



Thèse de doctorat

Université Clermont Auvergne

Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (74<sup>e</sup> section)  
Laboratoire *Activité, Connaissance, Transmission, Education* (EA 4281)

---

## La construction d'un agir compétent en Education Physique

*Analyse de l'expérience des élèves  
et du processus de typification des connaissances*

---

Présentée par :

**Léa Gottsmann**

Sous la direction de Nathalie Gal-Petitfaux et Jean Trohel

Soutenue publiquement le 12 juin 2019 à Aubière

Membres du jury :

**Lucile Lafont**, Professeur Emérite, STAPS, Université de Bordeaux, *Rapporteur*.

**Jacques Saury**, Professeur des Universités, STAPS, Université de Nantes, *Rapporteur*.

**Alain Mouchet**, Professeur des Universités, Sciences de l'Éducation et de la Formation, Université Paris-Est Créteil, *Examinateur*.

**Olivier Vors**, Maître de Conférences, STAPS, Université Aix-Marseille, *Examinateur*.

**Nathalie Gal-Petitfaux**, Maître de Conférences-HDR, STAPS, Université Clermont Auvergne, *Directrice de thèse*.

**Jean Trohel**, Maître de Conférences, STAPS, Université de Rennes, *Co-directeur de thèse*.

### [Avant toute entreprise de définition]

Masciotra, D., & Medzo, F. (2009). Développer un agir compétent : vers un curriculum pour la vie. Bruxelles: De Boeck.

Une compétence est davantage un « agir compétent » : nous ne sommes pas en mesure de définir une compétence en tant que telle, mais nous pouvons par contre caractériser un individu qui agit de façon compétente.

Jonnaert, P. (2017). La notion de compétence : une réflexion toujours inachevée. *Éthique publique. Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale* [en ligne], 19(1).

Erreurs dans les définitions de la compétence :

- a) des définitions « lacunaires », où la compétence est définie à travers « la capacité à faire quelque chose » ;
- b) des définitions « tautologiques » où la compétence est définie par elle-même (i.e., la compétence c'est être compétent) ;
- c) des définitions inscrites dans des rapports de synonymie, où par exemple la capacité est confondue comme un moyen, une ressource ou une finalité [Cf. confusion avec les skills dans la littérature anglo-saxonne]
- d) des définitions où la compétence est assimilée à des catégories de savoirs.

### [Outre les critiques sur les dérives utilitaristes de l'introduction des compétences à l'école, un relatif consensus autour de l'intérêt d'enseigner par compétences]

Rey, O. (2012). Le défi de l'évaluation des compétences. Dossier d'actualité Veille et Analyse [en ligne], 76.

« Est-ce qu'elle sert à préparer les élèves à répondre aux questions qu'on leur pose à l'école ou est-ce qu'elle sert à préparer à la vie et donc à des questions auxquelles on n'est pas préparé ? » (p. 2).

Perrenoud, P. (2002). D'une métaphore à l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances ? In J. Dolz & E. Ollagnier (Éd.), *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles: De Boeck.

Il n'est plus besoin de démontrer que « le savoir ne donne du pouvoir qu'à ceux qui apprennent à s'en servir dans les rapports sociaux », c'est-à-dire le plus souvent aux élèves issus de milieux favorisés qui sont familiers à la culture scolaire et à ses codes (p. 14).

### [et la manière d'évaluer des compétences]

Une compétence doit pouvoir être remobilisée ultérieurement dans des situations inédites qui peuvent être imprévisibles et inattendues (Barnett, 1994; Muller & Plazaola Giger, 2014; B. Rey, 2014). Plus précisément dans le cadre scolaire, la compétence doit permettre l'utilisation de ce qu'un élève a appris, dans de nouvelles circonstances et à bon escient (Carette, 2008).

### **[L'hypothèse de la CDR]**

Pour que les compétences puissent être transférées, elles doivent être « explicitées et réfléchies » grâce à une mise en mot par les individus (Jonnaert et al., 2004). Ce processus de métacognition vise à permettre à l'élève de prendre conscience de sa compétence, de son contexte d'utilisation et ainsi de pouvoir la réinvestir dans d'autres contextes plus ou moins proches. C'est notamment par un processus de conceptualisation et de décontextualisation, ou bien de décontextualisation puis de recontextualisation que les compétences pourront être adaptées et transférées à d'autres situations (Develay, 2015; Pastré & Samurçay, 2001; O. Rey, 2012).

Les compétences sont spécifiques à une famille de situations, c'est-à-dire qu'elles mobilisent des ressources spécifiques à ces familles (Carré & Caspar, 1999; Jonnaert et al., 2015; Jonnaert, Ettayebi, & Defise, 2009; Meirieu, 2005; Perrenoud, 2011; B. Rey et al., 2006). Ces familles de situations présentent alors des traits de similitudes au niveau des problèmes à résoudre par les apprenants (Gréhaigne, Poggi, & Zerai, 2017; Rossi, Gibon, & Roosli, 2016) (...) L'interprétation des éléments similaires entre les situations est donc « un moment critique, en ce sens qu'il va déterminer si l'action qui en sera la conséquence sera compétente ou non » (B. Rey, 2014, p. 51).

Les experts ont plutôt tendance à identifier la « structure » profonde des situations dans le cadre du repérage de traits familiers : ils regroupent plusieurs problèmes selon la loi physique sous-jacente au problème (Chase & Simon, 1973), ils repèrent des éléments spécifiques et variés pour les regrouper dans la pratique du tennis (McPherson & Thomas, 1989), ou encore ils repèrent des éléments susceptibles de leur apporter des informations pertinentes sur des images (Mackworth & Bruner, 1970). En comparaison, les débutants ont plutôt tendance à percevoir une variété de problèmes à partir des caractéristiques de surface sans pouvoir les regrouper dans des catégories similaires (Chase & Simon, 1973), à se repérer à partir des mots clés du problème (Chi et al., 1981), à évoquer des indices généraux dans les situations au tennis (McPherson & Thomas, 1989), ou encore à explorer des éléments non pertinents pour classer des images (Mackworth & Bruner, 1970).

### **[L'hypothèse de l'intégration]**

Ainsi, certaines leçons vont servir à intégrer les apprentissages appris antérieurement dans des situations complexes (Escalié, Recoules, Chaliès, & Legrain, 2019; Roegiers, 2005). Les situations complexes sont définies comme des situations où l'apprenant est amené à mettre en synergie un ensemble de ressources, internes et externes, pour y apporter une réponse cohérente (Falco, 2013; Roegiers, 2000). Cette conception de la compétence s'appuie sur une articulation régulière entre des situations complexes et des situations « ciblées », qui favorise la mise en synergie de plusieurs types de ressources et contribue au développement des compétences des élèves (Escalié et al., 2019; Falco, Darnis, Escalié, & Lafont, 2014). Dans une conception intégrative de la complexité, une action compétente repose sur une intégration de ces ressources : celles-ci vont devenir interdépendantes alors qu'elles étaient dissociées au départ (De Ketele & Gerard, 2005; Gérard & Braibant, 2003; Roegiers, 2000, 2017; Scheeres & Hager, 1994).

Des résultats (Aden & Roegiers, 2003) :

Cette étude menée à Djibouti a mesuré des résultats positifs au niveau des performances des élèves dans différentes épreuves en français et en mathématiques à l'issue d'un dispositif d'intégration des compétences. Tous les élèves ont de meilleurs résultats dans les différentes épreuves, et davantage encore les élèves qui étaient les plus faibles au départ. Il semble donc que dans le cadre de cette étude, l'apprentissage par intégration de compétences soit favorable aux apprentissages des élèves et à leur réussite dans des situations complexes.