

## Quelle situation pour construire des compétences ?

Patricia FLEURIAULT  
Professeur d'EPS, Craon (53)

*Un rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale (Juin 2007) présente et interroge une nouvelle organisation du cursus scolaire des élèves à travers le livret de compétences : outil pour l'évaluation des acquis. L'approche par compétences reprend à son compte l'ambitieux dessein, de lutter contre les savoirs morts, les connaissances inertes. L'étude PISA (2009) révèle une aisance plus marquée des élèves français lorsqu'ils sont sollicités sur des supports « purement scolaires » mais une réelle difficulté à mettre en relation leurs connaissances, idées et expériences pour s'adapter dans une situation plus inédite.*

*Pour répondre à ce problème, il peut être dégagé des propriétés de la situation qui autorisent l'élève à construire ou reconstruire des savoirs afin de pouvoir les appliquer de façon adaptative. Tout semble se « jouer là », dans l'élaboration, le choix, la mise en place et la régulation de la situation. Choisir cette situation-là, à ce moment-là, oblige l'enseignant à penser la situation dans sa temporalité (dans sa progression didactique) et dans sa spatialité (la position de chacun par rapport au savoir). Permettre à l'élève d'entrer dans une démarche de construction de compétences ; c'est d'abord penser, élaborer et comprendre la situation qui permet l'action. Aussi, il paraît essentiel de disposer d'un concept de situation adéquat à ce projet de compréhension entendu comme un ensemble de possibles, un processus qui vient relier entre elles des possibilités jusque-là distinctes, séparées ou inaccessibles<sup>1</sup>.*



### **Penser la situation dans sa temporalité**

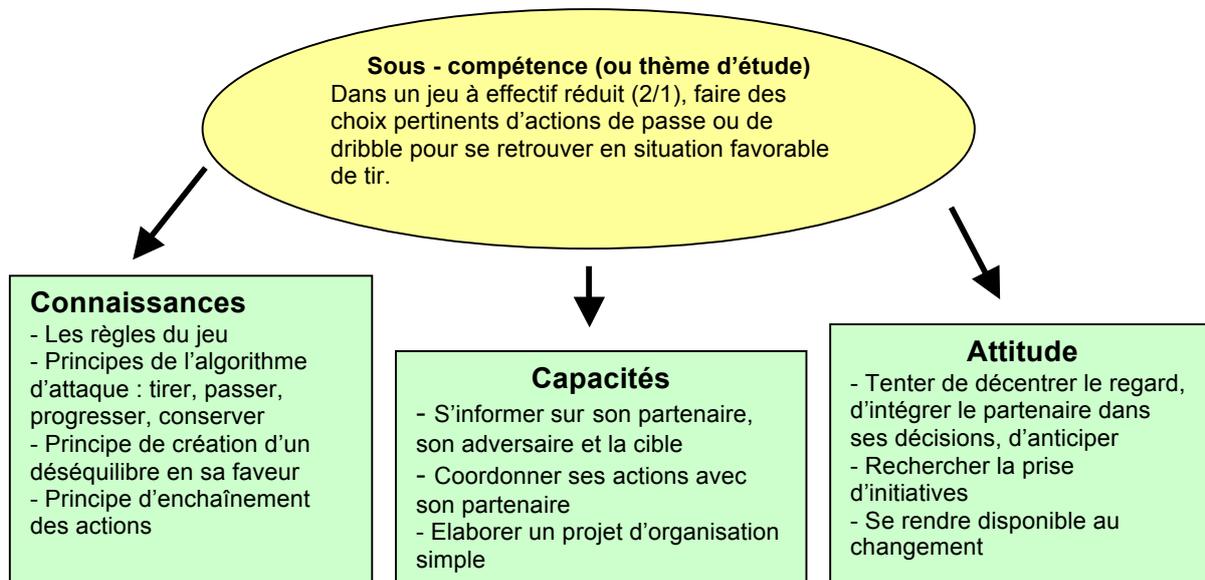
#### **Organiser une première rencontre avec le savoir, « la situation-sémaphore »**

L'enseignant doit « faire apprendre quelque chose » à l'élève, sans pouvoir lui donner ce quelque chose directement, puisque le savoir n'est pas quelque chose qui se donne, mais quelque chose qui une fois transmis est à travailler, éprouver, incorporer. Le savoir n'est pas le résultat d'un « jeu de sésame » qui est gagné s'il y a bien répétition de l'information transmise. « Les savoirs du maître peuvent être intégrés en connaissances par les élèves à condition que ces derniers en fassent véritablement l'expérience »<sup>2</sup>.

C'est la situation qui fait sens et qui permet de construire les premières connaissances situées. L'élève identifie des formes dans la situation qui dirige son action. S'il repère des invariants, il a une impression de « déjà-vu » de « déjà fait » lui permettant de s'engager dans la situation qui présente « un air de famille » (Wittgenstein)<sup>3</sup> avec une autre déjà vécue. La situation fonctionne sur un processus de sémiotique (fabrication de signes, déchiffrement de signes). « Le professeur n'enseigne pas, il enseigne » dit Deleuze. Le signe est utilisé pour transmettre une information, pour dire ou indiquer une chose que quelqu'un connaît, et veut que les autres connaissent également (Eco, le signe, 1988). En fait, l'enseignant s'arrange pour que l'élève ne voit que ce qu'il doit voir.

L'exemple en sport collectif illustre le présent article.

Sur un premier cycle, l'enseignant installe un 2 c 1 en demandant aux attaquants de s'organiser pour se retrouver en situation favorable de tir.



Par la mise en place de cette situation (supériorité numérique en effectif réduit) l'enseignant amène l'élève à « voir comme » lui (Wittgenstein), c'est-à-dire identifier le joueur démarqué pour faire le bon choix. Implicitement, ils se mettent d'accord sur « ce qu'il y a » à reconnaître et sur les règles qui s'imposent : cet attaquant est seul et bien démarqué. C'est donc à lui qu'il faut donner la balle. La situation, par ses formes clairement identifiables et partagées permet à l'élève de construire de véritables connaissances en prise directe sur ses propres actions. Seulement, certains élèves parce que le temps d'apprentissage dont ils ont besoin leur est propre, ne comprennent qu'un « beau jour » tout à coup, une règle, un principe, la raison d'être de certains savoirs, ce qui les relie entre eux.... Cet « effet d'après-coup »(Chevallard) n'est que très rarement prévu, organisé par le dispositif didactique. Il est trop souvent laissé au hasard.

### Organiser une ré-expérimentation de la situation

L'enseignant est responsable du temps didactique parce qu'il assume la responsabilité du contenu du savoir. Chaque fois que des savoirs nouveaux sont introduits, il leur faut trouver une place dans une organisation intellectuelle propre à chacun. Le temps de l'apprentissage n'est pas le temps didactique. L'élève a déjà un savoir constitué. Il s'agit de son savoir et de tout nouveau savoir qui entraîne chez lui un déséquilibre. Son savoir antérieur est revisité et s'intègre dans une nouvelle organisation. La transformation attendue peut sembler raisonnable, mais lorsque cela nécessite la reprise d'une partie de la construction, ou lorsque cela suppose une reprise entière des fondements, l'affaire est plus délicate : c'est ce que Bachelard décrit lorsqu'il explique que l'élève doit « repasser son cours ».

Le projet pédagogique est le garant d'une certaine progression didactique dans la construction des compétences. Aussi, les situations méritent d'être pensées dans leur progressivité. En organisant dans la classe, les conditions favorables aux reprises lors d'une situation de réinvestissement, l'enseignant permet à l'élève de reprendre et de transposer des savoirs construits précédemment. La mobilisation ultérieure de ressources utilisées lors de l'institutionnalisation de nouveaux savoirs suppose la reproduction ou l'évocation des circonstances de leur apparition. « C'est parce que la situation fait partie du sens des connaissances que l'utilisation ultérieure de ces connaissances nécessite la reviviscence de la situation » (Sensevy).<sup>4</sup>

Lors d'un deuxième cycle sport collectif, une situation de 3 contre 2 ou 3 contre 2+1 s'appuie sur un certain nombre de principes dégagés en 2 contre 1. La ré-expérience de l'élève ne se résume pas à

la simple réassimilation de procédures, mais à une réacomodation à la situation passée. Cela demande à discerner les moyens utilisés par exemple, pour résoudre le problème du démarquage.

Pour se démarquer, il faut être capable de :

- démarrer brusquement ou changer de rythme de déplacement
- changer de direction
- donner de fausses informations à l'adversaire...

La possibilité est donnée à l'élève de revisiter, de consolider ou de reconstruire une compétence déjà travaillée.

En changeant d'activité support (cycle 1 : hand-ball et cycle 2 : basket-ball) et / ou en modifiant le nombre de partenaires, d'adversaires, la surface de terrain utilisée ..., la situation apporte une incertitude qui oblige l'élève à s'adapter pour progresser. Il y a nécessité de penser la dialectique pérenne/nouveau propre à toute situation qui présente inévitablement à côté d'une forme d'indétermination, des déterminations qu'il s'agit de reconnaître. Cet aspect dynamique, résistant, ouvert, place l'élève dans une démarche active et reçoit chez Dewey<sup>5</sup> le terme générique d' « enquête ». Pour faciliter l'enquête L.Malkoun<sup>6</sup> encourage l'enseignant à doser judicieusement le connu et l'inédit dans une situation. Ses travaux introduisent la notion de *densité* qui vise à connaître dans quelle mesure le savoir nouveau est amené de manière régulière ou par à-coups. En déplaçant le curseur entre déterminé/indéterminé, le jeu est engagé sur les différents niveaux d'appropriation d'une compétence, c'est-à-dire les différentes ressources qu'elle doit combiner et le degré de généralisation à laquelle elle est mobilisée (reproduction/ application/ transposition/ invention).

L'enseignant choisit, élabore les situations d'apprentissage certes localement sur un cycle, pour répondre à un besoin particulier au regard des compétences attendues et des caractéristiques des élèves, mais il la pense aussi globalement, dans la scolarité de l'élève pour permettre une continuité, une (re)construction, une progressivité du savoir. La situation habite l'action et « un horizon d'attente » ; elle apparaît dans son aspect statique, habituel, institué et dans son aspect dynamique, résistant, incertain. Au gré des différentes leçons, l'enseignant déplace le curseur pour développer l'adaptabilité de l'élève.



## Penser la situation dans sa spatialité

### La trace écrite pour situer les élèves

Toute pratique d'éducation est fondée sur la transmission d'un savoir. Le savoir est ici entendu dans une acceptation large d'une puissance d'agir qui permet d'exercer une capacité. Cette puissance d'agir s'exprime en situation : apprendre, c'est apprendre d'une expérience, mais c'est aussi apprendre une expérience. Il peut être intéressant d'envisager en EPS la trace écrite comme une interface entre cette expérience incorporée et un cheminement vers une pensée plus abstraite. Au cours des apprentissages, les élèves occupent chacun des positions symboliques (évolutives) par rapport au savoir et la trace écrite apparaît pour l'enseignant comme un outil pour situer ses élèves. Penser dans la situation, la trace écrite contribue à « mettre en ordre » l'expérience vécue ou projetée et à clarifier la signification de ce qui se joue pendant la leçon d'EPS (Les cahiers EPS de l'Académie de Nantes n°25, décembre 2001).

L'illustration par la sous-compétence choisie précédemment en sport collectif et l'arborescence suivante proposée, permettent aux élèves de formaliser des procédures à tester. Les différentes fiches-élèves constituent un indicateur sur les connaissances construites ou pas in situ, et affinent le profil de l'élève : a-t-il compris, conceptualiser les enjeux de la situation ou sa difficulté relève-t-elle davantage de la mobilisation corporelle de ces connaissances ? Cette trace écrite, si elle situe l'élève par rapport au savoir, encourage également la mémorisation et aide à lier les différentes situations. Au sens de P. Ricoeur, c'est-à-dire qui permet de trouver une information sur le passé, la trace écrite, laissée dans un portfolio de la 6<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup>, sert de médiateur pour être consultée,

corrigée, réécrite, complétée, améliorée. Ce rappel produit une mémoire officielle, partagée dans la classe et ré institutionnalise ce qui doit être su. De la même manière, ce support écrit engage les élèves à faire explicitement appel à la mémoire de certains événements, afin de mettre à l'épreuve d'une situation nouvelle (3 contre 2 en sport collectif), des connaissances anciennement mobilisées (2 contre 1).

## La visibilité didactique

La visibilité didactique, c'est ce caractère de la situation qui doit permettre à l'enseignant de situer chaque élève par rapport au savoir ciblé, en lien avec la compétence. Enseigner crée une hétérogénéité : toute situation proposée génère des positions variées parmi les élèves au regard des thèmes d'étude choisis. L'hétérogénéité est donc une conséquence de la confrontation des élèves avec des situations nouvelles. L'enseignant travaille ensuite sur ces « états d'hétérogénéisation »<sup>7</sup> qui ne cesse de bouger au fur et à mesure des leçons. La mission de l'enseignant consiste alors à prendre acte de *ce qu'il reste à faire* et de *la manière de le faire*.

À l'aune des conditions de la situation à l'origine de ces positionnements, l'enseignant choisit de s'appuyer plutôt sur les capacités de tel élève ou sur l'attitude de tel autre pour réduire et déplacer cette hétérogénéité et ce, jusqu'à une homogénéité finale de la classe où le rapport de chacun à la compétence visée est jugé conforme au rapport institutionnel.

La situation doit faire sens pour l'élève. Cette visibilité est d'autant plus importante que les connaissances qui lui sont proposées présentent un caractère fondamental et sont formulées en lien de cause à effet (les principes). Il est alors possible pour chaque élève de s'emparer d'un principe et, en fonction de l'action située, de déterminer les règles d'action qui lui sont propres.

Dans le cadre de l'illustration en basket-ball:<sup>8</sup>

Principe	Règles
Principe de l'algorithme d'attaque	- Si le porteur de balle est seul, il dribble et attaque la cible adverse de façon directe, en prenant le chemin le plus direct. - Si le porteur de balle a un défenseur à proximité, il bloque et tente de passer le ballon à un partenaire démarqué (seul, à distance et prêt à recevoir le ballon). Pour transmettre le ballon dans de bonnes conditions, le porteur de balle protège son ballon (corps obstacle) et oriente ses appuis en direction des espaces libres.

La situation est pensée de manière à donner la possibilité à l'enseignant de situer à tout moment les élèves par rapport à des parties d'une compétence attendue, des sous-compétences, en fin de cycle. La trace écrite est un outil à sa disposition. La visibilité didactique est d'autant plus forte que la situation est élaborée en tenant compte de ce qu'il y a à apprendre.

## Conclusion

La compétence se construit, vit dans la classe et par la classe. L'enseignant reste le garant de son élaboration. Il s'appuie sur le projet pédagogique qui assure la continuité, la progressivité des compétences attendues, en jouant sur le caractère pérenne / nouveau des situations proposées.

La trace écrite (via le portfolio) tel un passeur de mémoires, prolonge la première rencontre avec le savoir, voire institutionnalise la compétence attendue. En permettant à l'élève de mettre en mots les règles d'action, la trace écrite facilite le travail d'abstraction. Elle relève des compétences méthodologiques, réflexives déjà bien installées chez certains, sur lesquelles l'enseignant s'appuie pour faire glisser les états d'hétérogénéisation de la classe dans une situation particulière. Penser la situation à partir de ce qu'il y a à apprendre améliore cette visibilité didactique au service de la facilitation de l'apprentissage de chacun de ses élèves garantie par le professeur

Majorer les conditions didactiques, dépsychologise la dynamique de l'enseignement, réduit les « effets-maîtres », puisque davantage référée aux interactions enseignant - élèves en prise avec une situation réellement pensée. À la manière de JP. Sartre, se réalise le glissement d'un théâtre

« de caractères » à l'idée d'un « théâtre de situations » dans lequel rien n'est déterminé mais un devenir qui se détermine et se transforme par des choix successifs dans des situations données.

(1) BENSA, A. (2003). Le singulier et le pluriel. In *P.encrevé & R.M Lagrave (Eds), Travailler avec Bourdieu* (pp. 143-152). Paris : Flammarion

(2) TERRE, N. (2011). *L'expérience de la connaissance en EPS : un exemple en musculation scolaire*. In *Les cahiers EPS, n°43*.

(3) WITTGENSTEIN, L. (2004). *Recherches philosophiques*. Gallimard.

(4) SENSEVY, G. (2011). *Le sens du savoir*. De Boeck.

(5) DEWEY, J. (1968). *Logique. Théorie de l'enquête*. Paris : PUF.

(6) MALKOUN, L. (2007). Différenciation des pratiques d'enseignement et acquisition des élèves du point de vue du savoir. In *Education & didactique 1* (Vol.1).

(7) CHOPIN, M.-P. (2008). *La visibilité didactique : un milieu pour l'action du professeur*. *Education et didactique, Varia, 2(2)*.63-79.

(8) TERRE, N. et coll. (2011). *EPS au collège : mode d'emploi*. Scérén CNDP-CRDP.

# Annexe

Prendre des informations simples et faire le bon choix

