

Sujet : En quoi et comment l'enseignant d'EPS peut-il poursuivre à la fois des objectifs liés au développement des ressources et à la construction des compétences.

Contextualisation 1

Etre plus adroit, plus précis, plus rapide, plus agile, plus habile, plus endurant, etc. Elaborer des gestes de plus en plus complexes, dissociés, enchaînés, coordonner des actions individuelle et collectives pour atteindre une cible, choisir et conduire un itinéraire avec ou sans engin, etc. Vivre parmi les autres, apprendre à apprendre, mieux se connaître, mener des projets, etc. L'EPS vise l'augmentation des pouvoirs d'action des enfants et des adolescents dans leur environnement physique et humain grâce à des transformations permises par des processus d'apprentissage et des processus de développement. C'est pourquoi l'enseignant d'EPS conçoit et met en œuvre son enseignement de façon à poursuivre à la fois des objectifs liés au développement des ressources et à la construction des compétences.

Contextualisation 2

« *La vie entière de l'individu n'est rien d'autre que le processus de donner naissance à soi-même* ». Cette citation d'Erich Fromm (*Le drame fondamental de l'homme : naître à l'humain*, 1959) souligne que l'être humain a la particularité de pouvoir évoluer toute sa vie : au-delà des processus de maturation et de croissance qui sont délimités par des limites temporelles, son développement n'est jamais vraiment achevé, et il peut apprendre toute sa vie. C'est pourquoi l'enseignant d'EPS conçoit et met en œuvre son enseignement de façon à stimuler le développement des ressources des élèves, et de façon à les aider à construire des compétences.

Définition des concepts clés

Selon M.Boda et M.Récopé, les ressources « *constituent le répertoire caractérisant les pouvoirs d'un sujet. Il s'agit de classes de moyens très hétérogènes susceptibles d'interagir pour supporter le système des échanges entre le sujet et son environnement* » (Instrument d'analyse et de traitement de l'APS à des fins d'enseignement, in Revue EPS n°231, 1991). Terme particulièrement générique, les ressources sont l'« *ensemble des outils dont dispose un sujet pour satisfaire aux exigences des tâches auxquelles il est confronté* » (D.Delignières, P.Duret, Lexique thématique en sciences et techniques des APS, Vigot, Paris, 1995). Il existe plusieurs types de ressources qui nous permettent de faire face aux différentes demandes de la tâche pour agir, et qui entretiennent entre elles des relations dynamiques. Plusieurs auteurs (J.-P.Famose, 1983 ; B.During, 1989...) ont proposé une typologie des ressources. Nous retiendrons la catégorisation proposée par le programme du CAPEPS (2013), laquelle distingue des ressources d'ordre physiologique, motrice, neuro-informatif, psychologique, et psychosociologique.

Le développement se définit comme l'évolution structurale et fonctionnelle d'un système sous l'influence croisée des déterminants génétiques et des stimulations extérieures. Dans ces conditions, participer au développement des ressources des élèves, c'est concevoir et mettre en œuvre les conditions d'interactions avec le milieu qui vont suffisamment perturber l'équilibre préalable de l'organisme, pour stimuler ses processus auto-adaptatifs à l'origine des améliorations escomptées.

La construction des compétences renvoie à ce qui s'apprend aujourd'hui en EPS. Les compétences sont des qualités stables, acquises par l'apprentissage, finalisées, et résultant d'un ensemble d'éléments en interaction dynamique (des ressources pour D.Delignières et G.Garsault, des attitudes, des capacités et des connaissances pour les programmes). Ces qualités supposent un pouvoir d'action et/ou de compréhension sur le réel susceptible de s'appliquer à une catégorie de tâches réunies par un problème commun (ou une « famille de situations » d'après les textes).

Selon les programmes de notre discipline, apprendre en éducation physique consiste à construire des compétences propres à l'EPS, ainsi que des compétences méthodologiques et sociales. Au nombre de quatre au collège et de cinq aux lycées, les premières permettent « *une adaptation motrice efficace* » et concernent donc plutôt des objectifs de maîtrise motrice. Au nombre quatre au collège et de trois aux lycées, les secondes renvoient à des « *outils, des méthodes, des savoirs et des savoir-être* » (Programmes du Collège, 2008), et correspondent plutôt à des objectifs d'attitude et de méthode. Nous devons ajouter les compétences du Socle commun, au nombre de sept, qui concernent tout ce que l'élève doit savoir et maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire, et auxquelles contribue aussi l'EPS, plus ou moins selon les piliers de compétences, en « *offrant aux élèves un lieu d'expériences concrètes* » (ibid.).

Notons que le développement des ressources et la construction des compétences sont des ambitions qui correspondent aux objectifs de l'éducation physique et sportive : plutôt « *le développement et la mobilisation des ressources favorisant l'enrichissement de la motricité* » du côté des ressources, plutôt « *l'éducation à la santé et à la gestion de la vie physique et sociale* » du côté des compétences méthodologiques et sociales, et plutôt « *l'accès au patrimoine de la culture physique et sportive* » du côté des compétences propres à l'EPS (Programmes du collège, 2008).

Ressources et compétences possèdent des caractéristiques communes : elles ouvrent la voie à l'efficacité pour agir, et elles sont attribuables à l'expérience du sujet (même si certaines ressources dépendent aussi des processus de croissance et de maturation). Nous verrons que souvent, les unes sont constitutives des secondes : être compétent suppose une articulation de ressources de différents types.

Questionnement

Les procédures d'enseignement pour aider les élèves à développer leurs ressources et pour les aider à construire des compétences sont-elles les mêmes ? En quoi est-il nécessaire de développer certaines ressources pour construire des compétences ? Quelles ressources peuvent-elles être « facteur limitant » des compétences attendues ? A l'inverse, en quoi certaines compétences permettent-elles de développer ses ressources ? Pourquoi enseigner par compétences permet d'agir conjointement sur les ressources et les compétences ? Au cours d'une séquence d'enseignement, est-il possible au contraire d'intervenir sur les ressources et les compétences « séparément », c'est-à-dire sans que les unes permettent le développement ou la construction des autres ?

Problématique 1

Nous développerons l'hypothèse selon laquelle l'éducation physique et sportive vise des objectifs de développement et des objectifs d'apprentissage, en montrant que la poursuite des uns peut servir la poursuite des autres. Le développement des ressources offre en effet des opportunités pour apprendre mieux et plus vite, donc pour construire de nouvelles compétences. Inversement certaines compétences permettent de développer avec expertise ses propres ressources de l'action motrice. Au-delà, nous soulignerons que les ressources sont aussi les éléments constitutifs des compétences, car ces dernières « *représentent un ensemble structuré d'éléments* » (Programme du Collège, 2008).

Problématique 2

Nous développerons l'idée selon laquelle en apprenant l'élève développe ses ressources, et en développant ses ressources il apprend. Dans un sens nous montrerons que les ressources sont les « matières premières » des compétences, et qu'il est possible de construire la même compétence par une configuration différente de ressources. Dans l'autre sens, nous montrerons que certaines compétences apprennent aux élèves à identifier, connaître, protéger, entraîner, et développer leurs ressources, notamment dans une perspective de gestion actuelle et future de sa vie physique et sociale.

Problématique 3

Nous montrerons que les procédures d'enseignement que l'enseignant conçoit et met en œuvre favorisent simultanément la construction des compétences et le développement des ressources, surtout si le professeur d'EPS choisit d'enseigner par compétences à partir de « tâches complexes » (Livret personnel de compétences, 26 mai 2010). Mais nous expliquerons aussi que dans une perspective pragmatique, il est parfois nécessaire de travailler les ressources constitutives des compétences « séparément », via des situations décontextualisées de la situation globale.

Les propositions de plans :

Plan 1 : sur le sens des liens entre construction des compétences et développement des ressources

- ◇ Partie 1 : des ressources vers les compétences = les ressources sont les éléments constitutifs des compétences car elles se définissent comme « *un ensemble structuré d'éléments* » (Programme du Collège, 2008).
- ◇ Partie 2 : des compétences vers les ressources = certaines compétences sont centrées sur l'entretien, le développement, ou la protection des ressources personnelles, notamment la compétence propre « *réaliser et orienter son activité physique en vue du développement et de l'entretien de soi (CP5)* », ainsi que les compétences méthodologiques et sociales « *s'engager lucidement dans la pratique* », et « *savoir utiliser différentes démarches pour apprendre à agir efficacement* » (Programme d'EPS pour les lycées d'enseignement général et technologique, 2010).
- ◇ Partie 3 : les unes et les autres « séparément » = parfois l'enseignant conçoit et met en œuvre des procédures spécifiques de développement de certaines ressources, notamment en ce qui concerne les qualités physiques, ou parce que des ressources sont « pré-requises » à certaines compétences.

Plan 2 (variante du plan précédent) : sur le sens des liens entre construction des compétences et développement des ressources, avec en plus une prise en compte de la diversité des élèves

- ◇ Partie 1 : des ressources vers les compétences = les ressources sont les éléments constitutifs des compétences car elles se définissent comme « *un ensemble structuré d'éléments* » (Programme du Collège, 2008).
- ◇ Partie 2 : des compétences vers les ressources = certaines compétences sont centrées sur l'entretien, le développement, ou la protection des ressources personnelles, notamment la compétence propre « *réaliser et orienter son activité physique en vue du développement et de l'entretien de soi (CP5)* », ainsi que les compétences méthodologiques et sociales « *s'engager lucidement dans la pratique* », et « *savoir utiliser différentes démarches pour apprendre à agir efficacement* » (Programme d'EPS pour les lycées d'enseignement général et technologique, 2010).
- ◇ Partie 3 : le développement des ressources et la construction des compétences suppose une prise en compte de la spécificité et de la diversité des élèves, avec le cas échéant la mise en œuvre de procédures d'enseignement différenciées.

Plan 3 : autour de la nature des interventions de l'enseignant

- ◇ Partie 1 : construire des compétences autour de savoir développer / entretenir ses ressources
- ◇ Partie 2 : construire des compétences autour de savoir protéger / récupérer ses ressources
- ◇ Partie 3 : construire des compétences autour de savoir mobiliser ses ressources (apprendre à apprendre).

Plan 4 : autour des conditions pour favoriser le développement des ressources et la construction des compétences

- ◇ Partie 1 : solliciter les ressources à un niveau suffisant pour activer les processus auto-adaptatifs
- ◇ Partie 2 : solliciter les ressources suffisamment souvent et suffisamment longtemps pour les développer et leur permettre de s'agréger en compétences
- ◇ Partie 3 : concevoir et mettre en œuvre des tâches complexes qui permettent de mobiliser l'ensemble des ressources constitutives de la compétence

Plan détaillé autour de la proposition n°2 = le sens des liens entre construction des compétences et développement des ressources, avec une prise en compte de la diversité des élèves

Votre travail = choisir les arguments qui vous paraissent les plus « convaincants », les retravailler en les simplifiant et parfois en les illustrant

Partie 1 : des ressources vers les compétences = les ressources sont les éléments constitutifs des compétences car elles se définissent comme « *un ensemble structuré d'éléments* » (Programme du Collège, 2008).

- **Argument 1 :** Le développement des ressources et la construction des compétences sont difficilement dissociables car « *la compétence est un ensemble structuré et cohérent de ressources qui permet d'être efficace dans un domaine social d'activité* » (D. Delignières, C. Garsault. Objectifs et contenus de l'EPS, in revue EPS n°242, 1993). Dans la conception de chaque cycle d'enseignement, l'enseignant doit connaître les ressources constitutives des compétences attendues pour son niveau de classe, et les comparer à l'état actuel des ressources possédées par les apprenants. L'évaluation diagnostique l'aide à apprécier les ressources déjà possédées par les élèves pour identifier celles qui feront l'objet d'un développement en vue de construire la compétence attendue telle qu'elle est précisée par les programmes.
 - ➔ **Exemple :** Ainsi pour un cycle de basket avec une classe de cinquième dont c'est le premier cycle au collège, la compétence attendue de niveau 1 est « *dans un jeu à effectif réduit, (de) rechercher le gain du match par des choix pertinents d'actions de passe ou dribble pour accéder régulièrement à la zone de marque et tirer en position favorable, face à une défense qui cherche à gêner la progression adverse dans le respect du non contact* » (Fiches ressources Collège, 2009). Proposée à la première leçon, l'évaluation diagnostique permet d'identifier les ressources à développer pour

construire cette compétence : elle est construite à partir d'une grille d'analyse de la motricité qui permet de lire les conduites motrices selon cinq grandes catégories : les relations avec le ballon, avec les partenaires, avec les adversaires, avec l'espace, et avec la cible. Si l'occupation du terrain prend la forme d'une grappe avec un jeu très individuel et des passes aléatoires, l'enseignant mettra l'accent sur la capacité « *s'informer avant d'agir : se situer sur le terrain, percevoir les partenaires (PB, NPB disponibles, à distance de passe), les adversaires, les espaces libres et la cible* » du côté des ressources neuro-informationnelles. Si les relations avec le ballon sont malhabiles, avec de nombreuses pertes de balle, il créera les conditions pour développer la capacité « *enchaîner les actions de dribble de progression, de tir et de passe sans pression défensive* » du côté des ressources motrices. Et si les frustrations et les déceptions liées aux résultats compétitifs génèrent des comportements agressifs, il valorisera l'attitude « *savoir perdre ou gagner dans le respect des adversaires et des partenaires* » du côté des ressources psychosociologiques.

- **Argument 2** : Pendant le déroulement du cycle, l'enseignant est souvent amené à « régler le curseur » de la mobilisation de telles ou telles ressources afin d'éviter à celles-ci d'être un facteur limitant la construction des compétences. J.-P.Famose par exemple a construit un outil de dimensionnalisation des tâches permettant de maîtriser la difficulté des situations sur le plan de la sollicitation des ressources neuro-informationnelles (Stratégies pédagogiques, tâches motrices et traitement de l'information, in Dossier EPS n°1, 1983). Ce « contrôle » des ressources neuro-informationnelles nécessaires pour agir est d'autant plus décisif que les adolescents sont jeunes, car il existe un « déficit spécifique » (M.Durand & R.Barna, 1986) qui affecte sélectivement les deux premières étapes de traitement de l'information : « *plus les enfants sont jeunes, plus ils sont lents pour prendre une décision* » (M.Durand, L'enfant et le sport, PUF, Paris, 1987), et plus ils se trouvent confrontés à des situations de « crise temporelle » difficilement compatibles avec la construction de nouvelles compétences. Les études d'obédience cognitive ont notamment montré une sorte de « concurrence » entre les processus se partageant les ressources attentionnelles : lorsque la vitesse de choix augmente, la précision diminue. Cette nécessité de régler le curseur de la mobilisation des ressources pour faciliter les apprentissages moteurs concerne aussi les ressources psychologiques, et notamment la maîtrise de l'appréhension, car dans certaines situations elles sont les « freins » qui empêchent la construction des compétences.
 - ➔ **Exemple** : Avec une classe de sixième en escalade dont c'est le premier cycle d'enseignement, la compétence attendue de niveau 1 est de « *choisir et conduire un déplacement pour grimper, en moulinette, deux voies différentes à son meilleur niveau en privilégiant l'action des membres inférieurs* » (Fiche APSA, 2009). Il arrive souvent que la construction de cette compétence soit retardée par les ressources psychologiques, celles qui consistent à « *maîtriser ses émotions et arriver à se raisonner dans des situations de hauteur ou fortes émotionnellement* » (ibid.) : certains élèves refusent de s'engager au-delà de 1m50 du sol, et ils « tétanisent » en répétant qu'ils ne peuvent monter plus haut. D'autres se « spécialisent » dans les tâches d'assurance, ou encore déploient des stratégies d'auto-handicap (E.Thill, Compétence et effort, Paris, PUF, 1999). En pareils cas, l'enseignant construit une progressivité didactique très fine, en élaborant des tâches qui amènent les élèves à atteindre des objectifs concrets et stimulants de plus en plus hauts, et en réglant la tension de la corde en mode « sec » de façon à rassurer les plus hésitants. Sur le modèle des apprentissages vicariants (A.Bandura, Self-Efficacy : the exercise of control, 1997), il peut aussi réunir les adolescents par groupes hétérogènes de trois partenaires de cordée (grimpeur, assureur, contre-assureur / vérificateur) : les études ont montré que le fait d'observer un élève dans la réussite d'une tâche présumée difficile peut inciter ses partenaires à fournir les efforts nécessaires pour la réussir aussi. Les expériences vicariantes favorisent la motivation d'accomplissement et peuvent « rassurer » les élèves inhibés, en améliorant notamment les perceptions d'auto-efficacité.
- **Argument 3** : Développer des ressources pour construire des compétences suppose un enseignement par compétences à partir de tâches complexes (Livret personnel de compétences, 2010). Une tâche complexe, ce n'est pas une tâche compliquée, mais une tâche suffisamment globalisante pour que les élèves « *apprennent à gérer des situations qui mobilisent simultanément des connaissances, des capacités et des attitudes* » (ibid.). En d'autres termes, c'est une tâche qui permet la mobilisation de l'ensemble des ressources constitutives de la compétence : « *une compétence présuppose l'existence de ressources mobilisables mais ne se confond pas avec elles, puisqu'au contraire elle y ajoute en prenant en charge leur mise en synergie en vue d'une action efficace en situation complexe* » (P. Perrenoud, Construire des compétences dès l'école, ESF, Paris, 1997). Dans une tâche complexe, l'apprenant n'apprend pas à reproduire, il apprend à s'adapter en apprenant en s'adaptant à partir des ressources qu'il actualise et qu'il développe dans l'action motrice. Ces tâches sont suffisamment « larges » et « ouvertes » pour ne pas s'enfermer dans la mobilisation de telle ou telle ressource, et elles sont les véritables situations de référence (fil rouge) auxquelles l'élève est confronté du début à la fin du cycle, pour apprécier aisément ses progrès. En général, ces tâches sont des situations « authentiques » qui respectent la logique interne (P.Parlebas, *Lexique commenté en sciences de l'action motrice*, Paris, INSEP, 1981) et les problèmes fondamentaux des activités enseignées. Pour réussir dans ces tâches, il

faut nécessairement mobiliser plusieurs types de ressources, qui dans les programmes sont catégorisées en connaissances, capacités, et attitudes. Être compétent en effet ce n'est jamais maîtriser une seule chose, mais c'est être capable de mettre en œuvre plusieurs actions pour s'adapter aux différents contextes du milieu physique et humain.

→ **Exemple :** Avec une classe de troisième dont c'est le second cycle en course d'orientation, l'enseignant vise la compétence attendue de niveau 2 « *choisir et conduire le déplacement le plus rapide pour trouver des balises à l'aide d'une carte en utilisant essentiellement des lignes et des points remarquables, dans un milieu délimité plus ou moins connu. Gérer les efforts en adoptant des allures de course optimales en rapport au milieu et au moment du déplacement* ». La tâche complexe choisie par l'enseignant est une course aux points où les élèves sont répartis par équipes de trois, et où ils doivent fournir préalablement au professeur l'itinéraire qu'ils prévoient de faire. Cette situation exige la mobilisation de ressources multiples : élaborer un projet de déplacement selon les capacités du groupe, orienter la carte, et associer les informations relatives au terrain (planimétrie, hydrographie, relief, végétation) du côté des ressources neuro-informatives ; adapter sa foulée et ses appuis au relief et à la configuration du terrain du côté des ressources motrices ; mobiliser ses ressources aérobies pour réaliser le déplacement le plus rapide possible du côté des ressources physiologiques ; accepter l'effort et oser s'engager dans un milieu délimité mais partiellement incertain du côté des ressources psychologiques ; et enfin communiquer avec ses partenaires en se décentrant de son seul point de vue du côté des ressources psychosociologiques. Il s'agit bien d'une tâche complexe, car elle mobilise conjointement connaissances, capacités et attitudes, car elle soumet les élèves à un problème concret à résoudre, et car les choix sont « ouverts » : plusieurs solutions sont possibles pour atteindre le même but.

- Argument 4 (sous la forme d'une nuance de l'argument précédent) : Les apprentissages ne se construisent pas toujours dans des tâches complexes qui mobilisent l'ensemble des ressources constitutives de la compétence attendue. Parfois l'enseignant choisit de développer les ressources « séparément » de la construction de la compétence totale, à partir de situations « décontextualisées » de la conduite globale, car il estime que seules des tâches « spécifiques » peuvent suffisamment solliciter, et donc développer, les ressources déficitaires. Il s'agit d'éviter à ces ressources de devenir « facteur limitant » la compétence à construire. Cela concerne parfois les qualités physiques dans les APSA à forte résonance bioénergétiques (ressources physiologiques), ou encore les techniques corporelles dans les APSA où les enchaînements d'action supposent un haut niveau de contrôle moteur (ressources motrices). Evidemment, ces situations qui « isolent » certaines ressources de la conduite globale sont proposées transitoirement, et en alternance avec les situations complexes, pour rester sur un enseignement « fonctionnel » et non « formel » des techniques corporelles (N.Gall, *Les croyances sur la technique en natation et leur effet sur les conceptions pédagogiques en EPS*, in Les cahiers de l'INSEP n°28 : L'enseignement de la natation, Ed. INSEP, Paris, 1997). Afin que les techniques permettent de mieux s'adapter, elles doivent surtout être apprises en s'adaptant, et s'il est parfois possible de séparer les « manières de faire » des « raisons de faire » (A.Favre, 1972), il faut le faire très parcimonieusement. C'est pourquoi le modèle didactique de M.Develay (Didactique et transfert, 1996) basé sur la contextualisation, la décontextualisation et la recontextualisation semble pertinent : il consiste à alterner les situations centrées sur le développement d'un ensemble limité de ressources, et les tâches complexes qui replacent l'ensemble des ressources constitutives de la compétence dans leur contexte global.

→ **Exemple :** Avec une classe de sixième dans l'activité basket-ball, l'enseignant vise la compétence attendue de niveau 1 « *dans un jeu à effectif réduit, (de) rechercher le gain du match par des choix pertinents d'actions de passe ou dribble pour accéder régulièrement à la zone de marque et tirer en position favorable, face à une défense qui cherche à gêner la progression adverse dans le respect du non contact* » (Fiches ressources Collège, 2009). Le double pas est un apprentissage technique permettant de tirer en déplacement vers l'avant, et qui correspond à la logique du jeu qui est de remonter collectivement la balle vers l'avant pour tirer dans l'espace de marque. Mais le double pas se construit rarement « spontanément » dans le jeu, il suppose des situations d'apprentissage spécifiques parfois « isolées » de l'opposition, avec une progressivité didactique des enchaînements d'action nécessaires à sa réalisation. La même remarque vaut pour le shoot, qui réclame souvent un travail très spécifique centré sur la mécanique du tir, si l'on souhaite que les gestes spontanés des élèves ne les conduisent pas vers des « impasses » de progression. L'enjeu est de faire intégrer plus facilement les exigences spatio-temporelles des mouvements qui réclament un haut niveau de contrôle moteur. C'est pourquoi des situations d'apprentissage techniques plus « analytiques » sont nécessaires. Evidemment l'enseignant fera rapidement le lien avec la tâche complexe (où la technique devient utile), au sein de la même leçon, en « recontextualisant » le double pas dans la situation globale respectant la logique interne du basket-ball.

Partie 2 : des compétences vers les ressources = certaines compétences sont centrées sur l'entretien, le développement, ou la protection des ressources personnelles, notamment la compétence propre « *réaliser et orienter son activité physique en vue du développement et de l'entretien de soi (CP5)* », ainsi que les compétences méthodologiques et sociales « *s'engager lucidement dans la pratique* », et « *savoir utiliser différentes démarches pour apprendre à agir efficacement* » (Programme d'EPS pour les lycées d'enseignement général et technologique, 2010).

- **Argument 1 :** Certaines compétences permettent d'entretenir et/ou de développer ses ressources, notamment les qualités physiques, qui sont des ressources motrices et physiologiques. Au collège, il s'agit surtout d'apprendre à « *se mettre en projet par l'identification, individuelle ou collective des conditions de l'action* » (Programme du Collège, 2008). Mais c'est surtout aux lycées que la construction de ces compétences est recherchée, avec la compétence méthodologique et sociale « *savoir utiliser différentes démarches pour apprendre à agir efficacement (CMS 3)* », et surtout la nouvelle compétence propre « *réaliser et orienter son activité physique en vue du développement et de l'entretien de soi (CP5)* » (Programme d'EPS pour les lycées d'enseignement général et technologique, 2010). Du côté des procédures d'enseignement que l'enseignant conçoit et met en œuvre pour traiter didactiquement la construction de ces compétences, le professeur d'EPS met l'accent sur les mises en projet de l'apprenant qui supposent une implication active des jeunes adolescents autour d'objectifs individuels ou collectifs à atteindre pour en faire des « *acteurs de leur propre formation* » (Mission du professeur, circulaire du 23 mai 1997). La démarche de projet permet de penser l'évolution des ressources dans le futur. Ces mises en projet sont souvent accompagnées par des procédures d'évaluation formatrice, qui à partir d'une auto-évaluation systématique, aide les élèves à identifier leurs propres ressources, et les actions que ces ressources permettent de réaliser dans l'environnement physique (G.Nunziati, Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice, in Cahiers pédagogiques, n° 280, 1990). Avec ces procédures, ce sont les ressources neuro-informationnelles qui permettent de développer les ressources motrices et physiologiques pour construire les compétences attendues. L'enseignant cherche alors à réunir quatre grandes conditions : une communication très tôt dans le cycle des modalités d'évaluation terminale pour mettre en perspective le travail à l'échelle du cycle, un espace de liberté au sein duquel l'élève puisse faire des choix individuels centrés sur le développement de ses ressources, la mise à disposition d'outils d'évaluation construits sur des critères de réussite simples et concrets permettant d'apprécier l'avancement du projet et l'évolution des ressources, et une échéance annoncée pour la réalisation du projet.

➔ **Exemple :** Dans l'activité musculation avec une classe de terminale, la compétence attendue de niveau 4 est de « *pour produire et identifier sur soi des effets différés liés à un mobile personnel, prévoir et réaliser des séquences de musculation, en utilisant différents paramètres (durée, intensité, temps de récupération, répétition)* » (Liste nationale d'épreuves pour les enseignements commun, de complément et facultatifs évalués en CCF, 2012). Après deux séances strictement encadrés par l'enseignant sous la forme d'un circuit training pour « réviser » les placements, les postures, l'utilisation correcte des appareils et les consignes de sécurité, les élèves sont placés en situation de mener un projet de développement corporel à partir de trois objectifs proposés qui deviendront les mobiles personnels de pratique : accompagner un projet sportif (mobile 1), entretenir sa forme par un raffermissement musculaire (mobile 2), ou rechercher un gain de volume ou un affinement de la silhouette (mobile 3). Chacun ensuite est placé en situation de conduire ses propres séances d'entraînement de ses qualités physiques, en choisissant la méthode de musculation la plus appropriée, le régime musculaire, ainsi que le nombre de séries, de répétitions, l'intensité (en % de 1 RM), le rythme d'exécution, et le temps de récupération. Victor par exemple qui recherche un gain de volume musculaire du haut du corps privilégie des séries de dix répétitions à 70% de 1 RM en méthode concentrique, avec une exécution lente et des récupérations de 2 minutes entre chaque série (G.Cometti, Les méthodes modernes de musculation, Tome 2 données pratiques, UFRSTAPS Dijon, 2002). Il consigne chaque série réalisée dans son carnet d'entraînement, en précisant pour chacune d'elle les sensations ressenties.

Dans une perspective de gestion de leur vie physique, ces élèves de terminale apprennent ainsi à développer leurs propres qualités physiques.

- **Argument 2 :** D'autres compétences sont davantage centrées sur la préparation pré-effort, ou la récupération post-effort de ses propres ressources. Les qualités physiques notamment ont besoin d'une préparation à l'action pour être développées, et cette préparation, si elle est prise en charge par les élèves eux-mêmes, peut faire l'objet de la construction d'une compétence méthodologique et sociale : « *se connaître, se préparer, se préserver par la régulation et la gestion de ses ressources et de son engagement en sachant s'échauffer, récupérer d'un effort* » (Programme du Collège, 2008) ou encore « *s'engager lucidement dans la pratique* » (Programme d'EPS pour les lycées d'enseignement général et technologique, 2010). Les adolescents apprennent ici à construire une compétence de « mode d'emploi » de son corps centrée sur les ressources motrices et physiologiques, et notamment les qualités physiques : la souplesse, l'endurance aérobie, la vitesse, et la force (J.Weineck, Biologie du sport, Paris,

Vigot, 1992). Ils savent les reconnaître, les identifier, les solliciter pour se préparer avant, ou pour récupérer après. Mais à condition que les élèves soient placés en situation active d'apprentissage, car une compétence se construit toujours dans l'action, et dans l'articulation des connaissances, des capacités, et des attitudes. Il ne suffit pas d'obéir aux grandes étapes d'un échauffement conduit de l'extérieur pour apprendre à s'échauffer. L'enseignement de cette compétence suppose en effet que puisse être appliqués cinq grands principes : expliquer, faire ressentir, intéresser, impliquer, et répéter. Expliquer d'abord, en accompagnant l'échauffement par des justifications, et communiquer des informations destinées à lui conférer un sens (faire le lien notamment avec Les sciences de la Vie). Faire ressentir ensuite, en aidant les élèves à percevoir la mise en action des ressources sur leur propre organisme (fonctionnement articulaire, musculaire, cardio-vasculaire, voire cérébral). Intéresser aussi, car l'échauffement ne doit pas être vécu comme une corvée, un moment d'ennui dénué de sens. A cette fin, il est possible de jouer sur la variété, l'originalité, la dimension ludique, la confrontation, le risque, le défi, et l'alternance entre travail individuel et collectif en petits groupes. Impliquer surtout car une compétence suppose une expérimentation par l'apprenant, toujours sur le modèle de la tâche complexe. C'est pourquoi il nous semble important que dès l'entrée au collège, l'élève puisse faire de l'échauffement « son affaire personnelle » pour devenir un véritable acteur de son échauffement. Les principes de délégation, de dévolution et de responsabilisation lui permettront de conduire l'échauffement, sous le contrôle de l'enseignant, pour lui-même, ou pour tout ou partie du groupe-classe. A. André a notamment montré que « *l'apprentissage coopératif permet davantage que l'instruction directe d'augmenter le savoir s'échauffer* » (Influence de l'apprentissage coopératif sur le savoir s'échauffer et la motivation autodéterminée vis-à-vis de l'échauffement, eJRIEPS n°27, 2012). En apprenant à s'échauffer ou à récupérer, l'adolescent apprend à créer les conditions optimales pour développer ses propres ressources, construisant ainsi « *des habitudes de vie liées à l'entretien de son corps* » (Programme du Collège, 2008).

→ **Exemple :** Prenons l'exemple d'une classe de 2^{ème} année BEP en lycée professionnel, visant la compétence attendue de niveau 3 en course de haies, « *se préparer et réaliser la meilleure performance possible sur une course longue de haie en franchissant la série d'obstacles sans piétiner* » (Programme lycée professionnelle, 2009). L'échauffement dans cette activité que l'on peut caractériser de « traumatisante » en raison des nombreuses sollicitations lors des impulsions et réceptions à chaque franchissement, nécessite un échauffement adapté maîtrisé par chaque pratiquant. Il est donc primordial de mettre l'élève au cœur de ce moment parfois « barbant » mais essentiel pour le bon déroulement de la séance. On peut imaginer que l'enseignant organise un roulement au sein des élèves de la classe, pour qu'à chaque leçon deux adolescents différents animent un échauffement type (trame commune), auquel ils peuvent apporter des améliorations personnelles. Ainsi chacun se retrouve au cœur de l'action, et devient acteur de l'échauffement. L'enseignant aide ainsi l'élève à construire la compétence attendue « se préparer à l'effort », mais aussi à « s'engager lucidement dans la pratique » (CMS n°1 programme des lycées 2009), en le poussant à mobiliser ses ressources pour agir, concevoir, inventer, expliquer, et pas seulement pour reproduire des exercices imposés de l'extérieur. Tout d'abord ses ressources neuro-informationnelles lors de la conception de l'échauffement (quels sont les différents temps d'échauffement ? Les points importants ? La spécificité de la course de haie ?), ses ressources psychologiques car l'élève doit gérer ses émotions pour s'adresser à l'ensemble de la classe sans perdre ses moyens, ses ressources psychosociologiques car il communique avec ses pairs en étant pour un temps animateur du groupe, et enfin ses ressources physiologiques qui sont de plus en plus sollicitées au fur et à mesure des exercices (progressivité).

Apprendre en EPS à mobiliser ses ressources grâce à l'échauffement va permettre à l'élève de construire « de l'intérieur » des compétences utiles demain dans sa vie physique d'adulte, car l'échauffement est un gage de préservation de son intégrité corporelle.

- **Argument 3 :** Les compétences à construire en EPS peuvent aussi être tournées vers le contrôle ou la maîtrise des ressources psychologiques, notamment les émotions. L'enjeu est de construire la compétence méthodologie et sociale « *s'engager lucidement dans la pratique (CMS 1)* » (Programme d'EPS pour les lycées d'enseignement général et technologique, 2010). Apprendre à gérer ses émotions suppose de très nombreuses expériences émotionnelles : la gestion de ses émotions suppose un niveau de connaissance de soi qui ne saurait se construire sur une seule séance, ou sur un seul cycle d'enseignement. Ensuite la gestion par l'adolescent de ses émotions suppose que celles-ci soient « gérables » : il n'est pas possible d'apprendre à maîtriser ses réactions émotionnelles si elles ne sont pas adaptées aux possibilités actuelles de contrôle. Si la peur est paralysante, si la colère est trop forte, si la honte est accablante, alors il sera très difficile pour l'enseignant d'espérer un contrôle des émotions ressenties. Apprendre à « *maîtriser ses émotions* » (Programme du collège, 2008) suppose des émotions « à bonne distance » de ce que le sujet est déjà capable de maîtriser. C'est pourquoi c'est à l'enseignant de concevoir une progressivité didactique de la gestion des émotions, par exemple à partir de prises de risque évolutives. Enfin, des procédures spécifiques de relaxation, de respiration, ou de préparation mentale sont aussi de nature à favoriser la gestion de ses émotions (Interventions Pédagogiques

Particulières par exemple au Collège). Il est possible de les insérer au sein de la leçon d'EPS à des moments opportuns pour faire « retomber la pression », dans les activités où le risque perçu est important (alternance de temps forts et de temps faibles dans la séance). Du côté des ressources psychologiques aussi, il est donc possible de construire des compétences méthodologiques et sociales spécifiques construites autour des notions de contrôle, de gestion, de maîtrise.

→ **Exemple :** Ainsi dans l'activité vélo tout terrain pour un premier cycle au collège auprès d'une classe de cinquième, l'enseignant vise la compétence : « *conserver son équilibre tout en pilotant le vélo dans des circonstances variées : maîtriser, diversifier et dédramatiser les déplacements du vélo dans un milieu aménagé et protégé, en vue d'évoluer en toute sécurité dans un milieu plus incertain* » (fiche APSA construite par l'équipe EPS et validée par l'inspection pédagogique régionale). Le cycle s'organise autour d'une mise en projet de l'élève, lequel s'incarne dans un parcours gymkhana individualisé servant de base à l'évaluation finale. Ce parcours gymkhana est un enchaînement de plusieurs « éléments » obligatoires : un slalom, un freinage, un ramassage d'objet, un passage d'obstacle, et un trajet en ligne droite. Pour chacun de ces éléments, chaque élève doit choisir entre trois alternatives rapportant plus ou moins de points. Ces alternatives portent des difficultés et des risques perçus évolutifs : distance de freinage, éloignement des plots, hauteur des obstacles, etc. Cette organisation du cycle permet à l'enseignant de viser le double objectif d'un apprentissage de la prise de risque et de la gestion de ses émotions car l'élève construit son projet sur la base d'une auto-évaluation de ses actions. Il est acteur de ses apprentissages et développe sa confiance en soi en identifiant facilement ses progrès, et en choisissant des situations selon une évolution qui génère des émotions toujours à portée de contrôle.

- **Argument 4 :** Plus généralement, savoir développer ou entretenir ses ressources est une compétence qui dépend de l'injonction socratique : la connaissance de soi. L'EPS est en effet une discipline privilégiée pour apprendre aux élèves à « *se connaître (...) par la régulation et la gestion de ses ressources (...) en sachant apprécier les effets de l'activité physique sur le corps humain* » (Programmes du collège, 2008). En vue d'appliquer un véritable traitement didactique à la connaissance de soi, le professeur d'EPS conçoit et met en œuvre des procédures spécifiques destinées à aider les adolescents à mieux interpréter leurs propres sensations corporelles lorsqu'ils agissent (effort, respiration, fréquence cardiaque, vitesse, équilibre, sensations d'étirement ou de relâchement musculaire...). Il s'agit de les inviter à mettre en relation ce qu'ils font, les résultats de ce qu'ils font, et ce qu'ils ressentent. Ces procédures permettent en quelque sorte de « lire » le fonctionnement de leurs propres ressources en action, pour mieux les contrôler et à terme, les développer. A cette fin, l'enseignant dispose d'outils qui aident concrètement les élèves à mettre en relation les informations extéroceptives et les informations intéroceptives. Le principe est de solliciter les ressources neuro-informationnelles pour devenir capable de contrôler le fonctionnement des ressources physiologiques. C'est dans cette mise en relation que se joue la construction de la compétence de gestion de ses propres ressources.

→ **Exemple :** avec une classe de troisième dans l'activité demi-fond, l'enseignant conçoit et organise son cycle pour que les élèves soient capable de « *réaliser la meilleure performance possible sur un temps de course de 12 à 15 minutes, fractionné en 3 à 4 périodes séparées de temps de récupération compatibles avec l'effort aérobie, en maîtrisant différentes allures très proches de sa VMA et en utilisant principalement des repères sur soi et quelques repères extérieurs* » (Fiches APSA Collège, 2009). Après un test VMA de type 45/15 (G.Gacon, 1994), les adolescents sont placés en situation d'adapter une allure de course très proche de leur VMA (avec une précision de +/- 0.5 km/h) sur une situation de référence de 4 fois 4 minutes. Les premières séances, les élèves sont aidés pour maintenir leur allure à VMA par des repères extéroceptifs sonores au rythme d'une toutes les trente secondes. Puis de proche en proche, d'une séance à l'autre, les repères auditifs s'espacent de plus en plus, pour qu'en fin de cycle seuls les repères internes liés à l'effort soient disponibles pour contrôler l'allure de course. Le passage de l'extéroceptif à l'intéroceptif permet aux élèves de centrer leur attention vers les effets de l'effort physique sur leur propre corps, les aidant ainsi à mieux identifier leurs propres ressources en action.

Partie 3 : le développement des ressources et la construction des compétences suppose une prise en compte de la spécificité et de la diversité des élèves, avec le cas échéant la mise en œuvre de procédures d'enseignement différenciées.

- **Argument 1 :** Les études ont montré que dans les activités complexes sur le plan de la mobilisation des ressources, il peut exister différentes configurations de ressources pour réussir, et des compensations sont possibles (J.P. Famose, M. Durand, Aptitudes et performance motrice, Revue EPS, Paris, 1988). Ainsi des apprenants peuvent avoir développé plutôt telles ou telles ressources, et pourtant être capables de construire la même compétence. Les compétences ne correspondent pas à une combinaison « figée » de ressources, il n'existe pas d'équation unique qui permet de passer des ressources aux compétences.

C'est pourquoi l'enseignement par compétences permet véritablement de se centrer sur l'élève, car dans une tâche complexe, des profils hétérogènes réussissent par des voies différenciées.

La prise en compte des différences entre les élèves peut aussi ouvrir la voie à des modalités d'enseignement différenciées centrées sur le développement des ressources déficitaires.

→ **Exemple :** Dans l'activité badminton avec une classe de quatrième, la compétence de niveau 2 est de « *rechercher le gain d'une rencontre en construisant le point, dès la mise en jeu du volant et en jouant intentionnellement sur la continuité ou la rupture par l'utilisation de coups et trajectoires variés* » (Fiche APSA Collège, 2009). Entre Louis et Léa la rencontre est équilibrée et les conduites motrices correspondent à la compétence attendue. Mais Louis exploite surtout ses ressources neuro-informationnelles et psychologiques : il connaît ses points forts, repère vite les points faibles de son adversaire, et il reste concentré et lucide pour choisir les stratégies les plus pertinentes selon sa lecture de la configuration du jeu. Léa tire surtout profit de ses ressources motrices et physiologiques : elle dispose d'un large volume de manipulation de la raquette qui lui permet de maîtriser différents coups (dégagés, lob, smash, amortis), elle est précise, et se montre capable d'enchaîner les points sans se fatiguer, donc sans perte d'efficacité.

L'enseignant profite aussi de ce type de différences pour former les observateurs à la capacité de « *repérer un point fort et un point faible du camarade observé* » (ibid.). Il propose ensuite des situations de remédiation différenciées à des groupes de besoin identifiés sur la base des ressources à développer en priorité (D.Haw, Les groupes en EPS, in Le groupe, coordonné par J.-P.Rey, Ed. Revue EPS, Paris, 2000).

- Argument 2 : Nous venons d'étudier qu'il existe des différences « horizontales » (entre les élèves) en ce qui concerne les ressources nécessaires pour construire la même compétence. Il existe aussi des différences « verticales » (pour un même élève), car la configuration de ressources sollicitées évolue selon une échelle temporelle entre le début et la fin de la construction de la même compétence. Fleishman & Hempel (1955) ont montré notamment que selon le niveau d'expertise et le stade de l'apprentissage, une tâche ne sollicite pas le même niveau de ressources chez le sujet. Ces observations rejoignent les études cognitivistes sur les stades de l'apprentissage : chez Adams (1971) ou encore chez Fitts (1964) le début de l'apprentissage sollicite plutôt les ressources neuro-informationnelles, alors que l'étape de consolidation sollicite surtout les ressources motrices et physiologiques. G.Bui Xuan quant à lui explique que l'entrée dans l'apprentissage est plutôt marquée par un « *stade affectif* », avec une sollicitation prioritaire des ressources psychologiques en raison de la « charge » liée aux émotions ressenties (Enseigner l'EPS, Clermont-Ferrand, AFRAPS, 1993). C'est pourquoi l'enseignant qui aide l'élève à construire ses compétences doit être capable de repérer quelles sont les ressources prioritairement sollicitées selon le niveau d'expertise développé, pour ensuite avoir les moyens de « régler le curseur » des ressources qui pourraient jouer le rôle de facteurs limitants.

→ **Exemple :** Dans l'activité rugby avec une classe de cinquième, l'enseignant vise la compétence de niveau 1 « *dans un jeu à effectif réduit et sur un terrain de largeur limitée, rechercher le gain d'un match par des choix pertinents permettant de conserver et de faire avancer le ballon jusqu'à l'en-but adverse face à une défense qui cherche à freiner ou bloquer la progression* » (Fiche APSA collège, 2009). Il remarque que beaucoup d'élèves n'osent pas s'engager, sans doute en raison d'un contexte émotionnel sollicitant trop fortement leurs ressources psychologiques. Il décide alors de consacrer les premières séances du cycle à des jeux de contact immobiles ou à vitesse très réduite pour « *accepter le contact physique avec les partenaires, les adversaires et le sol* » et « *accepter de vivre des émotions intenses (plaisir, frustration, peur) tout en gardant le contrôle de ses actes* ». Les ressources neuro-informationnelles et physiologiques nécessaires à la construction de la compétence seront sollicitées dans le jeu très progressivement, une fois que les ressources psychologiques n'inhiberont plus l'action.

- Argument 3 : Alors que la construction des compétences dépend seulement des processus d'apprentissage, le développement des ressources dépend aussi des processus de croissance et de maturation. A l'adolescence, souvent dès l'entrée au collège, les différences entre les élèves « explosent ». Il existe en effet de fortes hétérochronies développementales, qui concernent par exemple le moment du pic de croissance, avec notamment vingt mois de différence entre les filles et les garçons (INED, 1994) : en moyenne statistique environ 13 ans chez les filles, et 14/15 ans chez les garçons (Blimkie, 1989). A ces hétérochronies du développement s'ajoute un dimorphisme sexuel nettement plus important, en raison notamment d'un contexte hormonal (œstrogènes chez les filles, testostérone chez les garçons) qui va avoir des répercussions fortes sur les ressources physiologiques, notamment les qualités physiques. Chez les garçons la croissance musculaire est importante, alors que chez les filles, le bassin s'élargit et le pourcentage de masse grasse augmente, avec notamment des répercussions négatives sur la consommation maximale d'oxygène exprimée en valeur relative (G.Falgairette, Evolution de la puissance maximale aérobie de l'enfance à l'âge adulte, in Revue STAPS n°20, 1989). La capacité de coordination quant à elle peut être affectée par les changements morphologiques rapides et massifs : « *les disproportions temporaires, souvent disharmonieuses, du développement*

morphologique peuvent entraîner une maladresse passagère assortie d'un affaissement dans les attitudes posturales » (C.Assaïante, Action et représentation de l'action au cours de l'enfance et de l'adolescence : une approche fonctionnelle, in Science & Motricité n°74, 2011). Mais cette maladresse ne touche pas tous les élèves, et lorsqu'elle le touche, ce n'est pas toujours au même moment.

L'hétérogénéité plus grande du groupe-classe avec l'adolescence contraint l'enseignant à multiplier les initiatives pour différencier sa pédagogie, car les gains de ressources offrent de nouvelles opportunités à la construction des compétences, et les déficits représentent au contraire des freins à l'acquisition de certaines d'entre-elles.

➔ **Exemple :** Ainsi avec une classe de quatrième, la compétence attendue de niveau 2 est de « *concevoir et présenter un enchaînement maîtrisé d'au moins 5 figures acrobatiques statiques et dynamiques, montées et démontées de façon active et sécurisée, où le voltigeur sera au moins une fois en situation de verticale renversée* » (Fiche APSA Collège, 2009). Cette compétence permet à tous les élèves de progresser et de se mettre en valeur, autour des rôles de voltigeur, porteur, aide, chorégraphe et juge. Aux plus agiles, l'enseignant propose d'enchaîner différentes figures acrobatiques statiques et dynamiques avec des éléments de liaison gymniques ou chorégraphiques. Les plus forts physiquement trouvent leur place en portant à toutes les hauteurs, et en accompagnant le voltigeur dans les figures dynamiques. Même les inaptes mettent leurs ressources au service de la compétence à construire comme aide et/ou comme juge. Les inaptes partiels peuvent accompagner le voltigeur sans le lâcher jusqu'à son point d'équilibre, et organiser de façon originale les relations entre les acrobates, en anticipant les moments les plus risqués. Les inaptes totaux apprécient la valeur des figures acrobatiques par rapport à leur difficulté et leur complexité pour les hiérarchiser dans un code commun.

Réponse à la problématique

« L'apprentissage ne coïncide pas avec le développement mais l'active ».

Même si elle concerne le développement ontogénétique, cette citation de Vygotsky (Pensée et langage. Editions sociales, Paris, 1985 (1934)) rejoint l'idée que nous avons développée dans notre réflexion : les ressources permettent la construction des compétences, et certaines compétences permettent le développement des ressources. Cette forme de circularité vertueuse suppose des procédures d'enseignement spécifiques car il ne suffit pas de solliciter des ressources pour les développer (illusion fonctionnaliste selon M.Durand), il faut les solliciter dans certaines conditions d'exercice. Nous avons souligné que ces procédures valorisent aujourd'hui des situations globalisantes appelées tâches complexes, lesquelles permettent d'enseigner par compétences en développant conjointement les ressources de l'action motrice. Mais nous avons vu aussi que la recherche d'efficacité didactique suppose souvent des tâches plus spécifiquement centrées sur le développement de telles ou telles ressources. Ainsi que le résumait bien R.Etienne & A.Lerouge, « *la construction d'une compétence relève d'un juste dosage entre le travail isolé de ses divers éléments et l'intégration de ces éléments en situation d'opérationnalisation. Toute la difficulté didactique est de gérer de manière dialectique ces deux approches* » (Enseigner en collège et en lycée. Repères pour un nouveau métier, Paris, Armand Colin, 1997).

Ouverture

Il reste très difficile pour les enseignants d'EPS de faire la stricte distinction entre ce qui relève des ressources qui se développent, et ce qui relève des compétences qui s'apprennent. Les enseignants d'EPS sont souvent comme Mr Jourdain qui faisait de la prose sans le savoir (Molière, Le bourgeois gentilhomme, 1670) : en aidant les élèves à construire des compétences, il les aide aussi à développer leurs ressources, mais sans être capable d'identifier toutes celles qui contribuent à la réussite de l'action.