

Articuler les compétences pour transformer l'élève

Sylvain MOREAU

Professeur Agrégé EPS, Couéron (44)

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

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

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



L'approche par compétences : pourquoi, comment ?

Pourquoi l'approche par compétences ?

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

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

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

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

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

Quelles conséquences pour l'enseignant ?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



Associer les différents qualificatifs attribués aux compétences des programmes

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

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

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

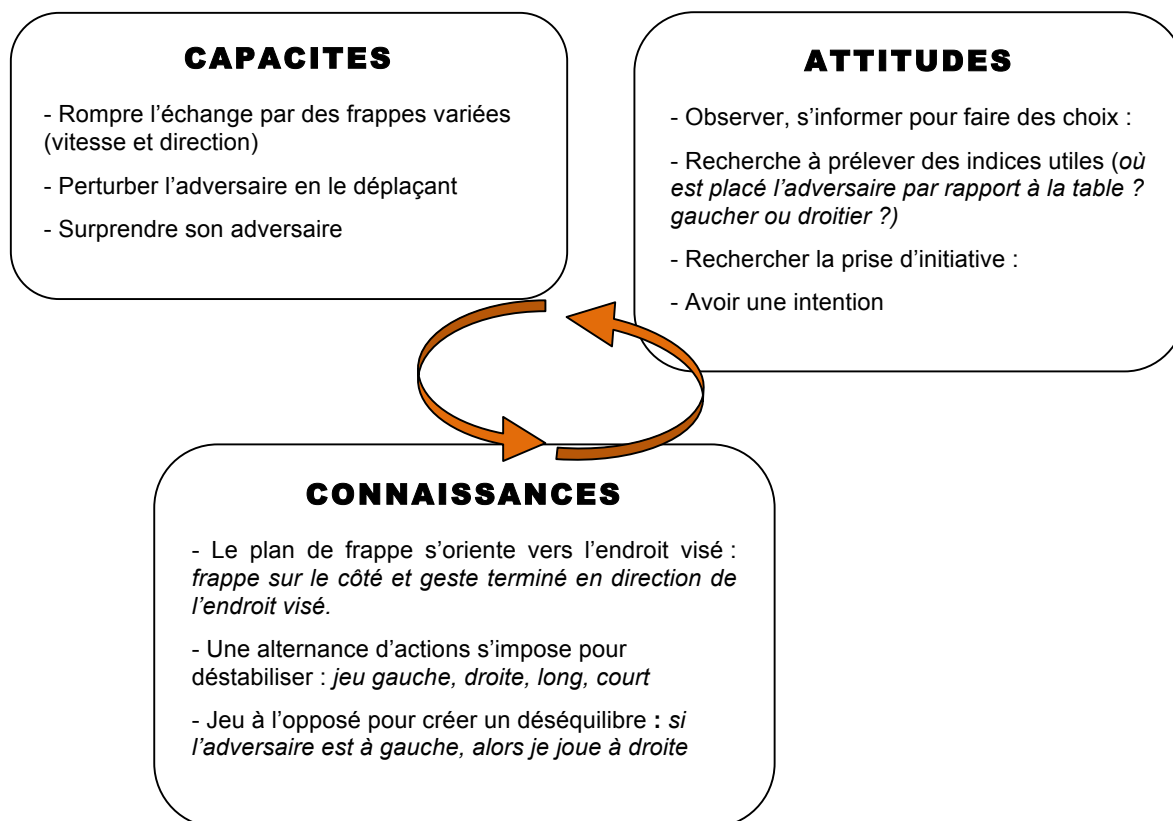
Dans les programmes du collège, les conditions d'acquisition de la CMS 3 (se mettre en projet) posent un certain nombre d'éléments qui invitent l'élève à faire une analyse réflexive de son comportement moteur en situation. Il s'agit en effet de : « *identifier individuellement et collectivement les conditions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

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

Objectif moteur : varier le placement des balles

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

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



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

Faire un choix de CMS pour orienter son enseignement.

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

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

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

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

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

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

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

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



Deux outils pour construire des compétences au sein du projet pédagogique

Un référentiel de situations d'évaluation.

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

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

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

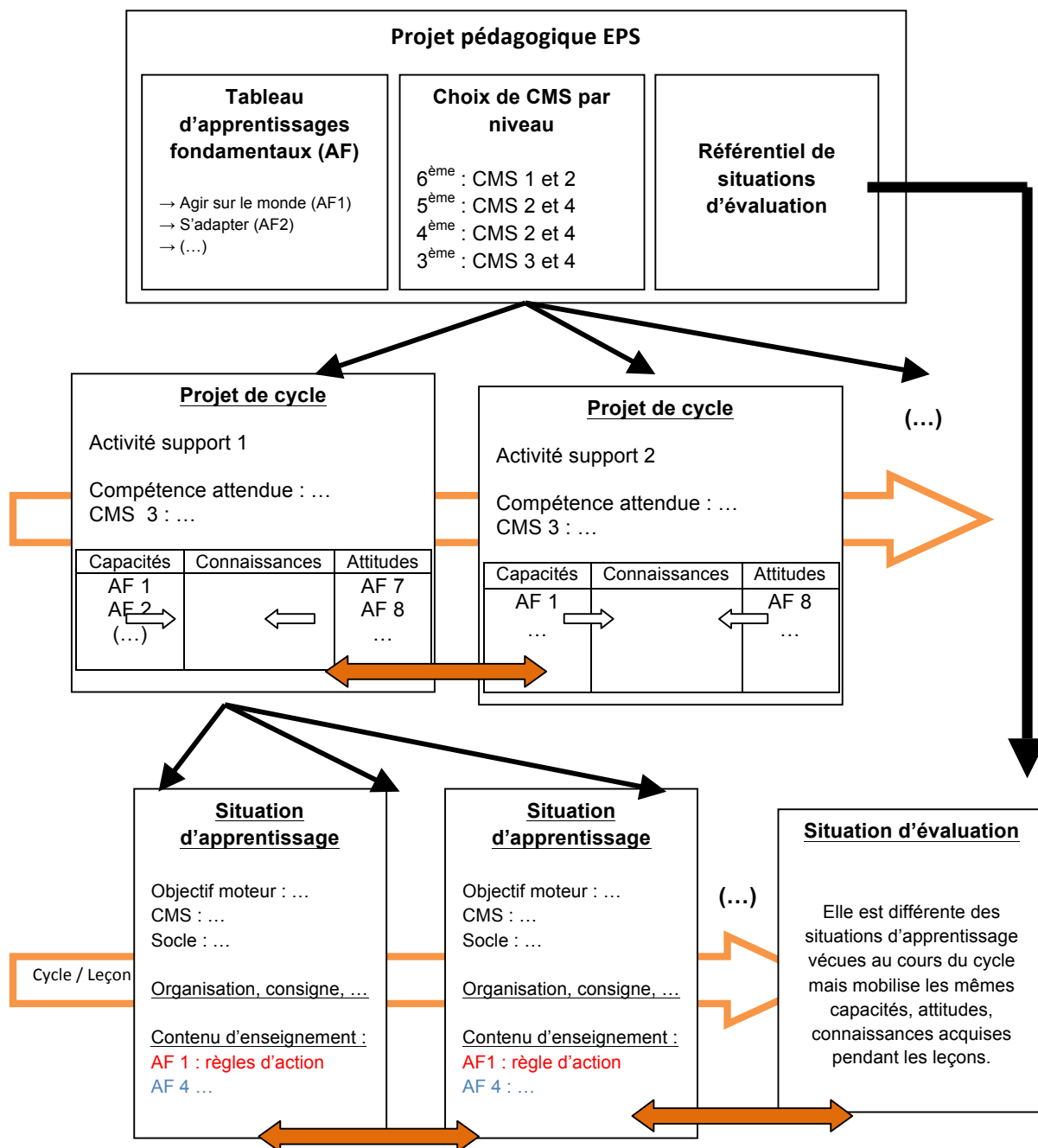
Un tableau de savoirs fondamentaux.

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

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

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

Le schéma suivant met en évidence ce souci de cohérence :



Conclusion

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

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