

POUR MIEUX COMPRENDRE LA DEMARCHE DU GAREEPS¹

PREAMBULE

Né sous l'impulsion de l'Inspection Pédagogique Régionale d'EPS de l'Académie de Montpellier, le GAREEPS² réunit un groupe d'une vingtaine d'enseignants en établissements scolaires. Son ambition est de dynamiser la réflexion éducative dans l'Académie de Montpellier tout en créant ses propres ressources, issues de la réflexion des acteurs de terrain.

Les membres du GAREEPS se regroupent plusieurs fois dans l'année sur leur temps libre pour confronter le fruit de leurs réflexions. Entre deux réunions, les échanges et communications se font par mails. Les rassemblements sont systématiquement précédés de réunions du comité de pilotage³ chargé de synthétiser les productions des différents sous-groupes et de réguler le travail d'ensemble.

Sa vocation est de rendre opérationnels les programmes d'EPS et d'éclairer une manière d'approcher l'enseignement par compétences. Le GAREEPS travaille à la construction d'outils pour aider d'une part, les enseignants d'EPS et, créer d'autre part, une dynamique de réflexion pédagogique dans notre académie. Tout enseignant peut faire partie du GAREEPS, soit en intégrant le groupe de production, soit en participant à l'expérimentation de la démarche d'enseignement qu'il propose aux équipes d'établissement. Cette proposition est faite sur le mode du volontariat, lors des réunions d'équipes en établissement. L'intérêt de ce fonctionnement est de créer des échanges entre enseignants concernant leurs pratiques professionnelles.

ORIGINE DES TRAVAUX DU GAREEPS : le souci de partir des préoccupations des enseignants au quotidien

Le travail du GAREEPS a été engagé à partir d'un constat fait lors d'inspections :

- De la volonté des enseignants de répondre aux demandes institutionnelles mais
- De leurs difficultés à appréhender le programme dans ses diverses articulations entre Compétences propres (CP) - Compétences Attendues (CA) - Compétences Méthodologiques et Sociales (CMS) – Compétences du Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture (CSC) convergentes dans leurs cours,
- De la mise en œuvre de situations d'apprentissages trop souvent identiques pour tous les élèves, ne prenant que partiellement en compte leurs besoins, et ne permettant pas l'intégration des acquis de leurs élèves ;
- De la difficulté à mettre à distance ses propres conceptions pédagogiques pour les mettre au service de la prise en compte de la compétence attendue
- De leur impression que cette approche de l'enseignement est tellement différente de leur façon d'enseigner qu'elle engendre à la fois une perte de repères et une frustration.

Ce constat est une synthèse d'observations récurrentes que chacun aura par lui-même constaté ou repéré dans son quotidien.

LES PRODUCTIONS DU GAREEPS : une modélisation pas un modèle

Les productions mises en ligne résultent de réflexions sur les propres difficultés rencontrées par les membres du GAREEPS, à répondre à la demande institutionnelle articulant les différentes compétences. L'avancée de chacun s'est faite au fil des réunions et des confrontations de points de vue. Ce qui a permis d'aboutir à une modélisation construite collectivement, d'une démarche dynamique d'enseignement et d'exemples dans différentes CP illustrées par des APSA. Ces productions n'ont aucune prétention à être érigées en modèle. Ce sont des ressources pour les enseignants d'EPS qui représentent une manière d'envisager un enseignement par compétence. Par conséquent, cela ne saurait être l'imposition d'un modèle exemplaire, la liberté pédagogique de chaque enseignant s'exerçant dans le cadre institutionnel en vigueur et demeurant au cœur de la pratique enseignante.

Cette démarche d'enseignement proposée est propice au tressage des différentes compétences (compétences propres, compétences attendues, CMS et CSC) devant être présentes dans un cours d'EPS. Elle traduit une manière d'aborder la lecture des programmes et du socle commun. Les différents exemples proposés sont des outils possibles pour vous aider dans votre quotidien professionnel.

L'Inspection Pédagogique Régionale considère ces productions intéressantes pour :

- le volume important de pratique nécessaire à tout apprentissage qu'elles permettent
- la complexité des situations auxquelles les élèves sont confrontés
- la possibilité de réfléchir l'enseignement de l'EPS autrement avec une appropriation personnelle qui ne peut qu'être volontaire et ne s'impose aucunement aux pratiques pédagogiques déjà existantes.

¹ Didier CEBE

² Groupe Académique de Réflexion sur l'Enseignement de l'EPS

³ Didier CEBE IA-IPR EPS, Mme Marie-Estelle LLORCA et M. Bernard SALOME professeurs agrégés d'EPS en établissements scolaires

La présentation des productions du GAREEPS avec un format identique respectant des codes couleurs, devrait en faciliter la lecture et la compréhension, et vous aider à vous les approprier. Vous y trouverez des mises en relation des différentes compétences, l'interprétation de la CA et les choix faits par le groupe qui y a travaillé (BLEU), les savoirs en jeu identifiés (ORANGE), les aménagements et régulations proposés en fonction des niveaux de compétence attendue (JAUNE) et des choix de situations d'apprentissage, et enfin, les éléments de présentation des étapes (VERT).

Une approche par compétence doit être porteuse d'une dynamique de transformation des pratiques professionnelles. Transformer ses pratiques ne signifie pas les renier mais nécessite de réfléchir à ce que les élèves doivent apprendre en EPS.

Observer un camarade, une équipe, une prestation collective ne se décrète pas. Cela s'apprend. Différentes compétences (CMS3, CMS2 mais CSC3 par exemple) se réfèrent à ce que l'élève doit être capable de faire pour comprendre sa propre pratique au travers de celle d'autrui. « *Se mettre en projet* » (CMS3) ne peut être détaché de « *l'identification individuelle ou collective des conditions de l'action* ». Cette identification ne s'improvise pas et représente un moment d'apprentissage qui doit être pensé par l'enseignant pour apprendre à ses élèves à « *rechercher, extraire l'information utile* » mais aussi à « *organiser l'information utile* » (2 items de la CSC3), qui participeront à cette « *identification individuelle ou collective des conditions de l'action* ». Ce qui permettra à l'élève de savoir « *repérer points forts et points faibles (pour soi et/ou chez l'adversaire) dans différentes situations* » (item de la CSC7) et contribuera à l'acquisition de la CP dont le texte d'accompagnement nous renseigne sur les apprentissages à engager. Ce qui sollicite les ressources perceptives, décisionnelles, cognitives au sens large, méthodologiques, relationnelles de l'élève.

Ces différents apprentissages participent également de l'acquisition de la CA que les CMS traversent et qui aident l'élève à comprendre ses résultats et à envisager de fait, ce qu'il devrait acquérir pour être plus performant et à terme plus compétent. C'est cette démarche qui est porteuse de sens pour lui.

Si la compétence s'observe en EPS à travers la mise en jeu de la motricité de l'élève, dans une situation ou une classe de situations de même nature, celle-ci s'appuie sur la mobilisation de tout un ensemble de ressources⁴ ou de savoirs combinés aux différents plans moteurs, perceptifs et décisionnels, cognitifs, affectivo-relationnels et méthodologiques, qui dans différents registres de connaissances, de capacités et d'attitudes combinés, permettent d'observer, d'analyser et de s'engager. Pas d'acquisition de compétence sans projet d'apprentissage.

Notre démarche d'enseignement en 4 temps s'inscrit dans l'intégration dynamique des apprentissages en EPS⁵ intégrés dans des situations complexes posant un ou plusieurs problèmes à l'élève et correspondant aux besoins des élèves à l'issue des observations réalisées.

En ce sens, nous encourageons l'enseignant à structurer l'apprentissage des rôles sociaux, en tant que composante fondamentale d'une éducation en EPS par la pratique des APSA. C'est l'objet de la présentation de cette démarche d'enseignement facilitant l'approche de l'enseignement par compétences, qui articule CP-CA-CMS et CSC autour d'une ou plusieurs situations complexes. Les exemples de traitement des APSA pourront être « triturés » selon l'appropriation qui en sera faite par les équipes enseignantes.

LECTURE DU PROGRAMME ET DECRYPTAGE DES COMPETENCES

L'ambition du travail de notre groupe est d'aider les enseignants à appréhender de façon méthodologique et dynamique les programmes, pour en décrypter les contenus de la CP et de la CA avec un langage facilement utilisable sur le terrain. Les contenus relatifs aux CMS et au Socle commun relèvent des choix de l'équipe pédagogique et de l'enseignant d'EPS au regard de l'analyse qu'il aura faite préalablement des besoins des élèves en formation. Besoins qui peuvent être analysés aux plans des connaissances acquises/à acquérir, des capacités mobilisées/à mobiliser, des attitudes construites/à construire. Les ressources s'expriment dans l'action et doivent être évaluées au travers de leur efficacité dans une situation précise. On retrouve cette phase dans le 1^{er} temps de la démarche d'enseignement.

L'identification des besoins de formation des élèves, comme l'évaluation de leurs acquis, doivent s'exprimer au travers d'une situation complexe qui sollicite les différentes combinaisons des ressources dont ils disposent pour répondre efficacement au problème qui est posé.

Tentons de faire un pas en avant, en cherchant à appréhender singulièrement les textes officiels, non pour les dénaturer mais au contraire, pour en décrypter le sens et le langage facilement applicables sur le terrain.

Nous sommes partis des réflexions suivantes sur l'approche de l'enseignement par compétence, sur les conditions de l'activité de l'élève et la nature des situations d'apprentissage favorables à l'acquisition concrète des compétences.

- Les définitions d'une compétence ne manquent pas. Une compétence est « *un ensemble structuré et cohérent de ressources qui permet d'être efficace dans un domaine social d'activité*⁶ » ;
- La compétence attendue peut être analysée au travers de la CP qui en définit l'essence. On y trouve tout ce qui va définir les contenus de la formation de l'élève en relation avec l'APSA. Elle contient ce qui est relatif à une adaptation motrice efficace de l'élève qui est confronté à une grande catégorie d'expériences culturellement les plus représentatives. La CP1 mentionne ainsi : « *Réaliser une performance motrice maximale mesurable à une échéance donnée. Réaliser et stabiliser une performance mesurée dans le temps ou l'espace, à une échéance donnée, en utilisant au mieux son potentiel, dans un milieu terrestre ou aquatique, standardisé ou normé, en sachant s'investir et persévérer quel que soit le type d'effort* ».

⁴ Les ressources représentent ce dont dispose l'élève pour réaliser la tâche ou la situation complexe. Elles sont personnelles et internes à l'élève (moteur, perceptif et décisionnel, affectif et relationnel, cognitif, méthodologique, technique et/ou externes à l'élève et relatives à ce que peuvent lui fournir ses camarades, ou son enseignant (des documents d'observations ou d'informations, du matériel etc.).

⁵ Cf ; « des situations pour intégrer les acquis scolaires » Xavier ROEGIERS ed De Boeck 2003

⁶ Didier DELIGNIERES et Christine GARSAULT revue EPS n°242, 1993

La CA de N1 en natation longue précise ces contenus pour nager longtemps en se connaissant et en connaissant l'activité de l'élève nageur apprenant. Il s'agit « *A partir d'un départ plongé ou dans l'eau [de] réaliser, sur une durée de 6 minutes, la meilleure performance possible en nage ventrale et dorsale en optimisant l'équilibre, la respiration et les phases de coulée. Respecter les règles de sécurité et d'hygiène. Assumer le rôle d'observateur* ».

- L'effort de 6' est un effort long, un effort hygiénique au sens relatif à la santé (comme courir longtemps). Il nécessite de se connaître (règles de sécurité de la CA) pour réaliser la meilleure performance possible. Le passage en nage dorsale à un moment défini par l'élève (attention ! pas obligatoirement en dos crawlé) lui permet de gérer efficacement son effort et sa fatigue (Cf la CP: « *en utilisant au mieux son potentiel* »). Il est ainsi un moment stratégique qui s'inscrit dans le projet de performance de l'élève et qui par conséquent ne peut ni être un obstacle à l'acquisition de la CA de N1 (parce que l'élève ne fait pas de dos crawlé) ni être un passage dont on s'acquitte dès le début de l'épreuve pour s'en débarrasser.
- On peut définir un niveau de compétence différent entre un élève qui effectue 6' avec un passage en nage dorsale et un niveau supérieur pour l'élève qui effectue sa meilleure performance possible avec un passage en dos crawlé. D'une manière générale, le niveau de compétence caractérise ce qu'est capable de maîtriser un élève débutant, débrouillé ou expert dans une situation complexe. Un élève expert combinera plus richement et de façon plus diversifiée, des ressources davantage développées, et inversement pour le débutant.
- L'étude d'une compétence attendue s'articule autour d'une Compétence Propre, de Compétences Méthodologiques et Sociales, de Compétences du Socle Commun. Il s'agit de les tresser entre elles pour donner du sens aux apprentissages. CMS et items du Socle Commun impliquent de s'approprier des méthodes, des outils, des savoirs faire et des savoirs être nécessaires à la pratique de l'APSA et des relations interindividuelles. Mieux se connaître et connaître l'activité ne peut se faire qu'au travers de l'utilisation d'outils d'observations, d'apprentissage de l'analyse de données recueillies, d'interactions entre élèves et de rôles sociaux assumés. Ces apprentissages sont relatifs aux CMS et aux items du socle. Pour que l'élève se mette en projet (CMS3) il doit identifier individuellement ou collectivement les conditions de l'action par des observations nécessitant l'utilisation d'outils d'observations. Ce qui va conduire l'enseignant à apprendre à ses élèves à « *repérer points forts et points faibles (pour soi et chez l'adversaire) dans différentes situations* » (CSC7). Les relations avec ses pairs (ou interactions) vont l'aider à « *rechercher, extraire l'information utile* » et à « *organiser l'information utile* » (items de la CSC3). Travailler ensemble renvoie aux CMS1 et CMS2 mais aussi à « *coopérer à un projet collectif* » (CSC7). Certains de ces apprentissages s'adresseront tantôt à tous, tantôt à certains uniquement en fonction du projet de cycle et du projet de classe.
- La compétence attendue se nourrit des Connaissances/Capacités/Attitudes qu'elle combine dans une situation complexe,
- Proposition de situations complexes : Nous postulons⁷ que c'est en mettant l'élève face à la complexité que l'on vérifiera s'il est capable de la gérer. Pour acquérir une compétence comme pour l'évaluer, il convient donc de mettre l'élève dans un environnement complexe pour qu'il mobilise ses différents acquis pour résoudre une situation complexe. La situation complexe doit conserver le noyau dur de l'activité mentionné dans la CP et relatif à la mesure du rapport de force. En Basket dans la CA de N1 « *Dans un jeu à effectif réduit, rechercher le gain du match par des choix pertinents d'actions de passe ou dribble pour accéder régulièrement à la zone de marque et tirer en position favorable, face à une défense qui cherche à gêner la progression adverse dans le respect du non contact. S'inscrire dans le cadre d'un projet de jeu simple lié à la progression de la balle. Respecter les partenaires, les adversaires et les décisions de l'arbitre* »⁸. Apprécier le rapport de forces entre 2 équipes passe par l'utilisation d'indices numériques (évaluation quantitative) qui permettent de définir les besoins des équipes et par-delà, ceux des élèves. Cette identification des besoins définit le projet de l'élève (CMS3, CSC7). Toute compétence est nécessairement rattachée d'une part à un projet (celui de l'élève) et s'exprime dans une situation ou à une classe de situations de même nature. D'où la nécessité de définir précisément cette compétence. Parallèlement, un élève compétent doit être capable de parler de son activité et de communiquer avec ses camarades ou l'enseignant (Compétences langagières CSC1), reconnaître des invariants dans diverses situations, de règles et de grands principes d'action. Les attitudes accompagnent ici ce que déploie l'élève pour construire sa compétence.
- Ce n'est pas toute l'APSA qui est visée dans la situation complexe mais un niveau de complexité repéré par des observations. La complexité n'est pas synonyme de difficulté ou de complication⁹ mais de mises en relations de différentes ressources : des relations entre attaquants, des relations entre défenseurs, des relations entre attaquants et défenseurs, mais aussi avec les observateurs et avec les arbitres pour répondre au problème posé. Toute situation complexe doit permettre d'apporter plusieurs réponses efficaces. Ce qui signifie qu'il n'y a pas UNE solution mais DES solutions efficaces. D'où la nécessité d'identifier le niveau de complexité des situations complexes au regard des ressources des élèves. En Mathématiques, un élève peut résoudre efficacement son problème en additionnant plusieurs chiffres identiques parce qu'il ignore la multiplication. La complexité de la situation qui lui est soumise permet l'expression de ses ressources disponibles du moment. Il pourra apprendre la multiplication et répondre tout autant au problème posé mais en étant plus efficient (plus rapide et plus efficace). Tout cela renvoie :
 - A ce que l'élève doit apprendre pour atteindre le niveau de la CA donné,
 - Aux connaissances, capacités et attitudes qui permettent ses transformations (ex si on n'acquiert pas la

⁷ Cf : François Marie GERARD in « la complexité d'une évaluation des compétences à travers des situations complexes – Montréal 2007

⁸ Un exemple est donné d'organisation d'une situation complexe en fonction des besoins repérés en relation avec les 4 temps de la démarche d'enseignement

⁹ Si l'élève doit mobiliser des savoirs et savoirs faire nouveaux ou peu maîtrisés, la situation est compliquée. S'il doit articuler des savoirs et savoirs faire déjà maîtrisés certes dans des conditions éventuellement inédites, avec une articulation des ressources de plus en plus combinées, la situation est complexe (cf : FX. ROEGIERS in « des situations pour intégrer des acquis » Ed De Boeck 2003)

connaissance consistant à sauter pour prendre la balle, l'élève ne pourra pas apprendre à tirer efficacement en course etc...

- Aux objets d'enseignement jugés prioritaires par l'enseignant
- Aux axes de travail porteurs de transformations pour les élèves qui permettent un tissage entre les Compétences Méthodologiques et Sociales, et les Compétences du Socle Commun,

Compte tenu de ces réflexions, il apparaît judicieux d'explicitier notre démarche d'enseignement, consistant à placer les élèves dans des situations favorables au développement de compétences.

COMPREHENSION DE LA DEMARCHE D'ENSEIGNEMENT

La démarche d'enseignement formalisée par le GAREEPS s'appuie sur l'analyse des textes institutionnels. Mais aussi sur l'identification et l'analyse des besoins des élèves et la mise en œuvre d'une organisation d'un temps d'activité important de l'élève lui permettant d'être acteur de ses apprentissages. Il ne s'agit pas seulement d'être en activité pour apprendre même si cette condition est nécessaire. Il s'agit aussi d'organiser sa propre activité à partir des analyses d'observations en permettant sa compréhension et, de choisir avec pertinence, les ressources nécessaires pour être l'acteur du pas en avant à faire (mise en projet). Cela requiert d'effectuer des apprentissages autour de la pratique de l'APSA, incluant CMS et CSC, pour apprendre à coévaluer ses pairs, puis s'autoévaluer, et développer un regard critique sur ce qui est réalisé par ses camarades dans un 1^{er} temps, et dans un second temps, par l'élève lui-même.

Cette démarche d'enseignement s'inscrit dans une nécessité d'accompagnement des transformations des pratiques enseignantes, dans leur conception et leur mise en œuvre, pour comprendre que la compétence se construit par et dans l'action. Elle se construit également en devenant capable de la réguler, de faire des choix pertinents au regard des éléments du contexte (adversité, rapport de forces, conditions de course, état de forme, effets attendus, obstacles rencontrés...) et apprendre ainsi à mobiliser ses ressources dans des contextes différents. « *il ne s'agit pas d'un (...) mot qui pourrait habiller commodément d'anciennes pratiques¹⁰* » Sans prétendre à un modèle absolu, le GAREEPS a modélisé une démarche d'enseignement qui se présente en 4 temps et dans laquelle l'élève est acteur de ses apprentissages, où les rôles sociaux sont directement associés à des apprentissages singuliers :

Dans un 1^{er} temps : analyser le contenu de la CP au regard de la connaissance des caractéristiques des élèves de la classe ;

Dans un 2^{ème} temps : La logique retenue est de confronter dès le début du processus d'enseignement, les élèves à la complexité¹¹. Ils sont ainsi placés d'emblée, face aux exigences de la CA. Cette dernière est assortie d'observations qualitatives et quantitatives permettant d'examiner la façon dont ils répondent aux problèmes que leur posent cette confrontation. L'enseignant organise son cours avec des moments d'échanges entre élèves et entre enseignant et élèves, à propos des observations. Au travers de ce que mettent en relief ces observations, il doit anticiper de façon fonctionnelle ce qui constitue les compétences qu'il envisage d'enseigner.

L'organisation pédagogique facilite le tissage des apprentissages relatifs aux CMS et aux items du socle commun. De l'analyse des données recueillies, les élèves, d'abord avec l'aide de l'enseignant, ensuite entre eux, vont faire émerger le problème et engager les apprentissages adéquats pour progresser. C'est l'analyse des productions des élèves dans la situation complexe qui va les conduire à consolider cette réponse et à l'automatiser ou bien à la modifier si elle est inefficace. L'enseignant doit ici guider les élèves dans leur réflexion et leur permettre nécessairement de développer leur capacité à discerner l'essentiel du superflu dans la lecture de la complexité. Toute approche analytique est pour nous vouée à l'échec. Ce sont en effet, les interactions entre les différentes ressources qui définissent la compétence, pas une succession cumulatives d'apprentissages techniques. Ces derniers restent néanmoins incontournables et sont abordés dans la partie 4 de la démarche.

Dans un 3^{ème} temps, et en fonction du problème qui a émergé de l'analyse des observations, l'enseignant construit un dispositif qui fait un zoom sur le problème rencontré par l'élève et conserve l'ADN de la Compétence Attendue. Ce dispositif est nommé tâche complexe ou situation complexe selon la littérature. Elle implique des élèves, des interactions avec ses pairs (partenaires, adversaires, arbitres, observateurs) pour conforter ou réinterroger les procédures mises en œuvre pour répondre efficacement au problème posé par la situation complexe. La compétence n'est pas l'application simple d'une connaissance mais un système complexe que l'élève mobilise dans un processus ouvert aux adaptations individuelles. C'est dans ce contexte que l'élève apprend d'abord à mobiliser ses ressources pour répondre au problème posé. Il va ensuite, avec l'aide de l'enseignant et de ses camarades, apprendre à identifier les différentes ressources qu'il devra mobiliser à nouveau dans un autre contexte (identification d'invariants). C'est pourquoi dans notre démarche il ne peut y avoir d'apprentissages techniques immédiatement proposés après les observations de la confrontation à la CA. C'est au travers de la situation complexe qu'il va apprendre à s'organiser seul ou avec d'autres, à mobiliser des ressources en fonction de la compréhension du contexte. Le développement de la compétence s'effectue en gérant des situations de plus en plus diversifiées et de plus en plus complexes, en sollicitant des ressources de plus en plus spécialisées. Les allers-retours permanents, entre la situation relative à la CA, la situation complexe d'apprentissage et la Situation de Transformations de l'Organisation Motrices (STOM) propres aux apprentissages techniques, participent d'une mobilisation dynamique de ces ressources dans un contexte différent. La compétence peut ainsi être mobilisée dans des situations différentes dès lors que l'élève comprend le contexte d'expression de la compétence acquise. Il s'agit donc, non seulement de développer une activité adaptative de l'élève mais surtout de lui apprendre à intégrer ses acquis dans d'autres contextes.

¹⁰ D. DELIGNIERES in « Complexité et compétences » 2009.

¹¹ Cf Philippe PERRENOUD « les compétences se construisent en s'exerçant face à des situations d'emblée complexes » in « Construire des compétences à l'École » Ed ESF 1997.

Dans un 4^{ème} temps, l'enseignant identifie avec l'élève la coordination motrice ou l'apprentissage technique adapté à réaliser pour répondre efficacement à la complexité de la situation proposée. Ces apprentissages s'effectuent dans le cadre de la Situation de Transformation de l'Organisation Motrice (STOM). Dans cette démarche, l'apprentissage technique n'est pas posé comme a priori à la réalisation de la situation complexe et de l'acquisition de la CP, mais comme l'acquisition d'un outil au service d'une intention. L'élève apprendra à tirer en course quand il aura résolu avec ses coéquipiers, la façon d'accéder régulièrement à la zone de marque (cf CA en Hand-Ball, ou encore en Basket-Ball N1) et que se posera alors, le problème de la marque efficace. Tel élève peut comprendre qu'il faut faire une passe longue vers l'avant pour prendre de vitesse la défense adverse et ne pas y arriver parce qu'il est à l'amble. L'apprentissage de la passe, comme coordination motrice dans la STOM est bien un apprentissage technique au service d'une intention : jouer plus vite que le repli de la défense adverse. Cette démarche d'enseignement rompt avec des apprentissages techniques (par exemple la passe, le dribble et le tir) préalables au match. Elle pose à l'inverse, la confrontation à toute CA (le match en CP4, la course en CP1 etc), comme le lieu privilégié de l'évaluation des besoins des élèves à différents niveaux : au niveau de l'APSA, des relations inter individuelles, des difficultés à observer, à interpréter des informations, à s'organiser individuellement et collectivement..., et tout ce qui permettrait de mesurer ce que sait faire l'élève en relation avec la compétence attendue.

PRECISIONS SUR LA NOTION DE SITUATIONS COMPLEXES ET DE COMPETENCES EN EPS

Nous employons souvent et depuis longtemps en EPS le terme « situation » pour désigner un dispositif d'apprentissage. Elle désigne parfois un exercice. La situation désigne couramment les relations qu'entretiennent un élève ou un groupe d'élèves avec un contexte donné. Les apprentissages scolaires en EPS doivent s'envisager pour être utilisés ici et maintenant pour demain et ailleurs. En EPS comme dans l'École plus largement, ils doivent se faire pour être réutilisés dans la vie courante, c'est-à-dire dans des situations complexes.

Compte tenu de l'infinité de situations que l'on peut rencontrer et dans lesquelles l'élève devra intégrer ses acquis, il nous apparaît primordial de le confronter à une multiplicité de données pour qu'il trouve, non pas LA solution mais UNE solution, SA solution au problème qu'il rencontre. Il s'agit de voir la situation avec un niveau de complexité d'une situation de vie¹² et qui en EPS est intéressante car résolument orientée vers la pratique scolaire de l'APSA. Elle rend significative l'activité menée par l'élève parce qu'elle se rapproche de la situation réelle (le match et non pas la succession d'apprentissages techniques). Cette situation permet à la fois d'exercer une compétence et de l'évaluer. « *La complexité est au cœur de l'approche par les compétences. Être compétent, c'est pouvoir gérer le complexe parce que la vie, les groupes d'individus ou l'environnement sont d'une complexité étonnante*¹³ ».

Nous nous sommes également interrogés sur les élèves qui ne réussissent pas en EPS. Or, une compétence n'est rien d'autre que le fait de pouvoir résoudre une situation complexe en mobilisant, - c'est-à-dire en sélectionnant et en utilisant -, un certain nombre de ressources préalablement acquises ou recherchées. La pluralité des réponses efficaces dans l'enseignement par compétences offre un intérêt pédagogique qui ne peut laisser insensibles les enseignants. Et d'ajouter que « *travailler sur des situations complexes profite à tous les élèves mais davantage aux plus faibles* »¹⁴.

La complexité s'exprime dans la prise en compte des différentes informations combinées, des différentes connaissances, capacités et attitudes pour agir. Elle n'attend pas une réponse précise et prédéterminée. Chaque élève peut donc trouver sa propre réponse efficace. La situation complexe oblige l'élève à convoquer ses connaissances, à mobiliser différentes ressources, à les combiner, à développer des interactions avec ses camarades (partenaires, adversaires, observateurs, arbitres, coaches...) pour s'engager dans l'action. Elle est donc un lieu d'intégration des acquis et de nouvelles acquisitions.

Le professeur confronte l'élève à un problème qu'il rencontre et qui va nécessiter qu'il identifie, active, coordonne et mobilise en les combinant ses différents savoirs, qui s'expriment par des connaissances, des capacités et des attitudes acquises ailleurs, séparément ou non, pour s'en détacher et inventer des solutions originales, lorsque la situation l'exige. C'est là, la transformation à opérer pour que l'élève passe du « savant » au « compétent ». Ce qui fait qu'on peut dire qu'« *une compétence est une capacité d'action efficace face à une famille de situations, qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes*¹⁵ ».

Dès lors, c'est une autre relation au savoir qui s'instaure. La démarche d'enseignement du GAREEPS place l'élève dans une acquisition dynamique des savoirs. L'enseignant ne décide pas de tout mais oriente, guide et conseille l'élève dans la construction de ses stratégies pour atteindre le but fixé. Les observations et les analyses de sa prestation conduisent à identifier un problème porteur d'acquisitions à réaliser. Cette étape donne du sens aux apprentissages à engager par l'élève. La confrontation à une situation complexe lui posant un problème à résoudre l'incite à interagir avec ses pairs, à réfléchir et à agir pour trouver une réponse parmi les possibles.

La posture de l'enseignant est d'accompagner avec empathie l'élève dans son cheminement, dans son processus permettant d'atteindre le résultat. Il le guide dans l'identification des ressources mobilisées au regard de la situation dans laquelle il agit en comprenant les contextes de mobilisation de la compétence construite. C'est le sens de la situation complexe qui modifie le contexte de mobilisation de la compétence (combinaison de différents savoirs). Acquérir une compétence dépasse donc la simple acquisition d'une habileté qu'elle englobe mais à laquelle elle ne se réduit pas. L'élève doit non seulement s'adapter à la situation pour être compétent mais il doit apprendre et comprendre comment ce qu'il a acquis peut être repris dans d'autres situations. Ce qui fait de l'élève un acteur et un auteur de ses apprentissages.

¹² Au sens où l'entend F. VARELA in « Autonomie et connaissances essai sur le vivant » 1988

¹³ FM. GERARD in « évaluer des compétences 2009

¹⁴ M. DEVELAY In préface « des situations pour intégrer les acquis scolaires » FX ROEGIER Ed. De BOECK 2003

¹⁵ Philippe PERRENOUD

Pour Edgar MORIN, la complexité apparaît là où la pensée simplifiante défaille mais elle intègre en elle tout ce qui met de l'ordre, de la clarté, de la distinction, de la précision dans la connaissance. La pensée simplifiante en EPS (ex : extraire des apprentissages techniques d'un match pour les enseigner) désintègre la complexité du réel (le rapport de forces produit par l'affrontement d'adversaires dans un match). Apprendre à observer un rapport de forces, à extraire des informations qu'on va ensuite analyser pour les communiquer et les mettre en pratique procède de modes simplifiant de pensée qui revêtent un sens pour l'élève apprenant qui comprend ce qu'il doit acquérir dans la complexité du match ou de la CA d'une manière plus générale. La complexité ne doit pas conduire à l'élimination de la simplicité.

La complexité n'est pas non plus la complétude. Elle renvoie à des articulations entre différents domaines qu'elle relie (connaissances plurielles, interactions individu à individu, sujet/environnement...) et repose sur le refus d'une omniscience mais sur la reconnaissance de l'inachèvement et de l'incomplétude de toute connaissance. C'est ce qui permet d'éduquer nos élèves à une pensée multidimensionnelle, faite d'antagonismes et de complémentarités, de désordre, d'ordre, d'organisation et laissant place à l'imprévu auquel on apprend à faire face. C'est la connaissance qui permet de mettre de l'ordre dans l'enchevêtrement d'interactions, d'événements, d'actions, de rétroactions, d'incertitudes etc, en ordonnant, clarifiant, sélectionnant les éléments pertinents, en les distinguant, en les hiérarchisant. « *La complexité est bien un mot problème et non un mot solution* »¹⁶.

EVALUER DES COMPETENCES

Dans notre démarche d'enseignement, l'élève est mis en situation de production d'une réponse complexe. C'est parce que la production de l'élève est complexe qu'elle doit répondre à plusieurs dimensions. Elle doit être tout à la fois critériée, qualitative, mais aussi multifactorielle et quantitative. L'enseignant doit rendre la production la plus transparente possible pour l'élève.

Ce qui n'exclue absolument pas l'échec, toujours possible dans l'élaboration d'une réponse pertinente. Cela qui ne doit pas être réhibitoire en termes d'évaluation mais au contraire permettre un temps de travail supplémentaire pour stabiliser les procédures de réponse. Lors de l'évaluation, on doit donc attendre que la réponse apportée par l'élève au problème qu'il a dû surmonter soit pertinente et adaptée à la situation. Il acquerra pour cela des techniques dont il devra se servir en situation tout au long du temps d'apprentissage¹⁷.

La réalisation technique doit être correcte mais pas nécessairement la mieux réalisée ni la plus efficace. L'efficacité doit exister mais elle doit être relativisée en fonction du niveau de pratique de l'élève. Un élève peut réussir à tirer en course au hand-ball sans mettre la balle au fond du filet, en répondant à la compétence attendue¹⁸ de niveau 1 qui stipule qu'il faut « *accéder régulièrement dans la zone de marque et tirer en position favorable* ». « *Régulièrement* », « *zone de marque* » et « *tirer en position favorable* » sont à définir par l'équipe d'EPS et être clairement précisé à l'élève en termes de critères quantitatifs et qualitatifs. Pour que sa réponse ne soit pas aléatoire, il s'agit qu'il puisse être confronté plusieurs fois aux exigences de la compétence attendue.

Pour évaluer des compétences à partir d'une situation complexe, l'enseignant doit donc s'assurer au préalable que toutes les ressources à mobiliser pour résoudre la situation ont été acquises. Il n'y a donc pas de mauvaises réponses, de barèmes ou de réponses préconçues dans la mesure où il n'existe pas une seule bonne réponse mais des réponses clairement identifiables.

A l'aide des critères et de la récurrence des réponses en action, l'enseignant infère que les différentes ressources ont été mobilisées et combinées pour produire une réponse pertinente au regard du problème à résoudre. Le rôle accordé à l'apprentissage méthodologique est important puisque la démarche utilisée par l'élève est le vecteur de réponses adaptées.

C'est l'intérêt de la démarche d'enseignement qui est présentée puisqu'elle permet de tresser les différents apprentissages relatifs aux compétences présentes aujourd'hui en EPS, pour des réponses construites et efficaces face à la complexité des situations rencontrées.

C'est ce que nous espérons que cette démarche d'enseignement génère, et que ce travail collectif aidera le plus grand nombre à penser autrement la formation de nos élèves en EPS et par l'EPS.

¹⁶ Edgar MORIN in « introduction à la pensée complexe » Ed Seuil 1990

¹⁷ Celui-ci peut être variable selon les élèves et ce qui est à apprendre, d'une séance à plusieurs heures. Tous n'ont donc pas à effectuer ces apprentissages (techniques pour la plupart d'entre eux) en même temps.

¹⁸ « Dans un jeu à effectif réduit, rechercher le gain du match par des choix pertinents d'actions de passe ou dribble pour accéder régulièrement à la zone de marque et tirer en position favorable, face à une défense qui cherche à gêner la progression adverse. S'inscrire dans le cadre d'un projet de jeu simple lié à la progression de la balle. Respecter les partenaires, les adversaires et les décisions de l'arbitre » (compétence attendue de niveau 1 du programme collège de 2008).