

Jeudi 17 novembre 2011



N°12

SOLLICITATION DES DIFFÉRENTES RESSOURCES ET DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES CHEZ LES ÉLÈVES EN EPS

Illustration dans les activités athlétiques scolaires

Créer lors des leçons d'EPS les conditions pour un développement effectif des ressources des élèves ; structurer, organiser et finaliser l'enseignement afin de permettre à chacun d'entre eux de construire de réelles compétences dans les APSA scolaires : ces intentions restent au cœur de l'activité professionnelle de l'enseignant d'EPS.

Quelles propositions concrètes envisager dans les activités athlétiques scolaires ?

Thierry Choffin

Professeur agrégé d'EPS
Formateur à l'IUFM de Créteil
Entraîneur de jeunes athlètes

Note : afin de garder l'aspect vivant de cette intervention, nous en avons conservé le style « parlé ». (A. Piau et S. Sapin)

Cette thématique des ressources et des compétences me paraît essentielle, car elle interroge d'une part notre mission, et d'autre part la structuration et la finalisation de notre enseignement.

Si nous ne développons pas les ressources des élèves, et si nous ne développons pas de réelles compétences dans les activités physiques et sportives en EPS, qui va le faire ?

Je voudrais ici insister sur les interrelations qu'il y a entre ces deux paramètres que sont les ressources et les compétences : il y a un vrai effet de réciprocité.

Par exemple, quand des élèves sont en activité en pentabond ou en multibond au collège, on essaie de développer des compétences (équilibre, coordinations particulières, dissociations segmentaires, appuis spécifiques, qui se traduisent, en termes de capacités, par la mobilisation de la jambe libre avec un secteur d'impulsion le plus grand possible, la continuité des actions, la sollicitation des segments libres pour favoriser l'enchaînement et l'amplitude des bonds, etc.).

Ces compétences sont reliées à des ressources, mobilisées sur différents plans : énergétique (force explosive), biomécanique (coordinations), affectif (dans les activités scolaires, quelles qu'elles soient et quel que soit le niveau des élèves, il faut conserver l'émotion spécifique relative à l'APSA autour de ce qu'on a à apprendre).

L'élève s'entraîne en milieu scolaire pour pouvoir développer ses ressources, et en même temps construire des compétences, qui vont être un gage d'efficacité au regard de ce que peut être la logique de l'activité : en athlétisme, produire une performance.

Cette relation de réciprocité s'opère par les contenus d'enseignement. En effet, les compétences

et les ressources vont être reliées par les contenus d'enseignement.

L'un des enjeux premiers de la discipline est de favoriser l'enrichissement de la motricité. Une fois qu'ils auront vécu un cycle d'athlétisme, les élèves seront plus coordonnés, auront plus d'énergie, traiteront mieux l'information (je vous rappelle que l'athlétisme est aussi une activité informationnelle).

On enrichit la motricité pour développer les compétences des programmes ; mais on peut avoir l'inverse. Les adolescents sont en pleine mutation sur le plan des ressources. Comment faire pour développer des compétences au regard de ce niveau de ressources qui va évoluer ? Les exemples sont multiples. On sait par exemple qu'en demi-fond, pour des jeunes filles, l'augmentation en hormones œstrogènes fait qu'elles ont une perception de la difficulté de l'effort qui augmente. Donc tous les efforts au niveau du seuil anaérobie, par exemple, ne seront pas au niveau de 80-85% de la VMA, mais en dessous. Ceci explique que toute une partie de la population scolaire se retrouve en difficulté pour répondre aux exigences du demi-fond scolaire.

« Les compétences et les ressources sont reliées par les contenus d'enseignement. »

La définition des contenus enseignements qui me paraît la plus utilisable et la plus concrète est celle de Jackie Marsenach et de Robert Mérand : « *les conditions à intérioriser qui permettent l'élaboration d'activités nouvelles* [on est bien sur le registre des compétences], *elles-mêmes corrélatives de la transformation de l'activité corporelle* [elles-mêmes corrélatives du niveau de ressources qui va bouger] ».

Je vous propose de vous présenter la situation des portes progressives (*ndlr* : vidéo), une situation de demi-fond où les élèves ont quatre parcours à réaliser. Ils sont par équipe de quatre (ceux qui me connaissent un petit peu savent que je suis sur une conception ludique et collective de l'athlétisme, ce qui me paraît un bon levier pour motiver les élèves et les aiguiller sur ce qu'il y a à apprendre dans l'activité). Il y a deux doublettes, un coach et un coureur (on met des chaussettes pour qu'il y ait ce sentiment d'appartenance à une équipe, à la fois pour soi et pour les autres).

L'objectif est que les élèves fassent quatre portions de course (ils vont entrer dans des portes) : courir 6' à 80% de la VMA, 3' à 85%, 3X1' à 90%, 6X30" aux alentours de 95 ou 100% de la VMA.

Le but pour eux est de franchir un certain nombre de plots. Ceux-ci vont constituer tout simplement les points que les élèves vont marquer dans la situation.

Qu'intègrent les élèves dans cette situation ? Beaucoup de choses !

Ils peuvent intégrer le fait d'anticiper une allure à produire, et d'apprécier l'intensité de l'effort. Là, on se situe un peu plus sur le pôle informationnel.

Ils peuvent apprendre à s'investir, se mobiliser, tenir et pouvoir reproduire la commande pour marquer un maximum de points au regard de leurs possibilités et du contrat qu'ils ont à réaliser. On est là davantage sur les pôles énergétique et affectif.

Ils peuvent évaluer l'allure en fonction d'indices personnels (essoufflement, type de foulée, qualité des appuis, fatigue musculaire, etc.).

Ce qu'il faut bien comprendre dans cette situation, c'est que chaque élève va vivre ou intégrer un contenu particulier, pas forcément le même. La situation peut en effet avoir un impact énergétique, ou plutôt affectif, ou plutôt informationnel, notamment par l'aspect perceptif. Donc, quand on propose une situation à des élèves, on ne sait pas forcément quel impact elle va avoir sur le plan de la motricité, et on ne sait pas par quel biais il va construire en priorité cette compétence. Il faut comprendre que les contenus ont une « nature » particulière, et sont référés aux capacités, connais-

sances, et attitudes prioritaires qui apparaissent dans les programmes.

Si on sait précisément ce que les élèves vont apprendre, on sera capable de générer n'importe quels types de situations après. L'inverse n'est pas vrai : on peut très bien proposer un catalogue de situations sans savoir ce que les élèves apprennent.

Enfin, ce que disent les programmes – et qui me paraît essentiel –, c'est qu'augmenter son potentiel va permettre aux élèves de gagner en confiance en soi, en estime de soi. Les programmes du lycée et du lycée professionnel parlent même d' « équilibre personnel ».

Donc jouer sur l'amélioration des ressources, ça a quand même un triple impact : sur la motricité, sur la construction des compétences, et sur l'estime de soi et l'engagement personnel.

Jouer sur l'acquisition de compétences permet d'être plus efficaces dans les activités proposées, d'intégrer un ensemble d'expériences spécifiques aux APSA enseignées et, sur le versant méthodologique et social, d'être plus conscient de son potentiel, et d'utiliser au mieux ses ressources dans les activités.

« Jouer sur l'amélioration des ressources a un triple impact : sur la motricité, sur la construction des compétences, et sur l'estime de soi et l'engagement personnel. »

Après ce développement sur les contenus d'enseignement qui font le lien entre les ressources et les compétences, je voudrais parler des pratiques scolaires. Je vais d'ailleurs m'y appesantir un moment parce qu'à Créteil, au regard de l'héritage d'Annick Davisse, on a beaucoup parlé des pratiques scolaires qui s'ancrent sur les pratiques sociales de référence, en conservant le fonds culturel de l'activité.

De plus, les nouveaux programmes font apparaître ce terme très clairement : les pratiques scolaires doivent permettre à la profession de faire preuve de créativité,

d'originalité, de spécificité. Il faut inventer, stabiliser, formaliser. Ce qui manque est souvent la formalisation.

Les pratiques scolaires de référence ne sont pas uniquement les situations de référence : il s'agit aussi des objets d'enseignement, des formes d'apprentissage, des rôles sociaux...

Pour l'athlétisme, concernant les pratiques scolaires, j'ai dégagé quatre points :

- Comment jouer sur les modalités de performances ?
- Comment jouer sur les modalités de compétition ?
- Comment jouer sur le règlement ?
- Comment jouer sur les aspects socioculturels ?

« Les pratiques scolaires de référence ne sont pas uniquement les situations de référence : il s'agit aussi des objets d'enseignement, des formes d'apprentissage, des rôles sociaux... »

Il ne faut pas hésiter à s'inspirer des pratiques de club, voir ce qu'il s'y passe. En effet, la Fédération Française d'Athlétisme réfléchit sur des formules très intéressantes pour fidéliser les jeunes.

Voyez ici (*ndlr* : vidéo), une proposition en course de vitesse. Cet exemple vise à insister sur l'attitude athlétique, qui est fondamentale. Sans elle, on ne pourrait rien apprendre.

Il s'agit de départs de courses de haies ou de vitesse. Vous voyez deux types d'élèves. Ceux en attitude préparée, jambes fléchies, au signal lèvent le pied arrière. Les autres, plutôt jambes tendues, au coup de sifflet lèvent le pied avant et partent redressés en courant sans réelles intentions. Là, on ne pourra rien greffer dessus en termes d'apprentissage...

Il est donc nécessaire de créer les conditions pour que les élèves fassent de l'athlétisme.

Ici (*ndlr* : vidéo), en situation de vitesse lancée (30 mètres), on voit une élève de 3^{ème} passer les cellules, demander son temps, lever le bras, et applaudir. Avec elle, on pourra faire de l'athlétisme.

Elle regarde si elle a battu son record... Ça, ça m'intéresse : elle est dans une activité de production de performance.

Il y a plein de façons de mobiliser en athlétisme (cf. les quatre points ci-dessus). On peut faire de la perf' bonifiée ou collective, des défis, des *minima* de maîtrise, etc. Il faut inventer des formes de pratiques.

Je vais à présent vous présenter un cycle de vitesse-relais (*ndlr* : vidéo), en commençant par la vitesse, pour montrer comment passer d'un mode d'entrée qui mobilise les élèves, à une activité sur : « qu'est-ce qu'on peut partager ensemble ? ». On est là sur une forme sociale particulière qui renvoie à la démarche de Jacques Metzler en volley-ball.

Voici le contexte : classe de 3^{ème} peu autonome (vous voyez un échauffement qui ne se passe pas bien), très centrée sur la compétition, qui accepte peu les situations contraignantes : entre faire et réussir, il n'y a pas de processus. « Si je réussis, je poursuis ; si je ne réussis pas, j'arrête. » Quels choix didactiques fait-on pour que ces élèves puissent apprendre quelque chose en vitesse ? Quelle(s) finalité(s) et quel(s) format(s) pédagogique(s) propose-t-on pour que ces élèves puissent progresser ?

On a ainsi proposé une double situation de référence : courir seul sur 9", et courir 12" à deux en se répartissant 2X6". On conserve le fonds culturel en se comparant tout le temps (confrontation, opposition et performance) en individuel et en collectif (l'idée étant de déboucher peu à peu sur le relais). On est parti sur la définition de vitesse-horaire, en se disant que c'était plus parlant pour les élèves : courir sur un temps permet de mieux mesurer les progrès, et avoir une vitesse horaire permet de mieux comprendre l'effort que l'on a à fournir.

Les plots sont disposés d'abord pour les 6", puis pour les 9" : des plots à 50 mètres (20 km/h) et à 80 mètres (32 km/h). On regarde où les élèves arrivent, sachant que les plots donnent des indications quant aux performances de haut-niveau en vitesse horaire : quand les élèves font 50 mètres en 9" et qu'ils savent que le record du monde du marathon, en vitesse

horaire, est au-delà, ça les frappe un peu ! 26 km/h à 65 mètres, c'est le record de France du 1500 mètres... Ils vont de 22 à 31 km/h.

Pour eux, c'est plus mobilisateur de se donner un objectif à battre en termes de plots qu'en termes de temps.

Lors de la course de 12" à deux, qui se réalise en doublettes hétérogènes en leur sein mais homogènes entre elles (établies sur la course des 9"), on regarde où le premier élève arrive. Le deuxième repart de cet endroit-là. On compare ensuite les distances réalisées par chacun. Cette confrontation individuelle se réalise sous forme de ligues (L1, L2, L3). Les élèves peuvent organiser leurs rencontres intra-ligues ou inter-ligues (dans ce cas, on met en place une course à handicap). On a des classements, des montées, des descentes, des couleurs par ligues. Les médias sont très importants : on a un tableau à chaque séance. En début de cycle, la consultation des résultats est assez éparse, alors qu'en fin de cycle, les élèves sont accros aux résultats. On a créé quelque chose...

L'idée de la première étape, vous l'aurez bien compris, est de passer les élèves « à la moulinette de la performance et de la compétition » pour les faire entrer dans l'activité, et rendre nécessaire l'entraînement.

La deuxième étape, c'est de s'entraider pour dépasser la stagnation des performances : comment faire pour battre Benjamin ou Stéphane ? Ou passer de 72 à 75 mètres ?

Quels sont les ingrédients de la course de vitesse ? On va essayer d'établir un diagnostic, une carte d'identité en course de vitesse : « quels sont mes points forts et mes points faibles ? ». Les élèves sont associés à ce diagnostic. Celui-ci s'opère sur un parcours de six ateliers :

- un départ (arrêté) sur 30 mètres, qui sera notre « parcours étalon » ;
- un parcours avec des obstacles bas, pour courir en attitude haute et en cycles avant ;
- un départ surélevé, pour permettre à l'élève d'engranger une grande vitesse au départ en étant incliné vers l'avant ;

- un 30 mètres en amplitude forcée ;
- un 30 mètres en fréquence forcée ;
- un 30 mètres lancé avec 15 mètres d'élan (*idem* au précédent).

Les temps obtenus sont reportés sur un référentiel, avec une conversion en nombres de points. Les performances sur les ateliers étant équivalentes (modèle de la table Letessier), l'élève identifie ce dont il a besoin pour progresser (exemple : Joël a des problèmes de création de vitesse au départ et des problèmes de cadence de foulée). On rend significatif l'apprentissage par le système du gain de points ; on leur pose des problèmes ; on confronte leurs performances à celles du haut-niveau.

On n'a pas besoin de beaucoup de situations, mais plutôt de « situations-clés ».

On achèvera le cycle par l'évaluation, comme avec les athlètes de bon niveau : il y aura des horaires, des qualif', des séries, des juges, des résultats, etc. Ils auront des *minima* à faire en L1, L2, L3. Ces *minima* sont des *minima* de maîtrise, en termes d'attitude, de cadence, etc. Ils seront révélés par une situation spécifique à chaque niveau. À un moment donné, on qualifiera tout de même tous les élèves, après plusieurs essais.

En parallèle, on forme les élèves sur des diplômes de juges : quatre grandes rubriques sont envisagées. La gestion du départ, la mesure, la gestion du chrono et des résultats.

Ils deviennent soit juges de quartier, soit juge départemental, soit juge fédéral. Chaque niveau correspond à un certain nombre d'actions à faire. Ça plaît aux élèves.

Quand on enseigne l'athlétisme, on crée forcément des zones de tension au départ. Celles-ci s'étirent sur deux grands axes : les valeurs (persévérance, etc.), et les possibilités des élèves.

Pour aller « vers une pédagogie de la compétence », qu'est-ce qui change en matière d'enseignement ?

Je vous propose [page suivante] six propositions de réponses, et six exemples.

1. Parler de la compétence, c'est prendre la motricité de l'élève comme premier référent

Il faut « diagnostiquer » l'élève en le considérant comme un système de ressources, avec les difficultés que ça pose.

Illustration (*ndlr* : vidéo) avec des élèves de 6^{ème} en relais-vitesse. Ils courent « à fond la caisse », puis la transmission se fait à l'arrêt, comme si le témoin était le centre du monde.

Ces élèves présentent des difficultés de plusieurs ordres, en termes de ressources. L'obstacle prioritaire se situe-t-il sur le plan affectif (la peur de faire tomber le témoin dirige tout), sur le plan cognitif (« Je n'ai peut-être pas compris que partir lancé permettait de gagner du temps ? »), et sur le plan biomécanique (« Je n'ai pas la possibilité de dissocier le haut du bas du corps ? »)

Même si la solution est dans la combinaison des ressources mises en jeu, dans les situations, va-t-on jouer davantage sur la mise en compétition, sur la sollicitation d'une dissociation segmentaire, sur l'opposition d'un coureur contre deux pour mettre en avant la plus grande efficacité du départ lancé ?

Ces choix impliquent forcément l'expertise professionnelle du collègue.

2. Parler en termes de compétences, c'est interroger le curriculum de formation

Partons d'un exemple en demi-fond : des collègues ont organisé un premier cycle en 6^{ème} avec 9' et 3', et un 4X3' en niveau 2 – qu'ils ont placé en 5^{ème}.

« Le niveau de ressources détermine l'objet d'enseignement. »

Que se passe-t-il ? Les élèves de 5^{ème} n'ont pas le niveau de maturation physiologique nécessaire pour courir les quatre séries à 95% de la VMA : ils ne peuvent pas le faire ! Lorsqu'il s'agit d'activités énergétiques, il faut donc faire attention à la disposition des cycles. Le niveau de ressources détermine l'objet d'enseignement.

Selon les performances obtenues (selon la zone du tableau atteinte), on bascule sur un problème différent à résoudre, soit individuel, soit collectif : d'abord les problèmes de positionnements, de fondamentaux (étape 1), puis on régule les vitesses (étape 2), puis on optimise la technique de transmission (étape 3).

Pour ajuster les vitesses, on va certes avoir un problème informationnel, mais au départ, c'est un problème prioritairement affectif, cognitif et biomécanique.

Dans l'activité relais-vitesse, les fondamentaux sont : « On reste chacun dans notre demi-couloir, il faut qu'on prenne le témoin en mouvement sinon on ne va jamais arriver à gagner du temps. »

Le fondement même du relais, ce qui l'organise, c'est de courir « à fond la caisse » pour les deux coureurs, et de transmettre dans la deuxième partie de la zone. Si un des deux critères n'est pas respecté, on ne gagne pas de temps.

Travailler la technique de transmission en début de formation, c'est donc se tromper d'objet d'enseignement.

Autre exemple, en pentabond.

La question qui se pose est celle de sa logique curriculaire. Ça ne pose pas de problème pour ces jeunes élèves de faire du multibond ou du triple bond. Par contre, si l'on fait du pentasaut (avec un cloche-pied), ça pose aux élèves un problème dans la liaison course-cloche : les élèves n'ont pas les possibilités musculaires, les coordinations, les dissociations requises pour résoudre cette difficulté ; c'est trop tôt.

3. Reasonner en termes de compétences, c'est permettre à tous les élèves de maîtriser des situations sportives qui sont complexes, exigeantes et stratégiques

On est là dans l'esprit du socle commun : on va vérifier qu'ils sont compétents en les plaçant dans des situations « complexes », et donc dans un environnement nouveau. Ceci invaliderait ce que l'on fait depuis des années en faisant répéter X fois la situation d'évaluation.

Cette situation doit poser problème à l'élève.

Exemple (*ndlr* : vidéo) en demi-fond, avec des élèves de 4^{ème} de niveau 2, où la situation de référence est de faire 4'30, 3', 3' et 1'30 avec 3' de récupération.

Globalement, comment essayer de voir si les élèves ont construit cette capacité à courir à un pourcentage relativement élevé de la VMA, en ayant une course relativement régulière, en maîtrisant un certain nombre de paramètres (respiration, relâchement, gestion affective de l'épreuve, etc.) ? Peuvent-ils le reproduire dans une situation « nouvelle » ?

On part sur les 2X3'. L'idée est que les élèves courent entre 90 et 95% de leur VMA.

On demande aux élèves de faire ces 3' dans des conditions différentes à chaque fois. On aura des repères sonores (au départ 2X1'30, ensuite toutes les 3X1').

Un coach sert de balise, de repère ; il donne des indications au coureur. La première course se réalise en série hétérogène (carré de 50 mètres sur 50 mètres, soit 200 mètres de périmètre). Si l'on se centre sur les élèves qui courent, on regarde Brandon et Valentin qui partent vite, sachant que Brandon est devant, avec une VMA moins élevée que celle de Valentin.

Les coachs sont placés à la distance estimée à mi-parcours. Au coup de sifflet, on vérifie. Brandon va ainsi vérifier qu'en demi-fond, lorsqu'on part trop vite, on craque dans le dernier tiers de la course. Valentin, qui a 16 km/h de VMA, court à 15,3 km/h, soit à 95%. Peut-il réaliser cela à nouveau, dans une autre configuration ?

Sur la deuxième course, on place les élèves en séries homogènes. Le groupe part donc plus vite : les élèves se trouvent en situation de compétition. L'allure va se réguler progressivement. Ils choisissent individuellement leur « porte » en fonction de leur allure. On voit bien que Valentin reproduit la même performance et la même forme de course dans cette situation « inhabituelle ». Cela révèle sa compétence...

4. Raisonner en termes de compétences, c'est finaliser l'enseignement et permettre aux élèves d'avoir des repères sur la construction des acquisitions

Exemple en pentabond (*ndlr* : vidéo). Il s'agit de vérifier que l'on a bien les quatre étapes : finaliser, mettre à l'épreuve, s'entraîner, évaluer.

**« Quatre étapes :
finaliser, mettre à l'épreuve,
s'entraîner, évaluer. »**

➤ Finaliser peut s'envisager de plusieurs façons :
 . jouer sur les modalités de performances pour être stratégique. Chronométrer et mesurer dix bondissements (départs arrêtés) qui donnent aux élèves un capital points de départ (la performance en points est la distance réalisée en mètres - le temps mis pour les 10 bonds, en secondes). Cela conduit à des profils (les kangourous qui restent longtemps au sol, et les coureurs qui doivent apprendre à décoller), et donne du sens par rapport à ce que les élèves devront apprendre par la suite.

. proposer une situation « test » comme celle des foulées croissantes. Dans celle-ci, les élèves rebondissent de façon progressive, on leur propose des repères et des *minima* (différenciés pour les filles et garçons). L'objectif est de se rapprocher de ceux-ci. Les *minima* individuels sont établis à partir des foulées moyennes mesurées chez les élèves, auxquelles on rajoute 30% : vous êtes donc efficaces si vous accroissez votre foulée de course de 30%.

➤ Mettre à l'épreuve
 Il faut que les élèves soient associés à cette étape : elle apporte la preuve de leur transformation.

Ici (*ndlr* : vidéo), ils vont faire un défi-course sur 20 mètres. On regarde où se pose le sixième appui. Puis, on propose aux élèves un second défi sur une succession de quatre foulées bondissantes, départ arrêté. On compare le résultat obtenu dans les deux défis. S'ils obtiennent la même distance, c'est qu'ils ont construit suffisamment d'éléments pour être compé-

tents au niveau 2. Au niveau 1, la comparaison se fera avec cinq foulées bondissantes : ils auront différencié courir et rebondir.

Autre épreuve : comparer double bond et double saut (avec cloche-pied), arrivée dans le sable. À partir du moment où le double saut se rapproche du double bond, l'élève devient efficace sur le cloche-pied, notamment si le deuxième saut est plus long que le premier : cela montre que l'élève sera plus efficace en pentabond.

➤ Évaluer de façon stratégique

C'est évaluer par rapport à des principes d'efficacité qui soient suffisamment objectifs et clairs pour les élèves.

Exemple : en pentabond, comparer le dernier bond avec celui du milieu, comparer le bond de cloche-pied et la foulée suivante, ça suffit pour évaluer la maîtrise des gamins dans l'activité.

5. Raisonner en matière de compétences, c'est intervenir de manière différenciée, et organiser les interactions dans la classe

On va façonner les élèves par rapport à notre intervention, comme nous sommes façonnés par les leur : il faut différencier cette intervention. Mais, en quoi ?

- en adaptant les variables ;
- en proposant des situations différentes en fonction du problème que rencontre l'élève ;
- en fonction des formes d'apprentissage et d'appropriation.

On peut donc différencier de trois façons – notamment les deux dernières que l'on oublie souvent.

Dans toutes les situations, qu'est-ce qui fait le plus progresser les élèves ? Est-ce que ce sont les contraintes de la situation (perspective écologique) : est-ce l'aménagement de la situation qui provoque un changement de coordination ? Est-ce jouer sur des sensations et des repères que l'on va créer ? Est-ce sur l'aménagement pédagogique de la situation (contrat de points, observateurs qui régulent...) ? Doivent-ils comprendre ? Doivent-ils ressentir ?

Différencier, c'est prendre en compte tout ça. C'est manier les différentes formes d'apprentissages (cogni-

tivistes, écologiques...) et faire évoluer les situations en fonction. En course de haies, certains vont construire le franchissement avec le double appui, d'autres avec les haies en V, d'autres grâce à des repères au sol où sur l'obstacle, etc.

« Différencier, c'est manier les différentes formes d'apprentissages (cognitivistes, écologiques...), et faire évoluer les situations en fonction. »

Pour se référer à la thèse de Jean-Louis Gouju, on sait que des mécanismes différents organisent le pratiquant : pour certains, c'est avant l'obstacle (« Moi, je place l'impulsion, et après j'attends. Je reprends conscience quand j'ai le pied qui se pose par terre »), pour d'autres, après (« Je ne sais pas trop ce que je fais avant, par contre, je reviens vite avec le pied au sol... Le ballon sur la haie m'aide à me construire des sensations »).

6. La pédagogie de la compétence, c'est raisonner sur une gestion optimale des processus d'acquisition

Qu'est-ce qui limite la progression d'un élève en cours d'EPS ? Pour l'enseignant, il s'agira en premier lieu de résoudre les problèmes de gestion de la classe, de mobilisation de chacun dans la séance, de motivation durant le cycle, de construction des groupes, de compréhension des attentes... Bref, de s'adapter aux facteurs contextuels, et déterminer les conditions d'apprentissage...

Ensuite, il s'agira d'utiliser stratégiquement les processus d'apprentissage pour mieux faire progresser les élèves. Comment décoder les obstacles rencontrés ? Dois-je passer par des procédures cognitivistes pour qu'ils comprennent ? Comment organiser les interactions par rapport à ce qu'ils doivent apprendre ? Quelle organisation pédagogique et quelle intervention pour modifier leur motricité ? Utiliser des « fils rouges » pour qu'ils vérifient leurs transformations ?

On utilise toujours des procédures de plusieurs niveaux.

Pour conclure, je dirais que la compétence :

- est finalisée ;
- est acquise par expérience ;
- est hiérarchisée ;
- est intégrée en actes ;
- débouche sur de l'efficacité ;
- est éminemment stratégique ;
- est toujours contextualisée.

● *Y a-t-il des choix de ressources prioritaires établies selon la « tranche d'âge » du pratiquant ?*

➤ Oui, mais toujours dans un effet combinatoire.

Pour répondre, je proposerai deux exemples :

Exemple en niveau 1 en course de haies : courir à fond en 4 appuis pose des problèmes affectifs. Construire la distance d'attaque par rapport à l'obstacle, c'est accepter de s'éloigner de cet obstacle, et construire des transformations de postures d'un point de vue biomécanique.

Au niveau 2 (en 4^{ème}-3^{ème}) : les haies montent, la distance s'allonge, il y a nécessité de produire des trajectoires rasantes pour être performant. Or, les référentiels sensoriels sont perturbés (schéma corporel en évolution), le développement de la force limite les possibilités de coordination, le corps est difficile à piloter, l'inertie difficile à vaincre. En conséquence, l'obstacle affectif est toujours là. C'est un fil conducteur jusqu'au meilleur niveau.

Dans la combinaison de ressources, un aspect va être minoré par rapport à d'autres.

En relais, il faut lever l'obstacle affectif et cognitif avant de se placer sur la résolution de problèmes informationnels (pose de marques). Il faut d'abord accepter de recevoir le témoin en courant.

« Dans la combinaison de ressources, un aspect va être minoré par rapport à d'autres. »

Évidemment, les problématiques énergétiques et informationnelles vont être contextualisées par rapport à des périodes clés du développement de l'élève : on pourra faire le choix de mettre l'accent dessus pour les développer. Elles seront peut-être nécessaires pour lever les obstacles à l'apprentissage.

● *Tu fais travailler en 18"-18", et non 30"-30". Est-ce corrélé au pourcentage de ta VMA, qui est plus élevé (tu fais travailler à 110%) ?*

➤ Pour développer la VMA, le but est de « passer du temps à VO₂ max », donc faire courir si possible au-delà de la VMA (110-120%). Les répétitions courtes, organisées par séries, le permettent. Le total de temps de course doit être compris entre 4' (15" ou 20"), 7 et 8 minutes (30 à 36").

Les programmes sont à comprendre sur la logique suivante : on se rapproche de la VMA en collège, pour la dépasser au lycée. On passe de l'intermittent au fractionné.

● *Comment justifier les 3' de récupération entre chaque série? On bascule en lactique, non ?*

➤ Lors d'un travail de VMA, il s'agit de 3' maximum, afin que le système aérobie – qui participe à la récupération – ne se mette pas « en veille ». Sinon, les premières répétitions de la série suivante seront inefficaces. Mais il faut un minimum pour rembourser la dette en O₂.

● *Plusieurs théories sur les apprentissages moteurs ont été évoquées dans ta présentation. C'est intéressant d'un point de vue du débat théorique, mais concrètement, demain, je suis sur le terrain avec mes élèves, comment m'en emparer ?*

➤ Réponse de Benjamin Le Gall (professeur agrégé à l'Université Paris Est Créteil – UPEC) :

Il y a les processus d'apprentissage d'une part, et les procédures d'apprentissage que l'enseignant va choisir en référence aux différentes théories d'autre part. Il ne faut sans doute pas mettre ces théories en concurrence sur le terrain, car elles sont toutes utiles pour l'apprentissage des élèves. Certains élèves vont mieux sentir les choses lorsqu'ils vont toucher le ballon sur la haie. Là, on fait plus référence aux théories de l'action située, en mobilisant des artefacts dans le retour sur l'action, personnel et immédiat.

Didier Delignières a travaillé sur les théories dynamiques. Dans un des articles qu'il a rédigés dans la

Revue EP&S, il incite à utiliser un langage métaphorique pour désigner des coordinations (plus efficaces qu'une myriade de consignes). Par exemple, le « vent qui passe », pour désigner une dissociation du haut et du bas du corps en danse, en mouvements de va-et-vient. À un moment donné, c'est plus efficace chez ces élèves, car cela ne surcharge pas la partie cognitive. De la même manière, dans les théories cognitives, la manière de verbaliser, ou de démontrer, aide l'élève à apprendre, en lui donnant un code qui permettra de répondre à la phase d'encodage qui sépare la mémoire de travail de celle à long terme. Il y a des élèves qui ont besoin de passer par les mots, d'autres par la démonstration, et d'autres par la sensation (par exemple, la sensation de rotation en gymnastique, ou du déséquilibre en judo...).

Il suffit juste de s'approprier les cadres théoriques.

➤ T. C. : Alain Soler dit que tous les moyens sont bons.

Attention aux abus de langage : lorsque l'on parle « d'aménagement du milieu », on n'est pas nécessairement sur des théories écologiques. Est-ce que tu aménages le milieu en donnant des consignes verbales sans arrêt ? En donnant des règles d'efficacité ? Un élève sentira plus les choses sur des parcours variés en sollicitant son impulsion. Pour un autre, il s'agira de lui donner l'image de « traverser une porte, et non de chercher à monter », pour un autre, il faudra aménager la distance de réception, un autre comprendra que la régularité des bonds est importante...

● *Pour moi, la compétence se construit. Si elle est contextualisée, elle est aussi transférable. Elle ne débouche donc pas nécessairement sur une performance. Pourquoi donc évaluer uniquement la performance dans les activités athlétiques? Doit-on évaluer dans un environnement normé, ou va-t-on demander à nos élèves de s'adapter – en sollicitant leurs ressources ?*

➤ Il est par exemple possible de proposer un « parcours progressif » en haies : l'élève devra produire un double appui, puis quatre appuis, puis six

appuis, et faire le même temps que sur un parcours de haies à intervalles réguliers. On peut également le faire sur un « parcours dégressif ».

La compétence est éminemment contextualisée. Un élève qui « vivra » le demi-fond sur un terrain de handball ne construira pas tout à fait les mêmes compétences qu'un autre qui les construira sur une piste d'athlétisme.

Alain Bouthier dit que les compétences se construisent sur de l'expérience (y compris sensible) dans un certain contexte, grâce à des connaissances opératoires.

● *N'y-a-t-il pas un paradoxe dans les textes officiels, qui parlent d'évaluer des compétences et qui, en même temps, proposent des situations de référence très normées ? Où se situe alors l'évaluation de la compétence ?*

➤ Je te rejoins sur le 3X500 mètres pour le bac. On est bien sur du bachotage trois-quatre séances minimum avant l'évaluation. Où est l'évaluation de la compétence ? On voit bien que cette hyper-préparation formate plus l'élève qu'elle ne permet une adaptation contextualisée. Cela apparaît bien plus évident en CP1 qu'en CP5.

● *Peut-on s'appuyer sur toutes les fiches ressources en athlétisme (on sait que Didier Delignières a lourdement critiqué celles d'escalade¹) ? À quel moment peut-on s'en extraire, ou s'y raccrocher ?*

➤ Les fiches en athlétisme sont inégales en termes d'aide. Certaines sont bien faites, d'autres ne sont pas compréhensibles pour des non-spécialistes, voire pour des spécialistes eux-mêmes ! Je pense par exemple au multibond, qui n'est pas assez parlant, et pas assez clair. Je pense que du point de vue des capacités, tout n'est pas assez hiérarchisé : l'essentiel et le complémentaire ne sont pas assez dissociés. On ne perçoit pas « l'ADN » de l'activité.

Une autre critique tient à la difficulté de la compétence. À certains niveaux, certaines sont plus faisables que d'autres... Ces programmes sont néanmoins les bienvenus. Ils structurent les programmations, aident les collègues, mais ne résolvent pas tout. Michel Volondat, lors du séminaire CP5, a exposé la difficulté que l'on a, en EPS, à établir des chronologies de ce qui s'apprend. Il y a des objets d'enseignement incontournables à certains niveaux, et les programmes concourent à cette visibilité, dans une certaine mesure.

Propos recueillis par
Amandine Piau,
Collège Romain Rolland, Sartrouville (78)
et
Stéphane Sapin,
Collège Pierre Sémard, Drancy (93)

1. Delignières, D. (2009). *Les compétences dans les programmes du collège*, Revue EP&S, n°338