

Sujet Ecrit 2 : La construction de compétences en EPS

Préambule

Le concept de compétence est aujourd'hui l'objet d'une inflation considérable. Ainsi est-il de plus en plus question de compétence en psychologie, en ergonomie, en linguistique, en économie, ou plus largement dans le monde du travail. Le monde de l'éducation a également fait de la notion de compétence le centre de gravité de ce qui s'apprend dans chaque discipline, notamment depuis l'injonction officielle de la Charte des programmes du 13 novembre 1991, celle-ci précisant que « *le programme énonce les contenus disciplinaires en terme de connaissances et de compétences à acquérir* » (BO n°8 du 20 février 1992). A l'instar des autres matières d'enseignement, l'éducation physique et sportive est donc contrainte de définir ce qu'elle enseigne sous la forme de compétences et de connaissances, et chaque élève doit pouvoir bénéficier d'un enseignement lui permettant de construire des compétences.

Définition des concepts

Deux concepts doivent ici être définis :

Compétences : De N.Chomsky (1973) à G.Le Boterf (1999), en passant par D.Delignières et C.Garsault (1993), M. de Montmollin (1984) ou encore O.Reboul (1980), les définitions de la notion de compétence sont nombreuses, et ont particulièrement foisonné depuis une vingtaine d'années. Au-delà des spécificités de chacune de ces définitions, un certain nombre de permanences se dégagent : les compétences sont des qualités stables, acquises par l'apprentissage, finalisées, résultant d'un ensemble d'éléments en interaction dynamique (des ressources pour D.Delignières et G.Garsault, des connaissances pour les programmes lycées), et qui 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. Ainsi, en supposant une expertise plus vaste que le concept d'habileté, et en obéissant à un principe de transversalité des acquisitions scolaires, les compétences expriment l'idée que les apprentissages ne doivent pas être leur propre fin, mais sont susceptibles d'outiller le futur adulte dans la conduite responsable de sa vie physique. Au collège, les programmes distinguent trois types de compétences selon l'étendue de leur domaine d'application : des compétences spécifiques (valables pour une activités physiques, sportives et artistiques), des compétences propres à un groupe d'activités (valables pour les activités appartenant à l'un des huit groupes d'activités), et des compétences générales (en principe valables pour toutes les APSA). Au lycée, les compétences « *constituent l'ensemble des connaissances permettant de faire face de façon adaptée à une situation ou un ensemble de situations proposées par l'enseignant* » : elles sont culturelles et méthodologiques. Dans tous les cas, les compétences définissent la nature des acquisitions : « *les apprentissages en EPS mènent à l'acquisition de compétences* » (Programme de la classe de sixième, 1996).

Construction : L'idée de construction rejette les présupposés innéistes et empiristes de l'apprentissage. Elle souligne le principe selon lequel d'une part les compétences ne sont pas acquises à la naissance, d'autre part elles ne se transmettent pas, au sens où l'on communique un objet à quelqu'un. Les compétences s'élaborent dans la confrontation avec un milieu qui résiste à l'expression des catégories cognitives possédées par le sujet. Ainsi, construire des compétences, ce n'est pas seulement « empiler », « mémoriser », ou « recopier », c'est surtout modifier activement ses représentations préalables, réorganiser ses ressources, changer ses manières habituelles de faire ou de penser, selon un processus non linéaire fait de « petits pas », mais aussi de changements brusques et de bouleversements, voire de régressions temporaires. Bien sûr, même si cette activité de construction de compétences ne peut être déléguée à aucune autre personne que l'élève lui-même, l'enseignant n'est pas réduit à la passivité : c'est lui qui aide l'apprenant dans ce processus, d'une part en aménageant des contraintes pertinentes dans l'environnement physique et humain, et d'autre part en guidant l'activité de l'élève face à ses contraintes.

Questionnement

Si construire implique forcément l'activité de l'élève, quels sont les processus d'apprentissage permettant de construire des compétences en EPS ? Comment l'enseignant peut-il aider l'élève, en interagissant positivement avec ces processus, à construire ses compétences ?

Quelles relations entretiennent les différents types de compétences évoquées par les programmes ? En quoi l'acquisition de certaines compétences nécessitent-elles l'acquisition d'autres compétences ? Et en quoi l'acquisition de certaines compétences optimisent-elles l'acquisition d'autres compétences ? Pourquoi ne faut-il jamais « séparer » le moteur, le cognitif et le social dans l'acquisition de toutes ces compétence ?

En quoi la construction de compétence, en éducation physique et sportive, participe-t-elle à l'éducation des enfants et des adolescents, c'est à dire permettent-elles de former un « *citoyen cultivé, lucide et autonome* » ?

Problématique 1

En partant du principe que « *c'est l'élève qui apprend, et nul ne peut se substituer à lui dans ce processus* » (J.-P.Astolfi, *L'école pour apprendre*, Paris, PUF, 1992), nous montrerons que l'enseignant d'éducation physique dispose de procédures efficaces pour donner les moyens à l'élève de construire des compétences en EPS. Autrement dit, nous verrons que si l'enseignement est une aide à l'apprentissage, cette « aide » suppose, lorsqu'elle concerne la construction de compétences par l'élève, des conditions pédagogiques et didactiques rigoureusement choisies et mises en œuvre.

Problématique 2

Autant de questions auxquelles nous tenterons d'apporter un éclairage en démontrant que, par un traitement didactique cohérent, des mises en œuvre pédagogiques adaptées à ses élèves et une évaluation pertinente, l'enseignant permet aux compétences spécifiques et générales d'entretenir une relation de réciprocité (l'acquisition des unes favorisant celle des autres).

Problématique 3

Tout en plaçant les actions motrices au cœur de chaque leçon d'éducation physique, et grâce à des procédures d'enseignement judicieusement choisies et mises en œuvre, nous défendrons l'idée selon laquelle l'acquisition de compétences, dans notre discipline, vise moins la possibilité de réussir, que celle de « *réussir et comprendre* » (J.Piaget, 1974), grâce à la construction conjointe et réciproque de compétences culturelles et méthodologiques.

Autrement dit, nous exposerons les caractéristiques d'un enseignement permettant aux compétences méthodologiques de servir les compétences culturelles, et permettant aux compétences culturelles de servir les compétences méthodologiques, en vue de la formation d'un « *citoyen cultivé* », mais aussi « *lucide et autonome* » (Programme de la classe de seconde générale et technologique, 2000).

Plan 1 → entrée par la nature des interventions de l'enseignant

1. la conception didactique (projets, choix et planification des APSA, traitement didactique et mode d'entrée dans l'activité, conception des tâches d'apprentissage, ...);
2. les mises en œuvre pédagogiques (style d'enseignement, présentation / explication / démonstration des tâches, organisation pédagogique : classe, groupes, temps, espace, matériel, feedback, autres régulations, ...);
3. l'évaluation (diagnostique, formative, formatrice, sommative, certificative).

Plan 2 → autre entrée possible par la nature des interventions de l'enseignant (voir CM)

1. les interventions pédagogiques et didactiques favorables à toutes les catégories de compétences;
2. les interventions pédagogiques et didactiques plus spécifiquement adaptées aux compétences méthodologiques n'impliquant que l'élève construisant ses apprentissages ou son entraînement;
3. les interventions pédagogiques et didactiques plus spécifiquement adaptées aux compétences méthodologiques impliquant aussi l'élève dans ses relations avec les autres (dimension sociale).

Plan 3 → entrée par les relations entre les compétences et les éléments constitutifs de la finalité de l'EPS

1. les compétences qui participent surtout à la formation d'un citoyen cultivé ;
2. les compétences qui participent surtout à la formation d'un citoyen lucide ;
3. les compétences qui participent surtout à la formation d'un citoyen autonome.

Réponse à la problématique

Bien sûr, il ne serait question d'envisager des séquences d'apprentissage centrées sur l'une ou l'autre de ces types de compétences : c'est bien autour des actions motrices que doivent s'élaborer les trois types de compétences (ce qui ne signifie pas par ailleurs que les « vitesses » d'apprentissage soient les mêmes). Une acquisition séparée serait susceptible de dévitaliser l'EPS de sa substance première, et lui faire perdre l'essentiel de son sens. Tout enseignant doit rester vigilant face au risque du « *méthodologisme formel* », (H. Boillot et M. Le Du, 26)¹. En éducation physique, les compétences générales se construisent toujours dans l'interaction avec les conduites motrices qui confèrent à notre discipline sa spécificité, et souvent son attrait aux yeux des enfants et des adolescents. Ainsi que le souligne M. Fouquet (93), « *le spécifique est premier ; les attitudes et méthodes se construisent d'ailleurs à l'occasion de situations concrètes, parce qu'elles y prennent sens. Par ailleurs, on ne peut ignorer les élèves, du point de vue de leurs représentations, de leur plaisir de jouer, de réussir* ». Cette idée avait déjà été défendue par M. Delaunay et C. Pineau (60), ceux-ci ayant rappelé que « *l'utilisation de trilogies telle par exemple moteur-cognitif-affectif se fait sur le mode de la classification discrète, alors que leur richesse réside dans l'interactivité des trois instances* ».

¹ Dans leur pamphlet du discours pédagogique contemporain, H. Boillot et M. Le Du stigmatisent une « *pédagogie du vide* », qui serait centrée sur « *l'impératif disciplinaire de faire apprendre des compétences générales et transversales* ». Ils comparent cet enseignement à une « *inflation méthodologique* », qui aurait « *pour sens et fonction de court-circuiter l'enseignement disciplinaire au profit de la maîtrise de l'élément métacognitif de l'acquisition des savoirs* ».