

# UN P.A.C POUR LES COMPÉTENCES EN EPS

Faire acquérir des compétences aux élèves, c'est leur donner les moyens d'être efficaces dans des situations variées mais possédant un air de famille. L'important n'est donc pas le résultat final obtenu dans la tâche d'apprentissage, mais le chemin parcouru par l'élève pour y parvenir. L'enseignant doit développer une stratégie d'intervention qui à la fois proscrit, amplifie et connecte (P.A.C) entre elles des expériences favorables.



## Développer des compétences

Selon les textes des programmes: « Une compétence est constituée d'un ensemble de connaissances, capacités et aptitudes permettant à l'élève de se conduire de façon adaptée et efficace dans une situation représentative de la richesse culturelle de l'APSA concernée »<sup>2</sup>. De cette définition, trois éléments prioritaires nous semblent devoir être retenus: considérer la compétence comme (1) « un ensemble » permettant (2) de s'adapter et d'être efficace dans (3) un environnement complexe que représente la richesse culturelle des APSA.

Ainsi une compétence traduit de façon indissociable trois idées majeures:

- **L'idée de coalition:** une interdépendance entre des connaissances, des capacités, des attitudes mais aussi des aptitudes chez l'élève (Delignières parle des compétences en termes de coalition de ressources)<sup>3</sup>. Une compétence est donc un enchevêtrement de tous ces composants variés et interdépendants.
- **L'idée de subjectivité:** une mobilisation de ces composants significative du point de vue de l'élève. Une

Le terme de compétence est de nos jours devenu central dans les programmes dont il sert d'appui pour définir ce que les élèves doivent acquérir en EPS. Même si ce terme continue de faire débat sur son sens ou son intérêt<sup>1</sup>, notre objectif n'est pas d'alimenter ces débats, mais d'envisager, en partant de la définition des programmes, les répercussions sur les stratégies d'intervention des enseignants. En effet, deux idées principales ont influencé notre réflexion issue de résultats de recherches sur l'apprentissage et l'intervention en EPS. Premièrement nous défendons l'idée que définir l'EPS à partir des compétences ne peut pas rester sans effet sur les pratiques d'intervention des enseignants. Deuxièmement nous pensons que toute stratégie d'intervention est indexée à la conception que l'on se fait de l'objet d'apprentissage (i. e. la signification donnée par les enseignants aux compétences), et de l'apprentissage lui-même. Si les enseignants d'EPS se sont appropriés le concept de compétence, on peut légitimement se demander dans quelle mesure cet objet d'apprentissage

peut impacter la définition d'une démarche d'intervention féconde pour le développement chez les élèves des compétences visées. En réponse, nous proposons de repérer les principales actions enseignantes à mettre en œuvre dans une démarche centrée sur l'acquisition de compétences.

### 1. Représentation de la ré-volution des compétences indexée à un "contexte d'expression"

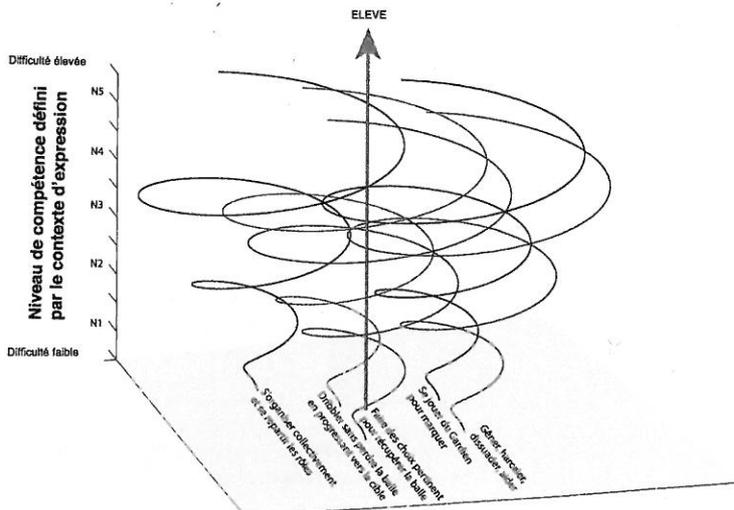


Photo: D. Adé

compétence est donc une façon personnelle de « tirer son épingle du jeu » dans une situation en cours et d'en extraire des leviers pour faire face à d'autres situations futures.

• L'idée de ré-volution<sup>4</sup>: une évolution qui continuellement ouvre des possibles par des interdépendances entre des connaissances, capacités, attitudes et aptitudes, toujours de plus en plus ténues et complexes. Une compétence est donc une « disposition à agir » qui en s'actualisant pour faire face à une situation, permet à chaque fois à l'élève d'en tirer un bénéfice pour d'autres situations. Cette analyse nous conduit à représenter les compétences sous la forme d'un ensemble de circonvolutions, un continuum traduisant un niveau d'organisation de plus en plus raffiné pour répondre de façon performante à des contextes de plus en plus contraignants, exigeants (fig. 1). Nous défendons l'idée qu'une compétence est hautement liée au contexte dans lequel elle s'exprime, à savoir qu'un élève peut manifester une compétence dans un certain contexte de difficulté, mais ne plus la manifester dans un contexte de difficulté plus élevée.

### Être compétent

Par exemple, un élève de 6<sup>e</sup> peut être reconnu comme compétent en handball : il est capable de progresser vers la cible avec un nombre limité de pertes de balle, dans une situation d'opposition peu contraignante (charge affective réduite, actions défensives peu performantes). Par contre, ce même élève opposé à des joueurs de niveau 3, ne le sera certainement plus en raison de l'augmentation du nombre de pertes de balle et de la diminution du nombre de fois où il accède aux 6 m.

Une compétence s'évalue alors au regard du contexte dans lequel elle s'exprime. Initialement, les compétences de l'élève ne sont pas ou peu en interrelation et leur champ d'application est réduit. Plus l'élève progresse, plus il ouvre le champ d'application d'une compétence, c'est-à-dire le nombre de situations auxquelles il peut faire face grâce à cette compétence. Dans le même temps, plus l'élève progresse, plus il réalise sa « ré-volution » des compétences, c'est-à-dire leur interconnexion : interconnecter ses compétences, c'est les faire se supporter mutuellement pour faire face à de nouvelles situations. Des compétences initialement distinctes pourraient à terme fusionner pour donner une nouvelle compétence et ainsi de suite.

Une compétence permet donc à la fois de spécifier des actions dans un contexte particulier mais aussi de générer d'autres actions pour d'autres contextes proches, du fait de la propension des apprenants à rechercher par souci d'efficacité, des ressemblances entre des situations plus que des singularités. Un niveau de compétence traduit donc un degré d'efficacité indexé aux caractéristiques du contexte dans lequel s'exprime cette compétence. Il s'agit donc pour l'enseignant d'EPS de concevoir des dispositifs d'apprentissage préservant la complexité de la situation (en lien avec la richesse culturelle de l'APSA, comme, par exemple en handball, les interactions avec des partenaires et des adversaires dans la progression vers une cible) tout en la simplifiant, en diminuant la difficulté de réalisation pour les élèves et s'adresser ainsi à tous les niveaux de compétence. Cette synthèse entre complexité et réduction du niveau de difficulté rejoint pour nous l'idée de « simplicité »<sup>5</sup>.

### La simplicité des dispositifs

La démarche d'intervention que nous proposons, résumée dans l'acronyme « P.A.C », concentre des réflexions selon nous convergentes bien qu'issues des travaux de recherche différents, conduits d'un côté dans le programme de recherche du cours d'action<sup>6</sup> et de l'autre côté dans une application des approches dynamiques<sup>7</sup> et mettant en avant respectivement « une conception énaïve de l'enseignement » et l'idée d'une « pédagogie non linéaire ». Dans la veine de ces travaux, encourager le développement de compétences consiste pour l'enseignant à concevoir une démarche prenant en compte de façon indissociable trois actions principales.

### Proscrire

**Ouvrir des possibles tout en limitant les choix**  
Il s'agit de concevoir un dispositif d'apprentissage offrant à tous les élèves (par des arrangements spatiaux, sociaux, matériels et temporels) différentes possibilités de réponses tout en réduisant l'éventail des choix possibles<sup>6</sup>. La proscription n'est donc pas une interdiction mais une invitation pour les élèves à l'exploration de nouvelles réponses. Proscrire, ce n'est pas obtenir « la » réponse attendue par l'enseignant, c'est faire vivre à l'élève une situation dite indéterminée, qui respecte la complexité de l'activité et au sein de laquelle il va pouvoir explorer « ses » solutions efficaces. C'est promouvoir une activité d'exploration, d'enquête, afin que l'élève découvre des moyens d'action efficaces, tout en évitant d'user de stratégies identifiées par l'enseignant comme d'emblée inefficaces ou dangereuses (fig. 2). Évidemment, donner une consigne est toujours une proscription, mais ce sont ici des moyens d'action qu'il faut proscrire.

### Proscrire

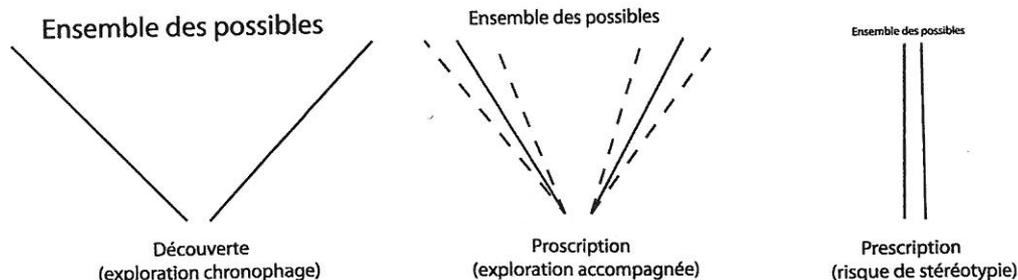
- Dans le cas d'un « dribbleur systématique »\*
- Proscrire pour passer du dribble systématique au choix entre dribble ou passe c'est donner comme consigne au porteur de balle lors d'une situation de match.
  - Ouvrir des possibles : « Tu peux avancer librement vers le but mais... ».
  - Limiter les choix : « ...si tu es touché en dribblant par un défenseur tu perds la balle ».

\* BARTHELÉMY, M., « Une première expérience en handball », in TRAVERT, M.; MASCRET, N., REY, O. (Eds), *L'élève débutant en EPS*, Dossier EPS n° 78. Paris : Ed. Revue EPS, 2010.

### Amplifier

**Faire vivre une expérience cruciale**  
C'est concevoir un dispositif d'apprentissage qui va zoomer sur une expérience (motrice, affective, cognitive) et qui ne va pas laisser indienne l'élève. C'est, pour l'élève, « faire l'expérience »

2. Représentation de l'idée de proscription :  
une stratégie entre dérive exploratoire et risque de stéréotypie.



### Amplifier

Dans une situation de duel tireur/gardien.

Amplifier pour passer d'un tir sur le gardien à un tir placé pour marquer c'est créer un « effet loupe » sur le rapport dynamique qui existe entre le gardien et le tireur : « pour apprendre à tirer là où le gardien n'est pas » !

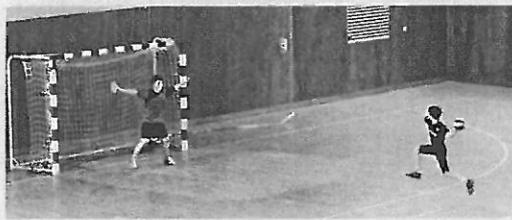
• Consignes de réalisation :

*Pour le gardien* : tenir un plot de couleur (ou chasuble de couleur vive) entre ses deux mains jointes. Au moment de l'impulsion du tireur, écarter ses bras en conservant le plot (chasuble) dans une seule main.

*Pour le tireur* : « Tire du côté opposé au plot ».

• Le but n'est alors validé que s'il est marqué dans la zone de marque : « là où le plot (ou le chasuble) n'est pas ».

Cette activité devrait avoir pour le tireur un effet loupe sur le gardien qu'il va alors chercher à éviter, plutôt que de se focaliser sur la puissance du tir.



de moments cruciaux pouvant servir d'étalons pour faire face à une situation présente et préfigurer des actions futures (de par l'exploration). Ces expériences dites cruciales, car possédant des airs de familles avec d'autres situations, peuvent constituer pour l'élève les ayant éprouvées, des « marqueurs » dans son activité pour l'aider à répondre plus tard et efficacement à un contexte différent, mais dans lequel l'élève reconnaîtra des similitudes.

### Connecter

**Construire des ponts entre des contextes similaires**

C'est concevoir un dispositif d'apprentissage qui va encourager et guider l'élève pour qu'il reconnaisse entre des

### Connecter

Lors de la situation du duel tireur/gardien (cf. ci-dessus).

**Connecter** pour stimuler chez l'élève des compétences déjà convoquées ailleurs (e.g., un cycle antérieur) dans un contexte proche (i.e. une situation d'apprentissage construite avec un aménagement matériel ressemblant), c'est donner comme consigne au tireur : « fais comme en badminton, cherche à tirer loin de ton adversaire ».

• Situation vécue par l'élève en badminton : un espace de jeu découpé en 4 zones délimitées aux coins extérieurs par un plot.

• Consignes de réalisation aux joueurs : « après chaque frappe, touche le plot avant de pouvoir continuer ».

De par son aménagement matériel et notamment la présence des plots, cette situation va favoriser chez l'élève la reconnaissance d'airs de famille avec la situation du duel tireur/gardien en handball : le plot amplifie la position de l'adversaire qui est alors à éviter.

contextes différents, des airs de famille (du fait du principe d'amplification). Il s'agit, pour l'élève, à partir de ses expériences cruciales passées, faire des rapprochements entre le dispositif dans lequel il est engagé et d'autres déjà vécus lors d'expériences passées.

La démarche P.A.C est une proposition de stratégie d'intervention indexée aux conceptions relatives au terme de compétence et à l'apprentissage. Ce mode d'intervention, pour favoriser chez les élèves le développement de compétences, vise la création par l'enseignant de dispositifs d'apprentissages simples (i.e. conçus avec simplicité) encourageant chez les élèves les actions (e.g., motrice, affective, cognitive, sociale) estimées par lui et reconnues par l'enseignant comme à la fois efficaces ici et maintenant, mais surtout prometteuses ailleurs et plus tard (des expériences cruciales). Le P.A.C articule donc les dimensions à la fois spécifiques et génériques de l'apprentissage, et place comme centraux les liens permanents et indissociables

entre l'apprenant et son environnement. Cette démarche nous semble pouvoir être applicable à l'acquisition de toutes compétences dans les différentes APSA support de l'enseignement de l'EPS (encadré ci-dessous).

**John Komar**

Docteur en STAPS - STAPS Rouen - CETAPS.

**David Adé**

MCF - STAPS Rouen - CETAPS.

1. Rey B., Apprendre à l'épreuve des compétences, 2010. [http://www.gfen.asso.fr/tr/b\\_rey\\_apprendre\\_a\\_l\\_epreuve\\_des\\_compétences](http://www.gfen.asso.fr/tr/b_rey_apprendre_a_l_epreuve_des_compétences). Ubald J.L., Les compétences. Paris : Ed. Revue EPS, coll. Pour l'action, 2005.
2. BO n° 4 du 29 avril 2010.
3. DELIGNIÈRES D., Complexité et compétences. Un itinéraire théorique en EP. Ed. Revue EPS, 2009.
4. De l'anglais « spirale ».
5. DURAND M., SALINI D., « Incorporation, parcimonie et élégance de l'expérience au travail : vers une « simplification » des formations professionnelles ». *Travail et Apprentissages*, 7, 81-93, 2011.
6. SAURY J., ADÉ D., GAL-PETITFAUX N., HUET B., SEVE C., TROHEL J., *Actions, significations et apprentissages en EPS. Une approche centrée sur les cours d'expériences des élèves et des enseignants*. Paris : Ed. Revue EPS, 2013.
7. CHOW J.-Y., DAVIDS K., HRISTOVSKY R., ARALIO D., PASSOS P., « Nonlinear-Pedagogy : Learning design for self-organizing neurobiological systems ». *New Ideas in Psychology*, 29 (2), 189-200, 2011.

### Un exemple en natation

En natation longue, dans l'optique d'adopter en brasse « un mode de déplacement économique permettant une certaine continuité dans le temps de l'effort : amplitude des trajets moteurs, utilisation des temps de glisse, relâchement » (Extrait des fiches ressources du collège).



**L'enseignant observe :**

En natation longue, collège, niveau 1, les mouvements des bras et des jambes sont uniformes avec un manque d'accélération lors des phases propulsives et une absence de temps de glisse bras-jambes tendus.

**L'enseignant prescrit**

L'enseignant prescrit en demandant à l'élève : « à chaque 25 m, cherche à diminuer d'un cycle ta fréquence de nage de la longueur précédente ». L'enseignant ouvre des possibles car il ne prescrit pas le moyen d'action en mettant l'élève dans une activité d'exploration des possibilités d'action, mais il limite ses choix en favorisant l'exploration de moyens d'action qui augmentent l'amplitude de nage et la création de temps de glisse bras tendus vers l'avant.

**L'enseignant amplifie**

L'enseignant amplifie à travers l'analogie à l'élastique, en donnant comme consigne à l'élève : « imagine que chacune de tes mains soit accrochée à un élastique relié au mur de la piscine. Pour te propulser : tire sur l'élastique puis relâche-le pour faire revenir vite tes bras devant ». L'amplification est ici focalisée sur l'alternance tension/relâchement.

**L'enseignant connecte**

En saut en longueur, cette analogie à l'élastique pourrait être connectée lors de l'enchaînement course d'élan – impulsion, en demandant à l'élève : « imagine que tu es retenu par un élastique que tu tends au fur et à mesure de ta course d'élan et qui céderait au moment de l'impulsion ». L'enseignant connecte à travers la même analogie : la recherche d'une alternance similaire tension/relâchement.

**Pour parvenir à :**

- Une meilleure économie de nage (utilisation de temps de glisse).
- Une succession : accélération des membres (afin de maximiser la propulsion) suivie de moments de relâchement.
- Une glisse efficace, adoptant une position hydrodynamique.