

TRANSFORMATION DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES LIEES A L'INTRODUCTION DE LA NOTION DE COMPÉTENCE DANS LES PROGRAMMES D'EPS.

Thierry Tribalat – IA IPR Académie de Lille -

Je ne discuterai pas la notion de compétence, elle a été suffisamment abordée au cours de ce séminaire, néanmoins, en tant que professionnel, je suis bien obligé de me référer à une définition qui fait autorité au sein de notre institution et à laquelle je peux renvoyer les enseignants. A notre connaissance seul le PPT sur le livret de compétences (2010) réalisé par le ministère et envoyé à tous les cadres et enseignants donne une définition, dans la diapositive n°7, de la notion de compétence. « *Maitriser une compétence c'est pouvoir mobiliser et réinvestir des connaissances, des capacités, des attitudes afin d'atteindre un objectif précis dans une situation donnée* ». Le ministère ajoute « *une compétence est un ensemble cohérent et indissociable de connaissances, de capacités, d'attitudes* », qu'il définit ensuite. Cette définition peut faire l'objet de critiques, mais elle a le mérite d'exister et de donner une orientation, peut-être incomplète, mais compréhensible par tous, de ce qu'il y a à développer. J'ajouterai que le niveau de compétence est étroitement lié au niveau de complexité de la situation dans laquelle le sujet est plongé pour résoudre le ou les problèmes qui lui sont posés d'une part et à la qualité de l'activité qu'il déploie pour mobiliser, articuler, réguler, réinvestir l'ensemble des savoirs que la situation lui demande de convoquer d'autre part.

1 Tout d'abord que présuppose du point de vue de l'activité professionnelle de l'enseignant une approche de l'enseignement par compétences d'une manière générale d'une part et en EPS d'autre part ?

2 Ensuite dans un deuxième temps quelles transformations est-il nécessaire d'opérer de cette activité pour entrer dans un enseignement par les compétences ?

3 Enfin ces transformations sont-elles aujourd'hui ou non constatées par nous dans les enseignements de l'EPS ? Quels obstacles les enseignants rencontrent-ils ?

1.1 *Que présuppose l'enseignement par compétences ?*

D'être convaincu que les missions de l'école ont changé. La quantité de savoirs produits et disponibles aujourd'hui ne permet plus à l'école de se cantonner dans un rôle de transmission, mais la met dans l'obligation d'endosser une deuxième mission plus complexe de structuration de ces savoirs. Ceci afin de permettre aux élèves de donner du sens à leur action, d'être acteurs dans un monde de plus en plus difficile à cerner par la vitesse de son évolution et de sa globalisation.

Les compétences ne peuvent être dissociées des visées éducatives de l'école, car l'on peut être compétent tout autant pour torturer, frauder fiscalement, qu'escroquer... Cela suppose donc que la responsabilité de l'enseignant soit encore plus engagée dans la conception des situations complexes pour défendre, inculquer les valeurs de l'école républicaine et rendre les compétences développées socialement recevables et respectables. Les visées éducatives sont donc au cœur des compétences développées et les conditionnent.

La vision du monde, de la culture, du sujet qu'ont les enseignants, qu'ils le veuillent ou non, sont convoquées et s'actualisent dans la norme qu'ils font peser sur le corps de leur élève par

le jeu de leurs interventions et des dispositifs qu'ils mettent en place. L'enseignement par compétences n'est pas neutre et excède les injonctions de l'école pour rejoindre les convictions de l'enseignant. « L'agir professionnel » est donc pris en tenaille entre les obligations et les convictions. Répondre à la question : « qu'est-ce qu'une éducation physique réussie pour un élève qui sort du système scolaire et comment on l'apprécie » est une question centrale.

L'approche par compétences met la pratique au cœur des dispositifs proposés, par conséquent une réflexion sur la transposition des pratiques est tout aussi nécessaire et fondamentale qu'une transposition didactique des contenus. La frilosité de l'institution sur la nature des pratiques à mettre en oeuvre renforce la responsabilité des enseignants quant aux choix qu'ils opèrent. Resserrer les pratiques sur ce que les élèves doivent étudier pour devenir compétents, car l'on ne peut tout étudier, et avoir une chance de réinvestir cette compétence dans des situations analogues potentiellement socialisantes est devenue incontournable.

On n'enseigne pas les APSA, on les fait pratiquer, à certaines conditions et sous certaines formes, afin de permettre aux élèves d'étudier des objets de savoirs circonscrits emblématiques et significatifs, conditions pour développer les compétences. L'activité déployée par les élèves mise en référence avec l'activité de l'expert devra piloter l'enseignement de l'EPS.

Sortir d'une approche cognitiviste par trop rationnelle, logico-mathématique et scripturale, pour introduire la sensation, la sensibilité, l'intuition, le jeu de la présence... bref la chair du monde. L'approche du corps, aujourd'hui trop instrumentale, doit être revisitée. Ceci suppose un changement de focal dans l'approche du corps en mouvement et du sujet confronté à l'environnement, mais aussi dans les stratégies d'intervention devenues trop distantes. « Désensibiliser » la relation, la déshumanise et à terme la déresponsabilise. L'enseignant ne se met plus en empathie avec ce que l'élève éprouve dans et après l'action.

Les ressources mobilisées dans la construction de la compétence dépassent le cadre disciplinaire et ne peuvent donc plus être travaillées de manière isolée dans la classe. Les pratiques scolaires de l'EPS sont donc souvent au carrefour de plusieurs disciplines, la locomotion de longue durée par exemple exige la compréhension de la notion de VMA, le calcul de pourcentage, la compréhension de la notion de charge, etc. ces notions étant abordées dans d'autres disciplines.

Avoir une vision claire de ce qu'un élève doit avoir vécu, compris en EPS au collège, au lycée de... et qui n'est pas nécessairement écrit dans les programmes. Il doit y avoir une écriture, une signature locale de l'enseignement de l'EPS. Avoir clairement à l'esprit les valeurs de l'école républicaine et s'interroger sur leur déclinaison dans l'enseignement.

Compte tenu du temps imparti, je m'arrêterai là, conscient qu'il faudrait développer d'autres points, mais ceux énoncés ici me semblent les plus importants.

2.1 Conséquence sur l'activité de l'enseignant

Passer de la notion de tâches souvent juxtaposées à celle de situation complexe et être en mesure de les concevoir et les piloter devient central. Ces formes de pratique scolaire ont pour fonction de plonger les élèves dans une activité resserrée autour de quelques problèmes essentiels posés comme des objets d'étude, essentiels aussi au sens qu'une fois résolu, il facilite une intégration sociale par la multiplicité des entrées en pratique qu'ils permettent. Ces pratiques sont donc à la fois resserrées sur un objet à étudier et élargies, modulées par

rapport à la pratique de référence, pour permettre une entrée en pratique et en activité de tous les élèves.

Passer d'un pilotage par l'acquisition technologique à un pilotage par les visées éducatives. La situation complexe doit être une situation d'intégration où les choix technologiques et expérientiels s'articulent au service de valeurs fortes dans le cadre des attentes du programme. L'élève ne peut accéder à des transformations motrices qu'à la condition d'accepter en acte les valeurs véhiculées.

Sortir des planifications impératives pour concevoir des planifications conditionnelles. Admettre que c'est l'interaction du sujet avec la situation et l'activité qu'il y déploie qui est prioritaire. Ne plus dire: « je ferai, mais s'il se passe cela alors je tenterai ceci sinon je ferai cela ...». Ceci suppose par le biais de planning-bilans de valider à posteriori les savoirs acquis par une activité de mobilisation et structuration et non de prescrire à priori ce qui doit être appris. Enfin ne plus être à la périphérie, mais dans la classe.

Passer d'un centrage sur la forme gestuelle à la recherche d'indicateurs probables de l'activité adaptative déployée par les élèves et de s'appuyer sur cette activité analysée pour développer une stratégie d'intervention centrée sur la mobilisation des savoirs. Ceux-ci devront être considérés et posés comme des ressources en vue d'orienter l'élève vers l'adaptation recherchée. Ceci permet de donner du sens à l'étayage, sans en rester au pilotage, ce qui ne dispense pas de concevoir des dispositifs d'appoint permettant de construire les savoirs déficients ou manquants.

Passer d'une didactique linéaire par emboîtement en progression de niveau de tâche à une didactique circulaire développée en spirale qui revient périodiquement sur l'activité de structuration des élèves. En la nourrissant de savoirs nouveaux, celle-ci évolue et donc change le sens de l'engagement dans le même dispositif, il s'agit de créer du lien entre les savoirs et la pratique, de tisser une trame de sens.

Passer d'un centrage disciplinaire à la prise en compte des savoirs et compétences construits dans les autres disciplines en vue de les intégrer comme des ressources. Mettre les élèves en situation d'argumenter dans un groupe restreint pour opérer un choix tactique par exemple sans pour autant oublier que les élèves apprennent à argumenter en lettres, en philo en mathématique...

Passer d'une programmation fonctionnelle à une programmation coordonnée de contenus ciblés sur le développement des compétences et des effets éducatifs attendus.

3.1 limites, avancées actuelles de l'enseignement par compétences

L'enseignant est avant tout un bricoleur au sens noble du terme, et il recherche les solutions optimales en fonction du champ de contraintes dans lequel il se trouve. Ces contraintes sont multiples et font obstacle à une véritable transformation des pratiques.

Les obstacles et limites...

...liés au niveau de professionnalité

1 le niveau de professionnalité de l'enseignant et notamment la compétence à savoir lire l'activité adaptative des élèves est insuffisamment maîtrisée pour basculer sur l'approche par compétences. La motricité est délaissée au profit trop souvent des contenus sociaux. Ce qui de fait introduit des biais dans les stratégies d'intervention. Il est à noter que les notions telles

qu'intention, action, coordination, différenciation, perception, posture, équilibration segment... sont absentes des préparations et des discours des enseignants, notamment d'une majorité de la jeune génération. La motricité au service de visées éducatives pilote très rarement les choix de contenus culturels.

Les compétences méthodologiques ne sont pas posées comme des conditions de possibilité des transformations culturelle attendues. Elles ne font pas l'objet d'un traitement didactique et sont posées comme des allants de soi.

2 nous ne sommes pas sortis d'une lecture mécanique des programmations d'APSA. On répond d'abord à la commande ; par exemple 8 groupements de Niveau 2, par un ajustement aux contraintes formelles des textes. Il y a très peu de programmations coordonnées de contenus adossés aux ressources, au développement des physiques des élèves et aux visées éducatives. Je ne vois pas, ou très rarement, d'articulations, explicitées par des choix d'objets d'étude, entre le niveau de développement des élèves, le niveau de compétence attendu, le portrait de la classe dont l'enseignant à la responsabilité pour déboucher sur un vrai projet curriculaire avec des effets attendus. Peu de validation des acquis en terme de connaissances et de capacités. Confusion fréquente entre capacité et compétence.

3 une formalisation des objets culturels souvent obsolète ou confuse qui débouche sur des contresens didactiques fréquents dans certains types d'APSA comme la gymnastique, l'acrosport, le demi-fond, le cirque, la danse. L'abandon par ailleurs des activités nécessitant une connaissance technologique importante d'une part et de l'activité des élèves confrontés à ces activités d'autre part, comme les haies, la hauteur, le javelot, le saut de cheval... En conséquence une grande difficulté à concevoir des situations complexes culturellement signifiantes, génératrices d'une désadaptation acceptable chez les élèves pour qu'il entre en pratique. Difficulté également à cibler des objets clairement identifiés et justifiés, mais aussi une incapacité à penser la transversalité, par exemple: poursuivre dans une APSA un enseignement démarré dans une autre, delà des programmations formelles.

4Le couplage entre les contraintes matérielles et horaires d'une part et le niveau partagé de compétences des enseignants, adossés à la mise en activité fonctionnelle spontanée de tous élèves d'autre part, provoquent une réduction des propositions de formation et resserrent sur des APSA qui font consensus dans le débat collectif (badminton, volley, ½ fond..) ? Cela appauvrit l'approche culturelle et rend l'enseignement inéquitable entre les élèves.

Le pilotage par l'évaluation ferme souvent les propositions d'enseignement et standardise les contenus. L'épreuve d'évaluation devient un objet d'enseignement, voire d'entraînement dans le pire des cas.

5 La difficulté à différencier savoir à enseigner et savoir pour enseigner a pour conséquence de ne pas percevoir que le changement de savoir à enseigner débouche nécessairement sur un changement de savoir pour enseigner. Par exemple : on enseigne la compétence comme on enseigne une habileté motrice, alors qu'elle se constate et ne s'enseigne pas. Le 3 fois 500 est emblématique de ce point de vue.

6 La réactualisation des connaissances scientifiques et leur incorporation dans la prise de décision pédagogique font défaut. Le processus d'autoformation (lecture, visionnement d'intervention) est insuffisant. Il y a progressivement une paupérisation de la base technologique sur laquelle doit s'opérer le recul réflexif professionnel.

7 La non-prise en compte du rapport au savoir (identitaire, sociale, épistémique) et aux pratiques des élèves crée des fractures autant didactiques qu'éducatives, on ne comprend plus ses élèves et cela débouche sur des choix régressifs. L'abandon parfois de la mixité ou l'ignorance de ce qui se joue dans un groupe restreint d'adolescents de ce point de vue est un exemple.

La difficulté à piloter l'activité des élèves débouche sur des interventions qui relèvent de l'incantation : « je ne vous vois pas discuter entre vous des stratégies à adopter, faites-le ! ». Quand on leur dit : - « dit-on à un élève: tu ne flottes, pas flotte ? » Ils conviennent que non, mais ne perçoivent pas pour autant comment piloter une séquence de débat stratégique.

Une approche analytique tentant de revenir à un découpage chronologique de la pratique de l'APSA qui dénature la notion de compétence.

...Liés aux injonctions institutionnelles

Le nombre de niveaux de compétences définis par les programmes (150) crée des confusions notamment avec la notion de niveau de pratique, mais aussi un sentiment de culpabilité et de frustration, qui s'exprime lors des entretiens par un leitmotiv : « je ne peux pas tout connaître, je ne peux pas tout faire ».

Les incohérences d'écriture entre les niveaux perturbent les enseignants et ils ne décodent pas ce qui est effectivement attendu. Certains niveaux 3 de seconde sont plus abordables que les niveaux 2 correspondants du collège.

L'absence d'homogénéité entre les APSA quant au processus d'écriture des compétences crée des disparités d'approche, certaines compétences renvoient au sujet, d'autres à un problème posé comme objet, certaines sont même la définition de l'APSA.

La pauvreté des recherches en didactique de l'EPS aujourd'hui rend la validité des savoirs enseignés aléatoires, ils relèvent plus d'une théorie personnelle d'action que d'une validation scientifique. En conséquence cela hypothèque la pertinence de la compétence abordée.

Des niveaux d'exigence d'écriture entre les APSA disparates, les contraintes, les conditions, les niveaux de performance attendue sont plus ou moins développés, précisés...

L'absence explicite de notions clés à étudier, comme « la rupture en sport de raquette », « la durée ou la régularité en course », oblige les enseignants à un travail d'analyse et de traitement de la compétence qu'ils ont des difficultés à mener. En conséquence le risque est grand d'enseigner la compétence et non ce qu'elle présuppose pour être maîtrisée (le lien activité/savoirs...).

L'absence de vision sur le type d'élève physiquement éduqué attendu par l'institution au terme de la scolarité, que nous différencions des finalités, les enferme dans une vision analytique et parcellaire des attendus sur l'ensemble de la scolarité.

Un centrage sur des APSA précises qui réduit la marge d'adaptabilité locale et la créativité des enseignants.

Un empilement d'APSA plutôt qu'une coordination de savoirs à construire débouche sur des querelles sans fin, pourquoi cette classification-là, pourquoi ces APSA plutôt que d'autres. Il aurait été important de différencier le champ des activités sportives CP1 CP2 CP3 CP4 et la CP5, sortir les disciplines artistiques de la CP3. En claire : A s'inscrire dans une activité sportive (CP1, CP2, CP3 volant gymnique, CP4) ; B s'inscrire dans une activité artistique (CP3 volant artistique) ; C s'inscrire dans une activité d'entretien (activités de type CP5). En d'autres termes, la danse n'est pas un sport, l'acrosport n'est pas un art et la musculation n'est ni l'un ni l'autre.

Le centrage exclusivement sur les APSA nous interroge : comment répondre aux pressions des fédérations existantes, mais aussi émergentes qui pose l'APSA comme objet et non comme moyen, mais aussi comment prendre en compte le milieu social créateur permanent de pratiques nouvelles ?

Le programme est centré sur les compétences. Or les compétences ne s'enseignent pas, ce sont les conditions qui conduisent à leur émergence qui s'enseignent, elles sont la conséquence d'un certain nombre d'acquisitions notamment des savoirs et de leur articulation. Deux difficultés émergent alors: beaucoup d'enseignants enseignent la compétence et ne crée pas les conditions d'appropriation de savoirs nouveaux ni de leur articulation (3fois 500). Un ciblage sur les objets et les notions à étudier pour développer la compétence faciliterait l'enseignement et éviterait cette dérive.

Les fiches ressources ne sont pas ciblées sur la compétence, mais sur la totalité de l'APSA. Les enseignants sont souvent en difficulté pour choisir les Connaissances, capacités, attitudes en lien avec le niveau de compétence à développer.

Les points positifs (sans ordre particulier de priorité)

L'entrée par les compétences :

Nécessite de questionner les savoirs pour enseigner.

Repositionne l'EPS dans l'EPLÉ comme discipline de tronc commun d'une part, et redonne une légitimité aux enseignants d'EPS dans l'établissement, notamment dans l'approche du socle par exemple.

Oblige, même si cela est balbutiant à créer une culture professionnelle partagée.

Impulse un changement majeur dans la conception même de la discipline : « faire un bon usage physique de soi », « créer une habitude de pratique régulière source de plaisir et d'enrichissement social. Les compétences acquises devant à la fois créer du sens et faciliter la lisibilité, la lucidité nécessaire pour entrer en pratique. En conséquence, ne plus faire des APSA le cœur de métier, mais se centrer sur la construction d'un élève physiquement éduqué.

Enclenchez une bascule qualitative, certes encore peu fréquente, mais en cours sur les situations complexes, et les stratégies d'intervention renouvelées qu'elles nécessitent.

Concevoir des curriculums cohérents, instaurer une continuité et sortir des « redites didactiques ».

Dépasser le formalisme dans la programmation des APSA et donc revisiter collectivement les projets, renouer avec les réunions d'équipe au-delà de la gestion matérielle des contraintes.

Piloter les enseignements par les visées éducatives sans lâcher les transformations motrices qu'elles présupposent.

Intervenir au plus près d'une société et donc d'une école en constante transformation.