

Rencontres scientifiques de l'EPS

Alain Rhéty

Table ronde

Transformations des pratiques professionnelles liées à l'introduction de la notion de compétence dans les programmes EPS

1. Avez-vous observé des transformations dans les pratiques professionnelles suite à la mise en œuvre des programmes 2008, 2009, 2010 ? Lesquelles ? Concernant la conception du parcours de formation de l'élève ? Concernant les pratiques effectives ? Liens (ou non) entre ces deux types de transformation ?

Principales transformations :

- plus de transformations de surface (programmations d'APSA) que de transformations en profondeur (contenus et procédures d'enseignement) ;
- programmations reconsidérées pour être mises en conformité avec la matrice disciplinaire 4CP 8 groupements ; amplification-accélération avec le nouveau DNB ;
- mêmes hésitations ou mêmes choix aléatoires ou contraints (installations partagées) dans la conception des parcours de formation : continuité ou discontinuité des cycles d'enseignement dans une même APSA, on n'observe pas de logique commune dans le choix des APSA de la 6^{ème} à la 3^{ème} : on trouve tout et l'inverse ;
- les pratiques d'enseignement ont progressivement (2 ans) intégré les fiches programmes dans la conception des cycles (à l'occasion des inspections ? dans les pratiques usuelles ? difficile à dire avec certitude) ; la plupart des pratiques restent ancrées sur le recrutement de situations (contenants) éprouvées dans la culture professionnelle. Selon quels critères ces situations sont-elles recrutées ? Il est difficile de répondre. Il n'apparaît pas clairement de critères qui feraient argument commun, partagé, voire savoir professionnel, tant les choix paraissent individuels.
- par ailleurs, la définition de la compétence attendue semble primer sur celle des compétences propres qui prime elle-même sur celle des compétences méthodologiques et sociales. On observe peu de réflexion stratégique sur la sélection des objets d'enseignement. Les fiches ressources sont lues comme une référence qui permet, par surlignage par exemple, de définir rapidement ce qui va être enseigné. En revanche, qu'est-ce qui sera considéré comme décisif ? Comment

cette sélection fait-elle contenus ? Là, les réponses sont incertaines. Les fiches programmes offrent la possibilité de légitimer ce qui s'enseignait déjà. Elles n'engagent pas d'elles-mêmes dans la réflexion sur ce qui est essentiel, ce qu'il ne faut pas rater pour construire la compétence.

- quelques raisons supposées à ces faibles transformations :

- le poids de la formation initiale et du concours dans les représentations organisatrices du métier : près de 80% des enseignants de l'académie d'Aix-Marseille ont été formés et recrutés avant 1996 ;

- le faible taux de lecture professionnelle (lecture d'exploitation) du programme : moins d'un enseignant sur deux ; nous vivons dans un système qui sacralise le texte et qui ne fait pas de mesure d'impact alors que s'instaure depuis plusieurs années un climat d'insatisfactions réciproques entre le sommet de la pyramide et sa base. C'est là une vraie question lorsque l'on se place dans une perspective de changement des pratiques au service d'acquisitions elles-mêmes renouvelées voire ambitieuses par les élèves.

- le décalage dans la culture française entre la planification de conception (nécessaire pour satisfaire aux épreuves de concours et privilégiée dans la formation initiale et la noosphère), et la planification de mise en œuvre (reste privée, parfois considérée comme devant être tue, et réalisée dans des espace-temps non dédiés comme le trajet domicile – établissement scolaire, et pourtant nécessaire à l'efficacité des enseignements) ;

- l'impact supérieur de l'évaluation : la certification plus forte que le programme, on pourrait même dire la certification plus précise et plus concise que le programme. Ce que l'on peut traduire par les contraintes perçues sont plus fortes que les visées que l'on se donne en commun ; on peut le regretter tant le phénomène de réification de l'enseignement et de l'éducation semble une tendance à la fois profonde et lourde d'effets contradictoires avec les buts mêmes du système éducatif.

2. Difficultés perçues chez les enseignants, obstacles liés à « l'adoption » d'un enseignement par compétences

- tout d'abord et compte-tenu des observations précédentes, on pourrait dire qu'il n'y a pas de difficulté particulière : il n'est dit nulle part qu'il faut « enseigner par compétences » ; ce qui est explicitement désigné, c'est que les élèves doivent atteindre telle ou telle compétence attendue à tel moment de leur parcours de formation.

Si la question professionnelle est donc bien : « comment rendre les élèves compétents et éduqués ? », toutes les pratiques sincères et intelligentes sont possibles ; elles devraient juste être mises à l'épreuve de leurs résultats, mises en débat, être questionnées et évaluées pour être promues comme références possibles, certainement pas prescrites sous un label nouveau. Il est d'ailleurs

intéressant d'observer que l'expression « enseignement par compétences » a peu été mobilisée au cours de ces rencontres alors même qu'elle en faisait le programme.

- la notion d'enseignement par compétences apparaît d'abord comme une question de noosphère et donc une question de pouvoir : on pense généralement dans notre pays que pour obtenir un effet en termes de plus-value éducative il faut renouveler le discours censé inspirer, finaliser, organiser les pratiques de classe. C'est peut-être une nécessité, il est vraisemblable que ce n'est pas suffisant. La dimension pyramidale du système tend à le rendre prescriptif des pratiques. On peut se questionner sur la pertinence d'un tel effet de système. Et se demander s'il ne serait pas plus productif, dynamisant et plus efficace de ne prescrire que les résultats attendus et de solliciter de vrais projets d'enseignement, l'élaboration de vraies stratégies d'enseignement et de mettre en place de vraies évaluations des acquis des élèves. L'articulation entre commande et autonomie est une question de fond sur laquelle il est nécessaire de progresser pour qui obtenir des résultats effectifs dont les élèves et la société ont besoin.

- sans doute avons-nous beaucoup à apprendre des enseignants qui réussissent. Que font-ils ? à quoi pensent-ils ? comment ? lorsqu'ils enseignent à leurs élèves ? Les observations de terrain montrent que les modèles et normes promus par les concours et la littérature qui les entoure ne constituent que des artefacts, qu'ils font souvent écran à la lecture de l'activité réelle des élèves en cours. L'enjeu est la dynamique de la pensée professionnelle dans ce qu'elle a de commun dans le respect des individus qui la portent.

- le libellé des compétences est flou : d'où l'importance de donner à voir de l'image de la compétence comme base de réflexion professionnelle partagée ;

- les fiches ressources laissent curieusement dans l'ombre les apprentissages fondamentaux, stratégiques, décisifs dans l'acquisition de la compétence :

On peut s'étonner par exemple que la notion de trajectoire n'est que très peu abordée dans les fiches – ressources de volley-ball au collège, de façon très allusive et laconique : niveau 1 « différencier les balles qui donnent du temps au partenaire de celles qui mettent l'adversaire en crise de temps », « modalités simples de frappe de balle en fonction de la trajectoire du ballon (frappes hautes ou frappes basses) » ; niveau 2 « produire une trajectoire tendue pour mettre un adversaire en crise de temps ».

On peut s'en étonner : la maîtrise des trajectoires n'est-elle pas l'outil qui permet traduire en effets de jeu les intentions tactiques ? N'est-il pas nécessaire que le niveau de maîtrise des frappes et des trajectoires soit suffisant assuré pour précisément libérer les fonctions perceptives au service des décisions tactiques ?

Quant on sait que la maîtrise des frappes et trajectoires est construite en cinq séances si on y consacre les moyens didactiques appropriés (relation modalités de contact avec la balle et de frappe – propriétés des trajectoires paraboliques, intégré

jusque dans un indicateur corporel d'efficacité : visée oculaire – convergence point haut de la trajectoire – direction indiquée par les membres propulseurs en fin de frappe volleyée par exemple) et un volume de pratique suffisant. Quand on sait que cet apprentissage a dès lors une solidité et une durabilité qui permettent effectivement d'entrer dans les dimensions tactiques du jeu, on peut se demander pourquoi le programme laisse cet objet d'enseignement dans l'implicite. Et pourquoi la culture enseignante préfère installer des coutumes de rencontres qui produisent une activité faible et souvent réduite pour certains élèves à ramasser les balles tombées trop fréquemment au sol plutôt que de les armer – et c'est manifestement possible de façon simple et efficace – pour réellement et rapidement jouer au volley-ball, pour rester dans cet exemple.

- la culture des professeurs d'EPS et les pratiques communes sont à interroger :

- 9 cours sur 10 sont conçus pour un élève médian malgré hétérogénéité jamais plus importante qu'en EPS (multifactorielle et d'empan souvent élevé) ; d'où des cours inadaptés pour un quart à un tiers des élèves qui sont soumis à leur propre capacité d'apprendre en milieu a didactique pour eux ;

- une faible intégration de critères de conditions d'efficacité : plus de 60% des élèves disposent de moins de 50% du temps effectif du cours comme temps de pratique ; des sollicitations de ressources fréquemment inférieur à 6 km/h ; un cadre éducatif implicite ; une activité d'aide à l'apprentissage faible : préoccupation de gestion du cours supérieure à celle d'apprentissage ;

3. En quoi ces observations permettent d'envisager des leviers pour optimiser la formation des élèves / favoriser le développement professionnel des enseignants ?

- l'enseignement par compétences peut être une visée prospective, mais pour qu'il soit une question de terrain, il ne doit pas disqualifier les pratiques quotidiennes par un seul renouvellement de discours de conception sans une évaluation solide de ces pratiques et de leurs effets : qu'est-ce qui dans les procédures d'enseignement participe déjà de la construction des compétences et qu'est-ce qui doit évoluer pour le réussir plus amplement et mieux ?

- permettre d'identifier la compétence attendue et la faire discuter à partir d'images des productions des élèves ;

- permettre d'identifier les objets d'enseignement décisifs et mettre en débat les façons de les faire acquérir de façon solide par les élèves ;
- mettre en mouvement les savoirs professionnels à propos de ces axes eux-mêmes.