

Les attitudes, composantes fondamentales de la construction des compétences

Erick PAULMAZ
Professeur agrégé EPS, Nantes

La notion d'attitude associée à celles de capacité et de connaissance semble constituer le liant terminologique entre la Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école (23/04/2005), le socle commun de compétences et de connaissances qui lui est directement joint et le récent programme d'enseignement d'éducation physique et sportive (EPS) du collège (BOS n°6 du 28 août 2008). Attitudes, capacités et connaissances sont combinées pour viser des compétences partiellement définies dans l'apparente intention de parcelliser les apprentissages au moyen de savoirs distincts. Les attitudes représentant une forme de « savoir être » considéré comme « indispensable tout au long de la vie » se traduisent dans un terme à la fois générique et polysémique.

Il semble incontournable d'interroger cette notion pressentie comme fondamentale au regard des relations que construit l'élève avec les apprentissages. Il apparaît alors nécessaire de montrer que les attitudes n'apparaissent comme valides qu'à condition de servir la transversalité dans les APSA-supports ainsi que le caractère fondamental des acquisitions. Elles peuvent être considérées comme un vecteur irréfragable des compétences. Conditions nécessaires, postures ou dispositions, elles sont logiquement des objets d'apprentissage donc des connaissances au service de principes.



Les attitudes du sujet apprenant, paradoxes interprétatifs

Se repérer dans la complexité de la notion : « chercher la latitude »

« Les attitudes renvoient à l'engagement et aux comportements que l'élève doit avoir dans ses relations à lui-même, aux autres et à l'environnement et sont sous-tendues par des valeurs qu'il convient d'acquérir et d'installer » (BOS n°6 du 28 août 2008). Cette approche, à la fois globale et polysémique, aurait tendance à faire de « la colonne attitude » un réceptacle confus de la dimension humaine, psychologique et sociale des apprentissages.

Les attitudes représenteraient à la fois :

- Une disposition psychologique face à une situation, face à une tâche
- Une manière visible de tenir son corps, d'être, de se présenter
- Une conduite adoptée dans des circonstances déterminées
- Une propension à une disposition
- Un état d'esprit
- Une posture liminaire
- Un pré-engagement
- Un comportement volitif, une détermination
- Une préméditation donc une forme de stratégie

Au regard de ces approches, les attitudes appartiennent à ce qui précède l'acte, à ce qui va permettre à l'élève d'identifier et de gérer pour réaliser. À ce titre elles devraient constituer une condition nécessaire visant une posture d'apprentissage (lucidité, engagement ...), posture d'autant plus adaptée qu'elle s'appuie sur des connaissances. L'idée d'« état mental de préparation à l'action (a mental and neural state of readiness) organisé à travers l'expérience, exerce une influence directive et dynamique sur le comportement » (Allport 1935). Ces « dispositions » doivent se différencier de « prédispositions » pour évacuer peu à peu la coloration naturelle, intuitive des attitudes pour aller vers des postures apprises et conscientisées que le sujet est capable d'asseoir selon les circonstances. Si elles deviennent des objectifs d'enseignement, il faut impérativement qu'elles se traduisent par une évolution notable des conduites motrices. Les attitudes représenteraient donc le vecteur du « vouloir » associé à ceux du « pouvoir » (capacités) et du « savoir » (connaissances). Elles peuvent s'inscrire dans le support que représentent les compétences méthodologiques et sociales mais aussi s'étendre leur secteur d'action à l'ensemble des acquisitions visées en EPS. L'idée d'engagement évoquée dans les programmes s'insère comme ce qui est à la fois le début, l'origine des actions et simultanément une sorte d'implication morale pouvant aller jusqu'à l'obligation, le contrat (je me suis engagé à...). Le lien se dessine alors avec l'idée de valeurs.

Se repérer dans la complexité de la personne : « prendre de l'altitude »

Une conception de la discipline EPS centrée sur l'élève et visant des savoirs fondamentaux se doit de visiter certains champs caractérisant et traduisant les attitudes du sujet apprenant. Il est concevable d'étendre la notion d'attitude à celle de ressource en l'envisageant comme un moyen dont dispose un élève pour s'engager dans les apprentissages. La complexité se dessine peu à peu sont considérées quelques catégories de ressources au service des attitudes :

- Le pôle sémiotique convoque les notions de signification, d'intention/prévision, de représentations, de motivation, de sens, de conatif, d'interprétation ...
- Le pôle psycho-affectif considère l'élève dans des registres tels que l'image de soi, le sentiment de compétence, la gestion des émotions, l'empathie, la tolérance à la frustration...
- Le pôle socio-affectif renvoie au degré de dépendance, à la position dans le groupe, au rapport à l'autorité ...

Ces différentes pistes montrent à quel point les attitudes sont influencées et paramétrées par les ressources dont dispose le sujet. L'élève doit être en mesure de gérer la collision systématique entre la métacognition et le conatif. Son rapport à l'école et aux apprentissages est déterminant pour que les attitudes affichées soient conformes aux attentes institutionnelles d'une part et opérantes d'autre part pour permettre des progrès, des acquisitions et l'atteinte d'un niveau défini de compétence. L'attitude du sujet renvoie de façon significative aux objectifs qu'elle permet d'atteindre. De ce fait les intentions, les motivations de l'élève génèrent des attitudes que l'enseignant interprète, analyse et tente parfois de modifier pour guider celui-ci dans ses apprentissages (orienter par exemple la concentration de l'élève vers des critères de maîtrise alors que sa motivation première visait la performance).

Il paraît logique de tenter de donner une explication aux réactions d'un sujet face à une situation proposée (psychologie expérimentale). Le point flou de cette volonté réside dans l'occultation des dispositions mentales avec lesquelles le sujet aborde cette situation. Force est de constater que l'enseignant se heurte à l'opacité de ses dispositions mentales et se trouve dans une position interprétative où la dualité conscient-inconscient génère du doute (ce qui est plus souhaitable que de la certitude). L'attitude de l'élève varie en intensité, en force (degré d'implication, amplitude, direction, valence) et est adossée à l'expérience, à la mémoire.

L'élève est-il capable d'afficher des attitudes consciemment, dans le but d'obtenir une approbation institutionnelle, tout en sachant qu'il ne réutilisera pas cette posture en dehors de l'école ? A contrario, les attitudes sont-elles systématiquement une traduction littérale de l'engagement du sujet ? Comment isoler ce qui concerne directement la situation d'apprentissage de l'environnement plus général de l'élève (place dans le groupe, représentation de l'APSA, rapport à l'école, style cognitif...) ? La piste privilégiée par l'enseignant doit permettre de tendre vers des types d'attitudes identifiées, voire conformes, tout en ayant conscience de la difficulté de normer et de rationaliser le sujet. Une démarche heuristique en ce domaine s'adosse à une EPS résolument scolaire plutôt que sportive.

Attitude : terme imposé et imposant

La terminologie institutionnelle s'appuie sur la notion d'attitude. À ce titre les attitudes visent conjointement :

- une conformité socioculturelle (normes du milieu, adaptation à l'environnement, adaptation à la loi, à la culture, aux valeurs)
- une construction individuelle (ressources, capacités d'agir, autonomie, méthodes....)

Elles ont de fait une responsabilité notoire dans les stratégies d'apprentissage dans le sens où elles doivent permettre au sujet d'organiser et de mobiliser ses ressources, de coder l'information, de mettre en lien son intentionnalité avec les connaissances préalables. Par extension, elles interviennent dans les stratégies cognitives générales en tant que coordinatrices des moyens mis en œuvre pour diriger les processus mentaux vers le « pouvoir apprendre ». Il paraît donc fondamental d'amener l'élève à réfléchir sur les stratégies utilisées, sur son mode de fonctionnement personnel afin d'accéder à des compétences méthodologiques permettant de nouveaux apprentissages. Il est nécessaire parfois de « changer d'attitude ».

La fondamentalité des attitudes

Les attitudes répondent de façon idoine à la notion de fondamentalité définie par Michel Delaunay (1992) :

« Est fondamental(e) une connaissance, un savoir, un mode d'action qui :

- est issu d'un fond culturel
- construit les fonds de la personnalité
- sert de fondement pour construire de nouvelles connaissances, de nouveaux savoirs...
- constitue une base de traitement du réel pour tous les élèves »

Ces aspects fonctionnels des attitudes s'associent aux caractéristiques structurelles permettant de traiter les situations d'une même classe et visant de surcroît la généralisation des acquis. Est utilisable la même attitude dans des champs différents mais présentant des similitudes contextuelles. Pour exemple, l'attitude « être en mesure de diversifier les sources d'information » est tout autant applicable à la course d'orientation qu'au hand-ball mais se retrouve également prépondérante dans l'analyse de documents de géographie, dans l'observation, dans l'éducation musicale... L'EPS vise spécifiquement l'acquisition d'attitudes s'appliquant à chaque compétence propre et spécifiquement à chaque APSA support, tout en convoitant un caractère généralisable, réinvestissable dans diverses situations proposées à l'élève (apprentissage, évaluation...)



L'EPS un outil privilégié du développement des attitudes

«... l'EPS occupe une place originale où le corps, la motricité, l'action et l'engagement de soi sont au cœur des apprentissages » (BOS n°6 du 28 août 2008). L'originalité n'a de sens que si elle est au service de l'acquisition de savoirs fondamentaux. L'EPS vise des acquisitions dans des contextes variés ceci pour multiplier les expériences et enrichir les possibilités de similitudes, d'occurrences, de réutilisation.

Les attitudes sont des objets d'apprentissage

Les APSA, si elles ne sont pas didactisées, valident une culture dite commune qui est celle du sport et non de l'école. Une éducation physique sportive profondément ancrée dans l'école préfère l'intelligence à l'exécution, la subtilité à la logique froide, la diplomatie à l'autorité, entraînant la soumission, l'anticipation à la réactivité, l'adaptation à la reproduction normée, le probabilisme au déterminisme. Les attitudes sont au service de l'émergence de principes (de nécessité, de simplicité, de mémorisation ...) même si par glissement, ces attitudes peuvent, dans un autre contexte, générer du performatif. La relation non symétrique EPS, sport permet d'illustrer cette affirmation : les acquisitions visées par l'école permettent de servir la performance du sportif alors que le sport n'oriente aucunement ses finalités vers les compétences généralisables.

Les attitudes de l'élève et ses relations à lui-même

Dans ce contexte, les attitudes visent essentiellement la connaissance de soi, de ses pouvoirs, et par conséquent les connaissances permettant la gestion des émotions, la mobilisation des ressources, la lucidité, la sérénité face aux apprentissages. Elles doivent également permettre de différer l'efficacité, de tolérer la frustration momentanément, de se projeter, d'accepter l'erreur. Elles se traduisent en termes annexes de volonté, d'engagement, de réflexion, d'attention, de perception, de persévérance, de prise de recul, d'anticipation, de concentration, de sens ... Dans une dynamique spiralaire l'idée que l'EPS, par les situations qu'elle propose, fait évoluer les attitudes des élèves est avancée ; par voie de conséquence, les nouvelles attitudes permettent de viser des compétences de niveau supérieur.

Les attitudes de l'élève et ses relations aux autres

Parce que la dimension sociale des conduites motrices est incontournable, l'élève évolue majoritairement dans la sphère groupale à différentes échelles. La dimension relationnelle des contextes d'apprentissage nécessite l'acquisition de règles comportementales, de savoirs faire sociaux et l'appropriation de conduites en lien avec les rôles et les valeurs associées. Les attitudes s'orientent ici vers la responsabilité, la solidarité, le respect, l'altruisme, l'empathie, l'entraide, la coopération, la volonté de communiquer...

Les attitudes des élèves et ses relations à l'environnement

Ce terme générique peut englober l'élève lui-même et les autres, mais la fragmentation des registres d'expression des attitudes dans les programmes invite à considérer cet aspect environnemental de façon isolée. Le filtre de réflexion s'oriente de façon banale sur les environnements physiques divers selon les APSA supports, mais de façon plus pertinente sur la mise en œuvre des connaissances au regard des contextes. Se mêlent ainsi le traitement de l'information, la sélection des informations pertinentes, l'identification de similitudes, la signification, l'interprétation, le raisonnement, la compréhension, la causalité ... Il est illusoire de viser une forme d'exhaustivité visant à inventorier les attitudes composant les trois registres précédents. Cependant il est raisonnable de penser que certaines d'entre elles sont prioritaires au collège et que, comme pour de nombreux apprentissages, des pistes de généralisation sont possibles.



Les attitudes face à la complexité des situations d'apprentissage

L'usage des attitudes apprises

Si les attitudes émanent d'un choix de posture « stratégique », il est possible d'imaginer qu'elles traduisent la volonté du sujet de réussir dans la tâche proposée. Elles pourraient représenter la « boîte à outils » du « vouloir faire » donc en prise directe avec le but poursuivi. Si conjointement, peut être considéré que toute situation d'apprentissage combine et associe différents paramètres. L'élève se trouve dans l'obligation de traiter une forme de complexité variable selon son niveau de compétence. L'exigence caractérisée par la recherche de solutions incite l'apprenant à analyser la multiplicité des réponses possibles (la vicariance). Les attitudes s'orientent vers un plan d'interprétation préalable à un schéma de traitement. Le but est pluriel :

- percevoir les exigences de la situation (mémoriser, percevoir, apprécier, comparer, catégoriser ...)
- faire des choix (simplifier, adapter, anticiper, discerner ...)
- modéliser (construire la réponse, transposer, décider, prendre l'initiative...)

Les attitudes permettant d'atteindre ce but sont également plurielles :

- être concentré
- être attentif
- être vigilant
- être objectif
- être lucide
- être méthodique
- être en conformité avec les règles
- être responsable de ses choix

L'enjeu pour l'élève consiste en un adossement aux attitudes contre-intuitives permettant une approche objective des situations. La restitution des connaissances apprises doit lui permettre de « gérer pour faire ». Cette gestion organisationnelle l'entraîne à faire des choix dans le but de simplifier la situation et de la traduire dans son registre personnel de connaissances et de capacités. La simplification ne vise pas un raccourci, une caricature ou un résumé mais plutôt une recherche de traitement personnel adapté, filtré par les dispositions. Il s'agit d'une méthode de traitement du réel qui privilégie le sens. Est effleurée ici la notion de « simplexité » qu'Alain Berthoz (1) définit comme « un ensemble de solutions trouvées par les organismes vivants pour que, malgré la complexité des processus naturels, le cerveau puisse préparer et anticiper les conséquences ». Sont visées par l'élève la rapidité, la fiabilité, la flexibilité, l'adaptation au changement ou la généralisation.

L'enseignant s'attache donc à construire des situations qui font sens pour l'élève pour solliciter son « vouloir agir » mais aussi pour l'amener vers la dimension signifiante, forme d'intelligibilité. Les attitudes vont davantage centrer l'élève sur l'objet, le contexte, pour ne pas qu'il s'enferme dans le sens, la subjectivité. Le sens déclenche l'intentionnalité, mais les attitudes permettent de mettre en œuvre une démarche consciente, objective de traitement du réel. En résumé, le ressenti, la posture consécutive à l'analyse d'une circonstance doivent laisser place à l'entendement, la compréhension.

L'exemple de l'attention

Omniprésente dans la déclinaison des attitudes, la posture consistant à « être attentif » n'en est pas moins complexe. Définie par Jean-François Richard (2) comme « un niveau d'activité élevé, le plus favorable à l'efficacité des conduites adaptatives », l'attention apparaît comme un préalable incontournable en situation d'apprentissage. Les attitudes permettant la mobilisation des ressources attentionnelles de l'individu sont dépendantes de connaissances pour :

- Se centrer sur l'objet
- Être indépendant (champs, entourage ...)
- Analyser les éléments du contexte
- Gérer ses émotions (coping, switch...)

L'élève est ici confronté à une gestion mentale visant une efficacité cognitive. La complexité réside dans la part interprétative et contextuelle :

- Je suis attentif, mais la situation présente des risques (émotions)
- Je suis attentif, mais je ne comprends pas ce qu'il y a à faire (déficit cognitif)
- Je comprends ce qu'il y a à faire, mais je suis sûr de ne pas pouvoir réaliser (connaissance de soi, sentiment de compétence)
- Je sais qu'il faut être attentif, donc je me concentre sur ce pôle (l'objet devient l'attention et non la situation)
- Je suis attentif, mais je n'aurai pas le temps de tout traiter (urgence temporelle inhibante)
- Je suis attentif pour l'instant, mais j'aurai du mal à le rester... (déficit de persistance perceptive)

Le lien attitude (souhaitée)/connaissance (acquises), bien que présent, se confronte aux capacités de mise en œuvre et traduit l'hétérogénéité systématique des ressources convoquées, ici les ressources attentionnelles. Le triptyque capacités-connaissances-attitudes fonctionne par mode compensatoire.

Est-il possible, pour une situation donnée, qu'un niveau de capacité et de connaissance élevé tolère des attitudes minorées ? L'élève peut-il être peu concentré, peu attentif si ce qu'on lui demande de résoudre est en dessous de son niveau de compétence ? Les attitudes semblent quelque peu isolées en ce domaine : un sujet dont l'attitude conforme, attendue est maîtrisée ne peut traiter certaines classes de situations si ses connaissances et ses capacités sont en dessous des exigences. À l'inverse, il semble recevable d'imaginer qu'une situation simple, connue et maîtrisée ne nécessite que peu d'attention. L'attention, réelle posture mentale, cherche à réduire la complexité par l'analyse, à traduire et équivaut donc à une forme d'anticipation. Elle met alors en relation de l'expérience (des connaissances) avec des projets (des buts à atteindre). Ce double ancrage, attention-filtre et attention-volonté traduit la position médiane des attitudes, systématiquement cernées par les connaissances.

Attitudes et connaissances

Si les attitudes sont fondamentales dans la démarche d'apprentissage, elles n'en sont pas moins des objets d'apprentissage, donc fondées sur des connaissances. Cette spirale permanente mérite une déclinaison des connaissances qui entourent la notion :

- Les connaissances nécessaires pour adopter l'attitude
- Les connaissances visées nécessitant telle ou telle attitude

La lecture des fiches des Cahiers EPS n°40 permet d'isoler un noyau d'attitudes que l'élève doit convoquer pour accéder à des niveaux de compétences. Le tableau suivant permet pour certaines d'entre elles de pointer des connaissances nécessaires à leur effectivité. Est apparent le double statut des connaissances : celles qui visent la compétence, celles qui visent l'attitude.

PRINCIPES	CONNAISSANCES	ATTITUDES	CONNAISSANCES
Principe d'information	<ul style="list-style-type: none"> - Identification du niveau de difficulté d'un contexte au regard de ses propres possibilités - Sélection et extraction d'indices pertinents - Extraction d'invariants 	<ul style="list-style-type: none"> Être attentif Être concentré Être objectif Être sélectif 	<ul style="list-style-type: none"> Mobilisation d'un degré de vigilance adapté Centration sélective Indépendance vis-à-vis du champs Causalité Élimination des informations parasites
Principe de gains et de pertes	<ul style="list-style-type: none"> - Comparaison orientée des résultats probables - Résolution de problèmes 	<ul style="list-style-type: none"> Être anticipatif Être probabiliste Être en mesure de prendre des initiatives 	<ul style="list-style-type: none"> Émission d'hypothèses crédibles Discernement Élaboration de diagnostics Reconnaissance d'éléments clés Repérage de la proportionnalité
Principe d'économie et de simplicité	<ul style="list-style-type: none"> - Minimalisation du coût énergétique - Minimalisation du coût informationnel - La succession d'actions et plus simple que la simultanéité 	<ul style="list-style-type: none"> Être raisonné Être abstraitif 	<ul style="list-style-type: none"> Utilisation de différentes méthodes Réflexion avant l'action Dosage de l'engagement
Principe d'intégrité	<ul style="list-style-type: none"> - Respect des règles de sécurité actives et passives - Contrôle permanent de son activité de celle d'autrui 	<ul style="list-style-type: none"> Être vigilant et lucide Être respectueux des règles Être responsable 	<ul style="list-style-type: none"> Mise en relation des informations externes et internes Les règles ne sont pas négociables Orientation des choix toujours adossée à l'intégrité physique et morale de soi et des autres Les conséquences d'un choix appartiennent à l'émetteur du choix. Observation critériée Intérêt porté à l'inconnu Raisonnement-causalité Déduction
Principe d'adaptation	<ul style="list-style-type: none"> - Modification d'une action en fonction des éléments du nouveau contexte - Utilisation d'information pour modifier une conduite - Comparaison des effets d'une action selon des modalités différentes - Identification des facteurs de réussite dans une situation permet de recenser ses ressources disponibles pour de nouvelles situations - Construction de similitudes et de corrélations 	<ul style="list-style-type: none"> Être réactif Être pertinent et cohérent Être réceptif Être méthodique 	<ul style="list-style-type: none"> Interprétation des données Alternance des méthodes Disponibilité mentale au regard de nouvelles éventualités
Principe de transposition	<ul style="list-style-type: none"> - L'augmentation progressive de la difficulté est une condition d'apprentissage - Les résultats peuvent être différés 	<ul style="list-style-type: none"> Être anticipatif Être disponible Être en mesure de prendre des initiatives 	<ul style="list-style-type: none"> Liaison du connu au possible Induction-généralisation Coordination des idées Prédiction ciblée
Principe de progressivité	<ul style="list-style-type: none"> - L'augmentation progressive de la difficulté est une condition d'apprentissage - Les résultats peuvent être différés 	<ul style="list-style-type: none"> Être en mesure d'accepter les étapes d'apprentissages (être patient) Être prospectif Être rigoureux 	<ul style="list-style-type: none"> La répétition permet la stabilisation Les résultats peuvent baisser momentanément durant une phase d'apprentissage. Régulation de l'investissement
Principe de tolérance à la frustration	<ul style="list-style-type: none"> - Acceptation de la douleur physiologique - Acceptation des contraintes réglementaires 	<ul style="list-style-type: none"> Être volontaire Être persévérant, opiniâtre Être en contrôle émotionnel Être altruiste 	<ul style="list-style-type: none"> Acceptation de l'erreur Acceptation des raisons de ses insuffisances Acceptation des phases de stagnation Tenue des différents rôles Acceptation de la répétition Commutation Imagerie mentale Relaxation Acceptation de la comparaison, de l'évaluation Acceptation de situations inhabituelles

Conclusion

Un raccourci tentant serait de catégoriser les attitudes comme un vecteur puissant des compétences méthodologiques et sociales. En effet, leur coloration fortement psychologique permet de les globaliser dans un «vouloir être». Cependant outre le registre de valeurs cité dans les programmes, c'est bien leur contribution au «pouvoir apprendre» qui persuade de leur utilité.

Afin de constituer des composantes fondamentales des compétences, elles sont sensées être convoquées, en tant que connaissances aux instants cruciaux des apprentissages. Elles dépassent ainsi la notion de posture ou de prédisposition pour être présentes pendant et après l'action. Elles visent à majorer les chances de réussite de l'élève dans les situations d'apprentissage dans toutes les disciplines mais aussi ses chances d'épanouissement personnel dans un cadre socialement défini. Le registre des valeurs par lesquelles elles sont sous-tendues est également à définir pour que les apprentissages d'attitudes ne soient pas incidents (« concentre toi, contrôle tes émotions, anticipe, soit vigilant »)

Directement liées au but poursuivi par l'élève, elles fluctuent selon divers paramètres (discipline, âge, temporalité ...), ce qui leur assigne un caractère fragile, en équilibre sur les motivations. Elles restent cependant centrales car à la croisée des chemins cognitifs ; toute attitude apprise et utilisée est un moyen supplémentaire au service des processus d'apprentissage. Le champ spécifique d'action des attitudes est la relation. Cette dernière est pluridimensionnelle : soi, les autres, l'environnement mais aussi les savoirs. À ce titre et fondamentalement, les attitudes représentent aussi des connaissances.

- (1) Alain Berthoz *La simplicité* Odile Jacob 2009
- (2) Jean-François Richard *L'attention* PUF 1980