour d'une même piste et s'il a intégré des repères extérieurs spécifiques à cet environnement. Mais sait-il maîtriser et reconnaître cette même allure de course, s'il est placé dans un nouveau lieu, sur une nouvelle piste ? Est-il devenu réellement compétent ? L'enjeu pour l'enseignant est d'amener l'élève à mobiliser ce qu'il a appris au cours du cycle afin qu'il puisse s'adapter à un nouveau contexte. Une nouvelle réussite révèle sa compétence acquise.

Comment qualifier ce que peut-être l'enseignement de l'EPS ? C'est un enchaînement de situations d'apprentissages redondantes et structurantes dans lesquelles l'élève acquiert un ensemble structuré de capacités, connaissances et attitudes qu'il peut reproduire, transposer et généraliser dans un ensemble de situations de même niveau de complexité. La compétence citée ci-dessus, peut-être enseignée au cours d'un cycle de demi-fond en un lieu donné, ensuite remobilisée avant d'être évaluée dans un autre lieu ou dans le cadre d'un autre cycle d'apprentissage dont l'activité support est différente, la course d'orientation par exemple. Cette démarche d'enseignement permet aux apprentissages d'être durables et porteurs de sens pour l'élève car ils sont mobilisés dans une variété de contextes. La mobilisation de cet ensemble structuré ne se réalise pas pour elle-même, mais pour répondre à un besoin. À un moment donné, et en fonction de l'évaluation qu'il fait de la situation, l'élève juge nécessaire son usage. La compétence devient un véritable outil au service de l'élève, au regard de ses besoins. Il s'agit d'un chemin vers l'autonomie, et plus précisément vers une autonomie motrice, car l'élève, futur citoyen, doit sans cesse faire face à de nouvelles problématiques, dans une société en perpétuel changement.

Aujourd'hui, dans l'école, il est nécessaire de mettre en œuvre des méthodes d'enseignement dans lesquelles les apprentissages permettent aux élèves de développer leurs capacités d'adaptation, et ce, tout au long de leur vie, de développer des méthodes qui privilégient l'analyse et la compréhension d'une situation, de mobiliser des ressources diverses, et non la simple accumulation d'une grande quantité de savoirs.



Associer les différents qualificatifs attribués aux compétences des programmes

Se mettre en projet, une nécessité pour l'élève.

L'acte d'enseignement devient de plus en plus complexe car il exige d'atteindre dans le temps de la leçon d'EPS de nombreux objectifs visés par les programmes : Compétences Attendues (CA), Compétences Propres (CP), Compétences Méthodologiques et Sociales (CMS), Compétences du Socle Commun. Il devient alors plus simple de cloisonner son enseignement en travaillant un seul élément sur un temps et un espace défini : « *aujourd'hui, on va travailler une compétence du socle... demain, on travaillera une compétence méthodologique et sociale et après demain, on travaillera la compétence attendue dans l'activité...* » .

C'est en cumulant ces micros apprentissages que naît l'illusion de l'acquisition d'une compétence. Car la compétence n'est jamais la simple mise en œuvre de connaissances, de modèles d'actions ou d'habiletés motrices, comme précédemment abordée. Chaque cycle, chaque leçon et chaque situation d'apprentissage conçue par l'enseignant peut être pensée pour que l'élève analyse ses actions motrices en se posant les questions suivantes : « *Que se passe-t-il, pourquoi suis-je en échec, que faire, ai-je vécu des situations similaires, quel est mon potentiel du moment, dans quelles conditions suis-je ? ...* ». Par ce questionnement, l'enseignant recherche l'association d'une posture agissante et d'une posture réflexive chez l'élève pour qu'il identifie les causes de l'échec ou de la réussite, ainsi que les moyens à mettre en œuvre pour repérer et dépasser les obstacles, source d'apprentissage. Pour P. MEIRIEU, l'enseignant « *... doit, en quelque sorte, empêcher que l'élève puisse réussir sans comprendre* » (3).

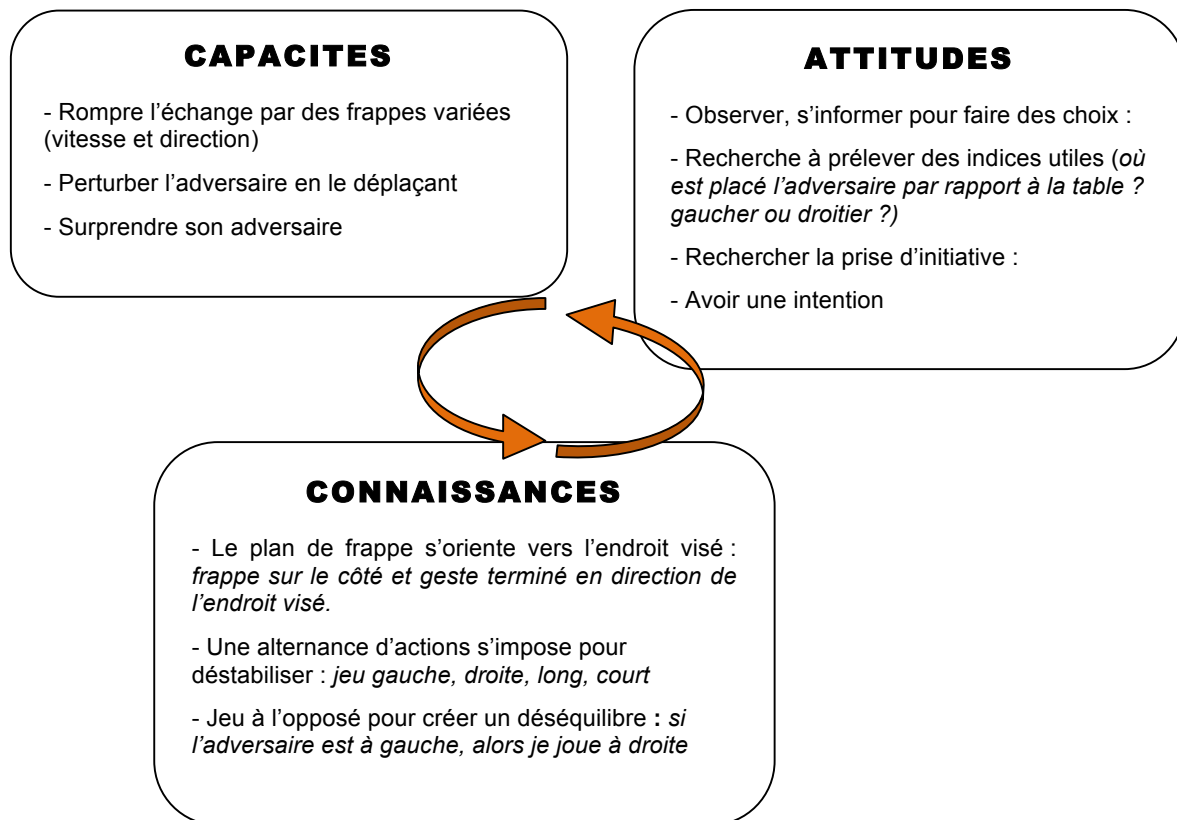
Dans les programmes du collège, les conditions d'acquisition de la CMS 3 (se mettre en projet) posent un certain nombre d'éléments qui invitent l'élève à faire une analyse réflexive de son comportement moteur en situation. Il s'agit en effet de : « *identifier individuellement et collectivement les conditions de l'action, de sa réussite ou de son échec pour élaborer un projet d'action et le mettre en œuvre, raisonner avec logique et rigueur, apprécier l'efficacité de ses actions, développer sa persévérance* ». Dans la perspective de construire une compétence, il est possible d'associer un objectif moteur avec l'une des composantes de la mise en projet, comme défini par les programmes. En tennis de table (niveau 1), pour une situation donnée, il est possible d'associer l'objectif moteur, varier le placement de la balle, et l'identification des conditions de jeu de son adversaire (notamment son placement). L'élève peut accéder à la mise en œuvre de schémas tactiques simples qui mettent en relation le placement de la balle avec le placement et le déplacement de son adversaire.

Sous compétence attendue visée : Mettre en œuvre un schéma tactique simple.

Objectif moteur : varier le placement des balles

Objectif méthodologique : apprendre à identifier les conditions de jeu de son adversaire (notamment son placement)

Cette démarche d'association apporte une plus-value à la situation d'enseignement puisque l'apprentissage moteur est situé dans un cadre qui lui donne un sens. Pour ce faire, les capacités, les attitudes et les connaissances qui font la compétence ont un rapport dynamique entre elles. Celles-ci interagissent, s'articulent les unes aux autres, pour nourrir l'association entre l'objectif moteur et l'objectif méthodologique et social. La technique motrice visible (*capacité*) n'est pas une fin en soi. Elle vit et évolue de manière contextualisée.



Le recours systématique aux composantes de la CMS 3 la fait devenir à la fois un moyen et une fin ; un moyen, car cette méthode d'enseignement utilise ses composantes dans les modalités de construction d'une situation d'apprentissage, une fin, car la récurrence d'utilisation transforme peu à peu l'élève en un individu capable de se mettre en projet. Dans cette logique, l'enseignant peut faire de même avec les autres CMS, en les associant aux objectifs moteurs, dans la construction de situations d'apprentissage.

Faire un choix de CMS pour orienter son enseignement.

Même si les programmes précisent que « *chaque compétence attendue... mobilise une ou plusieurs CMS* », choisir d'associer un objectif moteur avec les composantes d'une seule CMS ne conduit pas nécessairement à mettre de côté les autres CMS. C'est au contraire faire le choix d'utiliser une CMS parmi les autres, comme un axe de formation à travers lequel les activités supports sont didactisées. La construction des situations d'apprentissage ou des modalités de travail est définie selon cet angle de traitement. Il relève d'un choix de l'équipe enseignante de « colorer » l'enseignement de la discipline en fonction des caractéristiques des élèves, des spécificités locales et/ou des finalités retenues par le projet d'établissement. Il s'agit de donner une intentionnalité particulière à la motricité de l'élève, de le placer dans une posture qui oriente son comportement dans une situation et de contextualiser son engagement physique. La problématique réside alors dans le choix des compétences méthodologiques et sociales, de leur déclinaison, que l'équipe éducative souhaite rendre plus ou moins explicites.

Par exemple, en classe de 6^{ème}, le choix peut se porter sur la CMS 1 (*agir dans le respect de soi, des autres et de l'environnement par l'appropriation des règles*). En effet, le besoin de justice, d'initiatives ou de jouer avec les autres conduit ces élèves de 6^{ème} à ressentir la nécessité de la règle. En classes de 5^{ème}, cela peut être la CMS 4 (*se connaître, se préparer et se préserver*). Le programme de Sciences et Vie et de la Terre, pour ce niveau, traite du fonctionnement de l'organisme et de ses besoins en énergie, ce qui constitue un complément d'apprentissage intéressant pour apprécier les

effets de la pratique physique sur le corps humain, et pour accéder à une meilleure connaissance de soi. Pour le niveau 4^{ème}, les élèves entrent dans une période instable psychologiquement et physiquement qui les conduit à revendiquer une certaine indépendance. Il réside une certaine crainte du jugement de l'autre, ce qui entraîne soit un repli, soit une affirmation de soi. Ils éprouvent le « *besoin de vivre la réussite immédiate ou recevoir des encouragements pour donner sens à leurs actions* » (4). L'association des apprentissages moteurs avec la CMS 2 (*organiser et assumer des rôles sociaux et des responsabilités*) peut valoriser leur prise de responsabilités dans les rôles d'arbitre, de juge, ou d'« aide-prof » qui apporte des conseils et facilite l'apprentissage d'un camarade. Enfin, dans le cycle d'observation, revenir sur la CMS 3 semble pertinent au regard de la complexité des connaissances à acquérir. Les moyens mis en place par les élèves pour atteindre les compétences attendues de niveau 2 supposent une analyse plus approfondie des problèmes rencontrés.

Qu'en est-il des compétences du socle commun ?

La démarche consistant à associer un objectif moteur avec un objectif méthodologique et social à travers l'articulation des capacités, des connaissances et des attitudes, semble répondre à l'exigence d'acquisition du socle commun. Elle amène en effet l'enseignant à construire des tâches complexes qui mobilisent différents savoirs dont le contenu est orienté par la compétence à construire. En sport collectif, pour inciter les élèves à utiliser la largeur du terrain en attaque et les amener à en comprendre l'intérêt, l'enseignant peut proposer deux situations et utiliser une méthode comparative : la première, dans laquelle les attaquants progressent sur un terrain très étroit, et la seconde où le terrain est élargi. Par un recueil de données, sur le rapport entre le nombre de réussite d'accès à la zone de marque et le nombre de tentatives dans chacune des situations, les élèves sont en mesure d'identifier, avec l'aide de l'enseignant, les conditions de leurs réussites et de leurs échecs. De cette association entre un objectif moteur et une CMS, plusieurs items du livret personnel de compétence (5) appartenant au domaine 1 de la compétence 3 sont travaillés :

Compétence 3	Les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique
Domaine	Pratiquer une démarche scientifique et technologique, résoudre des problèmes
Items	Raisonner, argumenter, pratiquer une démarche expérimentale, démontrer

L'acquisition des compétences et des connaissances du socle commun est une conséquence de l'enseignement d'une discipline. Les situations d'apprentissage proposées aux élèves peuvent contenir en leur sein des éléments du socle commun.

Associer et articuler différents contenus pour aboutir à la construction d'une compétence trouve sa pertinence dans une démarche de réflexion et d'organisation, à l'échelle du cursus de l'élève dans son établissement. Le projet pédagogique d'EPS est l'outil de formalisation incontournable à l'élaboration du continuum de formation, adapté aux particularités des élèves.



Deux outils pour construire des compétences au sein du projet pédagogique

Un référentiel de situations d'évaluation.

Rendre les élèves compétents, ce n'est pas les entraîner à réussir une situation type. Quel est le sens de ses acquisitions lorsque les situations dans lesquelles elles s'exercent sont connues et reproduites, pendant plusieurs leçons ? Lorsque l'élève reproduit toujours la même course par exemple, il met en œuvre un certain nombre d'automatismes sans avoir appris les connaissances fondamentales qui fondent la pertinence d'une des compétences attendues, c'est-à-dire la gestion de ses ressources et l'utilisation de repères internes et externes pour réguler une vitesse.

Dans le cadre d'une approche par compétences, des situations d'évaluation différentes des situations d'apprentissage mises en place au cours du cycle trouvent tout leur sens. Elles obligent l'élève à faire appel aux connaissances enseignées dans les différentes leçons et au-delà, à les choisir pour les mettre en relation, les mobiliser à bon escient et au bon moment afin de répondre aux nouvelles contraintes posées.

Par exemple, le simple fait de changer de lieu ou de modifier la durée des séquences de courses (demi-fond – niveau 2) suffit à l'élève pour qu'il fasse preuve de sa compétence. En danse, la création d'un duo en question/réponse, le choix du thème et du partenaire de travail peut se faire par tirage au sort. La construction d'un référentiel de situations d'évaluation permet ainsi de placer l'élève dans une situation non vécue jusqu'alors, comportant un certain degré d'incertitude qui le pousse à mobiliser l'ensemble des connaissances, des capacités et des attitudes acquises antérieurement. La condition de la manifestation d'une compétence réelle, sans risquer d'évaluer des comportements figés ou automatisés est présente.

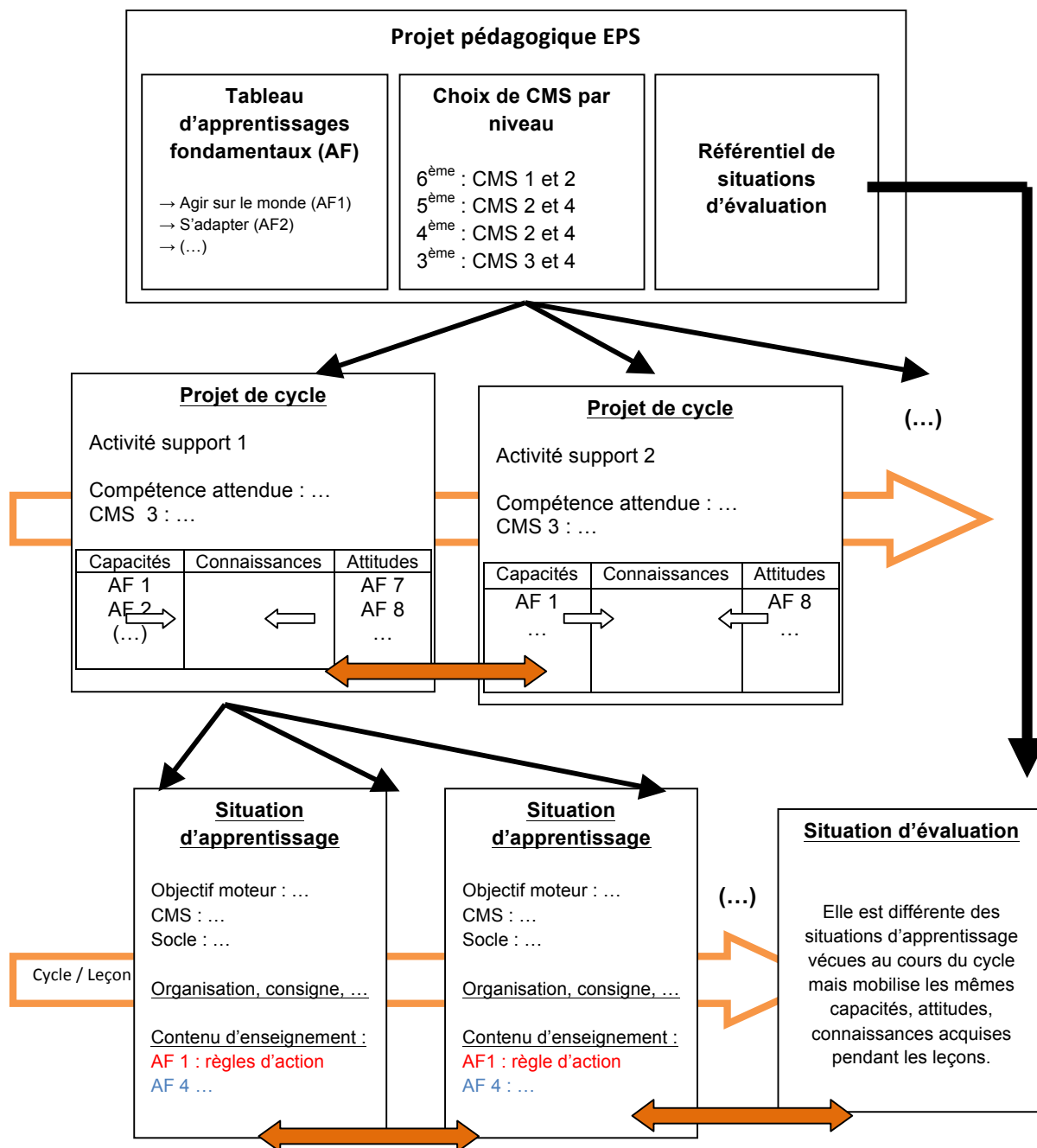
Un tableau de savoirs fondamentaux.

Le mécanicien possède un certain nombre d'outils qu'il utilise pour faire des réparations diverses (changer une roue, faire une vidange...). Ces outils sont utilisés fréquemment car ils sont indispensables. Leur maîtrise est essentielle pour que ce dernier, s'il veut être efficace dans son champ de compétence. De la même manière, un élève peut posséder des outils « fondamentaux », de, « savoirs fondamentaux », qui lui permettent de s'adapter aux différentes situations qu'il rencontre. Selon Nicolas TERRE, ces savoirs fondamentaux constituent « *une sorte de caisse à outils que tout élève doit posséder et mobiliser pour construire les compétences sportives et artistiques des programmes d'EPS, et plus largement les compétences que réclament leurs parcours scolaires, personnels, professionnels et sociaux* » (6). Ce sont des capacités, des attitudes et des connaissances que l'élève est capable de mobiliser dans une situation donnée mais aussi dans une autre, parce qu'elles s'avèrent pertinentes. Par exemple, que ce soit en course de vitesse ou en sports de raquette, être capable de « *limiter son temps de mise en action* » est utile pour prendre un départ efficace ou pour anticiper son déplacement sur la balle afin de la renvoyer ; de même, être capable d'« *éviter les déséquilibres* » est essentiel dans l'activité judo pour limiter les risques de projection ou en acrosport pour construire une figure stable. En termes d'attitudes, « *maîtriser des émotions* » est un enjeu important dans différentes activités comme la danse, lorsqu'il s'agit de présenter une chorégraphie face à un public. Dans les activités d'opposition, cette maîtrise sert pour rester lucide et faire des choix appropriés, en escalade pour ne pas se mettre en danger (7).

Ces capacités ou attitudes sont fondamentales car elles permettent à l'élève de s'adapter faisant ainsi la preuve de sa compétence. Pour les acquérir, il doit apprendre les connaissances qui s'y rapportent : pour limiter son temps de mise en action (réagir vite), il faut mettre en tension ses muscles moteurs ; pour éviter les déséquilibres, il faut abaisser son centre de gravité et augmenter sa base d'appuis ; pour maîtriser ses émotions, il faut contrôler sa respiration.

C'est la mobilisation de ces connaissances fondamentales, d'un contexte à un autre qui amène l'élève, avec l'aide de l'enseignant, à faire des liens nécessaires pour la construction de son savoir. Cette méthode d'enseignement peut être pensée en amont et formalisée au sein du projet pédagogique. L'équipe enseignante établit alors une liste de savoirs fondamentaux qui apparaissent dans les projets de cycles et traversent les situations d'apprentissage mise en place pendant l'année scolaire.

Le schéma suivant met en évidence ce souci de cohérence :



Conclusion

Aujourd'hui, la notion de compétence se trouve réaffirmée au sein de l'école. Il convient donc de trouver des solutions afin que les élèves les construisent effectivement, sans que celles-ci ne deviennent finalement qu'un miroir aux alouettes. Il s'agit alors de promouvoir un enseignement tourné vers l'action et vers l'innovation dans lequel « *toute leçon est une réponse* » (8). Les compétences, pour qu'elles ne se réduisent pas à une juxtaposition d'habiletés mécaniques, sont reliées par une intentionnalité, et associent un objectif moteur avec un objectif méthodologique et social. Les mises en relations par des connaissances fondamentales qui traversent l'enseignement de la discipline aident l'élève à construire le sens qui lui fait souvent défaut. C'est le pari à faire qui pousse l'élève, par la construction de compétences, à repenser son métier et pour qu'il se mette vraiment en « je » (9).

-
- (1) [BO n°6 du 28 août 2008](#).
 - (2) P.PERRENOUD - *Construire des compétences à l'école* – ESF 2008.
 - (3) P.MEIRIEU – « *Si la compétence n'existait pas, il faudrait l'inventer* » - Les compétences – Revue EPS - 2005
 - (4) A.PARIS, D.EVAIN – [Quelle place dans l'enseignement pour le développement des élèves ?](#) - Les cahiers EPS de Nantes n°39 – 2009
 - (5) Livret personnel de compétences – BO n°27 du 8 juillet 2010
 - (6) N.TERRE – [Unifier les connaissances, diversifier les compétences](#) – Les cahiers EPS de Nantes – n° 35 – 2007
 - (7) N.TERRE et coll. – *La compréhension des actions motrices ou le chaînon manquant* – Revue EP.S n°335 – 2007
 - (8) J.DEWEY
 - (9) P.MEIRIEU – *Frankenstein pédagogue* – ESF 1996

L'entrée par les activités physiques et sportives et artistiques, c'est possible ... sous certaines conditions.

Didier RIGOTTARD
IA IPR EPS, Nantes (44)

Les compétences attendues de niveau 1 et 2 déterminent, dans chaque APSA, les acquisitions visées en fin de cycle d'apprentissage. Chacune d'elles s'inscrit dans l'une des quatre compétences propres à l'EPS et mobilise plusieurs compétences méthodologiques et sociales. Elles constituent le référentiel des compétences attendues. Leurs formulations rappellent le lien que chaque APSA entretient avec l'une des compétences propres et permettent l'identification d'un degré d'efficacité au regard d'un problème moteur caractéristique de chaque niveau. Elles expriment aussi certaines attentes méthodologiques et sociales possibles, sans exclure la possibilité d'en aborder d'autres.

Cet article montre que les compétences attendues de niveau 1 et 2 offrent une logique d'apprentissage tant au niveau de la motricité que de la méthodologie et du social. La première partie présente la structure des compétences attendues, la seconde, les compétences méthodologiques et sociales contenues en chaque APSA. Le choix sélectif et cohérent réalisé par l'équipe d'EPS d'activité composant la programmation, tout en respectant les programmes, permet la construction d'un élève physiquement et socialement éduqué.



Les compétences attendues, une méthodologie d'écriture

Le sens des compétences attendues

Le code couleur utilisé rend explicite le sens placé par les rédacteurs dans la construction et la rédaction des compétences attendues

En bleu apparaît l'essence, en quelque sorte « l'ADN », la partie dominante de la compétence propre.

En noir est précisé le contexte de réalisation de la compétence.

En vert est explicitée la dimension motrice, technico-tactique, c'est-à-dire la spécificité motrice, technique ou tactique de la compétence attendue au niveau considéré.

En rouge est décrite la dimension méthodologique et sociale de la compétence attendue.

Pour mieux comprendre cette méthodologie d'écriture, prenons l'exemple de l'activité physique « escalade » : l'essence, « Choisir et conduire un déplacement » ... le contexte de réalisation « pour grimper, en moulINETTE, deux voies différentes à son meilleur niveau » ... la dimension motrice, technico-tactique « en privilégiant l'action des membres inférieurs »... la dimension méthodologique et sociale « Assurer un partenaire en toute sécurité ».

Pour le niveau 2, cette compétence se complexifie : « Choisir et conduire un déplacement pour grimper en moulINETTE et enchaîner deux voies différentes à son meilleur niveau en optimisant les prises de mains et de pieds et en combinant efficacement la poussée des jambes et la traction des bras. Assurer un partenaire en toute sécurité ».

La matrice disciplinaire

La construction de compétences par niveau, 1 et 2 (au collège) puis 3, 4 et 5 (au lycée) n'a pas que pour objectif de gagner en lisibilité. Avec une entrée par niveau de compétence, l'ambition est de gagner en cohérence dans la construction motrice, méthodologique et sociale de l'élève. L'idée première des niveaux est d'en finir avec l'éternel débutant. La compétence attendue est donc pensée en termes d'étapes successives à construire, de pas en avant. L'accès aux niveaux 1, 2, 3, puis 4 voire 5 de ces compétences permet à chaque élève de devenir un citoyen, cultivé, lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué.

Une illustration en escalade : grimper, c'est élaborer un projet de déplacement puis le gérer. Pour cela, il est nécessaire de lire le milieu et concevoir le cheminement, adapter sa motricité et réguler le déplacement, gérer ses efforts, contrôler ses réactions émotionnelles, assurer sa sécurité et celle d'autrui. Cet ensemble se conçoit dans le cadre de la formation d'un grimpeur qui pratique deux heures par semaine minimum, toute l'année, dans un club, soit au minimum 100 heures d'entraînement. Il est prétentieux d'affirmer que, au cours d'un cycle de dix heures de pratique effective minimum, il soit possible de tout enseigner. Pour favoriser les apprentissages et permettre à chaque élève de réaliser de réels progrès, il est essentiel d'admettre que chaque temps d'apprentissage, au cours du cursus, doit être suffisamment long, précis et ciblé.

Quels sont donc les passages obligés à emprunter par les élèves pour devenir un grimpeur scolaire compétent ? Au-delà des aspects sécuritaires et affectifs, premiers et constants, certains problèmes, incontournables, sont à résoudre prioritairement. Il s'agit de la notion d'étape, de pas en avant. La compétence attendue est la transcription d'un choix didactique fort. Pour le niveau 1, la question posée est la suivante : « *comment se rassurer et progresser sur un support plus ou moins vertical ?* », ici, l'équilibration sur les pieds est fondamentale. Cette équilibration qui rassure l'élève est aussi la condition de construire les pré-requis nécessaires à l'acquisition du niveau suivant. Concernant le niveau 2 la question posée est : « *comment progresser en coordonnant efficacement poussées de jambes et tractions de bras sur un support plus ou moins vertical ?* », cette fois, l'acceptation des déséquilibres et la poussée complète des jambes sont visées.

Au collège, pour construire les compétences propres, méthodologiques et sociales du programme, le projet pédagogique ne peut faire l'économie de présenter une programmation exigeante, équilibrée et suffisamment diversifiée pour permettre aux filles comme aux garçons de réussir et d'acquérir une culture commune. Pour assurer la diversité de l'offre de formation, les huit groupes d'activités doivent être programmés. Pour garantir l'exigence, le niveau 2 de compétence doit être atteint dans au moins une APSA de chacun des huit groupes d'activités à l'issue du collège.

La réalité du terrain, montre que ce sont plutôt les installations qui pilotent la réflexion. Cependant, le choix des activités est stratégique, au regard des caractéristiques des élèves, des choix éducatifs de

l'établissement et de la manière dont l'EPS peut contribuer à répondre à ce besoin de formation. La réflexion sur le choix de telle ou telle autre APSA est centrale. Une programmation d'activités complète, équilibrée et exigeante, assure aux élèves une formation complète. Elle représente la condition incontournable pour traverser toutes les compétences propres, méthodologiques et sociales. Ainsi au collège, l'élève vit des expériences corporelles variées et approfondies qui lui permettent d'accéder à une culture motrice raisonnée, critique et réfléchie des APSA.



Les compétences méthodologiques et sociales, un trait d'union entre les APSA.

Pour les compétences méthodologiques et sociales, les compétences attendues sont porteuses de choix. Elles expriment aussi les principales attentes méthodologiques et sociales à travers l'APSA, sans exclure la possibilité d'en aborder d'autres, au regard des enjeux éducatifs de l'établissement. Au niveau du collège, dans les activités supports de la compétence propre n° 1 *« réaliser une performance motrice maximale mesurable à une échéance donnée »*, la compétence méthodologique et sociale (CMS) n°2 *« organiser et assumer des rôles sociaux et des responsabilités »* est la plus représentative. Par exemple en Haies, au niveau 1, il est attendu des élèves d'*« assumer au sein d'un groupe restreint les rôles d'observateur et de chronométrateur »*. Cette idée traverse également la hauteur, le multi bonds, la vitesse-relais, la natation longue ou de vitesse sur les niveaux 1 et 2. La CMS n°1 *« agir dans le respect »* se retrouve dans l'APSA haies niveau 1 quand il est attendu des élèves de *« respecter les règles de sécurité »*. Cet axe concerne les activités javelot et natation de vitesse ou longue sur le niveau 1. La CMS n°3 *« se mettre en projet »* est également présente dans toutes les APSA support de la CP1 de niveau 2.

Dans les activités de la compétence propre n°2 *« se déplacer en s'adaptant à des environnements variés et incertains »*, la CMS n°1 *« agir dans le respect »* qui est présente. En canoë-kayak, course d'orientation et escalade, la notion de *« respect des consignes de sécurité et de l'environnement »* est le fil rouge des deux niveaux de compétence. La CMS n°2 *« organiser et assumer des rôles sociaux et des responsabilités »* est aussi identifiée dans la notion *« d'entraide »* en canoë-kayak et *« d'assureur »* en escalade.

Pour la compétence propre n°3 *« réaliser une prestation corporelle à visée artistique ou acrobatique »* la CMS n°2 *« organiser et assumer des rôles sociaux et des responsabilités »* se retrouve sur chaque compétence de niveau 1. En aérobic, acrosport, gymnastique sportive ou rythmique, arts du cirque et danse, il est attendu que chaque élève soit en capacité *« observer et apprécier les prestations à partir de critères simples »*. La CMS n°3 *« se mettre en projet »* est à développer dans le niveau 2 de compétence à travers la notion du *« jugement des prestations »* qui permet une régulation après chaque passage.

Enfin, en ce qui concerne la compétence propre n°4 *« conduire et maîtriser un affrontement individuel ou collectif »*, les CMS n°1 *« respecter les partenaires, les adversaires et les décisions de l'arbitre »* sur tous les niveaux 1 de compétence, n°2 *« observer et co-arbitrer »* sur tous les niveaux 2, et n°3 *« s'inscrire dans le cadre d'un projet de jeu simple »* sur tous les niveaux sont les axes de travail de toutes les familles d'activités.

La CMS n°4 *« se connaître, se préparer, se préserver »* se révèle être le fil rouge de toutes les compétences propres, de toutes les familles d'activités, ainsi que des compétences méthodologiques et sociales 1, 2 et 3. En effet, pour *« réaliser une performance mesurable »*, *« se déplacer en s'adaptant à des environnements variés »*, *« réaliser une prestation à visée artistique ou*

acrobatique », « *conduire et maîtriser un affrontement* » comme l'attendent les CP ou bien « *agir dans le respect* », « *assumer des responsabilités* » et « *se mettre en projet* » comme le visent les CMS, il est nécessaire de « *bien se connaître, se préparer et se préserver* ». Les CMS apparaissent donc comme la boîte à outils nécessaire à l'acquisition des CP.

Conclusion

Le projet EPS, par une rédaction collective et concertée, formalise la politique éducative de l'établissement en matière d'EPS. Prenant en compte les caractéristiques essentielles de la population scolaire, il précise la mise en œuvre locale du programme. Il s'appuie sur une analyse précise du contexte d'enseignement, propose des choix éducatifs et les activités supports qui permettent d'y accéder. L'entrée par les APSA au collège est envisageable, car chaque compétence attendue s'inscrit dans l'une des quatre compétences propres à l'EPS et mobilise obligatoirement plusieurs compétences méthodologiques et sociales. Ces dernières ne sont toutefois pas exhaustives, car elles représentent également des leviers de formation adaptable au public concerné. C'est en proposant une programmation complète, qui traverse les quatre compétences propres, équilibrée, en proposant les huit familles d'activité, en exigeant de valider le niveau 2 dans au moins une activité physique et sportive et artistique de chaque famille d'activités, que les enseignants d'EPS assurent aux élèves une formation ambitieuse tant au niveau moteur qu'au niveau méthodologique et social.

Le choix judicieux des APSA, s'il est nécessaire, n'est pas suffisant. Le projet pédagogique, outil collectif de travail, qui alimente au quotidien, réflexions, prises de décisions et mise en œuvre, se doit d'assurer la cohérence du parcours de formation des élèves grâce à une planification des contenus, adaptés au public et en cohérence avec les enjeux éducatifs de l'établissement et un suivi des élèves. Il revient aux équipes pédagogiques de proposer les connaissances, capacités et attitudes qui permettent à l'élève de se montrer efficace dans un champ de compétence visé et de faire face de façon adaptée aux problèmes qu'il rencontre.

Pour faciliter cette réflexion professionnelle, des documents ressources destinés aux enseignants d'EPS, qui se présentent, par exemple pour le collège, sous la forme de 52 fiches (niveau 1, niveau 2) illustrant et précisant les connaissances, capacités et attitudes constitutives des compétences attendues dans les 26 activités physiques, sportives et artistiques de la liste nationale telles qu'elles sont définies dans le nouveau programme du collège (BO spécial n° 6 du 28 août 2008), sont à disposition des collègues. Bien entendu, en application de la loi n°2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École, « *la liberté pédagogique de l'enseignant s'exerce dans le respect des programmes et des instructions du ministre chargé de l'Éducation nationale et dans le cadre du projet d'établissement avec le conseil et sous le contrôle des membres des corps d'inspection* ». Ces fiches ressources ne sont pas des documents d'accompagnement susceptibles de conduire à une interprétation contrainte des programmes. Elles garantissent les principes de liberté, d'initiative et de responsabilité pédagogiques, elles ne sont pour chaque équipe et pour chaque enseignant qu'une aide et une source d'inspiration.

Au demeurant, ces documents ne prétendent pas avoir pris en considération les contextes d'enseignement, et fait définitivement le tour de la question, ils sont donc modifiables. Il convient en conséquence, selon les caractéristiques des élèves, les projets d'établissement, d'EPS, de classe de préciser les compétences à construire, de déterminer des connaissances, des attitudes et des capacités qui permettent cet apprentissage, les ressources pour faire la classe n'étant que des appuis à la libre disposition des professeurs. C'est donc en respectant toutes ces conditions que l'entrée par les APSA, peut être une logique professionnelle recevable et assurer une efficacité des apprentissages.

La Tête et les jambes

Patrick BEUNARD
IA-IPR EPS Honoraire, Nantes

Que le lecteur ne s'y trompe pas. Cet article ne va pas s'intéresser à une émission de télévision des années 70, mais s'occuper de ce qui structure, ici et maintenant, l'enseignement en France, en général, mais plus particulièrement en EPS.

Au centre de la réflexion se situe la notion de compétence.

Ce vocable est actuellement sur le devant de la scène de tous les programmes des disciplines d'enseignement du système éducatif français de la première classe du premier degré à la classe de terminale du secondaire.

Il a longtemps occupé les coulisses du théâtre de l'éducation depuis le milieu des années 80 (contrôle continu des Lycées professionnels) avant de disparaître puis de renaître au début des années 2000. Consacrée, notion centrale de la loi d'orientation de 2005, elle occupe désormais le premier rang de tous les concepts des différents programmes des disciplines d'enseignement ainsi que du socle commun de compétences et de connaissances.



Un changement de centre de gravité

De longue date, les programmes des disciplines étaient exclusivement centrés sur les savoirs disciplinaires. Quoi de plus normal me direz-vous ? L'EPS n'était pas encore concernée par cette définition de ce qu'il fallait apprendre. Mais l'éducation physique et sportive n'était peut-être pas encore réellement considérée comme une discipline d'enseignement au même titre que les autres.

Tant que le système éducatif n'accueillait que des enfants « pré calibrés », issus essentiellement (pas exclusivement, il y avait des exceptions) des classes sociales favorisées, cet état de fait ne posait pas de problème majeur dans le fonctionnement de l' Education Nationale. Ce qui ne signifie nullement

que tous ces élèves étaient destinés à réussir. Mais si tel n'était pas le cas, leur échec n'était imputable qu'à eux-mêmes : manque de travail, manque de concentration, n'écoute pas... constituaient pour eux les appréciations les plus courantes que leur infligeaient leurs enseignants pour justifier leurs échecs.

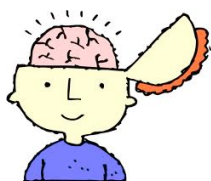
La massification, « démocratisation » de l'enseignement, initiée vers la fin des années soixante, début des années soixante-dix, a imposé que chacun, et plus particulièrement les enseignants, porte un regard différent sur la façon d'apprendre. Actuellement, la réussite de tous les élèves est inscrite dans la loi, ce qui signifie qu'une obligation de résultat est fixée au corps enseignant et que le report des responsabilités aux seuls élèves en cas d'échec n'est plus possible et acceptable ; ce principe est malgré tout démenti par les faits et les résultats pour le moment. Il convient néanmoins de rester optimiste car l'unité de temps des transformations réelles du système éducatif se montre toujours grande.

La loi d'Orientation sur l'école de 1989 place l'élève au centre du système. Mettant certainement un peu de côté les savoirs que ces élèves devaient s'approprier pour étayer leur réussite scolaire.

Chemin faisant, cette centration exclusive sur l'élève, le système éducatif mettait simultanément en place, au collège d'abord puis au lycée, des dispositifs (travaux croisés, itinéraires de découverte, TPS ...) visant à inscrire les élèves dans des démarches plus actives, impliquant effectivement leurs possibilités de choix, de décision, nécessitant fréquemment la définition d'un projet... S'opère alors la bascule, sans que se soit explicitement exprimé, dans l'idée de compétence.

La loi d'orientation de 2005 consacre et tente d'asseoir cette notion de compétence et toute la terminologie qui l'accompagne (connaissances, capacités, attitudes ...). Les programmes des différentes disciplines sont refondés et s'inscrivent désormais dans cette matrice. Dans le même temps, un socle commun de compétences et de connaissances est avancé et conçu selon les mêmes paradigmes.

La bascule conceptuelle du système s'opère. Il s'agit de s'occuper désormais de l'élève. Chacun doit pouvoir réussir dans un domaine particulier. Les apprentissages sont mesurés au travers de réalisations, mettant en jeu, bien entendu, des connaissances, mais pas seulement. Est attendu d'eux la capacité à réinvestir leurs acquis dans différents champs d'enseignements disciplinaires, mais aussi d'activités scolaires et parascolaires, ce qui a été appris dans un lieu particulier. L'idée de généralisation des apprentissages est mise sur les rails.



Changer ? Oui, mais quoi ?

Toutes les disciplines d'enseignement ne partent pas de la même origine. L'EPS, ne disposant pas d'un réel programme, conçu comme un ensemble organisé de connaissances, se dote de ce référentiel de contenus ; le processus est en cours. Tous les enseignants d'EPS ne partent pas non plus avec le même capital en matière de conception, de culture personnelle, de curiosité, d'imagination... etc.

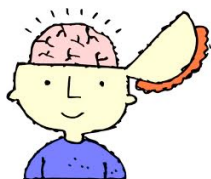
Et malgré cela, en matière de transformation professionnelle, une convergence est attendue. Convergence au sein même de la discipline, mais également entre les disciplines.

Chercher à promouvoir le développement de compétences dans l'enseignement de l'EPS, c'est s'attarder et réfléchir sur l'ouverture donnée aux élèves sur :

- la reconnaissance des choses (connaissances, techniques, tactiques ...);
- leur discernement (laquelle est pertinente ?);
- l'adaptation (que faut-il réutiliser et selon quels ajustements ?);
- l'aptitude aux choix, aux projets, aux décisions (quelle responsabilité, autonomie dans l'apprentissage ?);
- le pouvoir de s'évaluer (être en mesure de reconnaître si ce que l'on fait est pertinent, efficace ?).

Mais le développement de ces déterminants personnels ne va pas sans l'acquisition d'éléments de culture, issus de la connaissance et des pratiques d'APSA, qui donnent corps à ces ingrédients « logiciels ».

Par ailleurs, l'EPS ne dispose pas du temps nécessaire pour n'enseigner qu'une seule APSA. Il convient donc, aussi paradoxal que cela puisse paraître, qu'elle s'appuie sur plusieurs d'entre elles, en simultané ou en continuité, pour profiter des synergies, complémentarités, différences qu'elles comportent pour espérer promouvoir les ingrédients logiciels abordés plus avant et se focaliser sur le développement de compétences pour ne pas simplement s'arrêter qu'aux habiletés ou conditionnements techniques.



Quels sont les atouts dont disposent les enseignants d'EPS et que leur faut-il acquérir de nouveau ?

L'approche par compétences, qui aboutit à un « pouvoir faire » nouveau nécessite de cerner les connaissances à acquérir par les élèves et la définition d'un ou de plusieurs contextes grâce auxquels cette (ces) compétence(s) mis en œuvre. Cette approche implique également de cerner un parcours d'apprentissages au sein duquel les élèves sont amenés à s'impliquer dans des activités pour construire ces apprentissages : connaissances et mises en œuvre.

Le point fort des enseignants d'EPS se concentre dans :

- la mise en activité des élèves,
- leur responsabilisation, leur implication dans l'élaboration de projets,
- l'interactivité entre élèves.

Leurs pratiques à faire évoluer se situant dans :

- certaines formes d'évaluation (plus centrées sur les résultats ou performances, les aspects quantitatifs (3,50m au saut en longueur, 3 matchs gagnés sur 4 joués ...) que sur les processus, les manières de faire, l'aspect qualitatif des dits apprentissages) ...

- la mise en œuvre des connaissances.

En conséquence, tant qu'un enseignant d'EPS n'a pas cerné les connaissances à acquérir et la façon d'en mesurer les acquis, il lui est très difficile d'entrer dans ce cheminement par « compétences ».

L'approche par compétences s'apparente à la construction de l'abstraction par un enfant : un objet est reconnu et nommé en prenant en compte toutes ses caractéristiques (formes, couleurs, taille). Il nomme balle l'objet rond, bleu, en mousse ... qu'il arrive à tenir dans la main. Puis, grâce à une expérience plus importante, le contact avec des objets qui ressemblent à l'objet originel (bleu, rond ...), il nomme balle tous les objets dont un certain nombre de déterminants sont ressemblants, mais qui se distinguent par d'autres attributs. La notion de catégorie est ainsi créée, et peut-être utilisée dans son langage.

L'élaboration d'une compétence impose qu'une ou des connaissances soi(en)t définie(s) comme le contenu d'enseignement à intégrer. Ce contenu nécessite d'être identifié par l'élève de façon plus ou moins abstraite – concrète. Ce contenu doit pouvoir se reconnaître dans un contexte, puis dans plusieurs contextes. Cette (ces) connaissance(s) est (sont) (vont) réutilisée(s) dans des contextes différents et, à terme, généralisée(s).

Par exemple, l'utilisation du même terme de « fixation » d'un défenseur, quelque que soit le sport collectif abordé. Ce mot a la même signification générale : il s'agit dans tous les cas pour le porteur de balle de neutraliser un défenseur en s'approchant de lui en possession de la balle (plus ou moins près selon les règlements : le contact est autorisé en rugby et pas en basket-ball) pour pouvoir soit passer cette balle à un partenaire démarqué, soit aller seul. Cette connaissance fait partie du patrimoine d'un élève au collège. Il peut l'intégrer au sein d'une compétence généralisable à plusieurs sports collectifs, à la condition d'acquérir complémentirement quelques habiletés spécifiques qui lui permettent l'adaptation nécessaire.

Au final, l'élève en question tend vers une forme d'abstraction des contenus, en plus de leur connaissance en actes, la capacité. Il faut donc, au professeur fixer des niveaux de généralisation des connaissances et apprentissages, de ré-exploitation des compétences acquises dans un contexte particulier, autre que celui d'origine, pour amener l'élève à se distancier et utiliser le déjà-là (l'acquis) dans des circonstances différentes, avec la nécessité, bien entendu, d'opérer les ajustements indispensables.

Il est, en EPS comme dans les autres disciplines, des compétences qui sont plus basées sur des processus (méthode, gestion) que sur des procédures (manières de créer et restituer de la vitesse par exemple). Les compétences de cette nature, sont d'autant plus généralisables, qu'elles impliquent moins de spécificités techniques (élaborer un projet d'action, de stratégie, de course...etc.).

L'ambition et la noblesse de l'EPS, discipline d'enseignement, réside dans le fait de :

- viser explicitement l'intelligence des élèves,
- leur permettre d'élaborer des connaissances,
- leur faciliter la réutilisation de ces connaissances dans des contextes différents et donc au final de tendre vers une certaine abstraction.

L'unité de la discipline se recentre, non pas seulement sur la conception d'un (ou plusieurs) cycle(s) d'APSA, mais sur la conception de cycles d'élaboration ou de construction de compétences qui prennent corps dans le projet annuel de classe.

Conclusion

Dans la nouvelle donne des apprentissages scolaires, les concepts de compétences et connaissances sont intimement liés. Un élève a besoin d'élaborer et d'engranger les unes (connaissances) pour construire les autres (compétences). Mais ces concepts là, en impliquent d'autres qu'il est utile de développer ultérieurement : ce sont ceux de conscience, reconnaissance, abstraction, mémorisation, exploitation, généralisation. La liste n'est pas exhaustive, mais tout le professionnalisme des professeurs est de s'emparer de ceux-là et les rendre opératoires.

L'EPS, c'est bien le corps et son développement, au travers des conduites motrices. Dans cette perspective, les notions de volonté, d'efforts physiques, d'émotions, d'envies, de motivations, d'imagination, d'inventivité, entre autres, font partie des ingrédients à prendre en compte dans les apprentissages.

Mais la rationalité et l'intellect constituent le cœur du processus d'apprentissage, toutes disciplines confondues au sein de l'école. Ce qui ne signifie aucunement que l'empirie, le hasard des expériences ne puissent pas permettre aussi à chacun d'apprendre. La différence et la caractéristique de l'école résident dans le fait que cette dernière se doit de prévoir, planifier, organiser et optimiser les apprentissages pour chacun (exemple du socle commun) et ne pas se satisfaire d'apprentissages aléatoires et hypothétiques.

Organiser les connaissances, capacités et attitudes

Francis HUOT
Professeur agrégé EPS, Nantes (44)

Si les programmes du collège au lycée présentent une progressivité de compétences attendues à faire acquérir, ils ne précisent pas les contenus d'enseignements. C'est aux professeurs, réunis en équipe, de définir les connaissances, capacités et attitudes constitutives des compétences à aborder en fonction des projets d'établissement, d'EPS, de classe, ou encore d'AS. Les fiches ressources d'Activités Physiques Sportives et Artistiques proposées par le ministère représentent des guides complémentaires aux programmes. Une très grande variété de connaissances, capacités et attitudes est possible, or le choix n'est pas simple. C'est pourquoi l'usage d'une méthode qui organise ces contenus en classes et les hiérarchise, peut en faciliter la genèse. Cette proposition, inspirée des taxonomies, cognitive de Bloom¹, psychomotrice de Verhaegen ou Harrows, affective de Krathwohl, n'est qu'un exemple d'outils dont l'objet est de rendre plus aisée la construction, en équipe pédagogique, de contenus de qualité articulant connaissances, capacités, attitudes.



Pourquoi classer ?

Il suffit de porter un regard comparatif sur les cinquante fiches APSA collège proposées à titre indicatif par le ministère de l'Education Nationale, pour constater que les connaissances définies comme des « informations » dans les programmes, sont de nature très différentes, y compris au sein d'une même activité. En effet, elles peuvent être des repères, des principes, des règlements, des concepts scientifiques etc. En natation longue par exemple, pour le niveau 1, sont proposés des principes d'efficacité (propulsion, par exemple) qui disparaissent du niveau 2 où sont évoquées, l'amplitude de nage, la fréquence, la prise d'appui, parties intégrantes du principe de propulsion. L'utilisation d'une terminologie différente engendre une discontinuité préjudiciable au repérage d'un continuum. D'autre part, le niveau 1, présente des principes fondamentaux quand, le niveau 2, met en avant des connaissances techniques qui, sans être en opposition, sont d'un autre type. Ce changement de nature des connaissances ne permet pas de mettre en évidence une progressivité et une cohérence d'un niveau à un autre et cette diversité peut contribuer à la confusion ou l'émiettement des contenus.

¹ Référence Française pour ces auteurs : V. et D. Delandsheere, Définir les objectifs de l'éducation, Edition PUF ; 1989, 337 pages.

En équipe d'établissement, la contribution de chaque professeur peut aussi amener une diversité et rendre difficile la vision pluriannuelle des progressions, des parcours d'élèves et des types d'acquisitions organisés en niveaux comme indiqué dans les programmes. Le véritable enjeu consiste donc à choisir des connaissances, des capacités et des attitudes qui assurent à la fois un apprentissage relativement complet, équilibré, et une progression cohérente, gage de parcours d'élèves réussis. Identifier des catégories de contenus, c'est s'assurer de ne pas omettre tel ou tel type de connaissances, capacités ou attitudes en passant d'une APSA à l'autre. C'est aussi être certain de retrouver, si nécessaire, une catégorie, mais à un niveau de difficulté ou de complexité différent, pour répondre aux niveaux de compétences attendus (1 à 5). Autrement dit, classer, c'est organiser les contenus selon leur nature pour en assurer une certaine exhaustivité et continuité tout en se facilitant le travail, puisque l'ordre général remplace le hasard, issu de la priorité plus ou moins implicite donnée par le professeur à une catégorie de connaissances, de capacités ou d'attitudes.



Les classes

Les connaissances, capacités, attitudes peuvent être regroupées en classes fonctionnelles. La présentation séparée et analytique ne doit pas faire oublier que ce sont leurs interactions qui permettent de construire des compétences. Or ces interactions sont avant tout fonctionnelles dans le sens où une connaissance permet de structurer une capacité ou une attitude (fig. 1). Mais il n'y a pas d'antériorité de l'une par rapport à l'autre. Une attitude ou une capacité évolue au fur et à mesure que l'élève accède à de nouveaux savoirs. Ces derniers se structurent à l'aide de connaissances construites par l'élève dans l'action motrice ou apprises hors motricité.

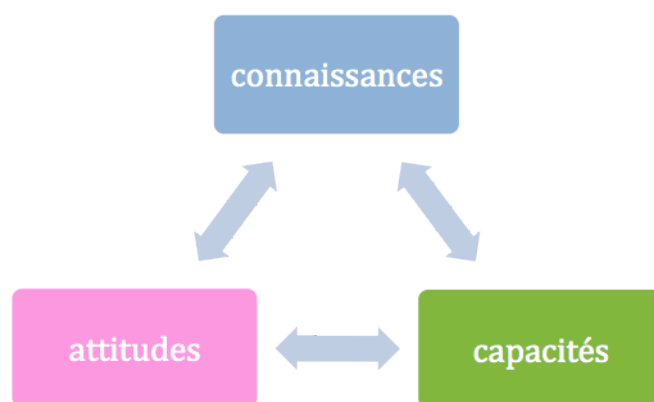


Fig.1

Les connaissances

Les connaissances sont classées à partir de leurs fonctions objectives, c'est-à-dire, ce à quoi elles servent dans l'acquisition des compétences. À noter que les connaissances nourrissent les capacités comme les attitudes, et réciproquement. À ce titre, elles forment l'essentiel des contenus d'enseignement. Ainsi, les connaissances qui permettent d'identifier, apprécier la situation dans laquelle un élève se trouve, sont contextuelles ou sociales. Celles qui permettent de réaliser ou d'apprendre des actions motrices, sont de l'ordre des procédures, des méthodes, et celles qui facilitent l'organisation ou l'investissement dans l'action

motrice sont de l'ordre de la gestion. À ce stade, il n'existe pas de hiérarchie entre connaissances ou fonctions.

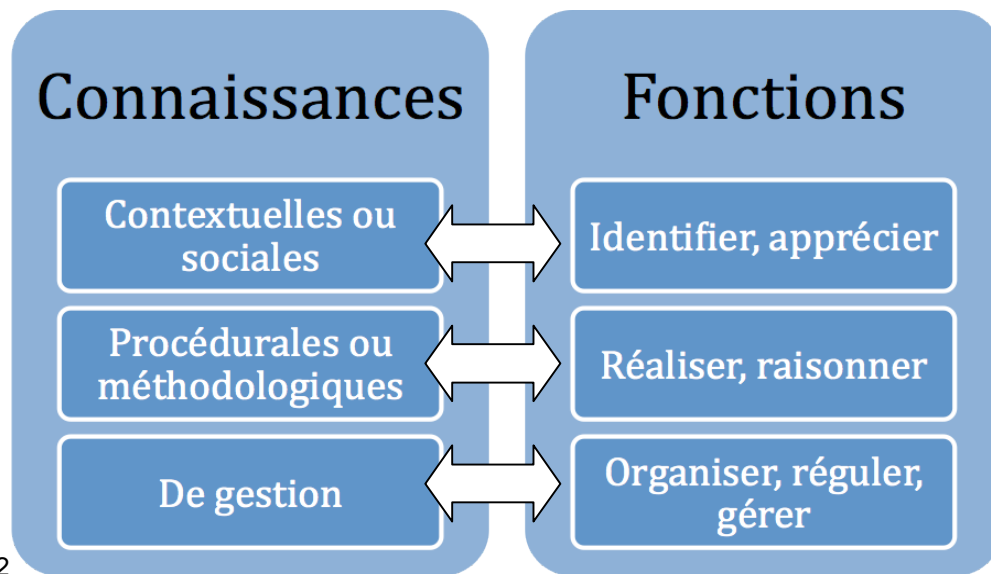


Fig. 2

Les Capacités

Elles sont aussi regroupées selon leurs fonctions. Les capacités sont perceptives, énergétiques, organiques et foncières, psychomotrices. Si ces capacités sont plus ou moins sollicitées lors des apprentissages, elles ne peuvent constituer des contenus d'enseignement à part entière sans les connaissances. Ces capacités sont des ressources mobilisées dont l'enseignant, puis l'élève, doivent avoir conscience lors des pratiques. Elles se transforment par l'action ciblée mais cette modification n'est qu'une conséquence, un effet, de la pratique de connaissances en action.

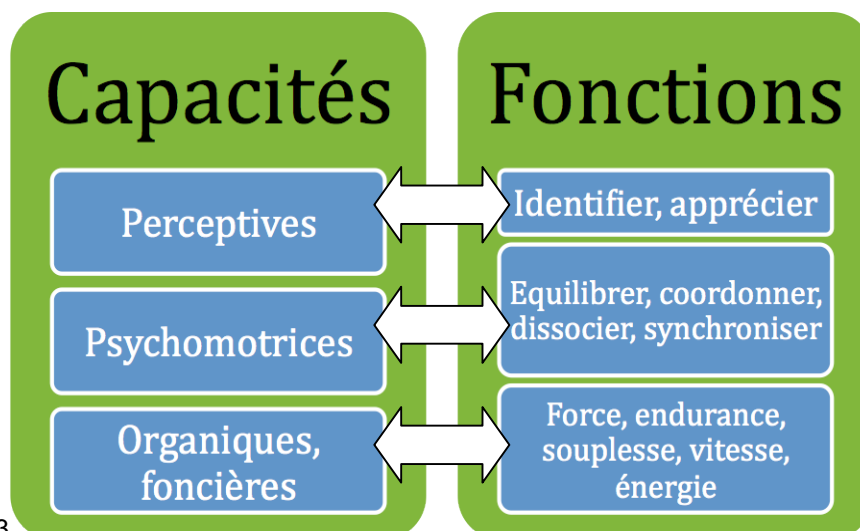


Fig 3

Les Attitudes

Les attitudes sont de deux types : sociales lorsqu'elles dépendent de valeurs de la société et affectives lorsqu'elles ne dépendent que de substrats psychologiques de l'élève. Ce classement est toujours fonctionnel puisque les valeurs ont une fonction citoyenne et les émotions une fonction psychique de construction ou gestion de la personne. Les attitudes sont caractérisées par des comportements observables qui s'appuient sur des connaissances sociales ou des représentations pour les émotions. Comme les capacités, elles ne peuvent constituer un contenu d'enseignement que si les connaissances y sont associées.

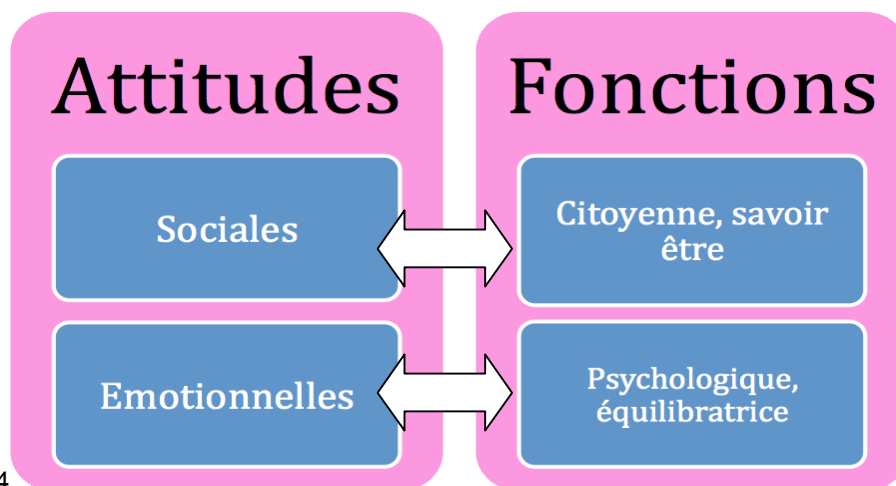


Fig.4



Des liens fonctionnels

Les connaissances, capacités, et attitudes, loin d'être indépendantes sont liés par le fait que l'individu, l'élève, est unique et indissociable. Ainsi, les capacités comme les attitudes se développent à partir de connaissances. Mais les capacités comme les attitudes permettent aussi d'acquérir des connaissances sur soi, sur les autres ou le milieu. Ainsi, des liens peuvent être identifiés et représentés dans un tableau (Tableau 1). Chaque étage horizontal symbolise un lien privilégié entre capacités, attitudes et connaissances. D'autres liens verticaux ou transversaux peuvent se créer, mais ne sont pas représentés pour simplifier le modèle.

Tableau 1

Pour une compétence attendue donnée des programmes EPS		
Connaissances	Capacités	Attitudes
Des connaissances contextuelles - savoir quand - où - avec qui	Capacité à identifier , situer l'action motrice à réaliser	Intention, mise en projet, respect, solidarité, concentration, attention, reconnaissance de rôles
Des connaissances culturelles déclaratives - savoir que -	Capacités à reproduire des techniques, tactiques ou/et à mobiliser une ressource	Curiosité relative au fait culturel que constitue le sport ou vis-à-vis de soi

Des connaissances procédurales principes opérationnels - savoir comment -	Capacité à réaliser des actions motrices adaptées et ciblées	Aller à l'essentiel Recherche d'efficacité = économie, simplicité, pertinence, initiative,
Des connaissances méthodologiques principes de méthodes - savoir ordonner – raisonner -	Capacité à apprendre , utiliser une méthode systématique pour apprendre autrement que par essais-erreurs	Méthodique, prévoyant, autonome, synthétique, faire preuve de rigueur
Des connaissances de gestion principes de gestion - savoir gérer -	Capacité à réguler, gérer son action en mobilisant plus ou moins son potentiel	Sécurité, santé, persévérance, responsabilité, gestion de ses émotions, économie.
Des connaissances sociales - savoir être -	Capacité à vivre ensemble	Respect, solidarité, sécurité, citoyenneté



Des niveaux d'acquisition

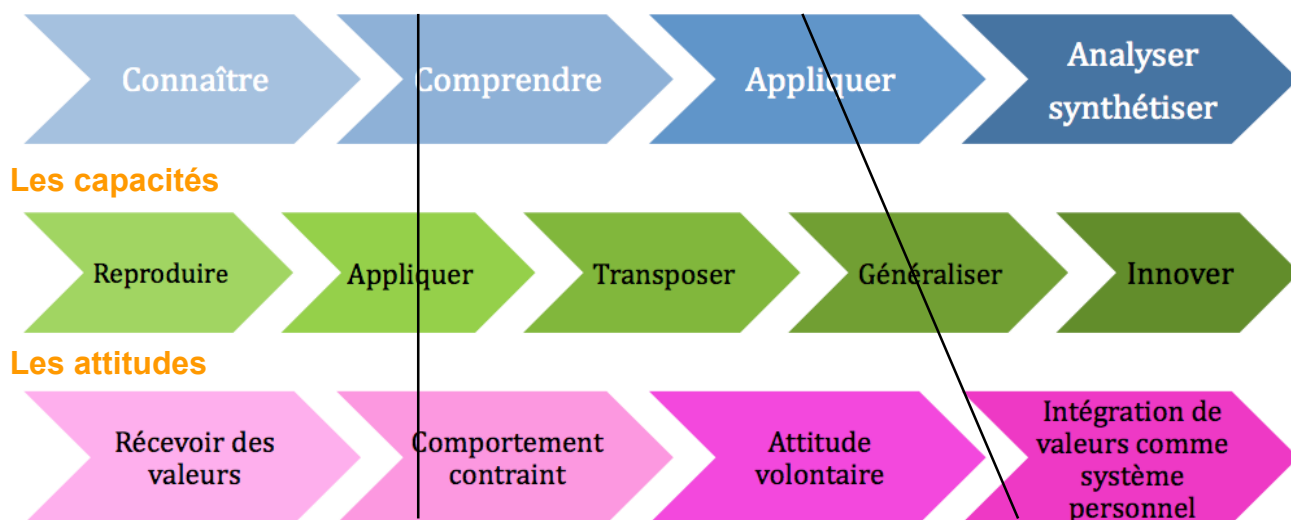
Les connaissances, capacités et attitudes s'acquièrent à différents niveaux hiérarchisés. Il est possible de concevoir un système par lequel l'élève passe d'un niveau élémentaire à un niveau plus élevé d'acquisition, tant dans la complexité que dans la difficulté. Pour une compétence donnée, dans un premier temps, connaissances, capacités et attitudes sont hiérarchisées individuellement (fig. 5).

Fig. 5

Les connaissances

Niv. A

Niv. B



Se pose la question du niveau d'acquisition d'une compétence. À quel moment est-il possible de considérer qu'une compétence est assimilée et à quel niveau ? Selon les programmes, une compétence est un ensemble indissociable de connaissances, capacité et attitudes qui s'actualisent dans un contexte donné, notamment, celui de la compétence attendue. Or le niveau de compétence dépend bien des niveaux déterminés dans les programmes (1 à 5 du collège au Lycée). Sa validation par les professeurs est réalisée par l'observation d'un comportement qui intègre différents degrés de connaissances, capacités et d'attitudes à déterminer. L'intégration peut être linéaire (fig.5 Niv. A), donnant à chaque domaine une valeur identique

dans l'échelle. Mais il est plus probable que cette intégration soit différentielle (fig.5 Niv. B) et adaptée aux caractéristiques des élèves.



Intégration

Il est possible, alors d'intégrer les classes et les niveaux d'acquisition. Le tableau ci-dessous présente un exemple d'intégration des connaissances, capacités et attitudes hiérarchisées en niveaux.

Tableau 2

NIVEAUX de Connaissances Capacités Attitudes	Connaissances contextuelles (Les éléments de base pour se situer et agir, règlements, but)	Connaissances méthodologiques (Les éléments méthodologiques pour apprendre ou gérer son action motrice)	Connaissances procédurales (Les éléments fondamentaux de l'action motrice, liens de cause à effets, algorithmes,)	Connaissances culturelles (Les éléments de base qu'un élève doit connaître pour se familiariser avec une APSA, techniques, tactiques)
Reconnaître, Reproduire Recevoir	Identifier les principaux déterminants de l'action pour agir	Connaître des méthodes pour apprendre Se mettre en projet, se préparer, se protéger	Mémoriser le principe opérationnel, ou les règles d'action à appliquer	Reconnaître la technique ou la tactique utilisée et la reproduire
Comprendre Appliquer Agir Contraint	Appliquer les règles ou règlements dans la situation d'apprentissage	Utiliser une méthode pour apprendre et s'engager dans l'apprentissage	Mettre en œuvre un principe opérationnel dans la situation d'apprentissage	Appliquer un geste technique ou une tactique dans la situation d'apprentissage
Comprendre Transposer Agir volontairement	Utiliser des règles ou règlements dans une situation différente de celle de l'apprentissage	Adapter la méthode à l'acquisition de nouvelles compétences	Mettre en œuvre un principe opérationnel dans une situation différente de celle de l'apprentissage	Utiliser un geste technique ou une tactique dans une situation différente de celle de l'apprentissage
Analyser, synthétiser Généraliser Agir volontairement	Adapter des règles ou règlements dans une autre APSA que celle de leur apprentissage	Choisir la méthode la plus efficace pour l'acquisition d'un type de compétence	Généraliser l'application d'un principe opérationnel dans plusieurs APSA d'un même domaine	Utiliser des tactiques ou techniques venant d'une autre APSA
Analyser, synthétiser Créer, innover Intégrer les valeurs inconsciemment	Inventer un règlement de jeu qui structure convenablement l'action motrice	Créer et systématiser un lien entre méthode pour apprendre et type de compétence	Concevoir un principe opérationnel et des règles d'actions	Inventer un style, une technique ou une tactique qui permet d'accéder à l'efficacité



Conclusion

Les propositions ci-dessus sont des outils qu'il convient d'utiliser en équipe pédagogique pour harmoniser la définition des connaissances, capacités et attitudes à faire acquérir pour chaque compétence attendue des programmes du collège ou du lycée. L'organisation des contenus en classes favorise la définition, sinon exhaustive, au moins relativement complète des acquisitions. Son aspect modélisant vise à diminuer les écarts de définitions issus de plusieurs professeurs. Les hiérarchies peuvent répondre à la commande d'organiser les parcours des élèves en niveaux structurés (de 1 à 5), ce qui évite de percevoir l'élève comme un éternel débutant.

L'intégration des notions de classes et de niveaux, organise comme une taxonomie, à la fois la typologie et la progressivité des contenus. C'est probablement ce genre d'outil qu'il est souhaitable de construire en priorité pour définir, à l'échelle d'un établissement, voir de plusieurs (collège - lycée), des contenus coordonnés, visant des enseignements progressifs de qualité et par là même, la continuité des parcours de formation.

Évaluer les compétences : obstacles et solutions pour l'enseignant d'EPS

Stéphane ROUBIEU
Professeur Agrégé EPS, Angers (49)

L'évaluation constitue l'une des préoccupations fortes du professeur d'EPS. Outil de mesure des acquisitions de ses élèves, elle reflète également indirectement l'efficacité de son travail. Mais la notion de compétence, aujourd'hui centrale dans la matrice disciplinaire, semble lui complexifier la tâche et lui imposer de nouveaux modes de pensée et de fonctionnement. Pour lui, cette révolution n'est pas une mince affaire. Formé sur un modèle aujourd'hui dépassé, il doit réussir à penser « compétences » tout en s'appuyant sur ce qu'il fait ou sait déjà. Qu'implique un fonctionnement par compétences ? Comment savoir si les compétences sont réellement acquises ? Comment les combiner à la note ? Comment viser la réussite de tous les élèves sans niveler les évaluations vers le bas ? Comment valoriser le travail des élèves ? Comment s'organiser pour éviter l'« usine à gaz » ? Cet article met en évidence les obstacles et résistances que peut rencontrer l'enseignant pour évaluer ses élèves en termes de compétences. Pour les dépasser, il questionne ses valeurs profondes, précise les implications de cette notion en EPS et envisage la mise en œuvre d'une évaluation positive.



Une bascule idéologique : de la sélection à la réussite de tous

La mutation de l'institution : de la connaissance à la compétence

Face à cet enjeu de démocratisation, l'institution suit sa mutation. Les mathématiques se préoccupent aujourd'hui davantage du raisonnement de l'élève que du résultat auquel il aboutit. L'histoire et la géographie préfèrent l'analyse argumentée de documents à l'accumulation de connaissances encyclopédiques. De même, les règles de grammaire se maîtrisent plus qu'elles ne se connaissent et les langues vivantes se pratiquent plus qu'elles ne s'écrivent. L'EPS, quant à elle quitte durablement et profondément le modèle de la performance sportive au profit de celui de l'intelligence motrice.

Fondamentalement, ces évolutions traduisent le passage d'une théorie de l'accumulation de connaissances à celle de l'acquisition de compétence.

Les mutations de la société se faisant de plus en plus rapidement et le marché du travail évoluant sans cesse, il apparaît essentiel de former des élèves capables d'adaptation. La notion de compétence répond à cet enjeu pour trois raisons. D'abord, elle s'ancre dans la pratique : rien ne sert d'avoir des connaissances sans savoir les utiliser. Ensuite, elle articule plusieurs savoirs et permet de répondre à des problèmes complexes. Enfin, alors que la seule connaissance est propre à un contexte spécifique, la compétence est généralisable à un champ de situations.

L'adaptation de l'enseignant d'EPS

Le tournant idéologique actuel pousse beaucoup d'enseignants d'EPS à questionner leur pratique professionnelle. Cependant, cette adaptation n'est pas simple et l'arrivée d'un nouveau texte officiel peut être perçue comme une injonction, en décalage avec ses pratiques et la formation reçue. Il apparaît alors important pour l'enseignant d'interroger le fond des choses : « *Quel sont mes convictions profondes ?* » ; « *Quelle est ma raison d'enseigner ?* » ; « *Quels futurs citoyens je souhaite former ?* ». La relecture des grands enjeux présentés dans les préambules aux programmes d'EPS va par exemple dans ce sens et peut permettre de faire émerger une volonté partagée : « élever » chaque élève, le mener vers le haut. Conscient de la cohérence entre ses valeurs et celles défendues par l'institution, l'action du professeur d'EPS est valorisée et ancrée dans les grands enjeux de la Nation : il apporte sa pierre à l'édifice.

Par ailleurs, les enseignants sont doublement marqués par une société hiérarchisant et un système éducatif sélectif. Les expériences sportives, passées ou actuelles, du professeur d'EPS renforcent l'idée selon laquelle certains élèves peuvent réussir et d'autres non. Ces valeurs, profondément ancrées, influent au quotidien de manière latente. La question des liens entre le modèle sportif et son enseignement se pose alors : « *Quelle place est accordée à la performance sportive ?* » ; « *Les élèves se sentent-ils classés ?* » ; « *Sont-ils en réussite ?* » ; « *Se sentent-ils compétents ?* ». Difficile à faire dans l'urgence du quotidien mais essentielle, la réflexion sur ses motivations profondes permet au professeur d'EPS de contribuer aux (r)évolutions actuelles par sa (r)évolution personnelle.



Les compétences en EPS : une notion ancienne mais pleine d'idées neuves

Les programmes d'EPS définissent la compétence 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.* » En plus de s'inscrire au cœur de l'action de l'élève, deux aspects de la compétence apparaissent essentiels : elle est généralisable et se centre sur le processus. Loin d'être anodins, ces deux éléments impliquent de nombreux bouleversements pour l'enseignant.

Le processus avant le produit

Contrairement à l'habileté qui se fonde sur le résultat (le geste), la compétence s'attache au processus, c'est-à-dire l'utilisation de connaissances, de capacités et d'attitudes (CCA). Ainsi, si l'activité de l'élève était un voyage, la compétence serait le chemin et l'habileté le lieu d'arrivée.

Pour l'enseignant, les retentissements sont immenses. L'apprentissage de l'élève ne porte plus sur ses actions visibles mais sur l'ensemble des procédures cachées qui le guident. Concrètement, la question n'est pas de savoir si l'élève se démarque en sports collectifs, mais s'il maîtrise les CCA nécessaires au démarquage. Cette distinction n'est pas évidente dans le cas d'un élève maîtrisant cette compétence, mais prend tout son sens pour celui qui est plus en difficulté.

L'habileté	La compétence
L'action de l'élève	Le sous-jacent à l'action de l'élève
Le résultat	Le processus
Le geste	La mobilisation de CCA
Est directement visible	Seul son résultat est visible

Pour évaluer en termes de compétences, l'enseignant est ici confronté à un double obstacle, méthodologique et idéologique.

Au niveau de la méthode, l'enjeu pour lui est d'accéder à l'invisible : ce qui se passe dans le corps et dans la tête de l'élève en amont de ce qu'il observe directement. Pour ce faire :

- Le professeur peut amener l'élève à exprimer sa démarche, à l'oral ou à l'écrit, auprès d'un camarade ou de l'enseignant. Dans un cycle de lutte de niveau 1 par exemple, un travail sur le contrôle au sol consiste pour les élèves, à l'issue du combat, à expliquer les raisons de l'usage de telle ou telle autre technique. L'enseignant dispose ainsi d'une visibilité sur les CCA mobilisées pendant le combat.

- Il est par ailleurs possible de penser en amont, les situations dont la réussite est conditionnée par l'utilisation des CCA travaillées. Par exemple, l'« *utilisation de frappes variées en longueur ou en largeur* » (badminton, niveau 1) peut s'évaluer dans le cadre d'un match dont le gain passe par la « validation » de quatre zones le long des lignes, le centre du terrain étant exclu. L'enseignant peut, pour l'élève qui remporte le match car il réussit à conclure l'échange une fois dans chacune de ces zones, déduire que celui-ci a mobilisé les savoirs (CCA) sous-jacents. À l'inverse, le gain d'un match de badminton, sans contrainte particulière ne garantit pas la maîtrise de cette compétence, car l'utilisation du smash dans une zone de dispersion restreinte peut aboutir au même résultat. Pleinement opérante, la compétence est ici observable, ce qui facilite sa validation par l'enseignant.

D'un point de vue idéologique, l'enseignant doit faire le deuil d'une logique sportive qui se satisfait d'un joueur performant. Même si elle y est présente, la performance (au sens sportif du terme) n'est en EPS ni nécessaire, ni suffisante. La différence entre sport et EPS tient ici à la place accordée à la prise de conscience. L'objectif du sportif étant d'être efficace, la réflexion sur ses actions constitue pour lui un moyen d'y parvenir, mais n'est pas indispensable. L'élève, quant à lui, aspire à l'intelligence motrice, c'est-à-dire la capacité d'utiliser son corps de façon pertinente en fonction de la situation. La prise de conscience des sous-jacents de l'action est déterminante, et constitue un objectif à elle seule.

Le généralisable avant le spécifique

Alors que l'habileté est spécifique à la tâche, la compétence est pertinente dans un champ de situations. Elle est donc généralisable. Ce concept, familier des enseignants d'EPS, est présent dès les programmes de 1996, à travers les « *compétences propres à un groupe d'activités* ». Cependant, au-delà des principes communs aux activités d'un même groupement, elle peut s'envisager au sein même d'une APSA. Alors que le sportif est spécialiste d'un sport, d'un poste, voir d'une technique ou d'un schéma tactique, l'École vise à former des élèves polyvalents, capables de s'adapter à de nombreuses situations humaines et professionnelles. Le cœur de l'apprentissage n'est donc le geste pour lui-même, mais le lien entre le geste et son contexte, c'est-à-dire des principes d'action (« si... je... »). Le modèle du champion (efficace pour lui dans un contexte précis) s'efface au profit d'une réponse technique adaptée et efficace pour l'élève.

L'habileté	La compétence
Dans une situation	Dans un champ de situation
Spécifique	Généralisable
Reproduction du geste efficace	Adaptation de la réponse au contexte
Des actions	Des principes d'action

Pour l'enseignant, l'enjeu est de développer les capacités d'adaptation de ses élèves. Dans ce sens, la formulation des contenus d'enseignement en termes de principes apparaît essentielle. Ces « principes d'action » ou « règles d'action » permettent à l'élève d'accéder à ce qui fonde son activité : la pertinence de son action par rapport au contexte. Pour cela, l'élève doit être confronté à un minimum de deux situations. C'est en comparant ses actions efficaces dans l'une et l'autre qu'il accède à un principe généralisable. Sa capacité à prendre des informations sur le contexte, à les analyser et à choisir une solution motrice adaptée est renforcée. Il mesure alors le champ de situations dans lequel la compétence travaillée peut être utilisée. De même, pour mesurer l'utilisation des principes sous-jacents à l'action (et non le geste spécifique lui-même), la situation d'évaluation se différencie des situations d'apprentissage. De nouvelles règles, de nouvelles contraintes matérielles ou de nouveaux partenaires peuvent ainsi être proposés¹.

L'évaluation de compétences

L'évaluation d'une compétence peut se faire à travers trois éléments : sa complexité, sa difficulté et son degré de généralisation.

- La complexité correspond au nombre de connaissances, de capacités et d'attitudes nécessaires à la compétence. Plus ces savoirs sont nombreux, plus la compétence est complexe et nécessite des prises d'informations multiples.

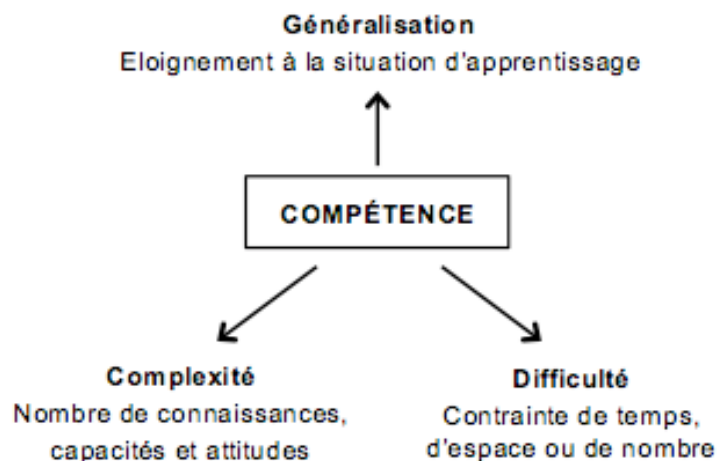
- La difficulté dépend des contraintes de temps, d'espace ou de nombre. Plus ces dernières sont fortes, plus la compétence est difficile. La compétence à « *utiliser des frappes variées* » pour conclure l'échange en badminton est plus difficile à mettre en œuvre sous la pression temporelle d'une situation d'opposition que dans une situation de semi-opposition, par exemple. De même, au sein d'une situation

¹ N. TERRE, « *L'usage du temps dans les évaluations* », Les cahiers EPS de l'académie de Nantes, n°42, oct. 2010

d'opposition, la capacité de l'adversaire à varier ses frappes dans l'espace influe elle-même sur la difficulté d'un renvoi varié, le nécessaire déplacement vers le point d'impact posant des problèmes de coordination et d'équilibre.

- La généralisation se mesure par l'éloignement entre le contexte d'apprentissage et celui dans lequel est utilisée la compétence. Inspirés de ceux définis par M. Delaunay², quatre degrés de généralisation peuvent être définis, en fonction du contexte de manifestation de la compétence : la reproduction (dans la situation même d'apprentissage), l'application (dans une situation similaire, proche de la situation d'apprentissage), la transposition (dans une situation différente de la même APSA), la généralisation (dans une APSA différente) et l'invention (dans un autre espace d'enseignement). Ce dernier niveau est au cœur du Socle Commun, qui valide les compétences manifestées par l'élève dans l'ensemble de sa vie au collège : disciplines d'enseignement, AS, Histoire des Arts, actions du PDMF ou du CESC, demi-pension, CDI, Accompagnement Éducatif...

Enfin, au-delà de l'éloignement de contexte envisagé, l'éloignement temporel peut être pris en compte. Plus l'élève montre sa maîtrise longtemps après le moment d'apprentissage, plus il est compétent.



Outils de validation et de notation

Les critères d'évaluation

Pour organiser l'évaluation, le cadre général présenté ci-dessus nécessite d'être spécifié. Le travail de l'enseignant consiste à définir, pour chacune des trois composantes, une échelle de quelques critères pertinents et accessibles pour ses élèves. En voici une illustration en badminton pour la compétence « Exploiter les espaces libérés pour imposer à l'adversaire des déplacements difficiles. »

² M. DELAUNAY, « Connaissances et compétences », Cahier EPS de l'académie de Nantes n°8, 1993

Difficulté		Complexité		Généralisation	
1	Contrainte forte à l'adversaire Il renvoie dans une zone centrale	1	Frappes variées, sans lien avec la position de l'adversaire	1	En situation d'apprentissage « Jamais deux fois » ³
2	Situation d'avantage Zones « cibles » de l'adversaire réduites	2	Exploitation des espaces libres en largeur <u>ou</u> en profondeur en fonction de la position de l'adversaire	2	En situation d'apprentissage modifiée « Jamais deux fois » en profondeur
3	Opposition stricte	3	Exploitation des espaces libres en largeur <u>et</u> en profondeur en fonction de la position de l'adversaire	3	Dans une autre situation « Puzzle gagnant » ³

Le « Jamais deux fois » est un match au temps sur un terrain divisé en trois zones égales dans la largeur. Le point est perdu si un joueur vise deux fois de suite dans la même zone. Deux arbitres assurent le respect de cette règle.

Le « Puzzle gagnant » est un match au temps sur un terrain divisé en quatre zones : avant, arrière, milieu droite et milieu gauche (plus la zone d'attention). Le gain du match se fait aux points ou à la mort subite en remportant un échange dans chacune des quatre zones (lorsque le volant y tombe ou que l'adversaire y est lors d'une frappe ratée)

Un quatrième degré de généralisation est envisageable si une situation d'une autre APSA est proposée aux élèves (Tennis, Tennis de table, Volley-ball ...).

L'ensemble de cette évaluation se fait face à un adversaire d'un niveau équivalent. Le travail en binôme hétérogène peut être utilisé lors d'une situation plus technique visant d'une part à « construire la stabilité à la frappe » et d'autre part à « diversifier les possibilités de renvoi ».³

Ces trois échelles sont autonomes. Toutes les combinaisons sont donc possibles entre chacun de leurs niveaux. Une fois placé dans un contexte de généralisation, l'élève choisit le niveau de difficulté lui permettant de s'exprimer au mieux. Des camarades ou l'enseignant l'observe alors pour le situer sur l'échelle de complexité.

Le temps de l'évaluation

De par la multiplicité des contextes envisagés, cette proposition chamboule quelque peu la temporalité habituelle de l'évaluation. En s'éloignant d'un modèle sportif dans lequel l'échéance de la compétition vient ponctuer un entraînement préparatoire, cette évaluation est intégrée à chaque leçon. Les évaluations formatives et sommatives sont donc fusionnées dans un même temps, ce qui présente plusieurs avantages :

- une économie des leçons consacrées exclusivement à l'évaluation pour maximiser le temps d'apprentissage des élèves. Le temps dont dispose l'enseignant pour observer ses élèves est également décuplé, lui permettant ainsi des observations plus approfondies.

³ C. LEVEAU, « *Le Badminton en situation* », Editions Revues EP.S, 2005

- des moments différents d'évaluation pour chaque élève, lorsqu'il maîtrise de la compétence travaillée. Chacun progresse à son rythme, guidé par les contenus différenciés proposés par l'enseignant.
- une implication et une valorisation de l'élève dans son apprentissage. En se situant sur cet outil, ce dernier est acteur de sa progression passée et à venir, développant ainsi des acquisitions d'ordre méthodologique.

Il est à noter que la progression présentée en amont ne concerne pas directement l'apprentissage, les CCA nécessaires à cette compétence n'y étant pas détaillées. Ces dernières peuvent faire l'objet d'évaluations intermédiaires dans le cadre de situations moins complexes.

La validation de la compétence

La limite entre une compétence acquise ou non acquise est parfois difficile à déterminer. Pour clarifier les critères de validation, l'enseignant peut se baser sur les échelles de complexité, de généralisation et ainsi définir des « niveaux plancher ».

Dans le cas présent, la situation d'opposition simple n'est pas satisfaisante car l'élève ne gêne pas nécessairement l'adversaire. Ce n'est qu'à partir de la situation d'apprentissage que la logique de la compétence est respectée puisque l'élève cherche à mettre son adversaire en difficulté. Cependant la situation d'apprentissage ne garantit pas la capacité à généraliser, c'est-à-dire la capacité pour l'élève à adapter les principes d'action dans un nouveau contexte. La compétence est considérée comme acquise dès la situation d'opposition stricte. Enfin, la difficulté n'influe pas sur la logique de la compétence. Cette dernière peut donc être validée dès la situation d'apprentissage. Ce point est fondamental pour assurer la réussite de tous les élèves. La performance sportive est écartée au profit de la maîtrise des compétences. La performance de l'élève s'envisage par rapport à lui-même, et non en comparaison avec les camarades. Lycéen spécialiste du badminton ou débutant de 6^{ème}, l'élève est performant s'il parvient à mobiliser les CCA travaillées pour être efficace dans un contexte donné.

La compétence est validée...
Si la logique de la compétence est respectée
Si la compétence est utilisée dans un contexte autre que celui de l'apprentissage
Indépendamment du niveau de difficulté

De la compétence à la note

Le passage de la compétence à la note est délicat car ces deux outils d'évaluation s'opposent dans leur logique. Alors que la compétence prend comme référence l'apprenant, la note s'étalonne sur une échelle commune de 0 à 20, comparant ainsi les élèves entre eux. De plus, quand la compétence explicite le contenu d'apprentissage, la note le masque et affiche un nombre. L'enseignant d'EPS devant faire cohabiter ces deux logiques, l'idée est d'appliquer à la note la logique de réussite propre à la compétence. Pour cela, il est possible de relier les deux en attribuant un nombre de points à chaque degré de difficulté, de complexité et de généralisation.

	Difficulté		Complexité		Généralisation
1	4 points		3 points		3 points
2	5 points	1	5 points	2	5 points
3	6 points	2	6 points	2	6 points
		3	7 points	3	7 points

Les choix sous-jacents à cette répartition visent à proposer une note signifiante et valorisante. La définition d'une note minimale de 10/20, dès lors que la construction de la compétence est effective, place l'élève dans une perspective positive. En partant de cette note « moyenne », l'élève en difficulté n'envisage plus l'évaluation comme une sanction ou un découragement. Il ne peut que gagner des points et s'engage donc dans une recherche de progrès. Utilisée ici pour renforcer l'image de soi, la note vise à améliorer la relation qu'entretient l'élève en difficulté avec l'École. Plutôt que de le renvoyer à son échec, elle met en avant ses progrès, le poussant ainsi vers davantage de motivation et d'investissement.

À partir de cette note de base, la répartition des points est alors guidée par trois préoccupations.

- La première est d'attribuer une note perçue comme très satisfaisante à l'élève ayant validée la compétence, par exemple 14/20. En effet, la compétence constituant l'objectif visé, il est primordial que la note correspondante renvoie à l'élève un sentiment de réussite.
- La seconde est la possibilité d'obtenir 20/20 pour un élève maîtrisant les plus hauts degrés de difficulté, de complexité et de généralisation de la compétence. Cette note maximale ne reflète pas la perfection de ses actions dans l'APSA, mais sa maîtrise totale de la compétence travaillée.
- Enfin, les points sont répartis de façon à bonifier chaque passage au degré d'acquisition supérieur. Les progrès qualitatifs sont donc traduits quantitativement. L'attribution de points se fait par paliers, sans fractionnement en demi-points par exemple. Le fonctionnement est ainsi explicite pour l'élève et la note prend son sens en se liant directement aux degrés de compétence.

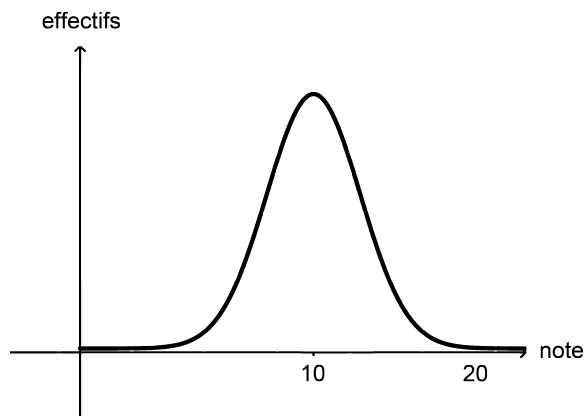
La note est signifiante...
Si sa signification est explicitée
Si elle est transparente pour les élèves
Si elle se base sur la réussite et non la perfection

L'enseignant peut par ailleurs tenter de limiter les effets de comparaison entre élèves et souligner les progrès de chacun. Le document support de l'évaluation peut par exemple présenter la note obtenue, tout en mettant en avant la nature et le degré d'acquisition des compétences travaillées. La note prend ainsi sens pour l'élève, et s'interprète non pas en lien avec celle des camarades mais au regard des critères qualitatifs sur lesquels elle est construite. Plus encore, en confiant la tâche d'évaluation aux élèves eux-mêmes, l'évaluation devient support d'apprentissage. Tout au long d'une séquence d'apprentissage, ces derniers peuvent se situer dans chacune des trois échelles, sur la base de critères de réussite explicités.

De la perfection à la réussite

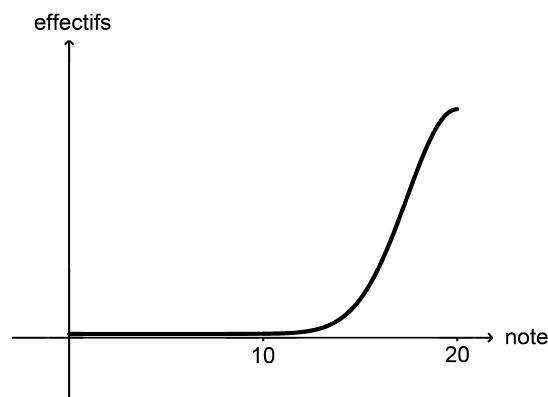
Malgré la grande diversité des procédures de notation, la note est souvent perçue comme objective. Cependant, la subjectivité de l'évaluateur y joue un rôle non négligeable. Marqués par le modèle sélectif, les enseignants ont tendance à amplifier les écarts de résultats des élèves. C'est ainsi qu'en observant

deux élèves maîtrisant manifestement une compétence, il cherche tout de même un critère discriminant pour finalement attribuer des notes différentes. Cette orientation n'est pas sans conséquence, puisqu'elle aboutit à l'attribution de peu de très bonnes notes, beaucoup de moyennes et peu de mauvaises.



Courbe de Gauss, aujourd'hui inappropriée

Cette tendance est d'autant plus importante que la note est sectionnée. Plus le nombre de critères évalués est important, plus les résultats vont dans ce sens. Pourtant, répartir les élèves d'une classe selon cette courbe de Gauss ne se justifie pas d'un point de vue pédagogique. Cette répartition « normale » représentant l'aléatoire, elle laisse à penser que les élèves n'apprennent pas et que l'enseignant n'a pas d'influence sur leur résultat. De plus, elle entérine la réussite d'une minorité et l'échec du plus grand nombre. S'il apparaît normal de sélectionner dans le cadre de concours ou de compétitions sportives, la logique scolaire est tout autre. Aucun texte officiel n'impose de classer les élèves ou même d'attribuer de mauvaises notes. Tous prônent cependant la réussite de chacun. En prenant pour référence la validation de la compétence visées et non la perfection du champion, le mode de notation proposé ci-dessous évalue les élèves au regard de ce qu'ils apprennent. La note récompense la réussite d'une majorité d'élèves et valorise leur travail.



Courbe de la valorisation de réussite et du progrès de chacun

Conclusion

Les enjeux actuels du système éducatif invitent les enseignants à questionner leur manière d'évaluer. Même si elle implique pour le professeur d'EPS une double réflexion idéologique et pratique, la notion de compétence apparaît comme un outil pertinent. En plus de valoriser les élèves, elle les engage à davantage de lucidité et d'adaptabilité, deux qualités essentielles dans la société d'aujourd'hui. Surtout, elle permet et encourage la réussite de tous les élèves.

Ce faisant, si l'évaluation par compétences peut permettre au professeur d'entrer dans cette nouvelle logique, elle ne peut à elle seule organiser son enseignement. L'évaluation peut, certes, être formative, mais l'apprentissage doit lui aussi être (re)pensé pour favoriser l'acquisition de compétences par les élèves.

EPS et abstraction : le processus de construction des compétences

James ROBICHON
Professeur Agrégé EPS, Le Mans (72)

Nombreux sont les scientifiques, les écrivains, les philosophes et intellectuels qui évoquent la notion de temps en l'associant souvent avec d'autres concepts. Or les liens entre le temps et l'éducation sont de véritables enjeux pour l'apprentissage, comme le montre cette célèbre citation de Jean-Jacques Rousseau : « Oserais-je exposer ici la plus grande, la plus importante, la plus utile règle de toute l'éducation ? Ce n'est pas de gagner du temps, c'est d'en perdre » (Emile ou De l'éducation, 1762). Comment cette approche se traduit-elle en EPS ?



Le processus de construction de compétences

L'incontournable abstraction

Indépendamment, mais en cohérence avec la définition fournie à travers le programme collège 2008, la revue Les cahiers EPS n°3 de 1990 caractérise la compétence comme « excellence virtuelle » qui n'a de valeur que parce qu'elle peut se manifester dans une pratique contextualisée, à un niveau donné. Elle se manifeste par l'activité du sujet qui réussit de façon systématique et durable dans une situation particulière ». Elle n'est pas un état de connaissances mais un processus dynamique (être capable de ...). Il convient alors d'envisager les compétences en termes de processus qui se traduisent par des connaissances que l'élève apprend à utiliser (proche de la notion de maîtrise de l'exécution). Pour l'enseignant d'EPS qui souhaite faire acquérir des compétences le caractère temporel de celles-ci est évident. D'un côté, le temps caractérise les choses et les êtres à un moment donné (leur niveau de compétence) et de l'autre, le temps passe, le temps s'écoule (nécessaire à toute acquisition et généralisation de compétence). L'approche par compétences nécessite, que l'élève soit mis, quel que soit son âge et quelles que soient ses capacités, en situation de réaliser une tâche complexe et exigeante. En EPS, la construction de compétences fait donc appel à une activité complexe et multiple pour l'élève applicable à de multiples situations. C'est la reconnaissance par l'élève de ce qui est commun dans le traitement de plusieurs situations (les invariants) qui lui permet d'être compétent. Compte tenu de cette approche, l'émergence d'un travail intellectuel sur l'activité est incontournable. Il s'agit de l'abstraction. Comme le souligne Alain, dans [Les Arts et les dieux], Paris, Gallimard, 1961, l'Abstraction : « C'est une simplification, en présence de l'objet concret infiniment complexe et perpétuellement changeant, simplification qui nous est imposée, soit par les nécessités de l'action, soit par les exigences de l'entendement, et qui consiste à considérer un élément de l'objet

comme isolé, alors que rien n'est isolable, et comme constant alors que rien n'est au repos ». C'est cette réalité abstraite qui permet en EPS la réalisation du concret. Le général fait saisir le particulier.

Quel usage du facteur temporel ?

À quel niveau, dans quelle mesure et avec quelles mises en œuvre didactiques l'enseignant d'EPS peut utiliser le facteur temporel de l'apprentissage pour permettre à l'élève une meilleure appropriation de la compétence. L'enseignant agit à plusieurs niveaux : il conçoit, planifie et définit les compétences à atteindre dans une phase pré active en fonction de la singularité de ses élèves, du cadre éducatif et des programmes. Dans une phase active, il met en place, intervient, régule l'activité des élèves pour leur faire acquérir des compétences. Dans une phase post-active, il établit un bilan des acquisitions et des méthodes employées afin de prospecter pour la suite.

Quels sont les moyens que l'enseignant a pour favoriser l'acquisition de compétences d'un point vu de la temporalité ? Ne faut-il pas rompre avec un enseignement plutôt « magistral » (enseigner à un seul moment) qui n'implique pas assez intellectuellement l'élève, qui de fait ne lui permet pas un apprentissage efficace par l'usage de son autonomie. Comment permettre aux élèves d'aboutir à l'abstraction nécessaire à la construction de compétence, à l'acquisition de concepts et leur donner le pouvoir de transférer leurs connaissances dans d'autres situations ? L'EPS, seule discipline mettant en jeu le corps, ne doit-elle pas laisser le choix à ses élèves de s'inscrire dans une démarche d'apprentissage singulière permettant de respecter les sensibilités de chacun ?

L'enseignant d'EPS a la possibilité de déclencher et de favoriser l'acquisition de compétence par l'utilisation d'une temporalité différente dans son enseignement. Il s'agit de construire une véritable procédure de la construction de compétences. Pour se faire, l'enseignant combine les étapes nécessaires pour atteindre l'abstraction de la compétence par l'élève et les différents niveaux de l'acte pédagogique (la phase pré-active, phase active et post-active). Il s'agit d'aller du pratique vers le distancié, de tendre vers une logique d'abstraction des élèves qui conjugue à la fois : « savoir ce qu'il y a à faire » et « savoir ce qu'on fait ». L'élève comprend le sens et l'étendue de la compétence et son caractère généralisable. L'usage des différentes temporalités au cours de l'apprentissage constitue une stratégie pédagogique de professeur au service de la création des conditions externes (matérielles, informationnelles, relationnelles) d'engagement des élèves dans un processus interne et individuel de construction de compétences.

Il s'agit d'identifier et d'explicitier une suite d'opérations présentant un caractère méthodique et aboutissant à la construction de la compétence par l'élève. Ce processus est linéaire et suppose en outre la succession de phases organisées, ordonnées selon l'antérieur et le postérieur et leur irréversibilité ; un élément antérieur à un autre ne peut pas lui être postérieur, et réciproquement

Ce processus de construction s'organise selon trois phases.

Dans un premier temps, « La phase pré-active » (identifier, anticiper, choisir) : elle permet à l'enseignant d'anticiper en mettant en place les conditions favorables à l'émergence de la compétence. De plus elle est basée sur l'identification en amont des critères indispensables pour être compétent et des situations propices pour les faire émerger. Cette phase est de l'ordre de la conception par l'enseignant. Dans un deuxième temps « La phase active » de la construction de compétence (réaliser = savoir comment le faire et gérer) : elle confronte les élèves à l'ensemble des étapes du processus de construction de l'abstraction. Enfin, dans une phase post-active de savoir ce qu'on fait après, plus tard, l'enseignant vérifie et régule la présence, le niveau d'acquisition de la compétence.



Les concepts clés

Cet article s'inscrit dans l'approche ouverte par Britt-Mary BARTH¹. Partant de son expérience du terrain, elle propose une réflexion sur les processus enseigner/apprendre qui la conduit à élaborer une approche pédagogique de l'enseignement. Cette pédagogie est basée sur les stratégies d'apprentissage et le cheminement nécessaire pour aboutir à l'abstraction. Britt-Mary BARTH dit « *le savoir ne peut donc pas être une accumulation de faits reçus passivement de l'extérieur, mais plutôt une structuration complexe de relations, élaborée de façon active à l'intérieur* ». Elle décompose le processus en plusieurs étapes qui lui paraissent les plus efficaces pour atteindre l'abstraction.

Les étapes de Britt-Mary BARTH pour atteindre l'abstraction	Explication de la démarche utilisée dans l'article pour chaque étape.
1. Perception : donner une signification aux sensations.	Cette étape consiste à faire percevoir et identifier les connaissances et les habilités nécessaires pour être compétent. En se posant la question de ce qu'il y a à apprendre pour atteindre la compétence. Formant ainsi un socle de savoirs qui constitue donc une sorte de "caisse à outils" que tout élève doit posséder et mobiliser pour construire la compétence sportive et artistique. Partant du principe que « <i>c'est l'élève qui apprend, et nul ne peut se substituer à lui dans ce processus</i> » (J.-P. Astolfi, L'école pour apprendre, Paris, PUF, 1992), cela implique donc, d'une part, de proposer des outils à tous les élèves et, d'autre part, de leur apprendre à s'en servir. Par exemple dans L'APSA natation de vitesse, sont utilisés les principes d'équilibre, de respiration, de propulsion, de réduction des résistances...
2. Comparaison : distinguer des ressemblances en fonction d'un critère qui est de même nature et du même niveau d'abstraction.	Il s'agit ici de confronter la perception personnelle à une autre et ainsi de repérer les regroupements partiels, les critères communs, voire de générer des critères de comparaison communs. En l'occurrence en EPS, cela consiste à faire vivre la caisse à outils des savoirs (cognitifs et moteurs) par les élèves dans différentes situations de même niveau, afin que ces derniers distinguent des ressemblances ou des différences.
3. Inférence : tirer une conclusion hypothétique à partir d'une combinaison constante de ressemblances parmi celles distinguées.	Faire des hypothèses puis tirer des conclusions à partir d'une combinaison constatée de ressemblances parmi celles qui sont distinguées, permet de faire se dégager des principes et des règles. C'est trouver du sens dans une compétence en identifiant les principes, les méthodes où les actions motrices qui sont mises en œuvre. Il s'agit du sens que l'élève donne à la compétence qui lui fait prendre en compte certains aspects. Par la suite, le réinvestissement d'une compétence acquise est lié à la similitude que le sujet établit entre deux situations. Sur ce point, sont établies des hypothèses sur l'activité.
4. Vérification de l'inférence : vérifier la constance de la combinaison dans tous les exemples mis à la disposition.	Dans cette étape, la permanence de la combinaison dans toutes les activités motrices mises à disposition est vérifiée. En effet, dans un premier temps, l'abstraction de la compétence obtenue est un produit provisoire, car elle n'est vérifiée que dans un contexte limité. Pour passer à l'étape de la généralisation, c'est-à-dire de la réutilisation de l'acquis initial dans une situation « peu ou beaucoup » différente, il est nécessaire de formuler et de vérifier l'inférence faite dans d'autres situations, par exemple par la mise en place de séries d'exercices et de contre-exercices dans l'activité.
5. Répétition de c et d : en cas d'échec de la vérification, modifier la conclusion et faire une nouvelle vérification.	En cas d'échec de la vérification, les élèves modifient l'hypothèse de départ et les choix concrets qu'ils font, avant de procéder à une nouvelle vérification.

¹ L'apprentissage de l'abstraction – 2001 Ed Retz

Cette conception de l'enseignement permet aux enseignants d'EPS de construire chez les élèves une véritable abstraction de l'action qui consiste à se dégager de l'aspect « moteur » des choses pour reconnaître et comprendre, si possible au niveau des structures, des principes et des règles de l'action motrice. Plus un élève est capable de raisonner sur « des abstractions » (des principes, des règles), plus il est en mesure de généraliser donc d'agir efficacement. De sorte que la nécessité d'abstraire pour pouvoir généraliser est indispensable pour être compétent dans l'activité en EPS comme le souligne Britt-Mary BARTH, « On peut abstraire sans généraliser, mais pas généraliser sans abstraire (page 128) ».



En amont, la perception et la comparaison : une conception de la compétence

L'enseignant qui souhaite entrer dans ce processus utilise une démarche qui se situe dans une continuité temporelle nécessaire pour « guider » l'élève par rapport aux acquisitions attendues. D'après Lansman et Tourneur (*la conception modulaire au service de l'enseignement primaire*), « l'enseignant intervient aux différents moments de l'apprentissage ». La conception de la phase « pré-active » par le professeur joue un rôle primordial dans ce processus de construction de compétences. Elle est pour les enseignants le moyen permettant le déclenchement du processus de construction. Elle fait appel à leurs qualités d'analyse et de réflexion. Il est nécessaire d'anticiper la phase active pour mettre en place des situations favorisant la construction de compétences. Cette première étape s'appuie sur l'analyse didactique et pédagogique des situations qui sont destinées aux élèves à travers les critères de perception et de comparaison de Britt-Mary BARTH. Il s'agit au préalable, d'identifier et définir le savoir à enseigner en fonction du transfert souhaité (qu'est-ce qui est essentiel et qui doit être comparé, pour faire quoi, dans quel contexte ?). La notion de transfert fait référence ici à une approche cognitiviste qui prône l'acquisition de structures motrices. Le transfert a lieu uniquement si les tâches présentent entre elles une communauté de structures. Par conséquent est traité ce qui est perçu par les élèves (qu'est-ce qu'il est souhaitable que les élèves perçoivent ?). Cette mise à plat des savoirs et connaissances conduit à choisir des situations où l'élève reconnaît et établit des comparaisons, pour identifier ce qu'il doit apprendre et discerner les attributs essentiels de la compétence dans un contexte donné. Il est alors possible d'anticiper un certain nombre de difficultés, de prévoir une diversité de situations et d'envisager l'expression de différents niveaux d'acquisition.

L'étape de perception

Le procédé consiste à distinguer le caractère particulier, ce qui est propre à la compétence. En EPS, la compétence peut se découper en thèmes d'étude afin d'identifier plus précisément des unités d'apprentissage. De celles-ci, sont déduits les composants essentiels de la compétence qui sont classés en deux catégories :

- Les principes non-physiques et non observables : les connaissances procédurales et méthodologiques, les connaissances et les savoirs.
- Les règles physiques et observables dans l'activité : les actions motrices, la réalisation, le résultat...

L'étape de comparaison

Cette étape est le mécanisme utilisant à la fois les produits de la perception et ceux des représentations des compétences. Elle reste la plus délicate pour l'enseignant du fait de son caractère subjectif. L'enseignant détermine, au regard des deux catégories précédemment identifiées, une hiérarchie dans la compétence. Il distingue les principes et les règles essentiels des secondaires, pour repérer une échelle entre ces éléments. Cette hiérarchie s'effectue autour de 2 axes :

- Le choix doit être significatif et adapté pour les élèves (l'écart de perception peu éloigné). Elle doit faire sens aux élèves et leur permettre d'effectuer des comparaisons.
- La sélection s'opère au travers de la connaissance de l'APSA, croisée avec la connaissance des caractéristiques des élèves, de leurs acquis et de ce qui est prévu qu'ils s'acquièrent.

Illustration dans la CP1 à travers l'activité Natation vitesse N1

La compétence attendue	«À partir d'un départ plongé ou dans l'eau réaliser, la meilleure performance possible sur une distance de 25 mètres en crawl en adoptant l'équilibre et les trajets moteurs les plus efficaces. Respecter les règles de sécurité et d'hygiène. Assumer le rôle d'observateur.»	
Étape 1 « LA PERCEPTION » : Distinguer le caractère particulier, ce qui est propre à la compétence		
Thèmes d'étude:	PRINCIPES: Attributs non-physiques et non observables	RÈGLES: Attributs physiques, observable
T1 - A partir d'un départ plongé ou dans l'eau,	Réduction des résistances	A : Construire l'équilibre horizontal (posture de référence) Structurer spatialement les actions motrices des bras
		B : Intégrer la respiration (stabilisation de l'équilibre horizontal) Allonger les trajets moteurs et rythmer les actions
		C : Maîtriser des déséquilibres et gérer les poussées à partir d'appuis solides
T2 - réaliser la meilleure performance possible sur une distance de 25 mètres en crawl; T3 – en adoptant l'équilibre et les trajets moteurs les plus efficaces;	Propulsion	Au niveau des bras, pour nager efficacement en crawl, je dois : - utiliser mes mains comme des rames (doigts serrés et main verticale), la paume de main dirigée vers l'arrière - aller chercher loin devant avec le bras allongé - plier mon bras pour tirer puis le tendre pour pousser l'eau loin derrière, jusqu'au niveau de la cuisse (trajet moteur long) Au niveau des jambes, pour nager efficacement en crawl, je dois : - faire des battements en levant et abaissant les jambes allongées alternativement
	Equilibre	- regarder le fond de la piscine et avoir la tête dans l'eau pour l'équilibre horizontal sur le ventre - être gainé en serrant mes fesses et en rentrant mon ventre
	Respiration	- sortir la tête de l'eau très rapidement et prendre de l'air par la bouche pour remplir mes poumons : phase d'inspiration - faire des bulles dans l'eau par la bouche, le nez et vider tout l'air que j'ai dans les poumons : phase d'expiration
T4 – Respecter les règles de sécurité et d'hygiène. Assumer le rôle d'observateur.	De compréhension	Utiliser un vocabulaire adapté et bien expliquer
	De lisibilité	Remplir le plus correctement possible les documents

À travers ces illustrations, est montrée l'importance de faire émerger en amont les savoirs essentiels à enseigner, de façon organisée et de telle façon à ce que chaque principe ou règle soit subordonné à un ou une autre. Situer la compétence à travers les étapes de « perception » et de « comparaison » permet à l'enseignant de choisir et d'établir une programmation des savoirs à enseigner en fonction de ce qu'il souhaite développer pour construire la compétence au regard des élèves concernés. L'enseignant joue, un véritable rôle de planificateur, un artisan de la compétence. Il organise la construction de l'abstraction par l'élève en mettant en place les conditions favorables à leur émergence.

Cependant, la mise en place d'un processus de construction de la compétence lors de la phase pré-active n'est pas suffisante. La construction effective de compétences par l'élève se génère au niveau de l'activité par une structuration cognitive complexe des relations entre les principes et les règles, élaborée de façon active.



Le cœur de la construction de la compétence

C'est au cours des situations d'enseignement et d'apprentissage que les élèves construisent leur compétence. Cette phase active voire interactive est au centre du processus. Elle confronte les élèves aux étapes de l'abstraction. Pour que cette phase soit efficace, les propositions de l'enseignant permettant l'acquisition de la compétence doivent être préprogrammées autour des 5 étapes de Britt-Mary BARTH évoquées en amont. (Perception, comparaison, inférence, vérification de l'inférence, répétition). L'enseignant s'efforce d'anticiper les réactions des élèves, aussi bien dans le domaine social que moteur afin de construire leur cheminement. Cette approche cherche à créer les habitudes de travail des élèves qui, munis d'outils explicites les rendent capables de comprendre par eux-mêmes. Pour ce faire, il convient de manier les différentes étapes de l'abstraction au sein de l'activité des élèves.

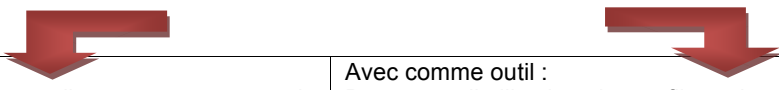
Pour réussir cette démarche, les élèves ont besoin d'user de démarches cognitives, par exemple des méthodes de pensée (savoir comparer, tirer une conclusion, la vérifier ...). Dans un premier temps, l'enseignant peut guider les élèves de façon magistrale : penser avec eux, comparer, questionner (est-ce pareil si ..., qu'est-ce qui est différent ?), inciter à entrer dans la réflexion, à l'image de la maïeutique de Socrate. Image par laquelle il compare l'enseignement à l'accouchement. Éduquer, c'est aider l'autre à accoucher de ses idées. Par la suite, l'enseignant peut faire prendre conscience aux élèves de la manière dont ces derniers s'y sont pris pour réussir, et les inviter progressivement à utiliser seules ces démarches. Cela nécessite pour l'enseignant de changer de positionnement. Il n'est plus seulement transmetteur de savoir, mais surtout médiateur, accompagnateur. Il est l'interface chargé de rendre accessible le savoir aux apprenants, sous une forme plus concrète, plus vivante, pour se familiariser, penser et agir avec ce savoir. Il s'agit de mettre les « connaissances en action » pour aller au-delà de l'information donnée. Réciproquement, les élèves participent activement à la démarche d'apprentissage : comprendre les questions, questionner, utiliser les outils à disposition...

Illustration : Tableaux d'outils pour permettre la construction de la compétence par l'élève en phase active

Question de départ : Comment exercer les élèves à la perception ?		Illustration, en EPS, dans le cadre de la compétence attendue N1, Natation de vitesse : « À partir d'un plongeon »
Méthodes	Observation	Situation : plongeon à travers un cerceau et observation Critères observés : position de la tête, des bras et des jambes, avant l'entrée dans l'eau Ce qui doit être vu: corps aligné, jambes serrées
	Situation problème	Situation : Départ debout sur le bord et plonger. Problème : Comment entrer dans l'eau en limitant les éclaboussures Solutions possibles : poussée sur le bord pour être tendu, corps gainé et profilé à l'entrée, rôle joué par la tête dans l'alignement.
	Jeu et expérience	Jeu de la torpille : aller le plus loin possible en poussant sur le mur sans mouvement. Problème posé : comment atteindre la plus grande distance possible ? Solution possibles : poussée sur le bord, corps gainé et profilé à l'entrée ou lors de la coulée, placement de la tête pour s'aligner, positionnement du départ
	Pédagogie du contrat	Contrat sur la situation « Torpille » : Partir du bord assis ou en semi flexion, rechercher à s'allonger à plat et maintenir un équilibre horizontal le plus loin possible sans mouvement. Contrat à réaliser en 10min. Ce qu'il y a à apprendre : pour réaliser une glissée (à la surface) ou un coulée (sous la surface), alors je dois pousser fort sur le mur avec les 2 pieds pour glisser à / sous la surface de l'eau, mettre la tête dans l'eau pour faire des bulles et regarder le fond du bassin (contact menton / poitrine) pour une glissée/coulée ventrale et le plafond pour une glissée dorsale, être gainé en serrant mes fesses et en rentrant mon ventre, avoir les bras dans le prolongement du corps en avant, avoir les jambes serrées.

L'enseignant guide	L'enseignant fait prendre conscience
Examen systématique de la compétence dans l'APSA à travers des catégories (les principes ou les thèmes d'études) qui sont appliquées à l'orale ou à l'écrit	
 Avec comme outils : Le questionnaire et l'entretien individuel ou collectif. Ex : dans L'APSA natation de vitesse, sont utilisés les principes de la natation à travers des questions du type: Qu'est ce qui vous permet de, d'être, de faire... sur les thèmes de l'équilibre, la respiration, la propulsion, la réduction des résistances. Quelle compréhension, quelle lisibilité ?...	 Avec comme outils : Le « remue-méninges » pour observer un contenu, préciser, structurer des connaissances préparant à l'étude de la définition exacte soit du problème à résoudre, du jeu à améliorer, soit du contrat à atteindre.

Question de départ : Comment entraîner les élèves à la comparaison ?			Illustration, en EPS, dans le cadre de la compétence attendue N1, Natation de vitesse
Méthodes	Imitation	Comparaison à une norme, un modèle	Utilisation des dyades dissymétriques, Situation de passage dans un cerceau à imiter : corps aligné, jambes serrées, ne pas toucher le cerceau
	Construction d'analogies, de corrélations ou de différences	Identifier des régularités, des constantes ou des alternatives	Utilisation de trois situations différentes : plongeon assis sur le bord les pieds dans l'eau, plongeon accroupie sur le bord, plongeon debout sur le bord Qu'est-ce que l'élève doit identifier: corps gainé et profilé à l'entrée ou lors de la coulée, rôle joué par la tête dans l'alignement, les modalités de départ (lieu, position)
	Associer problématisation et résolution de problème (SRP)	Relation entre un problème posé à l'élève et des solutions possibles	Utilisation d'une situation problème Situation de course sur 15 m avec un départ plongeon Problème posé : comment atteindre le plus rapidement possible la ligne avec un départ plongeon ? Solutions possibles : poussée sur le bord, corps gainé et profilé à l'entrée ou lors de la coulée, rôle joué par la tête dans l'alignement, positionnement du départ
	La dynamique de groupe et les interactions de rôles	Combiner, associer différents rôles et différents points de vue (basket : joueur, arbitre, entraîneur, table de marque ; en gymnastique : gymnaste, juge, spectateur, entraîneur).	Utilisation de situations de groupe Situation de course en relais 3 fois 15 m avec un départ plongeon pour chaque relais et une partie essai, une partie course Différents rôles pour chaque élève: nageur (plongeur), chronométrateur, observateur, juge Ce qui doit être mise en œuvre : optimisation du plongeon car une distance courte, par la poussée sur le bord, le corps gainé et profilé à l'entrée ou lors de la coulée, rôle joué par la tête dans l'alignement, le positionnement du départ

L'enseignant guide	L'enseignant fait prendre conscience
L'activité consiste pour l'élève à s'organiser collectivement pour confronter sa perception à une autre et ainsi de repérer les regroupements partiels, les critères communs, voire à générer des critères de comparaison communs.	
	
Avec comme outil : Un tableau de principe à remplir en groupe ou avec la classe	Avec comme outil : Passe par l'utilisation du conflit sociocognitif dans des groupes réduits : utiliser des points de vue différents sur la compétence.

Question de départ : Comment entraîner les élèves à l'inférence et sa vérification?			Illustration, en EPS, dans le cadre de la compétence attendue N1, Natation de vitesse
Méthodes	essais et erreurs	Approximations et corrections intuitives. Faire l'analyse du réel. Vérifier l'investissement (du résultat et/ou des opérations mises en œuvre).	Situation essais / erreurs : réaliser 3 essais de passage dans un cerceau au plongeon avec observation des inférences Réaliser avant inférence (ce que l'on doit faire pour passer dans le cerceau sans le toucher): corps gainé et profilé à l'entrée ou lors de la coulée, tête dans l'alignement du corps, positionnement du départ Identifier les réussites ou les erreurs à chaque passage
	expérimentation	Procédure systématique contrôlée. Hypothèse (formulée) / contrôle des variables / interprétations	Situation « La torpille » : partir du bord assis ou en semi flexion rechercher à s'allonger à plat et maintenir un équilibre horizontal le plus loin possible sans mouvement. Faire un essai pour chaque inférence et contrôler son efficacité avec la distance réalisée. Exemple d'essais possibles : - Essai 1 : pousser fort sur le mur avec les 2 pieds pour glisser à / sous la surface de l'eau - Essai 2 : pousser fort et mettre la tête dans l'eau pour faire des bulles et regarder le fond du bassin (contact menton / poitrine) - Essai 3 : pousser fort et être gainé en serrant mes fesses et en rentrant mon ventre - Essai 4 : pousser fort et être gainé, avoir les bras dans le prolongement du corps en avant

L'enseignant guide	L'enseignant fait prendre conscience
Le concept d' « inférence » est enseigné par une série d'exercices et de contre exercices. Cela consiste à permettre un transfert de cette opération mentale à l'activité motrice, à une conduite motrice.	
Avec comme outil : Outil de guidage pour vérifier : vidéo, feuille de suivi des exercices, observation, juge,...	Avec comme outil : Travail autour de la dévolution des savoirs : donner aux élèves accès aux savoirs pour leur permettre de vérifier leur inférence
Répétition : En cas d'échec de la vérification, ils modifient l'hypothèse de leurs choix et font une nouvelle vérification.	

Dans cet exemple, l'enseignant propose des séries de situations explicitement reliées à des niveaux cognitifs différents suivant les étapes de l'abstraction : le guidage, niveau 1, la perception, niveau 2, la comparaison, niveau 3, l'inférence et la vérification, niveau 4.

Les élèves construisent leur compétence méthodiquement. Les critères de distinction entre ces niveaux ayant déjà fait l'objet d'activités antérieurement, les élèves développent un habitus de travail qui s'apparente à une démarche de construction de compétence : reconnaître le niveau de pensée concerné, poser des questions... Il s'agit très clairement d'une des compétences méthodologiques et sociales des programmes EPS : « se mettre en projet » d'apprentissage au collège, « utiliser différentes méthodes pour apprendre » aux lycées. Le professeur accompagne les élèves vers la capacité accrue d'abstraction en leur faisant prendre conscience. Il assure l'acquisition des compétences attendues des APSA lorsque qu'il organise la construction des compétences méthodologiques et sociales, outils au service de la réussite.



Et après

La phase « post-active » boucle le processus et lui permet d'être fonctionnel. En effet, elle favorise le cheminement de la compétence, de l'abstraction à la généralisation. C'est ce « voyage » qu'il convient d'encourager, passage qui ne va pas de soi et qui nécessite une attention particulière. Lorsque que les situations d'apprentissage données aux élèves se ressemblent, ceux-ci remobilisent la règle. Le contexte est connu et reconnu. La mémoire des élèves est un facteur à prendre en compte. Elle ne doit pas laisser croire à l'enseignant que les élèves généralisent, car face à des situations bien différentes ou dans des contextes distants, les élèves ne se montrent pas plus compétents. Il est alors nécessaire d'intégrer dans cette capacité d'abstraction, l'identification des contextes dans lesquels la compétence peut de nouveau être mobilisée.

Par ailleurs, il existe des niveaux d'abstraction qui évoluent avec l'âge, mais également avec l'apprentissage. L'enseignant peut alors mettre en place des outils conduisant les élèves à franchir les étapes. Cette phase repose sur une démarche d'évaluation qui ne doit être perçue comme le processus final mais davantage comme un outil de régulation à chaque phase de la construction de la compétence. Celle-ci permet aux professeurs d'ajuster leur démarche d'enseignement et de vérifier le degré de généralisation de la compétence et aux élèves de se situer dans son cheminement, d'ajuster sa démarche d'apprentissage. Cette phase peut se définir comme partie intégrante du processus de construction de la compétence s'il donne aux élèves la capacité de prendre conscience de l'évolution de leur niveau. Un livret d'évaluation construit et partagé présente ce double avantage. Il permet à la fois au professeur de s'adresser à tous avec une vue d'ensemble claire et précise des progrès de chacun et une possibilité donnée à l'élève de construire un projet personnel d'apprentissage

Illustration

La compétence attendue N1		Natation de vitesse : « À partir d'un départ plongé ou dans l'eau réaliser, la meilleure performance possible sur une distance de 25 mètres en crawl en adoptant l'équilibre et les trajets moteurs les plus efficaces. Respecter les règles de sécurité et d'hygiène. Assumer le rôle d'observateur. ».			
Nom :		Prénom :			
Ce que l'on doit savoir			Compétence		
Thèmes	Principes	Règles	Non Acquis	En cours d'acquisition	Acquis
T1 : A partir d'un départ plongé ou dans l'eau	Réduction des résistances	A : Construire l'équilibre horizontal (posture de référence : corps droit et tendu, solide) Structurer spatialement les actions motrices des bras	Tient une position de terrien verticale	Adopte une position oblique plus ou moins proche de la verticale, tête redressée	Tient une position d'alignement corporel horizontal et utilise la tête dans l'alignement.
		B : Intégrer la respiration : souffler dans l'eau	Tête hors de l'eau, respiration anarchique, apnée réflexe.	Inspiration et expiration en dehors avec arrêt et reprise de contact avec le monde solide.	Entre dans l'eau en soufflant et a une respiration aquatique adaptée

		C : Maîtriser des déséquilibres et gérer les poussées à partir d'appuis solides	Refuse l'entrée dans l'eau par un déséquilibre horizontal et se redresse à la verticale	Accepte le déséquilibre en position facilitante	Assure un départ plongé ou dans l'eau en utilisant pleinement la poussée sur le plot ou le bord, corps gainé et profilé à l'entrée ou lors de la coulée. Utilise cette vitesse de nage
Échelle de progression : indiquer par le numéro de la séance et là où vous vous situez					

Cet outil permet de dépasser quelques obstacles, et oriente sur une démarche de construction personnelle de la compétence par l'élève par l'évaluation des acquis. L'ajustement régulier sur l'échelle de progression permet aux élèves de prendre conscience de leurs niveaux et du chemin qu'ils ont fait et qu'ils leur restent à parcourir pour construire la compétence. Elle les fait entrer dans une logique d'apprentissage, leur donnant le statut d'acteur.

Conclusion

Cet article invite les enseignants à identifier et expliciter les opérations permettant la construction de la compétence par l'élève. Ce processus à la fois linéaire et organisé dans le temps s'appuie sur trois phases ordonnées selon l'antérieur, le postérieur et leur irréversibilité.

La phase pré-active consiste à créer et organiser les conditions d'apprentissage de la compétence par l'enseignant. Elle déclenche le processus de construction. Cette première étape s'appuie sur les critères de perception et de comparaison de Britt-Mary BARTH. Il s'agit donc, d'identifier et définir le savoir à enseigner en fonction du transfert souhaité (qu'est-ce qui est essentiel et qui doit être comparé, pour faire quoi, dans quel contexte ?).

La phase active est au centre du processus. Elle confronte les élèves aux étapes de l'abstraction autour des 5 étapes de Britt-Mary BARTH que sont la perception, la comparaison, l'inférence, la vérification de l'inférence, la répétition en EPS. Elle construit la démarche de construction de compétences tel un habitus de travail qui s'assimile à un des compétences méthodologiques et sociales des programmes EPS. Cette dernière est alors un outil au service du développement des compétences attendues des APSA.

Enfin, la phase post-active permet au processus d'être fonctionnel en favorisant le cheminement de la compétence par sa généralisation. C'est ce passage de l'abstraction à la généralisation, qui demande une attention particulière. Elle nécessite l'identification de contextes différents. De même, l'évaluation, au service de la régulation participe à cette même logique.

Quelle situation pour construire des compétences ?

Patricia FLEURIAULT
Professeur d'EPS, Craon (53)

Un rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale (Juin 2007) présente et interroge une nouvelle organisation du cursus scolaire des élèves à travers le livret de compétences : outil pour l'évaluation des acquis. L'approche par compétences reprend à son compte l'ambitieux dessein, de lutter contre les savoirs morts, les connaissances inertes. L'étude PISA (2009) révèle une aisance plus marquée des élèves français lorsqu'ils sont sollicités sur des supports « purement scolaires » mais une réelle difficulté à mettre en relation leurs connaissances, idées et expériences pour s'adapter dans une situation plus inédite.

Pour répondre à ce problème, il peut être dégagé des propriétés de la situation qui autorisent l'élève à construire ou reconstruire des savoirs afin de pouvoir les appliquer de façon adaptative. Tout semble se « jouer là », dans l'élaboration, le choix, la mise en place et la régulation de la situation. Choisir cette situation-là, à ce moment-là, oblige l'enseignant à penser la situation dans sa temporalité (dans sa progression didactique) et dans sa spatialité (la position de chacun par rapport au savoir). Permettre à l'élève d'entrer dans une démarche de construction de compétences ; c'est d'abord penser, élaborer et comprendre la situation qui permet l'action. Aussi, il paraît essentiel de disposer d'un concept de situation adéquat à ce projet de compréhension entendu comme un ensemble de possibles, un processus qui vient relier entre elles des possibilités jusque-là distinctes, séparées ou inaccessibles¹.



Penser la situation dans sa temporalité

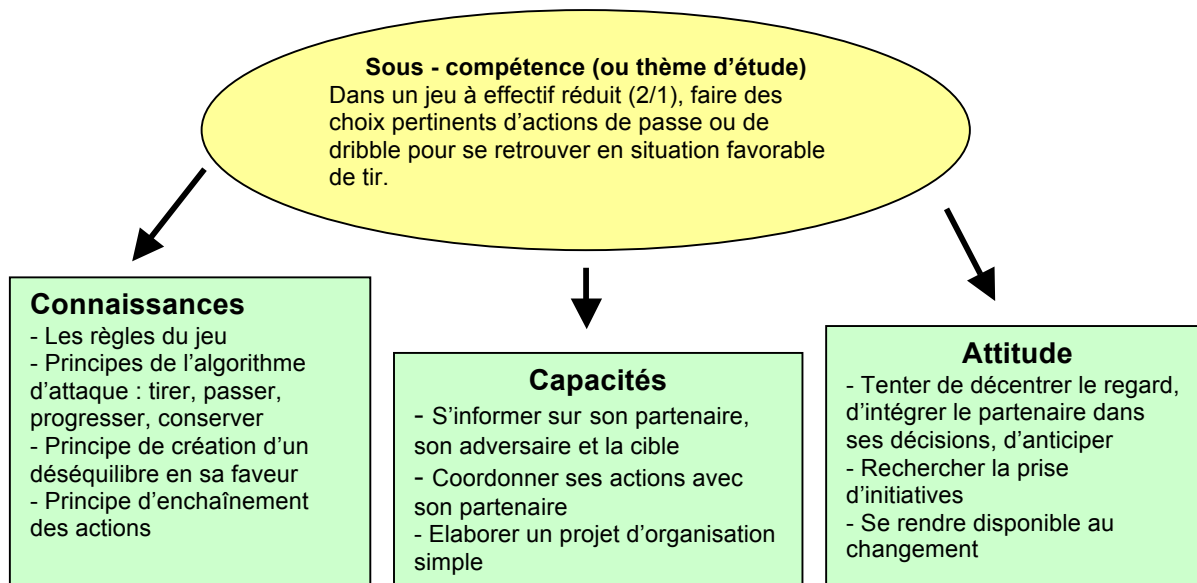
Organiser une première rencontre avec le savoir, « la situation-sémaphore »

L'enseignant doit « faire apprendre quelque chose » à l'élève, sans pouvoir lui donner ce quelque chose directement, puisque le savoir n'est pas quelque chose qui se donne, mais quelque chose qui une fois transmis est à travailler, éprouver, incorporer. Le savoir n'est pas le résultat d'un « jeu de sésame » qui est gagné s'il y a bien répétition de l'information transmise. « Les savoirs du maître peuvent être intégrés en connaissances par les élèves à condition que ces derniers en fassent véritablement l'expérience »².

C'est la situation qui fait sens et qui permet de construire les premières connaissances situées. L'élève identifie des formes dans la situation qui dirige son action. S'il repère des invariants, il a une impression de « déjà-vu » de « déjà fait » lui permettant de s'engager dans la situation qui présente « un air de famille » (Wittgenstein)³ avec une autre déjà vécue. La situation fonctionne sur un processus de sémiotique (fabrication de signes, déchiffrement de signes). « Le professeur n'enseigne pas, il enseigne » dit Deleuze. Le signe est utilisé pour transmettre une information, pour dire ou indiquer une chose que quelqu'un connaît, et veut que les autres connaissent également (Eco, le signe, 1988). En fait, l'enseignant s'arrange pour que l'élève ne voit que ce qu'il doit voir.

L'exemple en sport collectif illustre le présent article.

Sur un premier cycle, l'enseignant installe un 2 c 1 en demandant aux attaquants de s'organiser pour se retrouver en situation favorable de tir.



Par la mise en place de cette situation (supériorité numérique en effectif réduit) l'enseignant amène l'élève à « voir comme » lui (Wittgenstein), c'est-à-dire identifier le joueur démarqué pour faire le bon choix. Implicitement, ils se mettent d'accord sur « ce qu'il y a » à reconnaître et sur les règles qui s'imposent : cet attaquant est seul et bien démarqué. C'est donc à lui qu'il faut donner la balle. La situation, par ses formes clairement identifiables et partagées permet à l'élève de construire de véritables connaissances en prise directe sur ses propres actions. Seulement, certains élèves parce que le temps d'apprentissage dont ils ont besoin leur est propre, ne comprennent qu'un « beau jour » tout à coup, une règle, un principe, la raison d'être de certains savoirs, ce qui les relie entre eux.... Cet « effet d'après-coup » (Chevallard) n'est que très rarement prévu, organisé par le dispositif didactique. Il est trop souvent laissé au hasard.

Organiser une ré-expérimentation de la situation

L'enseignant est responsable du temps didactique parce qu'il assume la responsabilité du contenu du savoir. Chaque fois que des savoirs nouveaux sont introduits, il leur faut trouver une place dans une organisation intellectuelle propre à chacun. Le temps de l'apprentissage n'est pas le temps didactique. L'élève a déjà un savoir constitué. Il s'agit de son savoir et de tout nouveau savoir qui entraîne chez lui un déséquilibre. Son savoir antérieur est revisité et s'intègre dans une nouvelle organisation. La transformation attendue peut sembler raisonnable, mais lorsque cela nécessite la reprise d'une partie de la construction, ou lorsque cela suppose une reprise entière des fondements, l'affaire est plus délicate : c'est ce que Bachelard décrit lorsqu'il explique que l'élève doit « repasser son cours ».

Le projet pédagogique est le garant d'une certaine progression didactique dans la construction des compétences. Aussi, les situations méritent d'être pensées dans leur progressivité. En organisant dans la classe, les conditions favorables aux reprises lors d'une situation de réinvestissement, l'enseignant permet à l'élève de reprendre et de transposer des savoirs construits précédemment. La mobilisation ultérieure de ressources utilisées lors de l'institutionnalisation de nouveaux savoirs suppose la reproduction ou l'évocation des circonstances de leur apparition. « C'est parce que la situation fait partie du sens des connaissances que l'utilisation ultérieure de ces connaissances nécessite la reviviscence de la situation » (Sensevy).⁴

Lors d'un deuxième cycle sport collectif, une situation de 3 contre 2 ou 3 contre 2+1 s'appuie sur un certain nombre de principes dégagés en 2 contre 1. La ré-expérience de l'élève ne se résume pas à

la simple réassimilation de procédures, mais à une réacommodation à la situation passée. Cela demande à discerner les moyens utilisés par exemple, pour résoudre le problème du démarquage.

Pour se démarquer, il faut être capable de :

- démarrer brusquement ou changer de rythme de déplacement
- changer de direction
- donner de fausses informations à l'adversaire...

La possibilité est donnée à l'élève de revisiter, de consolider ou de reconstruire une compétence déjà travaillée.

En changeant d'activité support (cycle 1 : hand-ball et cycle 2 : basket-ball) et / ou en modifiant le nombre de partenaires, d'adversaires, la surface de terrain utilisée ..., la situation apporte une incertitude qui oblige l'élève à s'adapter pour progresser. Il y a nécessité de penser la dialectique pérenne/nouveau propre à toute situation qui présente inévitablement à côté d'une forme d'indétermination, des déterminations qu'il s'agit de reconnaître. Cet aspect dynamique, résistant, ouvert, place l'élève dans une démarche active et reçoit chez Dewey⁵ le terme générique d'« enquête ». Pour faciliter l'enquête L.Malkoun⁶ encourage l'enseignant à doser judicieusement le connu et l'inédit dans une situation. Ses travaux introduisent la notion de *densité* qui vise à connaître dans quelle mesure le savoir nouveau est amené de manière régulière ou par à-coups. En déplaçant le curseur entre déterminé/indéterminé, le jeu est engagé sur les différents niveaux d'appropriation d'une compétence, c'est-à-dire les différentes ressources qu'elle doit combiner et le degré de généralisation à laquelle elle est mobilisée (reproduction/ application/ transposition/ invention).

L'enseignant choisit, élabore les situations d'apprentissage certes localement sur un cycle, pour répondre à un besoin particulier au regard des compétences attendues et des caractéristiques des élèves, mais il la pense aussi globalement, dans la scolarité de l'élève pour permettre une continuité, une (re)construction, une progressivité du savoir. La situation habite l'action et « un horizon d'attente » ; elle apparaît dans son aspect statique, habituel, institué et dans son aspect dynamique, résistant, incertain. Au gré des différentes leçons, l'enseignant déplace le curseur pour développer l'adaptabilité de l'élève.



Penser la situation dans sa spatialité

La trace écrite pour situer les élèves

Toute pratique d'éducation est fondée sur la transmission d'un savoir. Le savoir est ici entendu dans une acception large d'une puissance d'agir qui permet d'exercer une capacité. Cette puissance d'agir s'exprime en situation : apprendre, c'est apprendre d'une expérience, mais c'est aussi apprendre une expérience. Il peut être intéressant d'envisager en EPS la trace écrite comme une interface entre cette expérience incorporée et un cheminement vers une pensée plus abstraite. Au cours des apprentissages, les élèves occupent chacun des positions symboliques (évolutives) par rapport au savoir et la trace écrite apparaît pour l'enseignant comme un outil pour situer ses élèves. Penser dans la situation, la trace écrite contribue à « mettre en ordre » l'expérience vécue ou projetée et à clarifier la signification de ce qui se joue pendant la leçon d'EPS (Les cahiers EPS de l'Académie de Nantes n°25, décembre 2001).

L'illustration par la sous-compétence choisie précédemment en sport collectif et l'arborescence suivante proposée, permettent aux élèves de formaliser des procédures à tester. Les différentes fiches-élèves constituent un indicateur sur les connaissances construites ou pas in situ, et affinent le profil de l'élève : a-t-il compris, conceptualiser les enjeux de la situation ou sa difficulté relève-t-elle davantage de la mobilisation corporelle de ces connaissances ? Cette trace écrite, si elle situe l'élève par rapport au savoir, encourage également la mémorisation et aide à lier les différentes situations. Au sens de P. Ricoeur, c'est-à-dire qui permet de trouver une information sur le passé, la trace écrite, laissée dans un portfolio de la 6^{ème} à la 3^{ème}, sert de médiateur pour être consultée,

corrigée, réécrite, complétée, améliorée. Ce rappel produit une mémoire officielle, partagée dans la classe et ré institutionnalise ce qui doit être su. De la même manière, ce support écrit engage les élèves à faire explicitement appel à la mémoire de certains événements, afin de mettre à l'épreuve d'une situation nouvelle (3 contre 2 en sport collectif), des connaissances anciennement mobilisées (2 contre 1).

La visibilité didactique

La visibilité didactique, c'est ce caractère de la situation qui doit permettre à l'enseignant de situer chaque élève par rapport au savoir ciblé, en lien avec la compétence. Enseigner crée une hétérogénéité : toute situation proposée génère des positions variées parmi les élèves au regard des thèmes d'étude choisis. L'hétérogénéité est donc une conséquence de la confrontation des élèves avec des situations nouvelles. L'enseignant travaille ensuite sur ces « états d'hétérogénéisation »⁷ qui ne cesse de bouger au fur et à mesure des leçons. La mission de l'enseignant consiste alors à prendre acte de ce *qu'il reste à faire* et de *la manière de le faire*.

À l'aune des conditions de la situation à l'origine de ces positionnements, l'enseignant choisit de s'appuyer plutôt sur les capacités de tel élève ou sur l'attitude de tel autre pour réduire et déplacer cette hétérogénéité et ce, jusqu'à une homogénéité finale de la classe où le rapport de chacun à la compétence visée est jugé conforme au rapport institutionnel.

La situation doit faire sens pour l'élève. Cette visibilité est d'autant plus importante que les connaissances qui lui sont proposées présentent un caractère fondamental et sont formulées en lien de cause à effet (les principes). Il est alors possible pour chaque élève de s'emparer d'un principe et, en fonction de l'action située, de déterminer les règles d'action qui lui sont propres.

Dans le cadre de l'illustration en basket-ball:⁸

Principe	Règles
Principe de l'algorithme d'attaque	- Si le porteur de balle est seul, il dribble et attaque la cible adverse de façon directe, en prenant le chemin le plus direct. - Si le porteur de balle a un défenseur à proximité, il bloque et tente de passer le ballon à un partenaire démarqué (seul, à distance et prêt à recevoir le ballon). Pour transmettre le ballon dans de bonnes conditions, le porteur de balle protège son ballon (corps obstacle) et oriente ses appuis en direction des espaces libres.

La situation est pensée de manière à donner la possibilité à l'enseignant de situer à tout moment les élèves par rapport à des parties d'une compétence attendue, des sous-compétences, en fin de cycle. La trace écrite est un outil à sa disposition. La visibilité didactique est d'autant plus forte que la situation est élaborée en tenant compte de ce qu'il y a à apprendre.

Conclusion

La compétence se construit, vit dans la classe et par la classe. L'enseignant reste le garant de son élaboration. Il s'appuie sur le projet pédagogique qui assure la continuité, la progressivité des compétences attendues, en jouant sur le caractère pérenne / nouveau des situations proposées.

La trace écrite (via le portfolio) tel un passeur de mémoires, prolonge la première rencontre avec le savoir, voire institutionnalise la compétence attendue. En permettant à l'élève de mettre en mots les règles d'action, la trace écrite facilite le travail d'abstraction. Elle relève des compétences méthodologiques, réflexives déjà bien installées chez certains, sur lesquelles l'enseignant s'appuie pour faire glisser les états d'hétérogénéisation de la classe dans une situation particulière. Penser la situation à partir de ce qu'il y a à apprendre améliore cette visibilité didactique au service de la facilitation de l'apprentissage de chacun de ses élèves garantie par le professeur

Majorer les conditions didactiques, dépsychologise la dynamique de l'enseignement, réduit les « effets-maîtres », puisque davantage référée aux interactions enseignant - élèves en prise avec une situation réellement pensée. À la manière de JP. Sartre, se réalise le glissement d'un théâtre

« de caractères » à l'idée d'un « théâtre de situations » dans lequel rien n'est déterminé mais un devenir qui se détermine et se transforme par des choix successifs dans des situations données.

(1) BENZA, A. (2003). Le singulier et le pluriel. In P.encrevé & R.M Lagrave (Eds), *Travailler avec Bourdieu* (pp. 143-152). Paris : Flammarion

(2) TERRE, N. (2011). *L'expérience de la connaissance en EPS : un exemple en musculation scolaire*. In *Les cahiers EPS*, n°43.

(3) WITTGENSTEIN, L. (2004). *Recherches philosophiques*. Gallimard.

(4) SENSEVY, G. (2011). *Le sens du savoir*. De Boeck.

(5) DEWEY, J. (1968). *Logique. Théorie de l'enquête*. Paris : PUF.

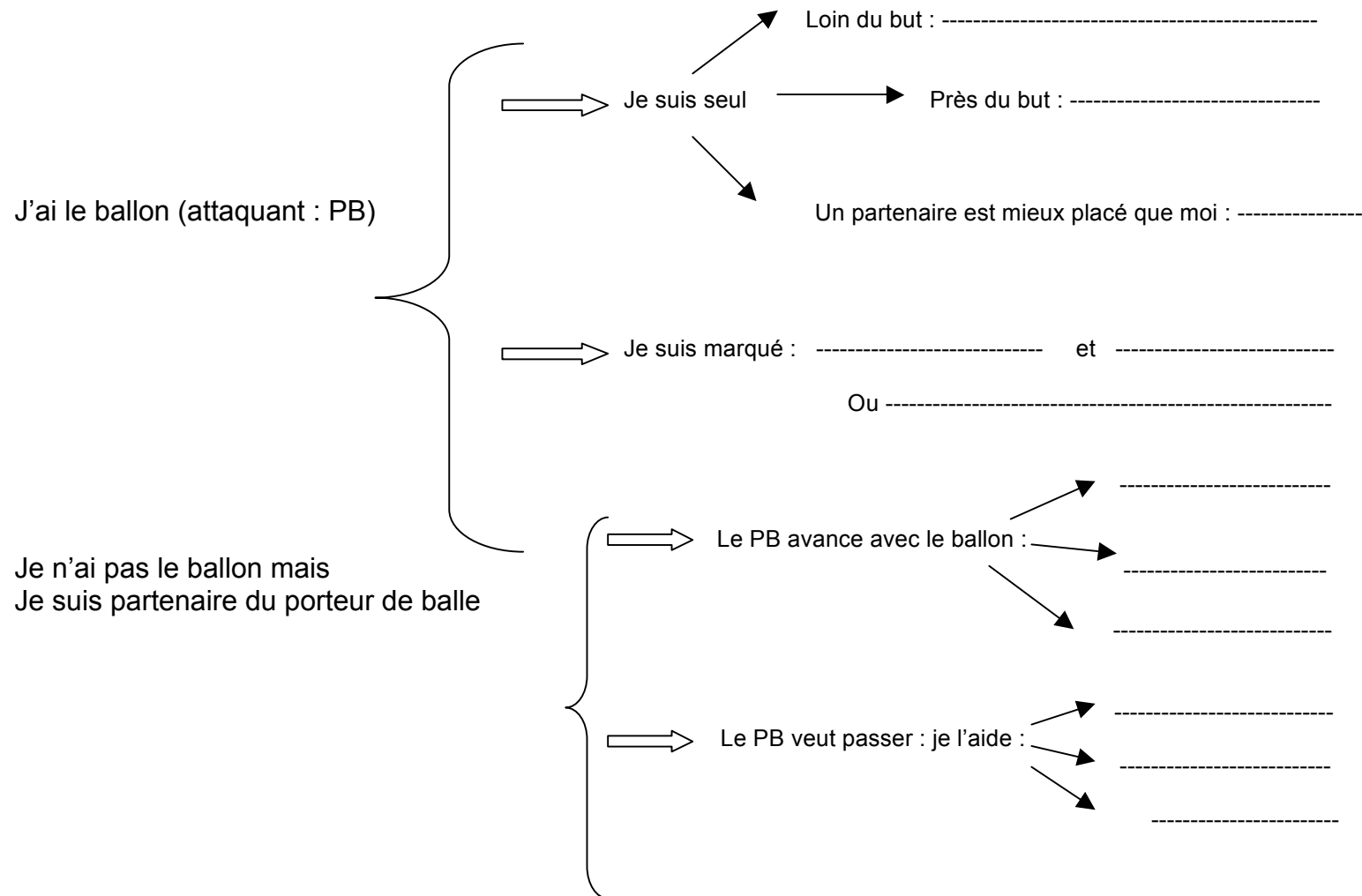
(6) MALKOUN, L. (2007). Différenciation des pratiques d'enseignement et acquisition des élèves du point de vue du savoir. In *Education & didactique 1* (Vol.1).

(7) CHOPIN, M.-P. (2008). *La visibilité didactique : un milieu pour l'action du professeur*. *Education et didactique*, Varia, 2(2).63-79.

(8) TERRE, N. et coll. (2011). *EPS au collège : mode d'emploi*. Scérén CNDP-CRDP.

Annexe

Prendre des informations simples et faire le bon choix



De la notion d'habitus à la logique interne de la compétence

Julie FONTES
Professeur Agrégé d'EPS, Montaignu (85)

S'interroger sur la notion de compétence en EPS est aujourd'hui dans l'air du temps. Avec le livret de socle commun, l'école affiche clairement le souhait de conduire et de former chaque élève vers un état de compétences toujours plus avancée. Il est un gage de préparation pour devenir un citoyen capable de s'adapter à une société sélective, complexe et compétitive aussi bien sur le marché du travail que dans la vie sociale.

De ce constat émerge donc inévitablement une réflexion sur la logique même de lecture de la compétence. Si la finalité de l'école est de conduire l'élève vers différents domaines de compétences, encore faut-il que ce dernier acquiert une autonomie de lecture des compétences. Être compétent, de ce point de vue ne peut se définir seulement à travers la mobilisation, la contextualisation de connaissances, capacités et attitudes, dans une situation particulière. Être compétent signifie aussi être capable de déceler ce qu'est une compétence pour en comprendre la démarche de mise en œuvre. En soit, il existe une compétence globale de lecture sur les compétences. Ainsi, il s'agit pour l'élève de dépasser en EPS le seul sentiment de compétence (1) pour acquérir un « habitus de compétence ». Ce dernier peut être défini comme un état de supervision, de contrôle et de révision dans la lecture de mises en œuvre de processus et procédures permettant la maîtrise de la compétence. Sans la perception globale de la compétence, cette dernière ne peut être activée, puis acquise. Et c'est parce qu'elle est conscientisée que la compétence peut alors s'inscrire sur du long terme.

Conduire les élèves vers cet habitus de construction de compétences, telle une méthodologie de l'atteinte de la compétence nécessite de s'interroger sur la structure même de la compétence. Ce raisonnement renvoie à l'idée de « logique interne », terme déjà utilisé en praxéologie motrice (2). Ce terme de « logique interne » permet de réfléchir sur la nature même de la compétence, sur son sens, sa finalité mais aussi sur les contenus qui vont permettre à l'élève d'accéder à cette méthodologie de l'atteinte de la compétence. Que doivent identifier, articuler et mettre en œuvre les élèves comme connaissances, capacités et attitudes pour décortiquer, déstructurer et actualiser la compétence ? Le questionnement sur l'essence même de la compétence modifie les manières d'enseigner et d'aborder l'activité.

La première partie illustre la démarche de mise en œuvre qui permet d'extraire une logique interne de la compétence. La seconde partie définit la méthodologie de l'atteinte de la compétence, dont l'élève doit disposer pour construire une compétence. Elle est illustrée à travers la CMS 3 « S'engager dans un projet d'action » ; elle-même mise en relation avec la CP 3 « Concevoir et réaliser des actions à visée esthétiques et artistiques ».



La logique interne de la compétence

Un brainstorming du mot compétence est possible avec les élèves. Qu'est-ce que ces derniers mettent comme verbes derrière la notion de compétences ? Un certain nombre de verbes d'action émerge. Ces derniers sont classés par catégorie en fonction du jeu dimensionnel dans lequel les élèves les placent. Par exemple, le verbe « observer », s'il met en jeu des processus cognitifs permettant de relier la prise d'indices au regard des connaissances visées, est classé dans la dimension relationnelle. Car observer l'autre ne peut se faire sans l'accord et le regard de l'autre. Apporter une critique constructive ne peut exister sans ce jeu de modalités relationnelles. Cette classification de verbes d'action au regard du jeu dimensionnel est à concevoir comme une proposition. Aux choix de l'enseignant, en fonction de l'APSA enseignée, de privilégier une autre dominante à ce verbe d'action.

L'invariant se situe dans le triptyque méthodologique conscientisé proposé ci-dessous. Ces verbes d'action sont regroupés autour de trois états d'actions « ANALYSER - AGIR - S'AUTO-EVALUER ». Ces verbes d'action parlent d'eux-mêmes. Ils font vivre l'action. Une corrélation est faite avec le courant de recherche de l'action située. Trois temps sont distincts dans la mise en activité de l'élève, face à une situation particulière « ANTICIPER - AGIR - REAGIR ». Du point de vue méthodologique de l'action elle-même, il s'agit bien d'« ANALYSER – AGIR – S'AUTO-EVALUER ». À l'intérieur de ce triptyque méthodologique à trois critères d'action est placé le jeu dimensionnel des verbes d'actions. De ce postulat et pour reprendre l'exemple ci-avant, le verbe « observer » s'appréhende selon une double entrée et une complexité variable. Sans la dominante relationnelle, il ne peut exister. Sans la finalité ne peut résider l'analyse de l'action motrice. C'est à partir de cette démarche que repose l'identification d'une logique interne de la notion de compétence.

BRAINSTORMING DU MOT COMPETENCE	
DIMENSION MOTRICE	Acquérir Aboutir Réaliser Maîtriser Nuancer Éliminer
DIMENSION COGNITIVE	Concevoir Comprendre Créer Exploiter Mémoriser Programmer Transférer Approfondir
DIMENSION AFFECTIVE	Prendre des risques Se situer
DIMENSION RELATIONNELLE	Observer Ressentir Échanger

Habitus méthodologique	Triptyque méthodologique conscientisé			
		Analyser	Agir	S'auto-évaluer
	DIMENSION MOTRICE		Réaliser Maîtriser Exploiter	Acquérir Aboutir Nuancer Éliminer
	DIMENSION COGNITIVE	Concevoir Créer Programmer Transférer Mémoriser	Echanger	Comprendre Approfondir
	DIMENSION AFFECTIVE			Se situer
	DIMENSION RELATIONNELLE	Ressentir Observer	Prendre des risques	
LOGIQUE INTERNE				
La logique interne de la compétence est le dépassement du simple état et sentiment de compétence pour être capable de conscientiser les différentes étapes du triptyque méthodologique, A nalyser- A gir- S' Auto-évaluer, qui structure son essence même.				



La méthodologie de la construction de compétences

Au cours de cette deuxième partie, une même situation avec des étapes différentes du primaire au secondaire est proposée. Est retenue la compétence propre formulée en primaire « Conduire et réaliser des actions à visée artistiques et esthétiques », en collège « Réaliser une prestation corporelle à visée artistique et acrobatique ». La CMS « Se mettre en projet » en Collège, présente dans les compétences de socle commun en primaire est l'objet de l'analyse.

La démarche utilisée se veut appréhender cette compétence au regard de la grille de lecture du triptyque méthodologique précisé en amont. Des contenus d'enseignement sont proposés et traduits sous la forme des trois critères d'action ANALYSER – AGIR - S'AUTO EVALUER. Ces derniers permettent de valider non seulement la CMS, mais également la méthodologie de la construction de la compétence. La finalité même de ce cheminement vise clairement l'autonomie, à travers la connaissance du processus d'acquisition de compétences, et le cheminement nécessaire à l'acquisition dans la compétence abordée. Par une auto-analyse du degré d'acquisition de la compétence, l'élève sollicité dans toutes ses dimensions, devient un véritable acteur et auteur de ses apprentissages (3).

Par ailleurs en analysant le schéma ci-dessus, il est nécessaire, d'un point de vue pédagogique et pour développer une méthodologie de construction de compétences de placer les élèves d'une part dans une approche cognitive de l'activité : réflexion dans l'action pour ensuite l'automatiser, d'autre part de les confronter à une approche environnementale, expérimentale. En effet, c'est aussi en passant par les sensations que se construit la mémoire sensorimotrice qui est par la suite conscientisée. Cette idée est retenue à travers le choix du mode d'entrée dans l'activité, corrélé aux caractéristiques élèves.

Grande section Caractéristique élève	BO n°3. du 17 Juin 2008 De façon globale, les élèves de grande section réalisent des actions élémentaires. Tout le corps est engagé dans l'action. Ils sont capables dès l'âge de 4 ans au niveau cognitif d'entrer dans un schéma d'abstraction (Etre dans la réflexion en absence de situations). Ils sont capables d'observer, d'anticiper, de comparer et de symboliser une action extraite de son quotidien et de la représenter COMPETENCE PROPRE : A la fin de la maternelle les élèves s'expriment sur un rythme musical ou non, avec engin ou non, exprimer des émotions par le geste et le déplacement. Possibilité donc de les placer en situation de recherche par une démarche expérimentale en donnant un but et des repères précis.		
Projet de transformation	- Etre capable d'exprimer ses émotions par le langage (en communiquant verbalement) et par le corps en représentant le réel par des gestes coordonnés. (Essayer d'être minutieux ... Se représenter ce qu'est un début/Une fin). - Du langage en situation au geste et du geste au langage en l'absence des choses.		
SITUATION niveau 2	Etape 1 : Dessiner ce que représente le verbe danser. Leur donner des crayons de couleurs différents. Etape 2 : Brainstorming. Chacun verbalise, explique son dessin. Qu'est-ce qu'il représente ? Qu'est-ce que j'ai voulu dire ? Pourquoi ce choix de couleurs ? Ex : J'ai dessiner plusieurs danseurs sur scène ... Plein de couleurs pour les costumes ... A partir de toutes ces représentations du verbe danser on va pouvoir expliquer quelle danse on va faire à l'école ? Etape 3 : Créer Trouver ensemble pour chacun des dessins un mot qui symbolise le mieux le dessin de chacun. L'enseignante écrira ce mot sous le dessin de l'élève concerné. L'élève apprendra petit à petit à reconnaître de façon photographiée ce mot. Etape 4 : Créer et Composer Inventer un geste qui représente son mot. Se déplacer dans l'espace et au top s'amuser à faire le geste au sol, très vite ... dans une boîte ... dans la mer ... en face d'un clown. Jeu sur les composantes du mouvement en sollicitant leur imaginaire. Etape 5 : Mon regard de spectateur. Décrire ce que j'ai vu, comment mon camarade a bougé ? Qu'est ce qu'il nous raconte ? Qu'est ce qui m'a plu. Apprendre à regarder dans le silence.		
OBJECTIFS	En vue du SOCLE COMMUN. A ce stade de la scolarité les élèves ne savent pas écrire, c'est par le corps que va passer l'écriture Compétence 6. Règles de vie sociales et civiques Participer en classe à un échange verbal en respectant les règles de communication. Compétence 7. L'autonomie et l'initiative. Maîtriser quelques conduites motrices (courir sauter ...) Echanger, questionner. Ecouter pour comprendre, répéter.		
TRYPTIQUE METHODOLOGIQUE	ANALYSER	AGIR	S'AUTO-EVALUER
	Ressentir : Vivre les mots dans le corps pour les comprendre. Observer : - Les autres - En silence = Contempler (Le roi du silence). Concevoir : - Associer le geste au mot. - L'espace de l'autre et l'espace volume. Programmer : Mimer ce que je veux dire ou ce que je veux raconter. Mémoriser : Mon geste puis celui des autres quand je les regarde quand je les observe.	Réaliser : Un geste coordonné avec un début et une fin qui raconte quelque chose. Exploiter En groupe le dessin des autres pour définir ce qu'est la danse pour chacun. Echanger - Mettre le monde en mot pour le conceptualiser. - Exprimer ce que j'ai aimé. Quel geste m'a le plus plu ?	Comprendre Que la danse c'est se mettre en mouvement dans l'espace pour exprimer des choses. Que chacun a son imaginaire. Aboutir à l'écriture du geste. Nuancer Le geste par le jeu des composantes.

Conclusion

Pour conclure la comparaison de ces 2 tableaux permet de rendre compte du triptyque méthodologique quel que soit le niveau. En fonction de son projet de classe, l'enseignant fera ses choix de contenus d'enseignement. En collège, les élèves pourront eux-mêmes en classe entière définir de façon guidée les points supposés devoir être acquis pour maîtriser la compétence propre et méthodologique choisies. En primaire un jeu de pastille de couleur sur grand tableau (Rouge non acquis/ Orange en cours d'acquisition et vert acquis) rempli de façon ponctuelle peut aussi leur permettre de faire le point sur le degré d'intégration de la compétence.

Cette lecture large et globale auto-évaluative permet à l'élève de s'interroger concrètement sur sa pratique et sur celle des autres, d'actualiser les connaissances d'ordre procédurales ou méthodologiques. A travers cette démarche pédagogique est réellement visée une autonomie de l'élève acteur et auteur de ses apprentissages par l'acquisition d'une habitude de travail, un habitus, sur la manière de construire des compétences. Cette dernière dispose d'une logique interne qu'il appartient aux professeurs d'extraire le contenu.

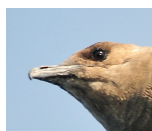
- (1) Didier DELIGNIERES, Christine GARSULT - *Objectifs et contenus de l'EPS : TRANSVERSALITE, UTILITE SOCIALE ET COMPETENCE* - Revue E.P.S. (1993), 242, 9-13.
- (2) Pierre PARLEBAS - *Jeux Sports et Sociétés. Lexique de Praxéologie motrice* - INSEP 1999
- (3) Loi d'orientation de 1989

Observer pour apprendre

Jean-Luc DOURIN
Professeur d'EPS, Missillac (44)

À leur manière, des élèves sont capables de décrire une compétence. L'analyse et la synthèse de ces propos permettent à l'enseignant d'identifier de nouveaux contenus d'apprentissage et, en particulier, les principes fondamentaux qui déterminent la possibilité conférée à l'élève d'articuler les connaissances, les capacités et les attitudes.

La méthode est appliquée pour une compétence méthodologique et sociale : « organiser et assumer des rôles sociaux et des responsabilités ». L'objet de cet article est d'encourager les enseignants à approfondir la caractérisation de leurs élèves par des travaux d'écriture et leur analyse. En effet, ils constituent un levier pédagogique à mobiliser et orientent l'observation des élèves en activité pour les faire apprendre.



Méthodologie pour déterminer les contenus des compétences à construire

Utiliser des profils d'élèves compétents pour déterminer les contenus d'apprentissages

Rédiger un court texte à partir d'une représentation réelle ou imaginaire d'un élève qui maîtrise la compétence méthodologique : organiser et assumer des rôles sociaux et des responsabilités pour décrire les caractéristiques, c'est ouvrir un nouvel espace d'analyse et de compréhension.

L'illustration proposée correspond à une représentation réelle de Maxime, élève de 4^{ème} : *quelque soit l'APSA, il adopte une conduite remarquable. Toujours prêt avant les autres, il ne perd pas de temps et se précipite vers le professeur pour préparer le matériel. Il se renseigne pour savoir ce qui va se*

passer dans la leçon et se crée une image du dispositif matériel. Il décide d'aider le professeur dans une tâche d'installation et se met à l'œuvre ou se propose d'assumer une autre tâche pour laquelle il va imaginer des solutions individuelles et collectives. Il fait preuve de bon sens en ne se lançant pas dans des tâches qui ne dépassent pas ses forces. Il transporte le matériel, le règle, le nettoie. Il coordonne ses camarades pour répartir les charges dans le transport, identifie de meilleur itinéraire pour aller sans encombre au bon endroit. Il rend compte de son travail au professeur et d'une leçon à l'autre ne défaille jamais dans ce rôle qu'il s'est attribué...»

Après l'écriture, l'enseignant repère ce qui lui semble déterminant et utile. Ensuite, ces informations sont reportées dans un tableau et analysées pour identifier des attitudes, capacités et connaissances auxquelles elles renvoient. La terminologie définissant les principes de gestion est extraite des travaux de Michel Delaunay et du GAIP de Nantes.

Citation	Attitudes	Capacités	Connaissances
<i>Quelque soit l'APSA</i>	Constant, réfléchi	Mobiliser ses acquis dans différents contextes	Principes d'intention/ prévision, de détection de la relation logique, combinatoire ...
<i>Prêt avant les autres</i>	Dynamique	Agir vite et bien	Principes d'économie, de nécessité, de simplicité, principe d'intégrité ...
<i>Ne perd pas de temps</i>	Concentré	Bonne gestion du temps	Idem
<i>Se renseigne pour Savoir</i>	Curieux, attentif	Écouter et comprendre les consignes et questionner	Les consignes, principe d'intention/prévision ...
<i>Se crée une image du dispositif matériel</i>	Concentré	Réfléchir, se créer une image mentale	Le matériel nécessaire. Principes de détection de la relation logique, combinatoire ...
<i>Il décide d'aider</i>	Serviable	Prendre des décisions	Principe de nécessité ...
<i>Se met à l'œuvre</i>	Courageux	Se donner des objectifs	Des méthodes (préparer le terrain, installer, nettoyer ...), principe de nécessité...
<i>Se propose d'assumer</i>	Volontaire, courtois	Se rendre disponible	Règles de politesse, principe de tolérance à la frustration...
<i>Imaginer des solutions individuelles et collectives</i>	Concentré, réfléchi	Se représenter tout ou partie de l'installation, imaginer des solutions	Des notions de physique (stabilité, résistance des matériaux, énergie cinétique ...). Principes d'intention / prévision, de détection de la relation logique...
<i>Bon sens</i>	Perspicace	Réfléchir avant d'agir	Principes d'intégrité, de simplicité, de nécessité, de détection de la relation logique ...
<i>Des tâches qui ne dépassent pas ses forces</i>	Prudent	Anticiper	Connaissances de soi, principes de simplicité, de nécessité, de détection de la relation logique...
<i>Il transporte le matériel, le règle, le nettoie</i>	Précis, minutieux	Gérer du matériel	Des notions de bricolage (visser, ajuster, porter, aligner ...). Principes d'intégrité, de nécessité ...

<i>Il coordonne</i>	Attentif	S'imposer, commander	Répartition des rôles et des masses
<i>Répartir les charges</i>	Concentré, réfléchi	Calculer	Principes d'intégrité, de tolérance à la frustration, de gains et pertes, de simplicité...
<i>Identifie de meilleur itinéraire, bon endroit</i>	Concentré, réfléchi, Obéissant	Visualiser, choisir le parcours et les obstacles potentiels, Respecter les consignes ou un plan	Principes d'intégrité, de gains et pertes, principe de pertinence...
<i>Rend compte de son travail</i>	Ouvert à la critique, patient, Ouvert au dialogue	Faire le bilan de son travail, réguler son travail, Communiquer clairement	Principes de tolérance à la frustration, de nécessité, d'intention/ prévision, Vocabulaire adapté, langage gestuel...
<i>Ne défaille jamais</i>	Déterminé, courageux	Fournir des effort	Principe de tolérance à la frustration...
<i>Rôle qu'il s'est attribué</i>	Engagé	Travailler de manière autonome	Principes de nécessité, de commutativité...
<i>L'encourage dans ce sens</i>	Sensible aux encouragements	Travailler avec et pour les autres et pour soi	Principe de gains et pertes...

Mieux comprendre les profils d'élèves

Si cette première étape apporte des enseignements, une question reste en suspens : comment l'élève en est-il arrivé là ? Une hypothèse est formulée. Enfant d'agriculteur, Maxime observe ses parents au travail. Maxime les aide et réciproquement, ses parents l'encouragent en ce sens. Peu à peu, il prend des responsabilités pour lesquelles il doit trouver des solutions. Pour aller plus loin, l'intérêt est d'interroger l'élève sur sa propre compétence. La question posée à Maxime est la suivante: « *tu es toujours prêt à faciliter l'organisation des activités, c'est très bien. Pourquoi aimes-tu et sais-tu t'occuper de la logistique?* ». La réponse écrite est la suivante. « *J'ai 13 ans et demi et je suis en classe de 4^{ème}. Le mercredi après –midi avec l'AS du collège, je fais de la voile à Pénestin. Faire de la voile demande une certaine logistique : en début de séance il y a la préparation du matériel et après avoir pris plaisir sur l'eau, il faut penser à le nettoyer, le ranger correctement, car le club de voile nous met à disposition des planches, des voiles, des catas, des gilets, des combinaisons que nous sommes contents de trouver et pour les remercier nous devons obligatoirement leur rendre un local propre, rangé et un matériel nettoyé. Pour cela, nous devons en tant qu'élèves aider les professeurs pour que cette activité continue à se dérouler dans de bonnes conditions. Pour moi, c'est naturel d'aider et ça me fait plaisir de le faire. J'ai toujours proposé mon aide pour ranger après une activité que ce soit au multi-sport, au kayak et cela depuis que je suis en âge d'apporter mon aide*». Maxime livre de nouveaux éléments de compréhension de son mode de fonctionnement. Il indique aussi que la compétence a été initiée avant son histoire avec l'EPS. Les éléments importants sont de nouveau repérés dans le texte puis analysés dans un tableau.

Citation	Attitudes	Capacités	Connaissances
<i>Pris du plaisir, il faut penser</i>	Enthousiaste	Prendre du plaisir, mémoriser une chronologie, raisonner	Principes de gains et pertes et d'intention / prévision...
<i>Correctement... Propre, rangé, nettoyé</i>	Obéissant à des règles et des principes	Avoir le sens de l'ordre, raisonner	Géométrie dans l'espace, Règles d'hygiène, Principes de tolérance à la frustration, d'économie ...
<i>Car le club...</i>	Réfléchi	Raisonner	Principes de détection de la relation logique, combinatoire ...
<i>Contents... pour... remercier</i>	Poli	Prendre du plaisir, avoir de la reconnaissance, avoir le sens du devoir	Principes de gains et pertes, de nécessité ...
<i>Devons obligatoirement</i>	Obéissant	Avoir le sens du devoir, respecter	Principes de nécessité, de tolérance à la frustration, intention/ prévision ...
<i>J'ai toujours proposé</i>	Réfléchi	Se connaître, appliquer ses principes et ses règles (être autonome), mémoriser	Principe de détection de la relation dominante ...
<i>Mon aide</i>	Généreux, Altruiste	Aider les autres	Principes de nécessité, d'intégrité sociale ...

Ce témoignage livre des éléments complémentaires qui permettent d'envisager la manière dont l'élève articule ses attitudes, capacités et connaissances. En effet, il parvient à exprimer les raisons de sa conduite. Force est de constater qu'il a intériorisé des principes essentiels et qu'il sait les mobiliser dans des contextes différents. Par ses explications, il montre comment il articule les principes entre eux, par exemple pour le principe de tolérance à la frustration et celui de gains et pertes (accepter d'aider pour ensuite prendre du plaisir sur l'eau ...).

Qu'en est-il des programmes ?

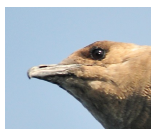
Afin de caractériser plus précisément la compétence, il est possible d'utiliser la même méthode sur les programmes EPS. Qu'attend le législateur de la compétence énoncée dans l'objectif: *«Progressivement, le collégien doit apprendre à organiser et à assumer des rôles sociaux et des responsabilités par la gestion et l'organisation des pratiques et des apprentissages: installer, utiliser, ranger du matériel, recueillir des informations, travailler en équipe, s'entraider»*. Des informations essentielles relevées dans ce texte sont à leur tour ventilées puis classées dans un tableau avec les informations issues de l'analyse de la représentation du professeur et de celle de l'élève.

	Citations à exploiter	Attitudes	Capacités	Connaissances
Assumer	<i>Quelque soit l'APSA</i>	Constant, réfléchi	Mobiliser ses acquis dans différents contextes	Principes intention/ prévision, détection de la relation logique, combinatoire ...
	<i>Il décide d'aider</i>	Serviable	Prendre des décisions	Principe de nécessité ...
	<i>Se renseigne pour Savoir</i>	Curieux, Attentif	Écouter et comprendre les consignes et questionne	Les consignes. Principe d'intention/prévision ...
	<i>Se propose d'assumer</i>	Volontaire, courtois	Se rendre disponible	Règles de politesse

	<i>Bon endroit</i>	Obéissant, réfléchi	Respecter les consignes ou un plan	Principe de pertinence ...
	<i>Rend compte de son travail</i>	Ouvert à la critique, patient	Faire le bilan de son travail, réguler son travail	Principes de tolérance à la frustration, de nécessité, d'anticipation
	<i>Rend compte de son travail</i>	Ouvert au dialogue	Communiquer clairement	Vocabulaire adapté, langage gestuel ...
	<i>Ne défaille jamais</i>	Déterminé, courageux	Fournir des efforts	Principe de tolérance à la frustration, de persévérance
	<i>Rôle qu'il s'est attribué</i>	Engagé	Travailler de manière autonome	Principes de nécessité, de commutativité ...
Assumer Stimulations du professeur	<i>L'encourage dans ce sens</i>	Sensible aux encouragements	Travailler avec et pour les autres et pour soi	Principe de gains et pertes ...
Assumer Articulations de l'élève dans la compétence	<i>Pris du plaisir, il faut penser</i>	Enthousiaste	Prendre du plaisir, mémoriser une chronologie, raisonner	Principes de gains et pertes et d'intention / prévision ...
	<i>Car le club ...</i>	Réfléchi	Raisonner	Principes de détection de la relation logique, combinatoire ...
	<i>Contents ... pour ... remercier</i>	Poli	Prendre du plaisir, avoir de la reconnaissance, le sens du devoir	Principes de gains et pertes, de nécessité ...
	<i>Devons obligatoirement</i>	Obéissant	Avoir le sens du devoir, respecter	Principes de nécessité, tolérance à la frustration, intention/ prévision ...
	<i>J'ai toujours proposé</i>	Réfléchi	Se connaître, appliquer ses principes et ses règles (être autonome), mémoriser	Principe de détection de la relation dominante...
	<i>Mon aide</i>	Généreux, Altruiste	Aider les autres	Principes de nécessité, d'intégrité sociale ...
Organiser	Se crée une image du dispositif matériel		Réfléchir, se créer une image mentale	Le matériel nécessaire, Principes de la détection de la relation logique, combinatoire ...
	Imaginer des solutions individuelles et collectives	Concentré, réfléchi	Se représenter tout ou partie de l'installation, imaginer des solutions	Des notions de physique (stabilité, résistance des matériaux, énergie cinétique ...), principes d'intention / prévision, de détection de la relation logique ...
	Se met à l'œuvre	Courageux	Se donner des objectifs	Des méthodes (préparer le terrain, installer, nettoyer ...), Principe de nécessité...
	Bon sens	Perspicace	Réfléchir avant d'agir	Principes d'intégrité, de simplicité, de nécessité, de détection de la relation logique ...
	Des tâches qui ne	Prudent	Anticiper	Connaissances de soi,

	dépassent pas ses forces			principes de simplicité, de nécessité, de détection de la relation logique ...
	Il transporte le matériel, le règle, le nettoie	Précis, minutieux	Gérer du matériel	Des notions de bricolage (visser, ajuster, porter, aligner ...), principes d'intégrité, de nécessité ...
	Correctement, propre, rangé, nettoyé	Obéissant à des règles et des principes	Avoir le sens de l'ordre, raisonner	Géométrie dans l'espace, règles d'hygiène, principes de tolérance à la frustration, d'économie...
Organiser des apprentissages	Il coordonne	Attentif	S'imposer, commander	Répartition des rôles, des masses
	Répartir les charges	Concentré, réfléchi	Calculer	Principes d'intégrité, de tolérance à la frustration, de gains et pertes, de simplicité ...

En appliquant cette méthode, il est ainsi possible de synthétiser une partie des contenus nécessaires pour atteindre la compétence, par exemple, faire travailler les élèves sur la problématique: imaginer des solutions individuelles et collectives pour transporter un bateau lourd. Après un temps de réflexion, chacun est amené à imaginer, proposer, argumenter ses propositions.



Observer et analyser pourquoi faire?

De fait, par cette méthode, l'enseignant repère des éléments déterminants et en particulier les principes essentiels sur lesquels il fait progresser les élèves par des situations pédagogiques personnalisées et collectivement adaptées. De nouveaux outils à partager avec les différents partenaires de la communauté éducative au sein des conseils de classe, mais pas seulement, se font jour. Comme illustration, et en élargissant rapidement l'analyse des textes aux quatre compétences méthodologiques et sociales du collège, il est possible de construire des outils, tels que ce tableau dans lequel sont repérés les principes qui structurent les différentes compétences. L'essentiel, à travers cette illustration, est bien la présentation de la démarche, plus que le contenu qui reste à l'initiative du professeur.

Principes à apprendre D : déterminante I : importante U : utile	Économie	Simplicité	Nécessité	Pertinence	Combinatoire	Commutativité	Gains et pertes	Intention / prévision	Tolérance à la frustration	Intégrité	Diversité / alternance	Détection de la relation logique
CMS 1 : agir dans le respect...	U	U	U	U	I	U	D	I	I	D	U	D
CMS 2 : assumer des rôles sociaux et des responsabilités...	I	I	I	U	I	D	D	I	D	D	D	D
CMS 3 : se mettre en projet...	U	U	D	D	D	U	D	D	U	U	D	D
CMS 4 : se connaître, se préparer, se préserver...	D	U	D	D	D	U	I	D	U	D	I	D

L'intérêt pour le professeur et pour l'élève sont associés. En déterminant ainsi des contenus fondamentaux et en les faisant partager aux élèves, le sens des apprentissages est bien identifié par l'élève qui participe de manière active à sa propre formation. Dans cette optique, il est intéressant de noter que des élèves sont capables de s'exprimer à l'écrit de manière remarquable. Un exercice de mémoire et de rédaction, donnés en fin de cycle à des élèves de 6^{ème} est proposé en illustration. À travers l'écrit intégral de Léa, le professeur est attentif aux difficultés exprimées par l'élève et peut ajuster sa pédagogie.

La méthode d'analyse du texte de l'élève compétent met en évidence que ce dernier articule ses connaissances, capacités et attitudes par des raisonnements qui font appel à des principes. Il est raisonnable de penser qu'à chaque fois qu'un contenu est enseigné (le quoi), l'élève doit accéder à la manière dont il s'y prend (le comment) et surtout à la raison qui s'y rapporte (le pourquoi). L'enseignant dans cet objectif n'a de cesse de repérer ce qui peut constituer un contenu. En reprenant l'illustration de la compétence méthodologique précisée, il peut repérer dans la leçon une des maîtrises d'un élève, aider les autres élèves à comprendre les différents aspects, attitudes, capacités, connaissances maîtrisées qui la sous-tendent et favoriser la verbalisation et la compréhension de tous les élèves sur cette étude. Dans un autre exemple, le professeur peut indiquer ou faire découvrir à un élève ce qui lui manque pour maîtriser une compétence afin de l'associer de manière éclairée à son propre changement ...

Observer pour apprendre

À partir des observations écrites, le professeur peut déterminer les contenus, adapter ses démarches pédagogiques et faire observer les problématiques aux élèves. Si la caractérisation des élèves incombe au professeur, les programmes d'EPS indiquent que les élèves manifestent, eux aussi des compétences d'observateur. Analyser l'écriture du programme d'EPS du collège par exemple, c'est comprendre qu'il existe une récurrence du concept d'observation dans l'écriture des compétences attendues. Dans ce texte, le lecteur est invité à mesurer le caractère défini et classé en deux

catégories des observations à mener : extérieures (environnement, règles, prestations) et intérieures (repères sur soi).

Cette répétition n'est pas liée au hasard car la compétence à observer est déterminante pour l'élève en formation. Le concept d'observation est ainsi à rapprocher à celui de l'identification. L'acquisition d'une compétence en EPS nécessite identification, appréciation, réalisation. L'orientation de l'observation des élèves est la préoccupation majeure de l'enseignant et parfois, les élèves refusent d'observer. Il appartient au professeur de définir le niveau d'observation qui va de « l'observation du silence! » à l'observation de la pensée pour stimuler de désir de s'impliquer des élèves. Au fur et à mesure de sa scolarité, un élève est conduit à ne s'intéresser qu'à lui-même, pour se tourner vers les autres, pour apprendre à apprendre et aboutir à enseigner à son tour.

Auto-analyse de sa pratique d'enseignement

Le lecteur est invité à analyser ses propres pratiques pédagogiques pour déterminer quels sujets d'observation il propose à ses élèves. En faisant ce type de travail, il est possible de déterminer des progressions. Une illustration est proposée selon les niveaux suivants :

Niveaux	Description	Caractérisation
1	le professeur observe ses élèves et leur décrit ce qu'ils réussissent	observation
2	le professeur observe son élève et lui décrit ce qu'il a appris	évaluation
3	le professeur fait décrire par un élève ce que réussit un autre élève	co-observation
4	le professeur fait décrire à son élève ce qu'un autre élève a appris	co-évaluation
5	le professeur fait décrire à son élève ce qu'il a réussi	auto-observation
6	le professeur fait décrire à son élève ce qu'il a appris	auto-évaluation
7	le professeur fait utiliser à l'élève ce qu'il a décrit pour lui faire apprendre	analyse
8	le professeur fait utiliser à l'élève ce qu'il a analysé pour apprendre	auto-analyse
9	le professeur fait utiliser à l'élève ce qu'il a auto-analysé pour qu'il devienne capable de se former.	Auto-formation

La progression du niveau d'observation n'est pas systématiquement liée à l'âge de l'élève. L'intégration de principes (tolérance à la frustration, gains et pertes ...), la manière d'inviter l'élève à observer : observer pour répondre, observer pour chercher, observer pour raconter, observer pour expliquer, observer pour rédiger...) sont déterminants. Par exemple, à l'école maternelle, si la plupart des enfants applique des règles, une partie d'entre eux est déjà capable de mesurer si ces règles sont correctement utilisées par les autres et par eux-mêmes. Dans la tâche : colorier à l'intérieur d'un contour sans déborder à l'extérieur, les élèves sont capables d'observer un travail et d'exprimer si la règle a été appliquée.

Les années passent et ce sont toujours les mêmes élèves qui parviennent à ce niveau d'observation. Pourquoi certains réussissent et pas les autres? Les premiers ont intégré des principes comme celui de la tolérance à la frustration, le principe de gains et pertes, le principe de détection de la relation logique. Pour faire progresser les autres, il est nécessaire de les éduquer à ces principes. La réussite de tous est conditionnée à l'implication du professeur dans la construction de compétences méthodologiques et sociales, telle une boîte à outils à principes. En caractérisant les élèves individuellement, il s'ouvre la perspective d'une pédagogie différenciée dans laquelle il met en œuvre des dispositifs qui les invitent à raisonner et à construire les principes, à reformuler ses propres règles et au final devenir de plus en plus autonome.

Conclusion

Approfondir la caractérisation des élèves par des travaux d'écriture et leur analyse constitue une méthode qui facilite l'identification des contenus et la mise à jour d'éléments d'articulation des attitudes, des connaissances et des capacités des compétences. Si l'enseignant organise une pédagogie dans laquelle des principes fondamentaux sont enseignés, la maîtrise de ces derniers ouvre la possibilité conférée à l'élève, de structurer des compétences. Si l'observation est déterminante pour l'enseignant, elle constitue un savoir progressif à structurer chez l'élève, par la maîtrise de principes fondamentaux.

Communiquer : une cohérence et un enjeu central

Guillaume HARENT
Professeur Agrégé EPS, Nantes

Face à de nouveaux « défis qualitatifs et quantitatifs résultant d'une demande croissante d'éducation et de nouvelles attentes liées aux importantes mutations de l'économie et de la société française », notre école évolue et répond aux attentes sociales dans leur globalité. (in « l'évolution du système éducatif de la France », rapport National de 2004). La loi du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École met en œuvre des priorités pour élever le niveau de formation des jeunes Français. L'approche par compétence découle de cette volonté nationale et souhaite doter tous les élèves d'un socle d'acquis indispensables, qu'ils doivent savoir et maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire. Les réformes politiques, à la fois économiques et structurelles, engagées au sein du système éducatif ont pour fonction d'améliorer l'enseignement dispensé et pour objectif que chaque élève puisse être pris en charge. Si ces réformes véhiculent des concepts, formalisent des outils, c'est aux enseignants que revient la charge de mettre en œuvre ces réformes.

Face à cette bascule idéologique, conceptuelle et organisationnelle, l'enseignant d'EPS semble parfois dérouté. Comment faire le lien entre cette approche par compétences et des conceptions passées s'organisant autour de pratiques sociales de références ? Comment mettre en évidence que les acquisitions visées en éducation physiques et sportive, prennent appui sur des savoirs scientifiques ou mathématiques qui fondent l'identité même de certaines disciplines scolaires ? Comment renseigner l'élève, ses parents ou tout autre acteur du système scolaire sur les apprentissages réalisés ? Comment faire comprendre les changements profonds qu'instaure cette notion de compétence sur la construction des évaluations ? Autant de questions qui permettent d'affirmer qu'une des clés de la mise en acte de cette réforme liée à la notion de compétence, réside dans l'opérationnalisation d'une stratégie de communication pendant et en dehors de la leçon.

Une communication autour du concept de compétence s'organise, s'équilibre et se structure autour de deux axes fondamentaux.

- La mise en œuvre d'une communication articulée et réfléchie qui permet de faire acquérir, en EPS, des compétences à tous les élèves. Penser la communication en E.P.S apparaît alors comme un gage de performance.
- La communication autour des compétences et de leurs degrés d'acquisitions qui est un facteur de cohérence. La communication en E.P.S se construit comme un lien sémantique et fonctionnel facilitateur d'apprentissages.



Communiquer pour faire acquérir des compétences pendant la leçon d'EPS

La communication est conçue comme un outil fonctionnel. Elle facilite et accompagne, chez tous les élèves, l'acquisition de compétences multiples, à la fois propres mais également méthodologiques et sociales. Loin de toute « magie » conceptuelle, elle s'inscrit dans une recherche d'efficacité, est encadrée, anticipée et organisée dans le temps et l'espace que constitue la leçon d'éducation physique et sportive. Cette démarche de communication comprend trois moments indispensables dans l'acquisition des compétences attendues en E.P.S.

- 1- Communiquer à l'élève sur ses compétences et définir ce qu'il y a à construire.
- 2- Communiquer sur la compétence, son niveau et son degré d'acquisition.
- 3- Apprendre à communiquer sur la compétence pour faciliter son acquisition en E.P.S.

Communiquer à l'élève sur ses compétences et sur ce qu'il y a à construire.

La démarche de communication présentée fait comprendre à l'élève que les compétences à acquérir dans la leçon sont organisées et adaptées à ce qu'il est. Communiquer devient générateur de sens et permet à l'élève de développer un répertoire de réponses motrices ou non, transférables à de nombreuses situations de problèmes. La maîtrise des compétences attendues est définie par rapport à un niveau initial observé et s'opérationnalise dans des modifications comportementales identifiables.

Devenir compétent permet de changer sa réponse dans une situation donnée. Un élève qui travaille autour de la CP5, et qui devient compétent, se transforme en véritable « s'entraînant ». Il adapte alors la charge de travail, l'intensité et la durée de l'effort à l'objectif annoncé. Il s'engage dans cette activité physique de façon sécuritaire et responsable. Il peut mettre des mots sur ses acquisitions, à la fois dans et en dehors de la classe (exemple : durant ses stages en entreprise).

Communiquer à l'élève sur ses compétences et sur les processus de détermination des compétences à construire facilite l'acquisition de compétences en EPS. Comme le dit JP. Famose, la présence d'objectifs référencés par rapport à soi (...) et les consignes permettant d'augmenter ses propres performances (ici, ses possibilités d'action) (...) constituent l'essence d'un climat de maîtrise. » in « L'apprentissage moteur : rôle des représentations », 1991. Malgré cela, les programmes disciplinaires fixent des exigences nationales. Il est nécessaire de faire comprendre à l'élève que la compétence se structure et s'organise autour de lui. Toutefois, afin qu'il l'acquiert, il faut communiquer sur la structure même des compétences attendues en EPS.

Communiquer sur la compétence et son degré d'acquisition.

Communiquer sur ce qui doit être acquis : communiquer sur la compétence mais avant tout sur ses composantes. Comme l'a écrit Nicolas Terré « en construisant des compétences, les élèves comprennent (...) que la régularité d'une course longue n'est qu'un moyen pour franchir une plus grande distance en un temps donné ». « Dans le cadre scolaire, contrairement au monde professionnel, les compétences ne sont qu'un prétexte pour acquérir les connaissances programmées par les enseignants » in « L'E.P.S peut-elle devenir fondamentale ? », Nicolas Terré, revue EPS n°325. Acquérir une compétence, c'est comprendre ce qui la compose sans s'arrêter à sa seule expression en situation.

Il est incontournable de définir les contenus d'enseignement en termes de connaissances, capacités et attitudes. Cette communication, pendant la leçon, permet surtout de rendre compréhensible et accessible au plus grand nombre les compétences non négociables visées par les textes officiels régissant notre discipline. Par exemple, la compétence liée, à la course d'orientation de niveau 2, impose la gestion de ses efforts en adoptant des allures de course optimales en fonction du milieu et du moment du déplacement. Cela fait appel à différentes capacités, connaissances et attitudes qui se construisent mutuellement. Faire comprendre à l'élève que cette compétence nécessite d'être à la fois capable d'adapter les paramètres

(amplitude, fréquence) de la foulée et de la respiration, au profil du trajet, nécessite de connaître les principes de coordination des actions ou de rythme qui sont corrélés à la variation de la fréquence gestuelle et/ou de l'amplitude. Il faut pour cela, adopter une attitude faite de dosage et de régulation pour conserver un potentiel optimum lors d'une action de course. Cette communication sur les composantes de la compétence permet de définir différents modes d'entrée au sein des situations d'apprentissages. Cela permet également de définir au moment de l'évaluation différents niveaux d'acquisitions. Ces derniers allant de l'élève qui connaît mais n'a ni l'attitude ni la capacité pour devenir compétent, à l'élève qui est capable de réaliser la situation imposée, sans expliquer et justifier les actions engagées.

Communiquer pour faire le lien entre contenus d'enseignement et la nature de la compétence travaillée. Pour permettre à tous nos élèves de maîtriser les compétences définies par les programmes, l'enseignant se doit de communiquer sur la structure des compétences attendues, c'est-à-dire les contenus d'enseignement. Il doit positionner les contenus travaillés sur les deux niveaux de compétences présents dans la matrice disciplinaire.

- Les compétences méthodologiques et sociales définies comme un pouvoir d'adaptation aux situations motrices ; « révélant principalement l'appropriation d'outils, de méthodes, de savoirs et de savoir être nécessaires aux pratiques et aux apprentissages dans le respect des règles et des rapports humains ». Elles sont présentées aux élèves comme des savoirs relationnels et méthodologiques.
- Les compétences propres, « révélant principalement une adaptation motrice efficace de l'élève confronté aux grandes catégories d'expériences les plus représentatives du champ culturel des APSA », sont des savoirs moteurs permettant d'évoluer dans un même groupe d'activités physiques, sportives et artistiques.

Ces compétences se mêlent et se construisent simultanément. Certains contenus sont transversaux et s'expriment dans la pratique de plusieurs APSA.

L'enseignant doit communiquer et replacer les contenus travaillés sur chaque niveau de compétence travaillé. Lors d'une situation d'apprentissage dans l'APSA support badminton de niveau 2, des élèves de 4^{ème}, placés par groupes de 5, travaillent sur les mises en œuvre stratégiques permettant de rompre rapidement l'échange. Trois rôles sont abordés (deux joueurs, deux coaches et un arbitre). Chaque élève a un rôle précis mais a pour objectif de définir des stratégies efficace de gain de point dans le respect et l'écoute de conseils constructifs.

Les contenus visés sont les suivants :

- Connaissances des règles liées aux règles de fonctionnement d'un groupe.
- Capacité à assumer différents rôles sociaux pour permettre à ses camarades de progresser et de jouer dans des conditions équitables.
- Attitude d'écoute, d'acceptation de la critique et différents points de vue.

Ces contenus permettent de travailler, à différents niveaux de compétence. Ils sont liés à la CMS 1 : le « vivre ensemble ». Ils permettent également de travailler la compétence propre 4 et être mobilisés dans le travail obligatoire lié à la validation du socle commun de compétence et de connaissances dont le pallier 3 doit être validé en fin de 3^{ème}. Dans le cadre d'une entrée par compétence, les contenus abordés se construisent lorsque l'expression de leur mobilisation est rattachée à un niveau de compétence bien identifié.

Communiquer sur la transversalité des compétences travaillées ... et donc évaluées dans différents contextes. Dans un souci permanent de développer des compétences méthodologiques et sociales, l'enseignant structure ses projets de classes autour de CMS clairement identifiées. Ces CMS retenues, colorées aux caractéristiques élèves, traversent le champ des APSA et le déroulement d'une année scolaire. La CMS « vivre ensemble » travaillée avec une classe de 4^{ème} est la traduction locale de la compétence 1 : « Agir dans le respect de soi, des autres, et de l'environnement par l'appropriation de règles ». L'enseignant

qui choisit cette CMS et cette traduction locale l'utilise pour organiser ses cycles et ses leçons. Elle se retrouve aussi bien en gymnastique, en relais ou en natation de vitesse.

Communiquer sur l'expression d'une même CMS dans différentes APSA est un vecteur fondamental pour permettre aux élèves de comprendre ce qui est travaillé et le réinvestir dans différents contextes. Cela permet de dépasser le cadre culturel imposé par les pratiques sociales de référence. Cette communication « en redondance » a également l'avantage de faire comprendre à l'élève que la compétence s'acquiert, s'utilise et peut être mobilisée dans différents contextes (APSA). Il peut comprendre que la validation s'effectue à différents niveaux. Lors d'un travail initié autour du vivre ensemble et par conséquent de la CMS1, l'enseignant peut fixer le niveau de maîtrise de chaque élève en le plaçant sur un continuum allant de la construction à l'acquisition. Le niveau de maîtrise est déterminé par la maîtrise des contenus disciplinaires qui s'y rattachent (connaissances, capacités et attitudes) corrélé au nombre d'APSA (de C.P différentes) dans lesquelles il arrive à les mobiliser.

Faire communiquer l'élève pour faciliter l'acquisition de compétences, pour lui et ses camarades

La communication sur les compétences est couplée à un apprentissage des techniques de communication (C1 du Socle commun de connaissances et de compétences). « Au cours de sa scolarité, l'élève apprend à « adapter sa prise de parole (attitude et niveau de langue) à la situation de communication (lieu destinataire et effet recherché) » (socle commun de connaissance et de compétences). Outre la structure du message, la maîtrise de ses paroles passe par un habillage sonore et corporel » qui fait lui aussi, l'objet d'un apprentissage. In « Donner corps au langage, Nicolas Terré, La parole en EPS, Les cahier EPS de l'académie de Nantes, n°36, juin 2007. « La parole est moitié à celui qui parle, moitié à celui qui écoute » (Montaigne). Les contenus abordés se structurent dans l'alternance des rôles (émetteur et récepteur d'un message). Lors d'un travail réalisé en escalade, l'assureur apprend à moduler sa voix en fonction du destinataire, du lieu (visible, invisible) et des effets recherchés (rassurer, ordonner). Un travail sur le vocabulaire adéquat et précis doit également être initié. Ce travail de communication entre élèves favorise la recherche de performance dans l'action et la maîtrise des compétences ciblées. Il permet, à l'élève, lorsque les contenus qui y sont rattachés, sont bien maîtrisés, de mieux comprendre (vocabulaire utilisé plus adapté) et de mieux percevoir ce qui est à apprendre.

Faciliter la communication entre élèves à l'aide d'outils permettant de faire le lien entre les contenus enseignés et les compétences attendues. L'enseignant doit communiquer avec et par l'élève en utilisant de nombreux supports. Souvent écrits, ils permettent de rendre « lisibles et concrets » la communication autour de la compétence. Ces outils sont liés aux projets, aux bilans de cycles, aux fiches d'évaluations ... qui reprennent les compétences et les indicateurs observés. Tous ces supports/outils permettent de communiquer sur ce qui est acquis ou à acquérir. Replacés dans une pédagogie de la compétence, cela facilite l'acquisition de contenus d'enseignement par le plus grand nombre.



Communiquer sur les compétences : gage de cohérence

La communication sur les compétences organisée dans le temps : renforcer le sens et la cohérence entre les contenus d'enseignement travaillés

Le sens se crée par une activation permanente des conditions d'expression des compétences attendues. Il faut communiquer à tout moment de la leçon, du cycle ou de l'année. Cette stratégie de communication prend différentes formes. Elle va de l'activation guidée par l'enseignant au repérage dévolue aux élèves. Cela rend cohérent ce qui est appris tout au cours du cursus scolaire de l'élève. C'est le contexte qui change et ainsi, l'expression de la compétence se modifie. Lors d'un travail réalisé autour de la CMS 4, l'enseignant recherche l'engagement lucide et réfléchi de ses élèves. Pour une classe de 6^{ème}, dans deux APSA différentes, l'enseignant indique ce qui est à réaliser. Les élèves, pour construire cette CMS, doivent repérer (en terme de contenus) ce qui est déjà appris et qui peut être réutilisé. De façon graduelle, en classe de première, lors de la mise en place d'une évaluation, il est demandé aux élèves de définir la capacité évaluée au regard de la situation d'apprentissage et des critères d'observation retenus. L'enseignant, dans la mise en œuvre de ses procédures de communication envers les élèves, souligne, tout au long d'un leçon, d'un cycle, ou d'une année les contenus abordés, mobilisés ou évalués.

Communiquer en utilisant différents espaces d'enseignement

La communication autour de la compétence dépasse le cadre de la leçon. L'enseignant utilise d'autres espaces de communication comme les espaces numériques ou interactifs. Il investit d'autres moments comme l'AS ou l'accompagnement éducatif. Cela montre que ce qui est mobilisé pendant la leçon d'EPS, peut être mobilisé dans d'autres contextes et à d'autres moments. L'exemple utilisé précédemment sur le travail en groupe, avec une répartition des rôles, un travail autour de l'acceptation de critiques extérieures peut-être réinvesti, au cours d'une rencontre organisée dans le cadre de l'association sportive. Ce moment est perçu comme un temps de renforcement au cours duquel, certains élèves prennent conscience de la compétence à travailler grâce à un nouveau contexte plus favorable aux apprentissages.

Réussir à communiquer sur la compétence en créant un réseau de communication cohérent

Finalement, communiquer autour du concept de compétence, consiste à créer un réseau de communication cohérent et partagé. Ce dernier s'organise autour de trois piliers que sont l'élève, la famille et les professionnels du système scolaire. Ces différents moments de communication ont une finalité unique : permettre à tous nos élèves de construire les compétences. Les échanges diffèrent et s'articulent autour de supports multiples, de moments variés. Ils dépendent des interlocuteurs en présence.

- Communication Enseignant d'E.P.S – élèves :

Objectif : permettre à tous les élèves de comprendre ce qui est travaillé et donc évalué.

Outils de communication : Le tableau, l'oral pendant la leçon, les fiches de travail, les recherches demandées, les bilans de leçons, les bilans de cycles.

- Communication Enseignant d'E.P.S – parents :

Objectif : faire comprendre que les APSA sont un support d'apprentissage. Que les concepts de connaissances, capacités et attitudes, organisent les apprentissages de leurs enfants.

Outils de communication : les bulletins scolaire, les fiches d'évaluation, la validation du socle, les réunions parents professeurs.

- Communication Enseignant d'E.P.S – système scolaire :

Objectif : replacer l'EPS dans son statut de discipline scolaire obligatoire.

Outil de communication : Projet pédagogique EPS, projet d'A.S ...

- Communication entre élèves :

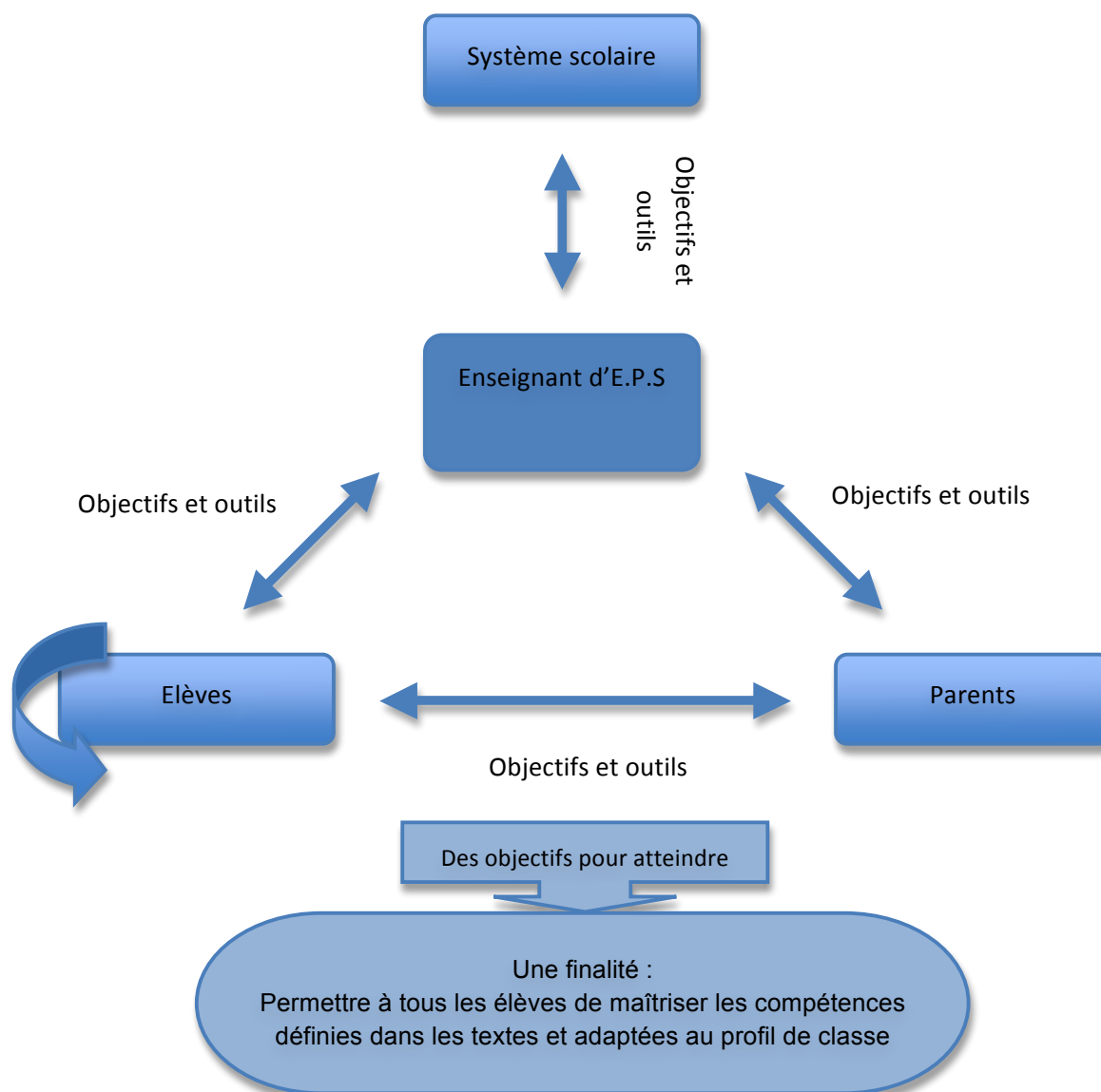
Objectif : comprendre et faire comprendre. Maîtriser ce qui est à apprendre.

Outils de communication : fiches d'observation, formes de groupement comme le tutorat ...

- Communication Elèves – parents :

Objectif : les expériences vécues se confrontent pour renforcer et faire exister le concept de compétence en dehors de l'école.

Outils de communication : Les fiches d'auto-évaluation, les fiches d'évaluation ...



Conclusion

Communication vient du latin « communicare », qui signifie mettre en commun. Mettre en place une stratégie de communication autour du concept de compétence, permet par définition de mettre en lien tous les acteurs de notre système scolaire (parents, enfants, professeurs ...).

Communiquer pour permettre l'acquisition de compétences en E.P.S s'organise autour de deux axes fondamentaux :

- Penser la communication en E.P.S comme un gage de performance.
- Et construire la communication en E.P.S comme un lien sémantique et fonctionnel facilitateur d'apprentissages.

Si cette communication crée du sens, elle renforce également le « climat de maîtrise » perçu par l'élève. Elle place les contenus d'enseignement au centre de la réflexion pédagogique. Ils apparaissent au centre du concept de compétences. Les contenus sont définis à partir des caractéristiques élèves. Les compétences visées sont adaptées aux problématiques locales ... tout en respectant les directives nationales.

Les deux axes cités précédemment s'organisent alors dans un réseau de communication construit et cohérent qui place en inter relation l'enseignant, l'élève et ses parents. De nombreux outils et modes de communications sont utilisés. Malgré tout, la communication, qui paraît naturelle en EPS, car inhérente à la pratique d'activités physiques, se doit d'être anticipée, structurée dans l'espace et le temps. Si cette communication se construit, elle doit s'évaluer dans et en dehors de la leçon. Communiquer apparaît donc comme un enjeu central pour construire des compétences. Cet acte d'échange qui paraît naturel ne doit malheureusement pas être négligé. En effet, un processus de communication non réfléchi crée de l'incompréhension, du stress et des réticences à s'engager dans cette voie de la compétence. Voie de la compétence qui semble au cœur de la problématique de la réussite de tous.

Les attitudes, composantes fondamentales de la construction des compétences

Erick PAULMAZ
Professeur agrégé EPS, Nantes

La notion d'attitude associée à celles de capacité et de connaissance semble constituer le liant terminologique entre la Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école (23/04/2005), le socle commun de compétences et de connaissances qui lui est directement joint et le récent programme d'enseignement d'éducation physique et sportive (EPS) du collège (BOS n°6 du 28 août 2008). Attitudes, capacités et connaissances sont combinées pour viser des compétences partiellement définies dans l'apparente intention de parcelliser les apprentissages au moyen de savoirs distincts. Les attitudes représentant une forme de « savoir être » considéré comme « indispensable tout au long de la vie » se traduisent dans un terme à la fois générique et polysémique.

Il semble incontournable d'interroger cette notion pressentie comme fondamentale au regard des relations que construit l'élève avec les apprentissages. Il apparaît alors nécessaire de montrer que les attitudes n'apparaissent comme valides qu'à condition de servir la transversalité dans les APSA-supports ainsi que le caractère fondamental des acquisitions. Elles peuvent être considérées comme un vecteur irréfragable des compétences. Conditions nécessaires, postures ou dispositions, elles sont logiquement des objets d'apprentissage donc des connaissances au service de principes.



Les attitudes du sujet apprenant, paradoxes interprétatifs

Se repérer dans la complexité de la notion : « chercher la latitude »

« Les attitudes renvoient à l'engagement et aux comportements que l'élève doit avoir dans ses relations à lui-même, aux autres et à l'environnement et sont sous-tendues par des valeurs qu'il convient d'acquérir et d'installer » (BOS n°6 du 28 août 2008). Cette approche, à la fois globale et polysémique, aurait tendance à faire de « la colonne attitude » un réceptacle confus de la dimension humaine, psychologique et sociale des apprentissages.

Les attitudes représenteraient à la fois :

- Une disposition psychologique face à une situation, face à une tâche
- Une manière visible de tenir son corps, d'être, de se présenter
- Une conduite adoptée dans des circonstances déterminées
- Une propension à une disposition
- Un état d'esprit
- Une posture liminaire
- Un pré-engagement
- Un comportement volitif, une détermination
- Une préméditation donc une forme de stratégie

Au regard de ces approches, les attitudes appartiennent à ce qui précède l'acte, à ce qui va permettre à l'élève d'identifier et de gérer pour réaliser. À ce titre elles devraient constituer une condition nécessaire visant une posture d'apprentissage (lucidité, engagement ...), posture d'autant plus adaptée qu'elle s'appuie sur des connaissances. L'idée d'« état mental de préparation à l'action (a mental and neural state of readiness) organisé à travers l'expérience, exerce une influence directive et dynamique sur le comportement » (Allport 1935). Ces « dispositions » doivent se différencier de « prédispositions » pour évacuer peu à peu la coloration naturelle, intuitive des attitudes pour aller vers des postures apprises et conscientisées que le sujet est capable d'asseoir selon les circonstances. Si elles deviennent des objectifs d'enseignement, il faut impérativement qu'elles se traduisent par une évolution notable des conduites motrices. Les attitudes représenteraient donc le vecteur du « vouloir » associé à ceux du « pouvoir » (capacités) et du « savoir » (connaissances). Elles peuvent s'inscrire dans le support que représentent les compétences méthodologiques et sociales mais aussi s'étendre leur secteur d'action à l'ensemble des acquisitions visées en EPS. L'idée d'engagement évoquée dans les programmes s'insère comme ce qui est à la fois le début, l'origine des actions et simultanément une sorte d'implication morale pouvant aller jusqu'à l'obligation, le contrat (je me suis engagé à...). Le lien se dessine alors avec l'idée de valeurs.

Se repérer dans la complexité de la personne : « prendre de l'altitude »

Une conception de la discipline EPS centrée sur l'élève et visant des savoirs fondamentaux se doit de visiter certains champs caractérisant et traduisant les attitudes du sujet apprenant. Il est concevable d'étendre la notion d'attitude à celle de ressource en l'envisageant comme un moyen dont dispose un élève pour s'engager dans les apprentissages. La complexité se dessine peu à peu sont considérées quelques catégories de ressources au service des attitudes :

- Le pôle sémiotique convoque les notions de signification, d'intention/prévision, de représentations, de motivation, de sens, de conatif, d'interprétation ...
- Le pôle psycho-affectif considère l'élève dans des registres tels que l'image de soi, le sentiment de compétence, la gestion des émotions, l'empathie, la tolérance à la frustration...
- Le pôle socio-affectif renvoie au degré de dépendance, à la position dans le groupe, au rapport à l'autorité ...

Ces différentes pistes montrent à quel point les attitudes sont influencées et paramétrées par les ressources dont dispose le sujet. L'élève doit être en mesure de gérer la collision systématique entre la métacognition et le conatif. Son rapport à l'école et aux apprentissages est déterminant pour que les attitudes affichées soient conformes aux attentes institutionnelles d'une part et opérantes d'autre part pour permettre des progrès, des acquisitions et l'atteinte d'un niveau défini de compétence. L'attitude du sujet renvoie de façon significative aux objectifs qu'elle permet d'atteindre. De ce fait les intentions, les motivations de l'élève génèrent des attitudes que l'enseignant interprète, analyse et tente parfois de modifier pour guider celui-ci dans ses apprentissages (orienter par exemple la concentration de l'élève vers des critères de maîtrise alors que sa motivation première visait la performance).

Il paraît logique de tenter de donner une explication aux réactions d'un sujet face à une situation proposée (psychologie expérimentale). Le point flou de cette volonté réside dans l'occultation des dispositions mentales avec lesquelles le sujet aborde cette situation. Force est de constater que l'enseignant se heurte à l'opacité de ses dispositions mentales et se trouve dans une position interprétative où la dualité conscient-inconscient génère du doute (ce qui est plus souhaitable que de la certitude). L'attitude de l'élève varie en intensité, en force (degré d'implication, amplitude, direction, valence) et est adossée à l'expérience, à la mémoire.

L'élève est-il capable d'afficher des attitudes consciemment, dans le but d'obtenir une approbation institutionnelle, tout en sachant qu'il ne réutilisera pas cette posture en dehors de l'école ? A contrario, les attitudes sont-elles systématiquement une traduction littérale de l'engagement du sujet ? Comment isoler ce qui concerne directement la situation d'apprentissage de l'environnement plus général de l'élève (place dans le groupe, représentation de l'APSA, rapport à l'école, style cognitif...) ? La piste privilégiée par l'enseignant doit permettre de tendre vers des types d'attitudes identifiées, voire conformes, tout en ayant conscience de la difficulté de normer et de rationaliser le sujet. Une démarche heuristique en ce domaine s'adosse à une EPS résolument scolaire plutôt que sportive.

Attitude : terme imposé et imposant

La terminologie institutionnelle s'appuie sur la notion d'attitude. À ce titre les attitudes visent conjointement :

- une conformité socioculturelle (normes du milieu, adaptation à l'environnement, adaptation à la loi, à la culture, aux valeurs)
- une construction individuelle (ressources, capacités d'agir, autonomie, méthodes....)

Elles ont de fait une responsabilité notoire dans les stratégies d'apprentissage dans le sens où elles doivent permettre au sujet d'organiser et de mobiliser ses ressources, de coder l'information, de mettre en lien son intentionnalité avec les connaissances préalables. Par extension, elles interviennent dans les stratégies cognitives générales en tant que coordinatrices des moyens mis en œuvre pour diriger les processus mentaux vers le « pouvoir apprendre ». Il paraît donc fondamental d'amener l'élève à réfléchir sur les stratégies utilisées, sur son mode de fonctionnement personnel afin d'accéder à des compétences méthodologiques permettant de nouveaux apprentissages. Il est nécessaire parfois de « changer d'attitude ».

La fondamentalité des attitudes

Les attitudes répondent de façon idoine à la notion de fondamentalité définie par Michel Delaunay (1992) :

« Est fondamental(e) une connaissance, un savoir, un mode d'action qui :

- est issu d'un fond culturel
- construit les fonds de la personnalité
- sert de fondement pour construire de nouvelles connaissances, de nouveaux savoirs...
- constitue une base de traitement du réel pour tous les élèves »

Ces aspects fonctionnels des attitudes s'associent aux caractéristiques structurelles permettant de traiter les situations d'une même classe et visant de surcroît la généralisation des acquis. Est utilisable la même attitude dans des champs différents mais présentant des similitudes contextuelles. Pour exemple, l'attitude « être en mesure de diversifier les sources d'information » est tout autant applicable à la course d'orientation qu'au hand-ball mais se retrouve également prépondérante dans l'analyse de documents de géographie, dans l'observation, dans l'éducation musicale... L'EPS vise spécifiquement l'acquisition d'attitudes s'appliquant à chaque compétence propre et spécifiquement à chaque APSA support, tout en convoitant un caractère généralisable, réinvestissable dans diverses situations proposées à l'élève (apprentissage, évaluation...)



L'EPS un outil privilégié du développement des attitudes

«... l'EPS occupe une place originale où le corps, la motricité, l'action et l'engagement de soi sont au cœur des apprentissages » (BOS n°6 du 28 août 2008). L'originalité n'a de sens que si elle est au service de l'acquisition de savoirs fondamentaux. L'EPS vise des acquisitions dans des contextes variés ceci pour multiplier les expériences et enrichir les possibilités de similitudes, d'occurrences, de réutilisation.

Les attitudes sont des objets d'apprentissage

Les APSA, si elles ne sont pas didactisées, valident une culture dite commune qui est celle du sport et non de l'école. Une éducation physique sportive profondément ancrée dans l'école préfère l'intelligence à l'exécution, la subtilité à la logique froide, la diplomatie à l'autorité, entraînant la soumission, l'anticipation à la réactivité, l'adaptation à la reproduction normée, le probabilisme au déterminisme. Les attitudes sont au service de l'émergence de principes (de nécessité, de simplicité, de mémorisation ...) même si par glissement, ces attitudes peuvent, dans un autre contexte, générer du performatif. La relation non symétrique EPS, sport permet d'illustrer cette affirmation : les acquisitions visées par l'école permettent de servir la performance du sportif alors que le sport n'oriente aucunement ses finalités vers les compétences généralisables.

Les attitudes de l'élève et ses relations à lui-même

Dans ce contexte, les attitudes visent essentiellement la connaissance de soi, de ses pouvoirs, et par conséquent les connaissances permettant la gestion des émotions, la mobilisation des ressources, la lucidité, la sérénité face aux apprentissages. Elles doivent également permettre de différer l'efficacité, de tolérer la frustration momentanément, de se projeter, d'accepter l'erreur. Elles se traduisent en termes annexes de volonté, d'engagement, de réflexion, d'attention, de perception, de persévérance, de prise de recul, d'anticipation, de concentration, de sens ... Dans une dynamique spiralaire l'idée que l'EPS, par les situations qu'elle propose, fait évoluer les attitudes des élèves est avancée ; par voie de conséquence, les nouvelles attitudes permettent de viser des compétences de niveau supérieur.

Les attitudes de l'élève et ses relations aux autres

Parce que la dimension sociale des conduites motrices est incontournable, l'élève évolue majoritairement dans la sphère groupale à différentes échelles. La dimension relationnelle des contextes d'apprentissage nécessite l'acquisition de règles comportementales, de savoirs faire sociaux et l'appropriation de conduites en lien avec les rôles et les valeurs associées. Les attitudes s'orientent ici vers la responsabilité, la solidarité, le respect, l'altruisme, l'empathie, l'entraide, la coopération, la volonté de communiquer...

Les attitudes des élèves et ses relations à l'environnement

Ce terme générique peut englober l'élève lui-même et les autres, mais la fragmentation des registres d'expression des attitudes dans les programmes invite à considérer cet aspect environnemental de façon isolée. Le filtre de réflexion s'oriente de façon banale sur les environnements physiques divers selon les APSA supports, mais de façon plus pertinente sur la mise en œuvre des connaissances au regard des contextes. Se mêlent ainsi le traitement de l'information, la sélection des informations pertinentes, l'identification de similitudes, la signification, l'interprétation, le raisonnement, la compréhension, la causalité ... Il est illusoire de viser une forme d'exhaustivité visant à inventorier les attitudes composant les trois registres précédents. Cependant il est raisonnable de penser que certaines d'entre elles sont prioritaires au collège et que, comme pour de nombreux apprentissages, des pistes de généralisation sont possibles.



Les attitudes face à la complexité des situations d'apprentissage

L'usage des attitudes apprises

Si les attitudes émanent d'un choix de posture « stratégique », il est possible d'imaginer qu'elles traduisent la volonté du sujet de réussir dans la tâche proposée. Elles pourraient représenter la « boîte à outils » du « vouloir faire » donc en prise directe avec le but poursuivi. Si conjointement, peut être considéré que toute situation d'apprentissage combine et associe différents paramètres. L'élève se trouve dans l'obligation de traiter une forme de complexité variable selon son niveau de compétence. L'exigence caractérisée par la recherche de solutions incite l'apprenant à analyser la multiplicité des réponses possibles (la vicariance). Les attitudes s'orientent vers un plan d'interprétation préalable à un schéma de traitement. Le but est pluriel :

- percevoir les exigences de la situation (mémoriser, percevoir, apprécier, comparer, catégoriser ...)
- faire des choix (simplifier, adapter, anticiper, discerner ...)
- modéliser (construire la réponse, transposer, décider, prendre l'initiative...)

Les attitudes permettant d'atteindre ce but sont également plurielles :

- être concentré
- être attentif
- être vigilant
- être objectif
- être lucide
- être méthodique
- être en conformité avec les règles
- être responsable de ses choix

L'enjeu pour l'élève consiste en un adossement aux attitudes contre-intuitives permettant une approche objective des situations. La restitution des connaissances apprises doit lui permettre de « gérer pour faire ». Cette gestion organisationnelle l'entraîne à faire des choix dans le but de simplifier la situation et de la traduire dans son registre personnel de connaissances et de capacités. La simplification ne vise pas un raccourci, une caricature ou un résumé mais plutôt une recherche de traitement personnel adapté, filtré par les dispositions. Il s'agit d'une méthode de traitement du réel qui privilégie le sens. Est effleurée ici la notion de « simplexité » qu'Alain Berthoz (1) définit comme « un ensemble de solutions trouvées par les organismes vivants pour que, malgré la complexité des processus naturels, le cerveau puisse préparer et anticiper les conséquences ». Sont visées par l'élève la rapidité, la fiabilité, la flexibilité, l'adaptation au changement ou la généralisation.

L'enseignant s'attache donc à construire des situations qui font sens pour l'élève pour solliciter son « vouloir agir » mais aussi pour l'amener vers la dimension signifiante, forme d'intelligibilité. Les attitudes vont davantage centrer l'élève sur l'objet, le contexte, pour ne pas qu'il s'enferme dans le sens, la subjectivité. Le sens déclenche l'intentionnalité, mais les attitudes permettent de mettre en œuvre une démarche consciente, objective de traitement du réel. En résumé, le ressenti, la posture consécutive à l'analyse d'une circonstance doivent laisser place à l'entendement, la compréhension.

L'exemple de l'attention

Omniprésente dans la déclinaison des attitudes, la posture consistant à « être attentif » n'en est pas moins complexe. Définie par Jean-François Richard (2) comme « un niveau d'activité élevé, le plus favorable à l'efficacité des conduites adaptatives », l'attention apparaît comme un préalable incontournable en situation d'apprentissage. Les attitudes permettant la mobilisation des ressources attentionnelles de l'individu sont dépendantes de connaissances pour :

- Se centrer sur l'objet
- Être indépendant (champs, entourage ...)
- Analyser les éléments du contexte
- Gérer ses émotions (coping, switch...)

L'élève est ici confronté à une gestion mentale visant une efficacité cognitive. La complexité réside dans la part interprétative et contextuelle :

- Je suis attentif, mais la situation présente des risques (émotions)
- Je suis attentif, mais je ne comprends pas ce qu'il y a à faire (déficit cognitif)
- Je comprends ce qu'il y a à faire, mais je suis sûr de ne pas pouvoir réaliser (connaissance de soi, sentiment de compétence)
- Je sais qu'il faut être attentif, donc je me concentre sur ce pôle (l'objet devient l'attention et non la situation)
- Je suis attentif, mais je n'aurai pas le temps de tout traiter (urgence temporelle inhibante)
- Je suis attentif pour l'instant, mais j'aurai du mal à le rester... (déficit de persistance perceptive)

Le lien attitude (souhaitée)/connaissance (acquises), bien que présent, se confronte aux capacités de mise en œuvre et traduit l'hétérogénéité systématique des ressources convoquées, ici les ressources attentionnelles. Le triptyque capacités-connaissances-attitudes fonctionne par mode compensatoire.

Est-il possible, pour une situation donnée, qu'un niveau de capacité et de connaissance élevé tolère des attitudes minorées ? L'élève peut-il être peu concentré, peu attentif si ce qu'on lui demande de résoudre est en dessous de son niveau de compétence ? Les attitudes semblent quelque peu isolées en ce domaine : un sujet dont l'attitude conforme, attendue est maîtrisée ne peut traiter certaines classes de situations si ses connaissances et ses capacités sont en dessous des exigences. À l'inverse, il semble recevable d'imaginer qu'une situation simple, connue et maîtrisée ne nécessite que peu d'attention. L'attention, réelle posture mentale, cherche à réduire la complexité par l'analyse, à traduire et équivaut donc à une forme d'anticipation. Elle met alors en relation de l'expérience (des connaissances) avec des projets (des buts à atteindre). Ce double ancrage, attention-filtre et attention-volonté traduit la position médiane des attitudes, systématiquement cernées par les connaissances.

Attitudes et connaissances

Si les attitudes sont fondamentales dans la démarche d'apprentissage, elles n'en sont pas moins des objets d'apprentissage, donc fondées sur des connaissances. Cette spirale permanente mérite une déclinaison des connaissances qui entourent la notion :

- Les connaissances nécessaires pour adopter l'attitude
- Les connaissances visées nécessitant telle ou telle attitude

La lecture des fiches des Cahiers EPS n°40 permet d'isoler un noyau d'attitudes que l'élève doit convoquer pour accéder à des niveaux de compétences. Le tableau suivant permet pour certaines d'entre elles de pointer des connaissances nécessaires à leur effectivité. Est apparent le double statut des connaissances : celles qui visent la compétence, celles qui visent l'attitude.

PRINCIPES	CONNAISSANCES	ATTITUDES	CONNAISSANCES
Principe d'information	- Identification du niveau de difficulté d'un contexte au regard de ses propres possibilités - Sélection et extraction d'indices pertinents - Extraction d'invariants	- Être attentif - Être concentré - Être objectif - Être sélectif	- Mobilisation d'un degré de vigilance adapté - Centration sélective - Indépendance vis-à-vis du champs - Causalité - Élimination des informations parasites
Principe de gains et de pertes	- Comparaison orientée des résultats probables - Résolution de problèmes	- Être anticipatif - Être probabiliste - Être en mesure de prendre des initiatives	- Émission d'hypothèses crédibles - Discernement - Élaboration de diagnostics - Reconnaissance d'éléments clés - Repérage de la proportionnalité
Principe d'économie et de simplicité	- Minimalisation du coût énergétique - Minimalisation du coût informationnel - La succession d'actions et plus simple que la simultanéité	- Être raisonné - Être abstraitif	- Utilisation de différentes méthodes - Réflexion avant l'action - Dosage de l'engagement
Principe d'intégrité	- Respect des règles de sécurité actives et passives - Contrôle permanent de son activité de celle d'autrui	- Être vigilant et lucide - Être respectueux des règles - Être responsable	- Mise en relation des informations externes et internes - Les règles ne sont pas négociables - Orientation des choix toujours adossée à l'intégrité physique et morale de soi et des autres - Les conséquences d'un choix appartiennent à l'émetteur du choix. - Observation critériée - Intérêt porté à l'inconnu - Raisonnement-causalité - Déduction - Interprétation des données - Alternance des méthodes - Disponibilité mentale au regard de nouvelles éventualités
Principe d'adaptation	- Modification d'une action en fonction des éléments du nouveau contexte - Utilisation d'information pour modifier une conduite - Comparaison des effets d'une action selon des modalités différentes - Identification des facteurs de réussite dans une situation permet de recenser ses ressources disponibles pour de nouvelles situations - Construction de similitudes et de corrélations	- Être réactif - Être pertinent et cohérent - Être réceptif - Être méthodique	- Observation critériée - Intérêt porté à l'inconnu - Raisonnement-causalité - Déduction - Interprétation des données - Alternance des méthodes - Disponibilité mentale au regard de nouvelles éventualités
Principe de transposition	- L'augmentation progressive de la difficulté est une condition d'apprentissage - Les résultats peuvent être différés	- Être anticipatif - Être disponible - Être en mesure de prendre des initiatives	- Liaison du connu au possible - Induction-généralisation - Coordination des idées - Prédiction ciblée
Principe de progressivité		- Être en mesure d'accepter les étapes d'apprentissages (être patient) - Être prospectif - Être rigoureux	- La répétition permet la stabilisation - Les résultats peuvent baisser momentanément durant une phase d'apprentissage. - Régulation de l'investissement
Principe de tolérance à la frustration	- Acceptation de la douleur physiologique - Acceptation des contraintes réglementaires	- Être volontaire - Être persévérant, opiniâtre - Être en contrôle émotionnel - Être altruiste	- Acceptation de l'erreur - Acceptation des raisons de ses insuffisances - Acceptation des phases de stagnation - Tenue des différents rôles - Acceptation de la répétition - Commutation - Imagerie mentale - Relaxation - Acceptation de la comparaison, de l'évaluation - Acceptation de situations inhabituelles

Conclusion

Un raccourci tentant serait de catégoriser les attitudes comme un vecteur puissant des compétences méthodologiques et sociales. En effet, leur coloration fortement psychologique permet de les globaliser dans un «vouloir être». Cependant outre le registre de valeurs cité dans les programmes, c'est bien leur contribution au «pouvoir apprendre» qui persuade de leur utilité.

Afin de constituer des composantes fondamentales des compétences, elles sont sensées être convoquées, en tant que connaissances aux instants cruciaux des apprentissages. Elles dépassent ainsi la notion de posture ou de prédisposition pour être présentes pendant et après l'action. Elles visent à majorer les chances de réussite de l'élève dans les situations d'apprentissage dans toutes les disciplines mais aussi ses chances d'épanouissement personnel dans un cadre socialement défini. Le registre des valeurs par lesquelles elles sont sous-tendues est également à définir pour que les apprentissages d'attitudes ne soient pas incidents (« concentre toi, contrôle tes émotions, anticipe, soit vigilant »)

Directement liées au but poursuivi par l'élève, elles fluctuent selon divers paramètres (discipline, âge, temporalité ...), ce qui leur assigne un caractère fragile, en équilibre sur les motivations. Elles restent cependant centrales car à la croisée des chemins cognitifs ; toute attitude apprise et utilisée est un moyen supplémentaire au service des processus d'apprentissage. Le champ spécifique d'action des attitudes est la relation. Cette dernière est pluridimensionnelle : soi, les autres, l'environnement mais aussi les savoirs. À ce titre et fondamentalement, les attitudes représentent aussi des connaissances.

(1) Alain Berthoz *La simplicité* Odile Jacob 2009

(2) Jean-François Richard *L'attention* PUF 1980

Pour une pédagogie de la construction de compétences

Delphine EVAIN, Bernard LEBRUN
IA-IPR EPS, Nantes

Les compétences s'appuient sur des savoirs étendus, explicites et restent pertinentes pour une large catégorie de problèmes, car elles incluent des possibilités d'abstraction et de généralisation. Se fixer des objectifs en termes de compétence nécessite d'abord de s'interroger sur les conditions de l'activité de l'élève, sur la nature des situations d'apprentissage pour que l'acquisition de compétence soit effective. Il est ensuite possible d'explicitier les démarches pédagogiques et didactiques que les enseignants doivent adopter afin de placer les élèves dans ces situations favorables au développement de compétences.



Regard sur l'élève

Un élève véritablement acteur

Pour que l'élève développe des compétences, il est nécessaire qu'il ne soit pas seulement actif, mais il faut qu'il puisse devenir acteur de son apprentissage. L'élève est actif à partir du moment où il agit, c'est-à-dire qu'il se met en action, qu'il déploie une activité. Il est acteur lorsqu'il choisit par lui-même d'organiser son activité. Être acteur, c'est devenir capable de planifier la stratégie à mobiliser pour parvenir au but qu'il s'est fixé, c'est-à-dire pouvoir définir les étapes par lesquelles il faut passer pour parvenir au résultat attendu et être capable de répertorier puis de choisir avec pertinence les informations qu'il doit mobiliser, les variables sur lesquelles il peut agir, tout au long de ces différentes étapes. Pour développer des compétences, l'élève n'est pas seulement un être agissant, il doit devenir partie prenante du choix des actions qu'il réalise.

L'activité de l'élève qui développe des compétences ne peut se limiter aux activités liées à la planification. Après avoir mis en œuvre le plan d'action qu'il a élaboré, l'élève doit apprendre à s'auto-évaluer en portant un regard critique sur son action : le but est-il atteint ? quels sont les obstacles que j'ai rencontrés qui m'ont empêché de l'atteindre ? L'élève apprend à réguler par lui-même son activité. C'est en cela qu'il devient compétent et se forme à long terme.

Un élève qui donne du sens à ses actions

Cette posture davantage auto déterminée de l'élève acteur de ses apprentissages, inscrit dans une problématique renouvelée la question du sens et celle du motif d'agir. Son activité devient signifiante. Elle est porteuse de sens dans la mesure où il est lui-même à l'initiative de la création du lien entre son action et le but qu'elle poursuit. En contexte scolaire, plusieurs études ('Sarrazin et Trouillaud 2006) montre que les formes de motivation les plus déterminées sont associées à des conséquences éducatives positives (attention, plaisir persistance dans l'apprentissage, performances élevées) alors que les formes les moins auto déterminées engendrent des conséquences négatives (abandons précoces, choix de tâches inadaptés à leur niveau). Finalement, la démarche de construction de compétence, dans laquelle l'élève détermine lui-même l'orientation qu'il donne à son activité, impose de poser la question du sens de son activité, non plus à l'échelon de chacune des tâches qu'il met en œuvre au cours de son apprentissage, mais à celui du but final à atteindre qui doit avoir un sens pour l'élève. Par ailleurs cette auto détermination de son action génère une forme de motivation très intéressante parce qu'elle est directement en relation avec le motif d'agir.

Un élève capable de mobiliser ses ressources dans un autre contexte

Si acquérir une compétence, c'est devenir capable de mobiliser des ressources dans un contexte donné, il importe de permettre aux élèves de percevoir quelles sont les situations où les connaissances, capacités et attitudes constitutives de la compétence peuvent être remobilisées. Cette démarche nécessite plusieurs opérations cognitives :

- Connaître la nature des ressources mobilisées au cours de l'activité;
- Percevoir et comprendre quels sont les contextes où la compétence peut être réactivée (apprendre à cerner le champ d'application de la compétence)
- Remobiliser la compétence dans plusieurs situations différentes.

Ainsi, lorsqu'il développe des compétences, l'élève fait plus que de se livrer à une activité adaptative, puisqu'il apprend à comprendre comment ce qu'il a acquis peut être repris dans d'autres situations. Cette potentialité de réinvestissement est sans doute une ligne de fracture importante qui permet de dire que l'acquisition d'une compétence englobe et dépasse le développement d'une habileté. En EPS, cette question du champ d'application de la compétence et de sa remobilisation est particulièrement importante pour les compétences méthodologiques et sociales qui ont vocation à s'appliquer à une très large catégorie de problèmes, et à des activités de nature très différentes.



En miroir, regard sur le professeur

Un professeur qui propose à l'élève des tâches complexes

Pour que l'élève puisse définir sa stratégie, il est nécessaire que le professeur ne l'ait pas préalablement fait à sa place. Pour que cela soit possible, il doit proposer à l'élève des tâches complexes. Une tâche complexe confronte l'élève à un problème qu'il n'a jamais rencontré. Elle se caractérise par sa capacité de mettre en exercice des connaissances, capacités ou attitudes apprises, ailleurs, séparément ou non. En plaçant l'élève dans une situation nouvelle et ouverte, la tâche complexe invite à l'exercice cognitif, moteur et psycho-affectif. Une tâche complexe nécessite

d'articuler plusieurs opérations cognitives, de choisir et de programmer les différentes séquences d'action permettant d'atteindre le but. Elle impose un objectif, mais autorise plusieurs démarches pour y parvenir. En confrontant l'élève à une tâche complexe, le professeur convie l'élève à se concentrer sur le processus permettant d'atteindre le résultat. Il lui demande de réfléchir sur la manière dont il utilise ses ressources, soit pour les adapter à la situation nouvelle, soit pour les faire progresser ou en développer de nouvelles, des ressources qui ne sont finalement pas si loin de ce qu'il sait déjà, mais à partir desquelles, il poursuit son apprentissage. L'élève, dans ses conditions, ne peut être un simple exécutant d'ordres ou de prescriptions. Il est au contraire concepteur de la solution qu'il avance. Il exerce sa pleine et entière responsabilité et son autonomie.

Un professeur qui personnalise

La pluralité des démarches possibles, offerte par la réalisation d'une tâche complexe, ouvre la perspective de la personnalisation des résolutions. Pour permettre le développement de compétences, le professeur doit mettre à disposition de l'élève les contenus d'apprentissage pour qu'il construise une réponse au problème posé, en empruntant le chemin qui lui paraît le plus efficace. Certains de ces outils d'apprentissage sont communs à tous, ils sont incontournables à la résolution. D'autres peuvent être des contenus particuliers, c'est-à-dire adaptés pour ceux dont les contenus communs ne suffisent pas. Le professeur met alors en œuvre un enseignement différencié. Il choisit ses contenus d'enseignement avec pertinence, au regard du public concerné et des individus appréhendés dans leur particularité. Leur juste articulation permet l'effective construction de compétences. Cette différenciation peut s'exercer sur tous les champs couverts.

L'activité du professeur est multiple :

- Il communique sur la démarche de formation. L'élève doit savoir ce qui motive le choix et la succession des APSA qui lui sont proposés. Le professeur à travers son discours et ses actes permet à l'élève de construire du sens en comprenant la cohérence et l'articulation entre les différentes situations d'apprentissage.

- Il fait comprendre et mémorise les connaissances à travers des supports variés et des exercices qui permettent leur usage, au bénéfice de l'activité d'apprentissage de l'élève.

- Il observe et adapte son enseignement pour que chacun de ses élèves trouve ce dont il a besoin pour apprendre, au moment où il en a besoin, en lui laissant temps qu'il lui faut. Il organise et permet des rythmes d'acquisition différents.

- Il prend appui sur les difficultés rencontrées par les élèves pour les traiter. L'erreur, l'échec, les difficultés ou encore le conflit, loin de constituer des fautes à sanctionner, deviennent des leviers formatifs qui permettent au professeur de faire ressortir les connaissances dont les élèves ont besoin pour apprendre. Ils invitent l'enseignant à penser des situations d'exercice, non construites jusqu'alors. Ainsi les difficultés rencontrées par les élèves ne sont plus considérées comme des obstacles à l'apprentissage, mais au contraire renseignent le professeur sur les conditions de leurs évolutions positives. Cette démarche de régulation des apprentissages est progressivement prise en charge par l'élève lui-même.

- Il évalue et guide sur les compétences personnelles à travailler. Il accompagne la prise d'information de l'élève, éduque son regard et son observation, aide à percevoir et à s'auto-évaluer. Cette activité du professeur permet de construire l'autonomie dont l'élève doit disposer pour construire ses compétences. Au final, le professeur s'efface au profit de l'élève qui devient son propre maître.

- Enfin, le professeur évalue par la valorisation des acquis. Il s'agit d'une évaluation positive, qui acte des réussites. Cette dernière indique à l'élève où il en est dans l'avancée de ses apprentissages. Il peut d'ailleurs participer lui-même à cette évaluation. Elle indique également au professeur ce qu'il doit mettre en œuvre pour répondre au besoin de ses élèves. Elle contribue à

responsabiliser l'élève face à ses progrès, à le motiver et à donner du sens à son travail. Par là même, cette évaluation favorise l'acquisition de compétences. Elle est à différencier de l'évaluation certificative, car celle-ci ne se place pas dans la durée, le cheminement de l'apprentissage, la construction progressive, mais acte en un temps T, d'un niveau atteint.

Un professeur qui organise la remobilisation de la compétence

Parce que le concept même de compétence entend sa généralisation, le professeur doit penser, les conditions de leur construction, de leur exercice et de leur évaluation, mais également celles de leur généralisation en vue de leur validation. L'articulation des projets de leçons, des projets de classe, des projets d'EPS et des projets d'établissement permet au professeur d'organiser la temporalité et les conditions de cette remobilisation de compétences dans des contextes différents. Le professeur doit définir avec précision ce que ces compétences revêtent comme champs d'expertises pour l'élève, avant de construire la mise en cohérence des temps permettant la recontextualisation. L'enjeu, pour le professeur consiste d'abord à permettre à l'élève de prendre conscience de la nature des ressources qui sont mobilisées, pour organiser le rythme et la succession de leurs remobilisations. Chaque temps constitue des contextes nouveaux, différents et évolutifs au service d'une généralisation judicieusement pensée dans le cadre des différents projets.

Au-delà de l'EPS, le projet d'AS, les autres espaces d'apprentissage (accompagnement personnalisé...), mais aussi et surtout, l'école du socle, du primaire au secondaire avec comme support le socle commun de connaissances et de compétences, la trans-disciplinarité représentent autant d'espaces de remobilisation des compétences travaillées en EPS. Réciproquement, l'EPS constitue un espace d'accueil et de réinvestissement de compétences acquises ailleurs. En fait, il est essentiel pour le professeur de « penser formation », c'est-à-dire organiser la généralisation de la compétence construite par l'anticipation de son « voyage » ; identifier la temporalité et les espaces de sa construction, de son exercice, puis de son évaluation avant sa validation sur l'ensemble du cursus de l'élève, au-delà des barrières disciplinaires et au-delà de l'école.



En résumé : la compétence du professeur

Si sont évoquées les compétences chez l'élève et leur effective construction à l'aide d'une juste articulation des connaissances, capacités et attitudes, il n'est pas déraisonnable d'identifier cette même articulation de la compétence du professeur à créer et assurer les conditions d'apprentissage des élèves, telles qu'elles sont aujourd'hui attendues. Les deux premières parties du présent article permettent de renseigner le contenu de la compétence attendue du professeur :

- Les connaissances renseignent sur les incontournables pour que l'élève construise des compétences,
- Les capacités représentent le résultat de l'acte d'enseignement, opérationnalisant les connaissances
- Les attitudes précisent le positionnement du professeur en cohérence avec les capacités.

Compétence du professeur		
Connaissances	Capacités	Attitudes
La construction de compétence demande à ce que l'élève soit véritablement acteur.	Placer l'élève en activités corporelles, cognitives et réflexives. Développer l'auto-évaluation, la capacité de projet et de la prise d'initiative chez l'élève.	S'appuyer sur la notion de tâches complexes. Porter son regard et son intérêt sur le processus plus que sur le résultat.
La construction de compétence demande à ce que l'élève donne du sens à ses actions.	Construire une méthodologie de l'apprentissage chez l'élève.	Concevoir, organiser, anticiper, communiquer, gérer, canaliser, susciter.
La construction de compétence demande à ce que l'élève mobilise ses ressources dans un autre contexte.	Construire l'analyse des contextes d'exercices et les liens qui les unissent. Construire et donner l'autonomie et la responsabilité suffisante à l'apprentissage.	Rechercher la personnalisation en donnant et articulant des contenus d'apprentissage en termes de connaissances, capacités, attitudes, en proposant des situations différenciées. Guider, accompagner, valoriser, s'effacer au profit de l'activité de l'élève.

Conclusion

La pédagogie de la construction de compétences n'est pas si lointaine de certaines pratiques antérieures. Elle n'en fait que réaffirmer certaines nécessités et réorienter ce qui est essentiel, pour laisser de côté ce qui ne l'est plus.

Au cœur de cette pédagogie figure l'activité plus autonome de l'élève engagé dans une démarche volontaire, orientée, personnelle, motrice et réflexive, s'appuyant sur des savoirs, des situations, des repères judicieusement amenés, proposés, accompagnés par un professeur, attentif à l'activité des élèves et ouvert à des choses qu'il n'a pas forcément prévu. Pour l'élève comme pour le professeur, l'enjeu affirmé aujourd'hui est : pour le premier, la recherche d'une solution adaptée au problème posé à l'aide des outils mis à sa disposition, pour le second, le challenge de permettre aux élèves de mobiliser et développer ses ressources dans des contextes différents. Ces derniers représentent des sources d'enrichissement, sachant que ce qui a été envisagé au niveau de l'élève, ne signifie pas que l'acquisition de compétences soit forcément un exercice solitaire. L'élève se transforme aussi et surtout dans l'interactivité, en groupe d'élèves.

BIBLIOGRAPHIE :

SARRAZIN, TESSIER, TROUILAUD (2006) *Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe, l'état des recherches*, Revue française de pédagogie N° 157 octobre novembre, décembre 2006.

« Science sans conscience n'est que ruine de l'âme »

Rabelais

Jean Pierre OUSSENEKAN
Professeur EPS, Laval (53)

« Accélère ta course d'élan ! Utilise tes bras ! Pousse sur tes appuis ! Grandis-toi ! ». Qui n'a jamais entendu prononcer de tels propos lors d'une leçon d'EPS ? Tenus en collège ou en lycée, ils peuvent obtenir les mêmes effets. C'est-à-dire, un peu profitable sur le moment, mais vite oubliés une fois le cycle terminé. Est-ce inéluctable ? Se pose ici la question des transformations comportementales dans le temps.

Tous les nouveaux programmes d'EPS définissent ce qu'il y a à apprendre sous forme de compétences : méthodologiques, sociales, propres et attendues. Ils la présentent alors 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'activités données et de faire face de façon adaptée aux problèmes qu'il rencontre » (Programmes d'EPS au collège 2008). L'idée maîtresse, l'adaptabilité de l'élève a deux conséquences. D'une part, une compétence nécessite un apprentissage intentionnel. D'autre part, elle doit se manifester dans un autre contexte, c'est-à-dire, être durable. Une approche de l'enseignement par compétences peut aider l'enseignant à inscrire les élèves dans une démarche où les acquisitions se pérennisent.

Une entrée dans la pratique qui fait sens, facilite les acquisitions de l'élève puisqu'il en voit l'utilité. La compétence, vécue comme un moyen de parvenir à but, acceptée. L'élève veut être compétent pour réussir. Cette approche modifie la posture de l'enseignant qui devient un médiateur. L'élève motivé vient chercher la connaissance. Le travail de l'enseignant est de traduire et de lui faire accéder à ce savoir. Dans cette médiation, l'évaluation formative devient un outil indispensable car il permet à l'élève d'interroger sa procédure. Le « comment il faut réaliser pour réussir » appelle une réponse construite par l'accès aux connaissances fondamentales. Trois temps donc, la construction du sens dans l'action située, l'analyse de pratique par l'évaluation formative et l'accès au savoir par l'intermédiaire de l'enseignant font construire à l'élève des compétences effectives. L'élève placé au départ de toute action devient l'acteur de sa propre formation.



Des entrées significatives pour les élèves

Les formes de pratique

Conserver à la pratique-support sa logique interne lors de sa rencontre avec l'élève, c'est permettre à une majorité de mieux comprendre l'intérêt du nouveau savoir. Il est tout aussi important de ne pas oublier la minorité, celle qui n'accorde pas la même signification à la pratique. Respecter cette pluralité de représentation, c'est sans doute permettre une plus grande implication dans l'acte d'apprendre. Cette façon de procéder transforme le statut de la connaissance. Elle devient un besoin. À la lumière d'une carence de compétences, l'élève accepte plus aisément de transformer ce qu'il sait déjà faire. Il met en œuvre des projets pour y parvenir.

Par exemple, le multibond, c'est sauter le plus loin possible, l'escalade gravir jusqu'au sommet, la natation de longue durée, nager la plus grande distance possible. Oublier cette logique élémentaire, c'est courir le risque d'écarter un grand nombre d'élèves pour qui, en dehors de cette dimension, la pratique n'a aucune raison d'être. Proposer systématiquement cette forme d'entrée, c'est permettre l'adhésion rapide de cette majorité. Mais, il est aussi nécessaire de proposer d'autres formes d'entrée dans l'activité pour les autres, dont la représentation est différente. En natation, il est nécessaire de proposer une entrée performative pour le « nageur » dont l'intention est de parcourir la plus grande distance possible. Pour le « terrien », en revanche, il est central de proposer une entrée sécurisante, donc affective car pour ce dernier, nager, c'est éviter de s'éloigner du bord, s'il n'a pas pied. Ces comportements révèlent bien que chaque élève ne porte pas le même regard sur la pratique. Et pourtant, tous doivent apprendre le même savoir. Imposer à tous la même et unique forme d'entrée, c'est courir le risque d'en exclure. De plus, le fait de proposer ces différentes entrées, impose à l'élève de choisir et, choisir c'est exercer son autonomie. Il ne peut donc s'engager dans sa propre formation qu'en partant de ce qu'il sait de la pratique.

Les incontournables connaissances

Se situe ici la singularité de la démarche. L'élève, lui seul, décide de la forme d'entrée dans ses acquisitions. Il peut ainsi réutiliser ce qu'il sait faire. Ce qui témoigne d'un certain niveau de compétences. Il tente de s'adapter aux contraintes des tâches proposées, avec les moyens qui sont les siens. En escalade, il tente de conserver sa verticalité de terrien, en natation de préserver son mécanisme respiratoire aérien. L'enseignant, de l'extérieur ne détecte pas et n'impose pas ce qu'il y a à apprendre. L'élève, au cours de ses échanges, à travers la pratique, se rend compte de la qualité de son résultat. En multibond, l'élève ressent le déséquilibre lors de la réception de ses bondissements. Il cherche de nouveaux moyens pour améliorer sa performance. De même en natation, le fait d'éprouver une grande fatigue dans son déplacement peut inciter à la recherche d'une respiration mieux adaptée. En escalade, parce que son rythme de progression est difficilement tenable, l'élève sollicite davantage ses jambes pour la propulsion. Conséquence intéressante de cette attitude : la connaissance, du point de vue de l'élève, change de statut. D'un élément contraignant à apprendre, elle devient une donnée fondamentale dont il s'agit de s'approprier. Elle permet l'accès à un nouveau niveau d'exécution qui favorise la performance. L'inefficacité momentanée crée le besoin.

Les indispensables ressentis

Les moyens à disposition, le « déjà là », est parfois distant de l'objectif poursuivi. Sur quel(s) paramètre(s) intervenir pour gérer le déséquilibre lors des réceptions, la qualité de la glisse en natation, la dynamique d'ascension en escalade... ? La démarche par questionnement s'impose : peut-être les bras en saut, le placement de la tête en natation, les jambes en escalade ... La meilleure identification et verbalisation des connaissances constituent pour les élèves de vraies sources d'apprentissage. À ce niveau d'acquisitions, les échanges, l'observation, l'auto-évaluation, les TICE, l'ensemble des outils à disposition peut servir à nourrir la réflexion. Il revient à l'élève de déterminer son itinéraire. Celui-ci peut-être long, difficile, voire douloureux. Par exemple en saut, face au grand nombre d'éléments perturbateurs auxquels est soumis l'élève, la vitesse, l'équilibre, les affaissements, les rotations, l'élévation. Il est difficile de déterminer le point de départ. Faut-il refaire toute l'histoire du saut pour les découvrir ? Souvent, cette phase de recherche est réduite ou appauvrie. Pourtant, elle peut être très riche. En partant du principe que tous les élèves ne font pas face aux mêmes difficultés au même moment. Une phase de recherche individuelle ne peut-être que bénéfique. Cette dernière donne à chacun l'opportunité de vivre et de découvrir les divers éléments perturbateurs. Les mettre en commun et les lister ensuite, suivant leur degré de gêne ou d'apparition, ouvre des thématiques de travail. Peuvent se constituer, dès lors, des groupes de besoins. Il est essentiel, au cours de cette phase que l'élève lui-même, d'après son ressenti se place et se classe. Le projet de formation s'ancre dans son vécu personnel. Ainsi, aborder une pratique en conservant son sens originel, tout en proposant différentes formes d'entrée, peut favoriser chez l'élève un engagement plus réel car plus proche de ses attentes. Les représentations, les connaissances réelles et les capacités sont constamment sollicitées. De leurs inefficacités, émerge le sentiment d'incompétence. Celui-ci, agissant alors comme un catalyseur, il pousse l'élève à chercher de nouvelles solutions qui sont perçues comme des sources de progrès, des axes d'apprentissage



L'enseignant, un médiateur

En favorisant la démarche du projet, l'approche par compétences modifie la posture enseignante. Il devient un médiateur. Il organise le contexte de la rencontre entre le savoir et les élèves. Il aide à formaliser le cheminement vers les acquisitions, enfin il accompagne les progrès.

De l'implicite vers l'explicite

Si apprendre incombe à l'élève, le « quoi » apprendre revient à l'enseignant. S'il maîtrise la construction du contexte et la nature des connaissances à proposer, par contre, les effets de la rencontre entre le savoir et l'élève lui échappent souvent. L'enjeu pour l'enseignant est d'anticiper les réponses potentielles afin que chaque élève trouve une solution adaptée à ses ressources du moment parmi les tâches proposées. Par exemple, en escalade, l'élève qui se reconnaît comme « marcheur » doit trouver une ou plusieurs voies présentant une quantité de prises variées pour ne pas échouer de manière récurrente. Inversement, trop de prises faciles, l'élève se caractérisant comme « grimpeur », accorde peu d'intérêt à la pratique. Dans les deux cas, un décalage optimal est nécessaire afin de maintenir un certain niveau d'intérêt (L. Allal, 1983). Outre cet aspect, l'enseignant-médiateur aide l'élève à la formalisation de ses cheminements. Tout comme la construction des connaissances, les cheminements existent, mais ils demeurent souvent implicites pour la majorité des élèves. L'enjeu est de les rendre explicite afin qu'au cours des démarches d'acquisition l'élève pense à les utiliser.

L'identification

D'une posture impulsive, il s'agit de passer à une posture réfléchie. En saut, si la performance est moindre, il s'agit de partir de ses sensations pour constater les éléments perturbateurs. De ce constat, il convient de les identifier, les lister et établir un classement de celui ou ceux qui semblent perturber le plus souvent. Il est utile de sélectionner certains de ces éléments perturbateurs qui deviennent les thématiques du moment pour les travailler. Le but, à ce niveau, est de faire émerger les liens qui unissent les conséquences perçues aux causes probables. Une fois stabilisé, le stockage sous forme de règles, de principes ou de lois constitue un répertoire potentiellement réutilisable. En saut, lorsque la performance est perturbée par un fort déséquilibre à la réception des bondissements. Si ce déséquilibre est ressenti comme une utilisation des bras inefficace, une impulsion trop haute, un regard vers le sol, un bassin non tenu... Parmi ces possibles, si l'inefficacité des bras est perçue comme l'élément perturbateur majeur, alors il devient primordial de comprendre, par des essais-erreurs, que leur mobilisation-blocage le rééquilibre. Ainsi, savoir qu'une impulsion sur un pied déclenche un mouvement de rotation et que la sollicitation des bras peut le contrer, permet de rendre cet apprentissage plus rapide y compris dans un autre champ de compétence propre : un tir en suspension au hand-ball. L'élève construit un savoir fondamental, transposable, généralisable.

L'usage

La troisième fonction de ce rôle de médiateur consiste à accompagner l'élève dans la prise de conscience de ses progrès. « Tout individu peut apprendre » dit Dewey. Mais, l'élève dépend trop souvent de l'enseignant car c'est à lui seul qu'incombe cette tâche d'annoncer à l'élève qu'il a progressé. Pourtant, à l'aide de critères co-construits et précis chaque élève peut se positionner. L'enseignant ne s'efface pas pour autant, mais il ne vient qu'après pour vérifier non seulement le progrès mais le fait que l'élève sache effectivement se situer dans l'échelle des acquisitions. En d'autres termes, il évalue la capacité d'auto-évaluation de l'élève. En natation, si l'élève doit pour se déplacer s'appuyer au fond de la piscine entraînant par conséquent une position verticale du corps et le placement de la tête constamment hors de l'eau, alors il ne peut que se classer dans la catégorie du « terrien ». Pour parvenir à cette auto-évaluation, il doit prendre conscience du rôle de ces parties corporelles : la position du corps, la nature des appuis, le placement de la tête. Il lui faut développer la capacité à localiser par lui-même l'élément majeur qui le perturbe. Ne posséder que ces repères rend son autoanalyse incomplète et peu précise. Il lui faut également, utiliser les critères de réussite qui se rapportent à ces indicateurs.

Un exemple avec les appuis :

- 1- Je m'appuie au fond du bassin en permanence.
- 2- Je m'appuie au fond du bassin de temps en temps.
- 3- Je n'ai plus besoin de prendre appui au fond du bassin.

Cette graduation dans le soutien apporté par les appuis solides renseigne exactement de la capacité équilibratrice des membres inférieurs dans l'eau. L'élève qui procède à son placement sur cette échelle, mesure ses transformations. Réactualisant ses acquis, il visualise son parcours d'apprentissage. L'intérêt de cette approche est de permettre à l'élève d'identifier les causes de ses difficultés ou celles qui lui ont permis de passer du besoin d'appuis solides au fond de la piscine à s'en dispenser. L'utilisation de matériel comme les palmes par exemple, peut être une aide précieuse dans ce cas. Qu'est-ce qui diffère ? Qu'est-ce qui perdure ? La surface et l'orientation d'appuis, l'amplitude et la trajectoire des mouvements offerts par les palmes sont des réponses. Ces éléments deviennent des paramètres qui influencent la qualité de la propulsion aquatique. Que ce soit par la méthode des

contrastes, avec palmés et sans, des compléments, avec petites palmés, grandes ou autres solutions, l'essentiel est la prise de conscience par l'élève de la relation qui unit la surface d'appui à la qualité de l'équilibre. Dès lors, un élève capable d'adopter ce type d'attitude pour n'importe quelle pratique, est un élève en route pour devenir véritablement acteur de sa formation avec l'aide de ses pairs et/ou de l'enseignant. Car capable de se questionner, interroger la pratique ou son entourage.

Ainsi, parce qu'elle permet à chaque élève, de trouver les conditions les plus pertinentes pour lui, de structurer sa méthode d'acquisition et, de prendre en compte son parcours de formation, l'approche par compétences est porteuse d'une nouvelle culture de la pratique enseignante. Elle réinterroge alors la pratique de l'évaluation, véritable obsession quotidienne.



L'évaluation, un outil à disposition de l'enseignant et de l'élève

L'évaluation finale

L'évaluation, pratique souvent réservée à l'enseignant, ne peut plus se résumer qu'à prendre en compte la dimension performative des pratiques. Dans le cadre d'une approche par compétences, elle se situe au cœur même du progrès des élèves. Il s'agit moins de classer les élèves que de les aider à utiliser les données issues des évaluations à des fins formatives. Chez l'enseignant, évaluer peut représenter un levier d'action. Souvent, cet acte s'exerce par l'intermédiaire de la note de fin de cycle, mesure de l'écart à l'exigence attendue. Pour l'élève, l'évaluation peut être vécue comme une récompense ou comme une sanction selon qu'elle est jugée bonne ou mauvaise, importante ou futile. De façon moins généralisée, l'enseignant permet et propose à l'élève de l'utiliser comme un outil au service de ses acquisitions. La pérennisation de ses connaissances l'exige. Résumer toute l'activité de l'élève par l'attribution d'une note renseigne difficilement l'élève et l'enseignant sur ce qu'il apprend réellement. Que peut vouloir dire cette note ? Pas grand-chose si le savoir à acquérir reste flou et les critères qui ont contribué à la justifier imprécis. Encore moins si ces éléments ne sont pas portés à la connaissance de l'élève. Se voir attribuer une note finale parce que le saut en longueur est mesuré à une certaine distance, ne donne aucune information sur ce qui est appris. Cette note ne n'apporte pas d'intérêt éducatif. Il s'agit d'une information au terme du cycle.

L'évaluation en cours d'acquisition

Pour comprendre et se situer dans ses acquisitions, l'élève a besoin de repères. Il peut les repérer parmi les indicateurs qu'il a contribué à mettre en évidence avec l'aide de ses pairs et de son enseignant au cours de ses essais. Lors d'un cycle de saut, pour que l'attention soit portée sur les segments libres (bras et genoux libre), le regard, le bassin ou la course, il est nécessaire que l'élève ressente et identifie ses sensations avant qu'elles ne soient verbalisées, listées et classées. L'élève qui est en mesure de cibler, même avec peu de précision, parmi ces différents indicateurs, celui ou ceux qui lui posent le plus de difficultés pour sauter loin, est déjà engagé dans une démarche individuelle en quête de progrès. Évaluer peut-être entendu comme l'annonce G de Vecchi, « donner de la valeur à... ». C'est avec cette acception que ce terme est utilisé dans le cadre de cette réflexion. Il s'agit pour l'élève de repérer les éléments, qui transformés et mieux maîtrisés, donnent plus de valeur à son résultat. Cette valeur ajoutée ne se rapporte qu'à celle de l'élève lui-même et ne peut se résumer qu'à la comparaison de celle de toute une cohorte d'élèves du même niveau de classe. Une des singularités de cette approche évaluative est de prendre en compte les progrès de l'élève par

rapport à son propre résultat. En escalade, un élève qui éprouve beaucoup de difficultés à conserver son rythme d'ascension et l'explique par une utilisation exclusive de la force de ses bras, ne s'évalue qu'à partir de cette dimension, avant de passer à une autre cause possible. Ainsi, loin de subir l'évaluation, il la maîtrise. Il établit et régule, avec les conseils et les divers questionnements de l'enseignant, son parcours de formation. Il s'essaie, déduit et vérifie seul ou avec des aides choisies, le niveau d'efficacité de la nouvelle connaissance. Souhaitant passer du stade du « marcheur » à celui de « l'escaladeur », il sait qu'il lui faut dépasser le stade de la peur, de la chute. Comment ? En vivant, pour mieux le comprendre le principe qui régit l'équilibre : gravir en ayant toujours au moins trois appuis en contact avec la paroi. Fort de cette nouvelle connaissance, il peut la valider ou la faire valider ainsi que se situer au sein de la catégorie des « escaladeurs ». Il ajoute une valeur supplémentaire à sa motricité en comprenant mieux la règle qui prévaut ici, c'est-à-dire, la gestion du couple équilibre-déséquilibre. Il devient possible d'évoquer la notion de compétences, dès lors qu'il réutilise cette prise de conscience de la connaissance, à travers l'activité combat par exemple. C'est par la généralisation du principe des équilibres, lié au polygone de sustentation qu'il devient compétent.

Conclusion

Winnykamen dit « *s'il y a apprentissage, il a eu nécessairement activité de l'élève* ». L'enjeu de l'approche par compétences intègre cette idée pour mieux la dépasser. Elle se présente comme une aide pour transformer la posture de l'élève par rapport au savoir et celle de l'enseignant. Ce dernier a la charge de programmer, d'organiser et de créer le contexte favorable aux apprentissages. Le projet initial de l'élève en classe n'est pas toujours d'apprendre. Incombe alors à l'enseignant cette tâche. Il est tout à la fois concepteur, créateur, animateur et guide. Apprendre nécessite des efforts pour lutter contre ses propres résistances, pour vaincre les inerties, enfin pour se sortir de ses routines. L'approche par compétences se nourrit des pédagogies actives. L'élève, de simple exécutant, devient l'acteur principal de son apprentissage. L'enjeu est la construction d'une attitude réflexive qui passa par la prise de conscience que derrière tout phénomène se cache une loi inobservable. De l'évaluation subie à celle maîtrisée, en s'appropriant les indicateurs et critères de réalisation, l'élève développe une démarche de construction de compétences. À travers le résultat final, il s'agit de prendre en compte la démarche individuelle suivie. L'enseignant, transmetteur de savoir devient médiateur, responsable de l'organisation et de la création du contexte d'apprentissage. Du seul responsable de tout, ce dernier devient un co-gestionnaire disposant des responsabilités partagées avec l'élève. L'approche par compétences, appelle donc à une modification profonde de la posture enseignante.

« L'homme cultivé n'est pas celui qui connaît Théocrite ou Socrate, c'est celui qui possède les méthodes et les savoirs qui lui permettent de comprendre sa situation dans le monde. » JP Sartre

L'approche par compétences pour réguler l'estime de soi et engendrer l'acquisition de nouvelles compétences

Jérémie GIBON
Professeur d'EPS, Le Mans (72)

Dans sa pratique quotidienne, le professeur d'EPS perçoit deux grands profils d'élèves qui ne veulent pas apprendre. Ceux qui pensent "tout savoir" ne voient pas en quoi les situations motrices proposées peuvent leur apporter quelque chose, et ceux qui pensent être « trop mauvais ou pas assez fort » et ne veulent pas subir un nouvel échec ou faire preuve d'incompétence. Dès lors, quelles procédures l'enseignant peut-il élaborer pour "ajuster" positivement ou négativement ce ressenti lié à l'estime de soi ? L'objet de cet article est de montrer qu'en générant tout à la fois un sentiment de compétence chez l'élève en lui révélant ce qu'il « sait déjà faire » ; et une meilleure connaissance de soi en lui dévoilant ce qu'il « peut encore accomplir », un enseignement par compétence permet de réguler l'estime de soi des élèves en leur permettant de s'inscrire dans une perspective de progrès personnel. Cette démarche d'éducation à la connaissance de soi est envisagée au travers d'une illustration précédée de l'identification de la problématique engagée et de ses répercussions dans la discipline. Du fait de l'harmonisation des programmes du collège aux lycées, cette démarche est dorénavant envisageable sur tout le cursus scolaire avec une dévolution progressive des outils aux élèves.



L'estime et la connaissance de soi en EPS

Sur le terrain

Un élève qui a une faible estime de lui en EPS refuse souvent de s'engager dans les apprentissages pour ne pas témoigner publiquement de son incompétence. Il adopte alors des attitudes de repli, d'agressivité, d'abandon, se dévalorise, suit naïvement les autres, attribue à la chance ses rares réussites... ses échecs constituant pour lui la confirmation de son incompétence, il finit par penser qu'il est « nul » ou « bon à rien », plutôt que de constater qu'il a seulement manqué une tâche spécifique. Plus généralement, il préfère ne rien tenter plutôt que d'échouer, ce qui rend les sources de progrès inexistantes. Pour renforcer son estime de lui, il est envisageable de lui révéler ce qu'il maîtrise déjà en termes de connaissances, capacités et attitudes pour qu'il reprenne confiance et ait envie

d'apprendre. À l'inverse, un élève qui a une très haute estime de lui déclare souvent « tout connaître » et/ou « tout savoir-faire ». Ainsi, sont observables parfois des attitudes condescendantes vis-à-vis des autres (moqueries), d'agressivité ou de violence face à ceux qui n'y arrivent pas, le rejet systématiquement des échecs sur les autres. Il est alors nécessaire de le rendre plus lucide sur ses compétences, en lui dévoilant les différentes composantes de la compétence attendue ou du socle commun pour qu'il prenne conscience de sa marge de progression, de la direction à suivre et des moyens pour y parvenir. Il est à noter que, parfois, les élèves utilisent des stratégies inconscientes d'auto-complaisance leur permettant de protéger leur inclusion sociale au sein de la classe. C'est un moyen de préserver leur estime de soi. Cela se traduit par des douleurs imaginaires, la critique des équipes, du matériel...

Pour résumer

Sur une échelle allant de 1 à 10, il est souhaitable que l'estime de soi des élèves oscille entre 6 et 9 pour qu'ils s'engagent et persévèrent durablement dans les apprentissages. En deçà ou au-delà, ils risquent d'adopter des stratégies d'évitement (faire en partie), de contournement (faire autre chose) ou de refus (ne rien faire). Cependant, bien que la régulation de l'estime de soi détermine le niveau d'engagement des élèves dans l'activité (motivation) ainsi que leur persévérance jusqu'à l'atteinte du but (volition), c'est moins l'estime de soi des élèves qui va intéresser l'enseignant que les moyens de la réguler. Ce sentiment étant subjectif et dépendant du regard de l'autre, c'est l'élaboration et la mise en œuvre d'une procédure d'enseignement permettant à l'élève de se connaître et d'être plus lucide sur ses compétences qui est recherchée afin de favoriser, pour lui, la construction des compétences du programme.



Quels outils ?

L'expertise et la connaissance des élèves

À partir de l'identification d'un élève qui refuse de s'engager ou qui décroche, divers moyens de communication pour objectiver ensemble les connaissances, capacités et attitudes sont utilisés afin qu'il se connaisse et qu'il puisse réaliser une régulation (renforcer, stabiliser ou dévaluer) de son estime de lui. La confrontation au milieu, aux autres (adultes, pairs), à soi (limites) et aux règles, aide l'élève à se connaître, dès lors où ce dernier devient capable d'analyser sa pratique. L'enjeu est donc de favoriser cette analyse. Au niveau de l'estime de soi, un travail sur les « attitudes » est un moyen de faire raccrocher l'élève à l'activité quand les « capacités » décrochent. Faire prendre conscience à l'élève qu'il a un rôle au sein de la classe (ou au sein d'un groupe), peut contribuer à le « remettre en selle ». Il en est de même avec l'autorisation « d'une marge d'erreur » ou d'une plage de travail acceptable plutôt qu'une logique binaire « bon ou pas » associé à un temps suffisant de pratique pour réussir (cycle long ou sur plusieurs cycles, répétitions, choix restreints de compétences...).

Le bilan de compétences

La démarche pédagogique vise à permettre aux élèves de réaliser un « bilan de compétences » afin de faire ressortir ses points forts et faibles qui serviront d'appui pour qu'il s'engage durablement dans les apprentissages. L'outil utilisé doit comporter les connaissances, les capacités et les attitudes à faire acquérir aux élèves. Il s'agit bien d'une adaptation à un profil d'élèves particulier. L'idée est de lui faire prendre conscience que son travail est source de progrès : « j'ai déjà des acquis identifiés sur

lesquels je peux m'appuyer mais je peux encore m'améliorer en visant des buts clairement identifiés ». Un affichage de cette grille est possible au sein de l'installation sportive (pour une démarche autonome de l'élève).

L'échelle d'estime de soi ou échelle d'EDS

C'est une échelle qui renseigne l'enseignant sur le ressenti de l'élève à l'instant « T », et qui est fondée sur le même principe que l'échelle de la douleur en milieu hospitalier (graduée de 1 à 10) :

- le chiffre 1 correspondant à une incertitude : « je ne sais pas »
- le 3, une incapacité : « je ne suis pas capable »
- le 5, une éventualité dans la difficulté : « je peux essayer mais... »
- le 7, une capacité : « je pense que je suis capable d'y arriver »
- le 10, une certitude de réussite : « je suis sûr de réussir »

Une marge d'interprétation subsiste volontairement pour ne pas bloquer l'élève et ainsi lui permettre d'entrer dans le processus d'analyse de sa pratique. Cet outil complémentaire peut-être utile avec les élèves qui sont en rupture sociale ponctuelle ou durable et/ou qui ne se livrent pas aisément. Sa pertinence réside surtout dans sa capacité à engager le dialogue avec l'élève décrocheur en jouant sur le côté ludique, surprenant et dans sa faculté à détourner l'attention (du fait de l'objet) pour ensuite permettre à l'enseignant d'ajuster son intervention. Une délégation progressive de l'outil est envisageable avec l'ensemble des élèves afin qu'ils construisent les compétences méthodologiques et sociales grâce à une plus grande compréhension / action (CMS 3&4 en collège, CMS 1&3 aux lycées).

Ainsi, quand l'enseignant détecte un élève décrocheur ou refusant d'entrer en activité, il peut lui proposer le test en lui disant : « Sur cette échelle allant de 1 à 10, peux-tu déplacer le curseur sur le chiffre qui correspond à ce que tu te sens capable de faire ». En fonction des informations recueillies, il peut alors orienter ses actions : valoriser les acquis et/ou renseigner les pistes de travail.

L'échelle d'EDS

(Estime De Soi)

Face proposée à l'élève (Recto)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Interprétation de l'enseignant

(Verso)

Faible EDS		EDS satisfaisante
		Haute EDS



Construire des compétences

Pour faciliter la construction d'une compétence, le professeur peut d'abord faire le point avec l'élève sur ce qu'il maîtrise et sur ce qui lui reste à travailler pour acquérir la compétence visée. Dans un second temps, il est alors possible d'établir avec lui une démarche pour progresser en identifiant les points spécifiques à travailler en fonction du thème d'étude choisit. En d'autres termes, identifier le « déjà là » pour faire un « pas en avant ». En fonction du profil (niveau d'EDS), il s'agit d'insister sur la valence « sentiment de compétence » ou « connaissance de soi ».

Une illustration en aérobic

[Illustration du bilan de compétences](#) au travers d'un cycle d'aérobic dans une classe de 6ème dont un élève refusant de s'engager car il pense qu'il n'y arrivera jamais et une fille de l'AS aérobic qui ne voit pas ce qu'elle peut encore apprendre.

Conclusion

Cet article tente la démonstration de la pertinence de l'approche par compétence comme outil permettant de réguler l'estime de soi des élèves afin de les inscrire dans une perspective de progrès personnel en leur permettant d'être plus lucide sur leur expertise au travers d'une meilleure connaissance de soi. Le dispositif, illustré dans un cycle d'aérobic avec deux profils d'élèves, contribue à obtenir un niveau satisfaisant d'engagement de l'élève dans les apprentissages, mais également de sa persévérance à moyen et long terme. Ainsi, à la question : « Que change concrètement l'enseignement par compétence pour l'élève ? », une réponse possible est envisagée. Il permet d'amorcer un cercle vertueux où l'ajustement du niveau d'estime de soi de l'élève par une meilleure connaissance de soi facilite sa mise en action, elle-même vectrice de progrès, de compétences nouvelles et donc d'une gratification de l'EDS et ainsi de suite. L'activité de l'enseignant vise alors à permettre à l'élève de prendre conscience de « ce qu'il est déjà » et de « ce dont il est capable » lors d'un bilan de compétences, pour ensuite le renseigner sur les points spécifiques à travailler. Ainsi, l'approche par compétence est une pédagogie de la réussite et du sens.

En définitive, il faut concevoir que l'approche par compétences demande à différencier une évaluation des acquis, d'une évaluation discriminante performative. Les connaissances, capacités et attitudes se révèlent alors maîtrisées ou non. De ce bilan, il faut retenir que le résultat compte moins que le processus. Dès lors, l'élève peut évoluer vers la régulation de son nouvel apprentissage.

Fiches ressources CMS 3, se mettre en projet, N1 et N2

Daphné JOSEK, Jean-Pierre OUSSENEKAN
Professeurs EPS, Le Mans (72), Laval (53)

S'il existe des fiches ressources de contenus en termes de connaissances, capacités et attitudes des compétences attendues pour toutes les Activités Physiques Sportives Artistiques (APSA) supports des compétences propres (CP), pourquoi n'y en aurait-il pas pour les compétences méthodologiques et sociales (CMS) ? S'il est souhaitable de les voir effectivement se construire chez les élèves et si cette construction de compétences ne peut-être assurée qu'à partir de l'identification des connaissances, capacités et attitudes, alors il paraît incontournable de les traiter selon une approche didactique, pour elle-même, telle une APSA.

Compte tenu, qu'un élève se doit de progresser autant dans les CP que les CMS, alors ces dernières disposent de niveaux d'acquisition précisés à travers des compétences attendues. Le présent article propose une fiche ressource CMS3 qui est une synthèse de la mise en projet et deux fiches ressources CMS 3, N1 et N2, décontextualisées de toute APSA, mais qui ont l'intérêt d'identifier les champs possibles que recouvre le concept de mise en projet. L'usage de ces fiches peut s'adapter dans le cadre de toutes APSA dont elles trouvent le support.

Enfin, cette ressource n'est que le début d'un travail qui se poursuit afin de proposer des fiches ressources des CMS 1, 2 et 4 du collège.



La CMS 3, se mettre en projet, N1

La première fiche présentée permet de répertorier l'ensemble des connaissances, capacités et attitudes que recouvre la mise en projet (CMS 3) qu'il est possible d'enseigner au travers d'une APSA. Elle permet de faire des choix d'enseignements. Les deux fiches suivantes déclinent la CMS3 telle une activité à part entière et selon des niveaux 1 et 2.

Ressources pour la classe

MISE EN PROJET

Approche générale

Compétences attendues : se mobiliser pour rechercher des connaissances afin de réussir une réalisation concrète, individuelle ou collective, bornée dans la durée et l'espace.

Connaissances	Capacités	Attitudes
Nature de la réalisation : Passer de l'imprévisible vers le prévisible S'appuyer sur la logique interne de la pratique-support Utiliser le principe fondamental de la pratique S'approprier les règles essentielles Intégrer les risques majeurs Assimiler le vocabulaire spécifique Évaluer les progrès ou les obstacles. Établir les critères de réalisation et de réussite <u>L'état des ressources</u> (individuelles ou collectives) Les principales ressources sollicitées (motrices, cognitives, affectives ...) Les conditions de leur développement : charges, durée, modalités... Les règles de fonctionnement d'un groupe <u>Les effets de la rencontre</u> L'écart toléré Nature des effets Conséquences favorables La gravité des risques possibles <u>Les conditions</u> (à fixer ou donner) La durée (imposée ou à prévoir) Les moyens matériels (disposés ou donnés)	Nature de la réalisation Sélectionner les éléments importants de la pratique Interpréter les signes perçus Rendre intelligible les rapports entre les observations et les causes stables. Détecter les dangers potentiels S'auto - évaluer Construire les critères de réussite L'état des ressources Mettre ses ressources au service de l'ensemble Cibler pour développer de façon optimale ses ressources Préserver ses ressources Les effets de la rencontre Réagir vite face à un écart constaté Prévoir le mieux possible la nature des dangers Anticiper la nature des écarts et leur ampleur Les conditions Gérer de façon optimale la durée imposée ou prévue Mettre en œuvre en toute sécurité le matériel utilisé	Prudent Prévoyant Critique Persévérant Lucide Responsable Persévérant Économe Méthodique Rigoureux Autonome Entreprenant À l'écoute Respectueux Tolérant Altruiste Adaptable
<u>Liens avec le socle</u> : Compétence 1 : Enrichir et utiliser un vocabulaire spécifique. Argumenter et exprimer des idées. Formuler et rédiger clairement un propos. Compétence 3 : Expérimenter, relever et exploiter des données. Faire des hypothèses à partir de la mise en relation de différentes informations. Compétence 4 : Rechercher, analyser et utiliser des données informatiques. Produire un document. Compétence 5 : Lire et employer différents langages (images, textes ...) et porter un regard critique. Compétence 6 : Assumer et assurer différents rôles sociaux. S'engager en étant serein et lucide. Accepter et respecter l'avis des autres Compétence 7 : Connaître ses points forts et faibles et également ceux des autres. Prendre des initiatives et mener à son terme sa réalisation.		

Compétences attendues : Utiliser, connaître et développer ses ressources au regard d'un projet adapté comme source de motivation. Utilisation de 3 ou 4 axes différents au choix de l'enseignant qui permettent de valoriser les ressources de chacun et tendre vers un projet commun qui pourra être vu et jugé par d'autres.

Connaissances	Capacités	Attitudes
<u>Du pratiquant :</u> Le vocabulaire spécifique (projet, auto-évaluation, co-évaluation ...) (C1) Persévérance dans l'effort Identification individuellement des conditions de l'action : espace, temps, énergie requise, autrui (C3) Le cheminement vers son imagination Connaître les critères simples de l'écoute de l'autre (respect du temps de parole, savoir se taire, notion de respect de la parole d'autrui, mémoriser et retenir une consigne ...) Mobiliser les connaissances pour agir en toute sécurité <u>Liées aux autres rôles :</u> (C6) L'observateur : les critères d'appréciation simples relatifs à la construction du projet L'aide : les critères de réalisation et de réussite liés au projet Liens avec le socle : Compétence 1 : Enrichir et utiliser un vocabulaire spécifique, argumenter et exprimer des idées, formuler et rédiger clairement un propos Compétence 3 : Expérimenter, relever et exploiter des données répertoriées, faire des hypothèses à partir de la mise en relation de différentes informations Compétence 4 : Rechercher, analyser et utiliser des données informatiques pour construire un projet. Produire un document Compétence 5 : Lire et employer différents langages (images, textes, musiques ...) et porter un regard critique Compétence 6 : Assumer différents rôles sociaux et argumenter dans son rôle de conseil à un camarade. S'engager en étant serein et lucide tout en acceptant et respectant l'avis des autres. Compétence 7 : Connaître ses points forts et faibles mais également ceux des autres. Prendre des initiatives et mener à son terme un projet,	<u>Du pratiquant :</u> Pôle moteur : réussir par une manipulation simple choisie parmi une variété de propositions (C3), répéter pour réussir. Pôle informationnel et perceptif : conduire son projet en le jalonnant de repères précis (matérialisation de l'espace, séquences auditives suggestives, affiches ...) (C5) Pôle cognitif : construire des critères de réussite propre à soi ou à un groupe Pôle décisionnel : effectuer des choix parmi des possibles donnés par l'enseignant Pôle affectif : contrôler la prise de risque et l'appréhension du jugement d'autrui Pôle relationnel : s'aider et s'écouter au sein du groupe par des critères de choix simples <u>Liées aux autres rôles :</u> L'observateur : Trouver des indices pertinents qui peuvent servir de repères à l'observation L'aide : apporter son expérience à partir de critères de réalisation précis Le juge : construire en commun un code qui puisse servir de référence	<u>Du pratiquant :</u> Être persévérant et lucide en : Acceptant la répétition et l'échec Modifiant et enrichissant ses repères pour se situer Raisonnant avec logique et rigueur Vainquant ses appréhensions L'écoute de l'autre Veillant à agir en toute sécurité Être tolérant en : Écoutant l'autre Prenant des repères sur soi et sur les autres <u>Liées aux autres rôles :</u> L'observateur : Être tolérant (C6) en faisant preuve d'attention et de rigueur et d'objectivité sur tout le temps du travail L'aide : Être responsable en faisant progresser l'autre Le juge : Être responsable et autonome (C7) en restant concentré sur toute la prestation afin de valider en toute impartialité

Compétences attendues : Connaître et déterminer ses besoins au regard d'un projet conceptualisé et personnalisé qui prendra en compte ses points forts et ses points faibles. Utilisation de 4 ou 5 axes différents au choix de l'enseignant afin de permettre aux élèves d'identifier et d'analyser leurs besoins.

Connaissances	Capacités	Attitudes
<u>Du pratiquant :</u> Soi, ses capacités et celles des autres. Les repères pour construire un projet adapté et réalisable (repères sur soi, sur l'environnement, sur le temps) (C3) Le vocabulaire spécifique lié au projet. Les éléments de sécurité propres à son projet. (C7) L'utilisation d'un code, d'un règlement <u>Liées aux autres rôles : (C6)</u> Aux fonctions d'aide, d'observateur et de juge. Les observables concernant le projet. L'obligation de rigueur dans la construction de son projet.	<u>Du pratiquant :</u> Pôle informationnel et perceptif : Elaborer un projet d'action seul ou à plusieurs en faisant des choix. Mettre en œuvre (avoir des objectifs individuels et / ou collectifs) Pôle cognitif : Raisonner avec logique et rigueur Pôle affectif : Adopter une attitude responsable par rapport à son engagement dans le projet. (C6) Pôle décisionnel : Interpréter ses résultats en tenant compte des informations extérieures pour affiner son projet. Pôle relationnel : Se fixer des objectifs individuels et / ou collectifs <u>Liées aux autres rôles :</u> Communiquer et interpréter des informations fiables pour aider un camarade dans la définition de son projet. (C5)	<u>Du pratiquant :</u> Être prévoyant et lucide en : N'exposant ni les autres, ni soi-même au danger. Adopter une attitude réflexive sur sa pratique et celle des autres. (C1) Être tolérant et critique en: Ecoutant les autres et prendre en compte des observations ou des points de vue critiques pour progresser. S'auto évaluant et se concentrant sur les étapes de construction à réaliser. (C3) Être persévérant en : Répétant sans se décourager <u>Liées aux autres rôles :</u> Être responsable et autonome en : Assurant de façon autonome les rôles et les tâches proposées. (C6) L'observateur : Etre critique en: co-évaluant pour donner des repères et en obtenir pour soi. L'aide : Etre responsable en : assumant des choix grâce à une concertation éclairée
Liens avec le socle : Compétence 1 : Argumenter, exprimer et synthétiser des idées pour pouvoir échanger et rendre le projet d'action plus efficace. Compétence 3 : Relever des indices chiffrés et les exploiter pour parvenir à un projet adapté et réalisable. Compétence 4 : Utilisation d'un tableur pour la construction du projet. Compétence 5 : Observer de façon sensible et critique son environnement. Compétence 6 : S'engager avec rigueur dans différents rôles en s'appropriant des critères d'appréciation. Compétence 7 : Avoir conscience de ses ressources et de ses besoins pour faire des choix pertinents.		

La compétence propre AS

Jean-Pierre OUSSENEKAN
Professeurs EPS, Laval (53)

L'Association Sportive (AS) représente un espace d'enseignement où la liberté de son usage permet d'envisager un renforcement ou une complémentarité des axes du projet d'établissement, du projet d'EPS et de la formation déterminée au travers de ses projets.

Cependant, l'AS existe aussi par elle-même et pour elle-même. Ne dispose-t-elle pas alors d'un champ qui lui est propre et qui, sans la décontextualiser des autres projets, offre un parcours de formation particulier à ses adhérents. N'est-il pas possible d'envisager une compétence propre AS qui, de part sa définition, ne se construit qu'à travers son espace d'enseignement ? Le présent article tente cette définition afin d'identifier la pouvoir formatif spécifique de l'AS telle une activité à part entière.



Le public et l'AS

Les caractéristiques du public

Partir des caractéristiques des pratiquants de l'AS est une évidence afin de pouvoir ambitionner une formation en adéquation avec ce qu'ils sont et de fait qui soit effectivement formative.

Quatre points communs du public sont retenus :

- Tous sont volontaires. Ils se sont engagés de leur propre initiative.
- Tous partagent le même goût pour l'exercice physique.
- Tous se sont rassemblés autour d'une ou plusieurs pratiques physiques connues par avance.
- Tous pratiquent en dehors du temps scolaire obligatoire.

Quatre points de différences:

- Tous ne lui accordent pas le même niveau d'investissement,
- Tous ne possèdent pas le même niveau de pratique,
- Tous ne recherchent pas les mêmes formes de pratiques,
- Tous n'y attendent pas la même chose à travers elle.

Les objectifs de l'AS

De ces caractéristiques, quels objectifs peuvent être assignés à l'AS ?

Trois textes d'appui permettent de les définir : le programme de l'UNSS 2008-2012, le programme EPS du collège 2008, les connaissances et compétences du socles commun 2006.

Qu'en retenir ? L'AS permet :

- *Un apprentissage concrète de la vie associative,*
- *La découverte ou/et la spécialisation lors des pratiques,*
- *Des rencontres.*

Donc, trois pôles : celui de l'apprentissage citoyen, de la transmission culturelle, de l'intégration sociale.

L'AS représente alors ce lieu singulier, carrefour, entre les missions de l'École et l'ouverture vers l'extérieur, la société.



Les enjeux

La construction d'un citoyen engagé

L'AS doit permettre l'engagement des élèves quel que soit leur profil pour :

- Qu'ils se côtoient,
- Qu'ils poursuivent cet engagement au-delà du temps scolaire et de leur vie d'adolescent.
- Faire émerger, à travers la pratique, les autres qualités humaines contenues en chacun.

Généralisation des connaissances apprises en EPS

Si l'EPS peut être conçue comme un lieu :

- Des apprentissages simulés,
- De mise en œuvre concrète des règles, principes et connaissances apprises,
- De mise en exercice des compétences acquises.

Promotion sociale, mixité sociale

Par le biais des rencontres, l'AS permet à des élèves socialement et culturellement différents :

- De communiquer,
- D'être valorisés alors qu'ils peuvent ne pas réussir ailleurs



Les compétences attendues

De ses enjeux, peuvent être définis les compétences propres nécessaires pour y contribuer.

Trois champs sont retenus :

L'engagement citoyen

Travaux d'appui : la théorie de l'engagement en psychosocial.

Exemples :

1- La participation aux activités du bureau de l'AS : perspective, devenir animateur gestionnaire du bureau, à part entière.

2- L'engagement comme Jeunes Officiels (JO) : perspective, devenir formateur de JO dans sa spécialité voire élargir son champ d'exercice à des missions d'entraînement, de gestion d'équipe, d'organisation de rencontre, mais aussi de reporteur, secrétaire, d'AS...

La généralisation des connaissances construites en EPS

Travaux d'appui : la construction des compétences

Exemples :

1- Se préserver : perspectives : prendre en main son échauffement en vue des rencontres.

2- Mettre en œuvre les connaissances : perspectives, savoir reconnaître dans le nouveau contexte, les invariants, les particularités

L'intégration sociale

Travaux d'appui : la théorie des relations interpersonnelles en psycho sociale

Exemples :

1- Prendre en main à tour de rôle la fonction de capitaine d'une équipe : perspective, devenir le gestionnaire principal de l'équipe (en concertation avec l'enseignant)

2- Diriger une équipe tout en étant sur la touche : perspective, proposer des joueurs en fonction de leurs compétences.

COMPÉTENCE PROPRE AS	
Activités	Compétences attendues
Engagement citoyen Niveau 1	S'engager avec force dans la vie associative sur l'ensemble d'une année scolaire en s'investissant dans sa gestion et en devenant JO. Projeter son avenir dans le cadre de l'AS.
Engagement citoyen Niveau 2	S'engager avec force dans la vie associative sur plusieurs années scolaires en s'investissant auprès des plus jeunes. Projeter son avenir dans le cadre d'une AS lycée.
Généralisation des connaissances Niveau1	Préparer son corps aux caractéristiques de l'activité à menée, déterminée à partir d'une identification du contexte de pratique. Vivre dans l'associative avec l'ensemble de ses adhérents.
Généralisation des connaissances Niveau 2	Préparer son corps aux caractéristiques d'activités variées, déterminée à partir d'une juste et précise identification du contexte de pratique. Développer la vie associative au sein de l'AS avec l'ensemble de ses adhérents.
Intégration sociale Niveau1	Trouver sa place au sein d'un collectif, s'impliquer dans son rôle en respectant celui des autres. Prendre des initiatives dans la régulation de chacun au sein de ce collectif
Intégration sociale Niveau 2	S'adapter et s'investir dans des rôles différents en respectant celui des autres. Prendre des responsabilités dans la gestion de chacun au sein de ce collectif

Conclusion

L'AS dispose d'un pouvoir formatif à part entière qui peut s'identifier à travers une compétence propre AS. Trois activités sont repérées à partir des particularités du public qu'elle accueille et pour lesquelles des compétences attendues de niveau un et deux sont précisées.

La logique voudrait qu'un niveau trois en lycée soit pensé. De même que des fiches ressources en termes de connaissances, capacités et attitudes pourraient toujours leur pertinence dans le cadre d'une opérationnalisation effective de la compétence propre AS.



Revue n°2, Janvier 2012
La construction de compétences

Les TICE au service du développement des compétences en EPS

Pascal DELAS
Professeur agrégé EPS, Basse-Goulaine (44)

Au-delà des programmes disciplinaires, le socle commun des connaissances et des compétences induit dans les pratiques d'enseignement, au profit des apprentissages des élèves un usage nécessaire et salubre des Technologies de l'Information et de la Communication. Nécessaire, parce que le numérique structure désormais le mode de pensée de nos sociétés modernes. Salubre, parce qu'il incite à une évolution attendue du système éducatif français.

L'intégration des outils informatiques dans l'enseignement transforme en profondeur le rôle de l'enseignant des points de vue didactique et pédagogique, et par voie de conséquence la manière dont l'élève apprend. Il ne suffit plus qu'il soit simplement instruit, il lui faut être compétent pour réaliser de manière autonome des apprentissages complexes.

L'EPS peut et doit contribuer à cette dynamique de transformation. Mais, pour ce faire, il lui faut inventer des outils nouveaux qui rendent possible chez l'élève, la mise en relation intelligible des connaissances, capacités et attitudes qu'il mobilise dans une situation donnée, pour développer les compétences motrices, méthodologiques et sociales des nouveaux programmes.

Les TICE apportent une plus-value et pour l'enseignant et pour l'élève. L'exemple qui suit cherche à illustrer ce propos en rendant compte d'une expérience réalisée en Gymnastique N1 en classe de 6ème.

Dans cette logique, le présent article ne peut s'entendre qu'à partir d'un support numérique. Aussi l'animation des documents supports est accessible à partir des liens proposés.



Un contexte d'enseignement particulier

L'outil pédagogique est toujours la résultante d'une construction personnelle et contextuelle. Il est l'aboutissement d'une réflexion qui trouve sa source dans différents horizons. Le projet d'enseignement imaginé par l'enseignant semble devoir être posé à l'interface du programme disciplinaire (doc. 1) vu dans sa relation au socle commun des connaissances et des compétences, et du projet d'établissement qui, en fonction de ses ressources et de ses contraintes, structure un contrat en termes d'objectifs prioritaires.

[DOC 1](#)

GYMNASTIQUE - N1 FICHE 2

Un programme explicité
(document extrait de « EPS au collège : mode d'emploi », édition Corpus, 2011)

Dans le respect des règles de sécurité, **sur un parcours multi agrès, présenter un ensemble d'éléments gymniques simples maîtrisés, combinés ou non, illustrant les actions « tourner, se renverser ».**

Aider un camarade à réaliser un élément simple.

Observer et apprécier les prestations à partir de critères simples.

DOC 1

	CAPACITÉS	CONNAISSANCES	ATTITUDES	
Thème d'étude : ... sur un parcours multi-agrés, présenter un ensemble d'éléments gymniques simples maîtrisés ou non, illustrant les actions « tourner, se renverser ».	Transférer le poids du corps sur les mains	Principe d'utilisation du train supérieur comme train porteur : construire un équilibre manuel pour rendre le train supérieur porteur, locomoteur et propulseur.	Avoir confiance en ses possibilités d'action pour accepter une situation inhabituelle.	CMS 1 CMS 3
	Tourner vers l'avant ou vers l'arrière sur un axe choisi.	Principe d'utilisation synergique des ceintures pelvienne et scapulaire : cette synergie se fait par association (les deux ceintures agissent dans le même sens), par dissociation ouverture - fermeture (ex : la roulade AV) et par dissociation fixation - élan (montée à l'ATR).	Agir avec conscience et efficacité.	CMS 1 CMS 3
	Se renverser		Agir avec rigueur pour mieux saisir les relations de cause à effet entre les événements.	CMS 1 CMS 3
	Déclencher ou empêcher des rotations.	Principe de guidage et de calibrage : le mouvement est initié, guidé et calibré par le placement contrôlé de la tête et du regard.	Etre opiniâtre dans son activité d'apprentissage pour accéder à la réussite.	CMS 1 CMS 3
	Créer une vitesse de déplacement	Principe du passage du déséquilibre (dynamique) à l'équilibre (statique) et inversement : tout déséquilibre (et inversement pour l'équilibre) consiste à utiliser des couples de force depuis le point d'appui initial dans la direction du mouvement à créer.		CMS 1 CMS 3
	Lier les éléments entre eux sans rupture de déplacement	Principe d'enchaînement des actions		

DOC 1

PRINCIPES	RÈGLES
Principe d'utilisation du train supérieur comme train porteur	Pour s'équilibrer ou se déplacer sur les mains, il faut placer les épaules (et éventuellement le reste du corps) à l'aplomb des mains.
Principe d'utilisation synergique des ceintures pelvienne et scapulaire	Pour rouler, il faut s'organiser en boule en rapprochant les extrémités du centre de gravité ; pour se redresser, il faut s'ouvrir et se grandir. Pour se renverser, il faut basculer en créant un élan par les jambes avant de s'ouvrir.
Principe de guidage et calibrage des mouvements par la tête	Pour se mettre en boule, il faut fléchir la nuque vers l'avant. Pour s'ouvrir ou se stabiliser, il faut redresser la tête. Pour induire le sens du déplacement longitudinal, il faut orienter le regard.
Principe du passage du déséquilibre (dynamique) à l'équilibre (statique) et inversement	Pour déplacer son corps, il faut créer de la vitesse par un élan, une poussée des jambes, un déséquilibre du corps (ou leur combinaison) en relation avec une direction choisie.
Principe d'enchaînement des actions	Pour lier deux éléments entre eux, il faut orienter la réalisation du premier en anticipant la direction, le rythme, l'énergie, la logique d'organisation du second.

SITUATION ÉTAPE

Les élèves, organisés en groupe, choisissent et réalisent deux enchaînements en situation aménagée de 2 ou 3 éléments de rotation différents à l'unisson ou en cascade ou en miroir.

Les compétences de dimension motrice, spécifiques de la gymnastique de niveau 1 se combinent aux compétences méthodologiques et sociales retenues pour le niveau de classe (le respect des règles ; le projet individuel et collectif) et à certaines compétences du socle commun qui se révèlent être pertinentes dans les domaines 4 (les TICE), 6 (la citoyenneté) et 7 (l'autonomie) dans la perspective d'une opérationnalisation du projet d'établissement. Le projet d'intervention ainsi formalisé repose alors sur des choix motivés et explicites qui donne une connotation particulière aux outils numériques à finalité pédagogique.



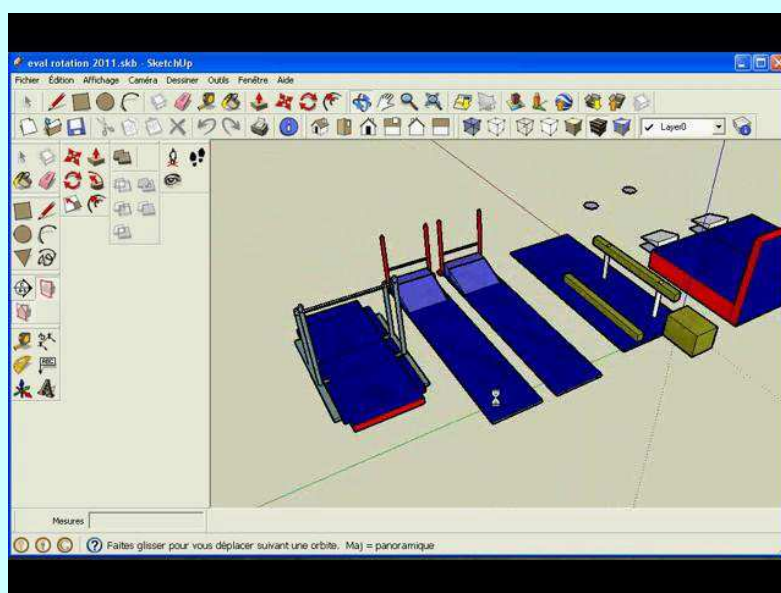
Proposer un cadre d'intervention suggérant l'initiative des élèves

Pour que les élèves gagnent en autonomie (axe prioritaire des différents projets), il leur faut disposer d'un cadre de travail univoque, une possibilité de choix, mais aussi une certaine forme de responsabilité. Un tel dispositif transforme radicalement le rapport aux savoirs des différents acteurs (élève - groupe d'élèves - enseignant), mais aussi les relations pédagogiques. Cette problématique, parce que l'enseignant ne peut être disponible pour chacun, impose une organisation pédagogique qui permet aux élèves de trouver sur le lieu même de leur activité gymnique les outils qui facilitent leurs apprentissages, qu'ils soient d'ordre moteur, méthodologique ou social. Cette démarche est illustrée à partir des outils numériques qui suivent et qui ont été préalablement éprouvés dans la classe.

Aider à la compréhension de la mise en place du matériel

En classe de 6ème, la mise en place matérielle, quand elle ne relève pas d'un rituel, peut être la source significative d'une perte de temps. L'appropriation des espaces est parfois difficile, la mobilisation des matériels est compliquée, de leurs lieux de rangement à leur de mise en place. Souvent, un simple plan rend la tâche ardue parce que la majorité des élèves de cet âge ne parvient pas à transférer de manière intuitive un espace 2D (la feuille de papier) dans une réalité qui, elle, s'organise en 3D. La solution consiste alors à leur proposer des plans moins écrasants, présentant différents angles de vue (ce que fait très bien [le logiciel Sketchup](#)) (Doc. 2)

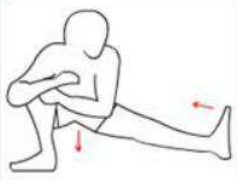
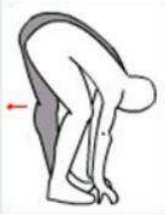
DOC 2



Responsabiliser les élèves dans la mise en œuvre d'un échauffement adapté

Très vite, les élèves sont placés en responsabilité concernant leur échauffement. Plutôt que de les laisser agir seul, il est convenu qu'un élève issu de chacun des cinq groupes constitués s'inscrive au début du cours pour diriger l'échauffement de ses partenaires d'équipe. Afin que cet instant soit porteur d'intérêt, tous les élèves consultent à loisir une base de données qui référence tout un ensemble d'exercices (Doc. 3).

DOC 3

Facile			Difficile	
J : La jambe				
	J2 position assise 			
J1 talons au sol, jambe arrière tendue, avancer le bassin		J3 reculer les genoux jusqu'à allonger les jambes (peut être fait depuis la position assise)		

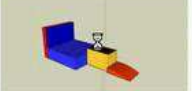
Le choix qu'ils font doit répondre à des principes intangibles : durée, progressivité, complétude, adaptation... Ils sont aussi le support d'échange, de connaissances de leur fonction, de leur intérêt, au regard de l'activité à venir et des profils de chacun.

Libérer l'enseignant des tâches d'explications des situations d'apprentissage

Quelle que soit la solution retenue, il y a toujours un élève pour demander un complément d'informations sur la situation en cours ou à venir. Répondre à cette attente sans lui laisser le temps d'une recherche personnelle réduit la construction de ses méthodes de travail. De même cette situation détourne le professeur de l'observation qu'il opère sur l'apprentissage des autres... Grâce aux TICE, il est possible de mettre à disposition des élèves un fichier qui renseigne de la précision des attentes, sur la succession des situations d'apprentissage... (Doc. 4)

DOC 4

E - TOURNER DANS LES AIRS

Ce que je dois faire...	La manière de faire...	Quoi faire pour y arriver ?	Difficulté
1. Depuis une position haute (debout sur un plinth). ♦ je réalise une roulade en contre-bas. ♦ je réalise une rotation en me recevant sur le tapis allongé(e) sur le dos, corps en extension. 	 Plusieurs étapes : 1. je me fais aider si j'ai peur... 2. je pose les mains sur le tapis avant de tourner... 3. je tourne en l'air et viens m'allonger plat dos... 4. je tourne en l'air et viens m'asseoir sur le tapis (attention, si faut se protéger le visage en écartant ses genoux !) Dans un second temps, et après changement du dispositif, réaliser une roulade avant après une impulsion trampolino.	Je me mets en boule pour basculer et viens poser mes mains sur le tapis pour rouler. Je regarde mes genoux...	☐ Facile ☐ Compliqué ☐ Difficile ☐ Très difficile
2. Après une impulsion sur le trampolin, je réalise : ♦ une roulade avant en contre-haut... ♦ corps tendu... ♦ pour venir m'allonger plat dos. 	 puis  Le fil doit être monté en accord avec le professeur.	• J'écrase le trampolin avec les 2 pieds ensemble... • Je me mets en position de boule incomplète au cours de l'envoi en gardant mes jambes dans le prolongement du corps... • Je viens poser mes mains sur le tapis... • Je roule en regardant mes genoux...	☐ Facile ☐ Compliqué ☐ Difficile ☐ Très difficile
3. Après une impulsion sur le trampolin, je franchis un fil : a. en réalisant une roulade avant... b. en réalisant une rotation réception plat dos.		Je dois exploiter au mieux de l'effet rebondissant du trampolino...	☐ Facile ☐ Compliqué ☐ Difficile ☐ Très difficile

Animation : lien

Il en est de même sur les modalités de mise en œuvre des éléments gymniques (définitions et codes)... (Doc. 5)

DOC 5

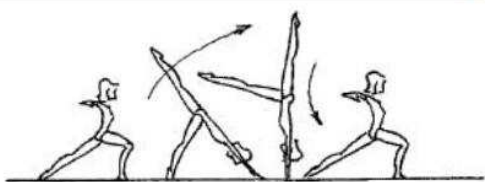
Les éléments gymniques au sol : définition et code

Fille ▼

A1 ATR ▼

0.4

☒ Déf.
☐ Code



Définition : De la fente avant, venir à l'ATR une jambe à la verticale, puis revenir en fente AV.

pdelas@ac-nantes.fr, janvier 2012

Animation : lien

Permettre à l'enseignant et aux élèves un retour sur l'activité

En gymnastique, la vidéo et l'informatique contribuent, quasiment en temps réel, à porter sur l'activité un regard critique, d'en faire une analyse sérieuse sur la base de critères ou de repères simples, de comprendre les raisons d'une difficulté... À l'aide d'une caméra placée dans l'axe des situations, il suffit pour les élèves qui en ont la responsabilité (un élève par groupe dont le rôle change ou les élèves inaptes, par exemple) d'isoler la prestation dont les intéressés demandent la mise en images. L'exercice fait, ces derniers se voient agir (comme le professeur les voit évoluer) et sont incités à se questionner sur les éléments de pertinence inhérents à la situation vécue.

Ainsi, dans le déroulement du cycle, le cadre de la situation d'évaluation est posé. Il demande une véritable réflexion et stratégie :

- les élèves sont répartis en groupes de 4, 5 ou 6 personnes
- chaque équipe doit présenter les quatre situations du dispositif
- les situations sont réalisées en duo
- les partenaires évoluent à l'unisson (même chose, en même temps, dans la même direction)
- chaque élève présente deux situations au moins, parmi les quatre proposées

Une fois les tâches réparties selon les goûts et les possibilités de chacun, les élèves doivent se montrer solidaires et complémentaires au sein du duo, mais aussi de leur équipe. La réussite des uns se construit sur la réussite des autres (et inversement). La maîtrise des connaissances, capacités et attitudes contribue à la dynamique des apprentissages (et donc de leur acquisition). Elle devient très vite pour tous, une question de bon sens.

Sans vidéo et sans informatique, le projet est illusoire ; leur usage donne à la gymnastique une dimension nouvelle et expérimentale qui fait prévaloir le développement de quelques compétences issues des domaines 4 (TICE), 6 (citoyenneté) et 7 (autonomie) du socle commun...C'est ce que tente d'exprimer avec beaucoup de simplicité la séquence vidéo qui suit, exemple d'un travail d'élèves évoluant "en toute initiative". (Doc. 6)

DOC 6



Animation : lien

Conclusion

L'introduction des TICE est devenue aujourd'hui incontournable dans le cadre de la formation de l'adulte de demain. La discipline EPS, au même titre que les autres se doit d'y contribuer. Elle permet alors à des élèves un peu rétifs sur le sujet, mais qui adhèrent à l'EPS, d'entrer avec plus de facilité dans ce type d'apprentissage. En cela, la discipline oeuvre de manière spécifique à une entrée singulière dans le monde du numérique.

Mais cela ne peut et ne doit pas se faire en défaveur de ce qui fait l'objet de l'EPS : l'éducation des conduites motrices. Dans cette problématique, les ressources qui ont été proposées n'ont que pour seule ambition la mise en oeuvre d'une pédagogie adaptée aux besoins de tous et de chacun, dans laquelle l'enseignant doit ajuster au mieux ses interventions.