



Revue n°2, Janvier 2012  
La construction de compétences

## « Science sans conscience n'est que ruine de l'âme »

Rabelais

Jean Pierre OUSSENEKAN  
Professeur EPS, Laval (53)

*« Accélère ta course d'élan ! Utilise tes bras ! Pousse sur tes appuis ! Grandis-toi ! ». Qui n'a jamais entendu prononcer de tels propos lors d'une leçon d'EPS ? Tenus en collège ou en lycée, ils peuvent obtenir les mêmes effets. C'est-à-dire, un peu profitable sur le moment, mais vite oubliés une fois le cycle terminé. Est-ce inéluctable ? Se pose ici la question des transformations comportementales dans le temps.*

*Tous les nouveaux programmes d'EPS définissent ce qu'il y a à apprendre sous forme de compétences : méthodologiques, sociales, propres et attendues. Ils la présentent alors comme « Un ensemble structuré d'éléments : des connaissances, des capacités et des attitudes permettant à l'élève de se montrer efficace dans un champ d'activités données et de faire face de façon adaptée aux problèmes qu'il rencontre » (Programmes d'EPS au collège 2008). L'idée maîtresse, l'adaptabilité de l'élève a deux conséquences. D'une part, une compétence nécessite un apprentissage intentionnel. D'autre part, elle doit se manifester dans un autre contexte, c'est-à-dire, être durable. Une approche de l'enseignement par compétences peut aider l'enseignant à inscrire les élèves dans une démarche où les acquisitions se pérennisent.*

*Une entrée dans la pratique qui fait sens, facilite les acquisitions de l'élève puisqu'il en voit l'utilité. La compétence, vécue comme un moyen de parvenir à but, acceptée. L'élève veut être compétent pour réussir. Cette approche modifie la posture de l'enseignant qui devient un médiateur. L'élève motivé vient chercher la connaissance. Le travail de l'enseignant est de traduire et de lui faire accéder à ce savoir. Dans cette médiation, l'évaluation formative devient un outil indispensable car il permet à l'élève d'interroger sa procédure. Le « comment il faut réaliser pour réussir » appelle une réponse construite par l'accès aux connaissances fondamentales. Trois temps donc, la construction du sens dans l'action située, l'analyse de pratique par l'évaluation formative et l'accès au savoir par l'intermédiaire de l'enseignant font construire à l'élève des compétences effectives. L'élève placé au départ de toute action devient l'acteur de sa propre formation.*



## Des entrées significatives pour les élèves

### Les formes de pratique

Conserver à la pratique-support sa logique interne lors de sa rencontre avec l'élève, c'est permettre à une majorité de mieux comprendre l'intérêt du nouveau savoir. Il est tout aussi important de ne pas oublier la minorité, celle qui n'accorde pas la même signification à la pratique. Respecter cette pluralité de représentation, c'est sans doute permettre une plus grande implication dans l'acte d'apprendre. Cette façon de procéder transforme le statut de la connaissance. Elle devient un besoin. À la lumière d'une carence de compétences, l'élève accepte plus aisément de transformer ce qu'il sait déjà faire. Il met en œuvre des projets pour y parvenir.

Par exemple, le multibond, c'est sauter le plus loin possible, l'escalade gravir jusqu'au sommet, la natation de longue durée, nager la plus grande distance possible. Oublier cette logique élémentaire, c'est courir le risque d'écarter un grand nombre d'élèves pour qui, en dehors de cette dimension, la pratique n'a aucune raison d'être. Proposer systématiquement cette forme d'entrée, c'est permettre l'adhésion rapide de cette majorité. Mais, il est aussi nécessaire de proposer d'autres formes d'entrée dans l'activité pour les autres, dont la représentation est différente. En natation, il est nécessaire de proposer une entrée performative pour le « nageur » dont l'intention est de parcourir la plus grande distance possible. Pour le « terrien », en revanche, il est central de proposer une entrée sécurisante, donc affective car pour ce dernier, nager, c'est éviter de s'éloigner du bord, s'il n'a pas pied. Ces comportements révèlent bien que chaque élève ne porte pas le même regard sur la pratique. Et pourtant, tous doivent apprendre le même savoir. Imposer à tous la même et unique forme d'entrée, c'est courir le risque d'en exclure. De plus, le fait de proposer ces différentes entrées, impose à l'élève de choisir et, choisir c'est exercer son autonomie. Il ne peut donc s'engager dans sa propre formation qu'en partant de ce qu'il sait de la pratique.

### Les incontournables connaissances

Se situe ici la singularité de la démarche. L'élève, lui seul, décide de la forme d'entrée dans ses acquisitions. Il peut ainsi réutiliser ce qu'il sait faire. Ce qui témoigne d'un certain niveau de compétences. Il tente de s'adapter aux contraintes des tâches proposées, avec les moyens qui sont les siens. En escalade, il tente de conserver sa verticalité de terrien, en natation de préserver son mécanisme respiratoire aérien. L'enseignant, de l'extérieur ne détecte pas et n'impose pas ce qu'il y a à apprendre. L'élève, au cours de ses échanges, à travers la pratique, se rend compte de la qualité de son résultat. En multibond, l'élève ressent le déséquilibre lors de la réception de ses bondissements. Il cherche de nouveaux moyens pour améliorer sa performance. De même en natation, le fait d'éprouver une grande fatigue dans son déplacement peut inciter à la recherche d'une respiration mieux adaptée. En escalade, parce que son rythme de progression est difficilement tenable, l'élève sollicite davantage ses jambes pour la propulsion. Conséquence intéressante de cette attitude : la connaissance, du point de vue de l'élève, change de statut. D'un élément contraignant à apprendre, elle devient une donnée fondamentale dont il s'agit de s'approprier. Elle permet l'accès à un nouveau niveau d'exécution qui favorise la performance. L'inefficacité momentanée crée le besoin.

## Les indispensables ressentis

Les moyens à disposition, le « déjà là », est parfois distant de l'objectif poursuivi. Sur quel(s) paramètre(s) intervenir pour gérer le déséquilibre lors des réceptions, la qualité de la glisse en natation, la dynamique d'ascension en escalade... ? La démarche par questionnement s'impose : peut-être les bras en saut, le placement de la tête en natation, les jambes en escalade ... La meilleure identification et verbalisation des connaissances constituent pour les élèves de vraies sources d'apprentissage. À ce niveau d'acquisitions, les échanges, l'observation, l'auto-évaluation, les TICE, l'ensemble des outils à disposition peut servir à nourrir la réflexion. Il revient à l'élève de déterminer son itinéraire. Celui-ci peut-être long, difficile, voire douloureux. Par exemple en saut, face au grand nombre d'éléments perturbateurs auxquels est soumis l'élève, la vitesse, l'équilibre, les affaissements, les rotations, l'élévation. Il est difficile de déterminer le point de départ. Faut-il refaire toute l'histoire du saut pour les découvrir ? Souvent, cette phase de recherche est réduite ou appauvrie. Pourtant, elle peut être très riche. En partant du principe que tous les élèves ne font pas face aux mêmes difficultés au même moment. Une phase de recherche individuelle ne peut-être que bénéfique. Cette dernière donne à chacun l'opportunité de vivre et de découvrir les divers éléments perturbateurs. Les mettre en commun et les lister ensuite, suivant leur degré de gêne ou d'apparition, ouvre des thématiques de travail. Peuvent se constituer, dès lors, des groupes de besoins. Il est essentiel, au cours de cette phase que l'élève lui-même, d'après son ressenti se place et se classe. Le projet de formation s'ancre dans son vécu personnel. Ainsi, aborder une pratique en conservant son sens originel, tout en proposant différentes formes d'entrée, peut favoriser chez l'élève un engagement plus réel car plus proche de ses attentes. Les représentations, les connaissances réelles et les capacités sont constamment sollicitées. De leurs inefficacités, émerge le sentiment d'incompétence. Celui-ci, agissant alors comme un catalyseur, il pousse l'élève à chercher de nouvelles solutions qui sont perçues comme des sources de progrès, des axes d'apprentissage



## L'enseignant, un médiateur

En favorisant la démarche du projet, l'approche par compétences modifie la posture enseignante. Il devient un médiateur. Il organise le contexte de la rencontre entre le savoir et les élèves. Il aide à formaliser le cheminement vers les acquisitions, enfin il accompagne les progrès.

## De l'implicite vers l'explicite

Si apprendre incombe à l'élève, le « quoi » apprendre revient à l'enseignant. S'il maîtrise la construction du contexte et la nature des connaissances à proposer, par contre, les effets de la rencontre entre le savoir et l'élève lui échappent souvent. L'enjeu pour l'enseignant est d'anticiper les réponses potentielles afin que chaque élève trouve une solution adaptée à ses ressources du moment parmi les tâches proposées. Par exemple, en escalade, l'élève qui se reconnaît comme « marcheur » doit trouver une ou plusieurs voies présentant une quantité de prises variées pour ne pas échouer de manière récurrente. Inversement, trop de prises faciles, l'élève se caractérisant comme « grimpeur », accorde peu d'intérêt à la pratique. Dans les deux cas, un décalage optimal est nécessaire afin de maintenir un certain niveau d'intérêt (L. Allal, 1983). Outre cet aspect, l'enseignant-médiateur aide l'élève à la formalisation de ses cheminements. Tout comme la construction des connaissances, les cheminements existent, mais ils demeurent souvent implicites pour la majorité des élèves. L'enjeu est de les rendre explicite afin qu'au cours des démarches d'acquisition l'élève pense à les utiliser.

## L'identification

D'une posture impulsive, il s'agit de passer à une posture réfléchie. En saut, si la performance est moindre, il s'agit de partir de ses sensations pour constater les éléments perturbateurs. De ce constat, il convient de les identifier, les lister et établir un classement de celui ou ceux qui semblent perturber le plus souvent. Il est utile de sélectionner certains de ces éléments perturbateurs qui deviennent les thématiques du moment pour les travailler. Le but, à ce niveau, est de faire émerger les liens qui unissent les conséquences perçues aux causes probables. Une fois stabilisé, le stockage sous forme de règles, de principes ou de lois constitue un répertoire potentiellement réutilisable. En saut, lorsque la performance est perturbée par un fort déséquilibre à la réception des bondissements. Si ce déséquilibre est ressenti comme une utilisation des bras inefficace, une impulsion trop haute, un regard vers le sol, un bassin non tenu... Parmi ces possibles, si l'inefficacité des bras est perçue comme l'élément perturbateur majeur, alors il devient primordial de comprendre, par des essais-erreurs, que leur mobilisation-blocage le rééquilibre. Ainsi, savoir qu'une impulsion sur un pied déclenche un mouvement de rotation et que la sollicitation des bras peut le contrer, permet de rendre cet apprentissage plus rapide y compris dans un autre champ de compétence propre : un tir en suspension au hand-ball. L'élève construit un savoir fondamental, transposable, généralisable.

## L'usage

La troisième fonction de ce rôle de médiateur consiste à accompagner l'élève dans la prise de conscience de ses progrès. « Tout individu peut apprendre » dit Dewey. Mais, l'élève dépend trop souvent de l'enseignant car c'est à lui seul qu'incombe cette tâche d'annoncer à l'élève qu'il a progressé. Pourtant, à l'aide de critères co-construits et précis chaque élève peut se positionner. L'enseignant ne s'efface pas pour autant, mais il ne vient qu'après pour vérifier non seulement le progrès mais le fait que l'élève sache effectivement se situer dans l'échelle des acquisitions. En d'autres termes, il évalue la capacité d'auto-évaluation de l'élève. En natation, si l'élève doit pour se déplacer s'appuyer au fond de la piscine entraînant par conséquent une position verticale du corps et le placement de la tête constamment hors de l'eau, alors il ne peut que se classer dans la catégorie du « terrien ». Pour parvenir à cette auto-évaluation, il doit prendre conscience du rôle de ces parties corporelles : la position du corps, la nature des appuis, le placement de la tête. Il lui faut développer la capacité à localiser par lui-même l'élément majeur qui le perturbe. Ne posséder que ces repères rend son autoanalyse incomplète et peu précise. Il lui faut également, utiliser les critères de réussite qui se rapportent à ces indicateurs.

Un exemple avec les appuis :

- 1- Je m'appuie au fond du bassin en permanence.
- 2- Je m'appuie au fond du bassin de temps en temps.
- 3- Je n'ai plus besoin de prendre appui au fond du bassin.

Cette graduation dans le soutien apporté par les appuis solides renseigne exactement de la capacité équilibratrice des membres inférieurs dans l'eau. L'élève qui procède à son placement sur cette échelle, mesure ses transformations. Réactualisant ses acquis, il visualise son parcours d'apprentissage. L'intérêt de cette approche est de permettre à l'élève d'identifier les causes de ses difficultés ou celles qui lui ont permis de passer du besoin d'appuis solides au fond de la piscine à s'en dispenser. L'utilisation de matériel comme les palmes par exemple, peut être une aide précieuse dans ce cas. Qu'est-ce qui diffère ? Qu'est-ce qui perdure ? La surface et l'orientation d'appuis, l'amplitude et la trajectoire des mouvements offerts par les palmes sont des réponses. Ces éléments deviennent des paramètres qui influencent la qualité de la propulsion aquatique. Que ce soit par la méthode des

contrastes, avec palmes et sans, des compléments, avec petites palmes, grandes ou autres solutions, l'essentiel est la prise de conscience par l'élève de la relation qui unit la surface d'appui à la qualité de l'équilibre. Dès lors, un élève capable d'adopter ce type d'attitude pour n'importe quelle pratique, est un élève en route pour devenir véritablement acteur de sa formation avec l'aide de ses pairs et/ou de l'enseignant. Car capable de se questionner, interroger la pratique ou son entourage.

Ainsi, parce qu'elle permet à chaque élève, de trouver les conditions les plus pertinentes pour lui, de structurer sa méthode d'acquisition et, de prendre en compte son parcours de formation, l'approche par compétences est porteuse d'une nouvelle culture de la pratique enseignante. Elle réinterroge alors la pratique de l'évaluation, véritable obsession quotidienne.



## **L'évaluation, un outil à disposition de l'enseignant et de l'élève**

### **L'évaluation finale**

L'évaluation, pratique souvent réservée à l'enseignant, ne peut plus se résumer qu'à prendre en compte la dimension performative des pratiques. Dans le cadre d'une approche par compétences, elle se situe au cœur même du progrès des élèves. Il s'agit moins de classer les élèves que de les aider à utiliser les données issues des évaluations à des fins formatives. Chez l'enseignant, évaluer peut représenter un levier d'action. Souvent, cet acte s'exerce par l'intermédiaire de la note de fin de cycle, mesure de l'écart à l'exigence attendue. Pour l'élève, l'évaluation peut être vécue comme une récompense ou comme une sanction selon qu'elle est jugée bonne ou mauvaise, importante ou futile. De façon moins généralisée, l'enseignant permet et propose à l'élève de l'utiliser comme un outil au service de ses acquisitions. La pérennisation de ses connaissances l'exige. Résumer toute l'activité de l'élève par l'attribution d'une note renseigne difficilement l'élève et l'enseignant sur ce qu'il apprend réellement. Que peut vouloir dire cette note ? Pas grand-chose si le savoir à acquérir reste flou et les critères qui ont contribué à la justifier imprécis. Encore moins si ces éléments ne sont pas portés à la connaissance de l'élève. Se voir attribuer une note finale parce que le saut en longueur est mesuré à une certaine distance, ne donne aucune information sur ce qui est appris. Cette note ne n'apporte pas d'intérêt éducatif. Il s'agit d'une information au terme du cycle.

### **L'évaluation en cours d'acquisition**

Pour comprendre et se situer dans ses acquisitions, l'élève a besoin de repères. Il peut les repérer parmi les indicateurs qu'il a contribué à mettre en évidence avec l'aide de ses pairs et de son enseignant au cours de ses essais. Lors d'un cycle de saut, pour que l'attention soit portée sur les segments libres (bras et genoux libre), le regard, le bassin ou la course, il est nécessaire que l'élève ressente et identifie ses sensations avant qu'elles ne soient verbalisées, listées et classées. L'élève qui est en mesure de cibler, même avec peu de précision, parmi ces différents indicateurs, celui ou ceux qui lui posent le plus de difficultés pour sauter loin, est déjà engagé dans une démarche individuelle en quête de progrès. Évaluer peut-être entendu comme l'annonce G de Vecchi, « donner de la valeur à... ». C'est avec cette acception que ce terme est utilisé dans le cadre de cette réflexion. Il s'agit pour l'élève de repérer les éléments, qui transformés et mieux maîtrisés, donnent plus de valeur à son résultat. Cette valeur ajoutée ne se rapporte qu'à celle de l'élève lui-même et ne peut se résumer qu'à la comparaison de celle de toute une cohorte d'élèves du même niveau de classe. Une des singularités de cette approche évaluative est de prendre en compte les progrès de l'élève par

rapport à son propre résultat. En escalade, un élève qui éprouve beaucoup de difficultés à conserver son rythme d'ascension et l'explique par une utilisation exclusive de la force de ses bras, ne s'évalue qu'à partir de cette dimension, avant de passer à une autre cause possible. Ainsi, loin de subir l'évaluation, il la maîtrise. Il établit et régule, avec les conseils et les divers questionnements de l'enseignant, son parcours de formation. Il s'essaie, déduit et vérifie seul ou avec des aides choisies, le niveau d'efficacité de la nouvelle connaissance. Souhaitant passer du stade du « marcheur » à celui de « l'escaladeur », il sait qu'il lui faut dépasser le stade de la peur, de la chute. Comment ? En vivant, pour mieux le comprendre le principe qui régit l'équilibre : gravir en ayant toujours au moins trois appuis en contact avec la paroi. Fort de cette nouvelle connaissance, il peut la valider ou la faire valider ainsi que se situer au sein de la catégorie des « escaladeurs ». Il ajoute une valeur supplémentaire à sa motricité en comprenant mieux la règle qui prévaut ici, c'est-à-dire, la gestion du couple équilibre-déséquilibre. Il devient possible d'évoquer la notion de compétences, dès lors qu'il réutilise cette prise de conscience de la connaissance, à travers l'activité combat par exemple. C'est par la généralisation du principe des équilibres, lié au polygone de sustentation qu'il devient compétent.

## Conclusion

Winnikamen dit « *s'il y a apprentissage, il a eu nécessairement activité de l'élève* ». L'enjeu de l'approche par compétences intègre cette idée pour mieux la dépasser. Elle se présente comme une aide pour transformer la posture de l'élève par rapport au savoir et celle de l'enseignant. Ce dernier a la charge de programmer, d'organiser et de créer le contexte favorable aux apprentissages. Le projet initial de l'élève en classe n'est pas toujours d'apprendre. Incombe alors à l'enseignant cette tâche. Il est tout à la fois concepteur, créateur, animateur et guide. Apprendre nécessite des efforts pour lutter contre ses propres résistances, pour vaincre les inerties, enfin pour se sortir de ses routines. L'approche par compétences se nourrit des pédagogies actives. L'élève, de simple exécutant, devient l'acteur principal de son apprentissage. L'enjeu est la construction d'une attitude réflexive qui passa par la prise de conscience que derrière tout phénomène se cache une loi inobservable. De l'évaluation subie à celle maîtrisée, en s'appropriant les indicateurs et critères de réalisation, l'élève développe une démarche de construction de compétences. À travers le résultat final, il s'agit de prendre en compte la démarche individuelle suivie. L'enseignant, transmetteur de savoir devient médiateur, responsable de l'organisation et de la création du contexte d'apprentissage. Du seul responsable de tout, ce dernier devient un co-gestionnaire disposant des responsabilités partagées avec l'élève. L'approche par compétences, appelle donc à une modification profonde de la posture enseignante.

*« L'homme cultivé n'est pas celui qui connaît Théocrite ou Socrate, c'est celui qui possède les méthodes et les savoirs qui lui permettent de comprendre sa situation dans le monde. » JP Sartre*