

# CAHIERS

■ [www.cahiers-pedagogiques.com](http://www.cahiers-pedagogiques.com)

# PEDAGOGIQUES

Changer la société pour changer l'école, changer l'école pour changer la société



DOSSIER

## Développer des compétences en EPS

---

### **DROITS ET TARIFS**

**Ce hors série numérique est mis à votre disposition avec un droit de reproduction régi par une licence [Creative commons](#). Il est diffusé selon une triple tarification :**

- **8 euros pour les particuliers qui l'acquièrent pour leur usage personnel.**
- **16 euros pour les établissements avec un droit de diffusion dans le cercle de l'établissement et pour les formateurs dans le cadre de leur activité professionnelle.**
- **24 euros pour les bibliothèques et médiathèques.**

**Toute utilisation commerciale est strictement interdite.**

---

# SOMMAIRE

## 1. COMPÉTENCES, PROGRAMMES ET SOCLE COMMUN

- 6 Pièges, malentendus et perspectives**  
CATHY PATINET
- 10 EPS et socle commun : trois scénarios pour une rencontre**  
NICOLAS MASCRET, OLIVIER REY, MAXIME TRAVERT
- 13 Compétences et évaluation**  
JOËL DUGAL
- 15 Un point d'appui pour le projet d'EPS**  
MATHIEU LE BOURGOCQ, ISABELLE NUJYTS, JULIEN PIETTE, DAVID FRION, CORALIE ALEXANDRE
- 20 Élaborer des livrets de compétences**  
JÉRÔME RIVOIRE

## 2. METTRE EN PRATIQUE LES PROGRAMMES

- 23 Objectiver la construction du point**  
FRANCIS BLANCHARD
- 28 Des compétences attendues en natation et gymnastique à l'enseignement**  
ALAIN COSTON, JEAN-LUC UBALDI

## 3. RENDRE LES ÉLÈVES PLUS COMPÉTENTS

- 65 Un cadre pour l'inclusion des élèves en situation de handicap**  
PAUL BOUVARD, FRÉDÉRIC MEYNAUD
- 69 Naviguer en équipage**  
VÉRONIQUE BURY, OLIVIER CELO
- 78 Compétences motrices et langagières, un enrichissement réciproque**  
NATHALIE GARNIER
- 84 Natation : apprenons-leur d'abord à redevenir terriens !**  
DAVID JUNILLON, ARNAUD TABARET
- 90 Apprendre à choisir sa tactique en badminton**  
OLIVIER VORS, MARINA DANSOKO-HOSSELET
- 92 S'observer pour devenir plus compétent**  
CATHY PATINET

## 4. COMPÉTENCES ET NOUVEAUX GESTES DU MÉTIER

- 95 Entrer par compétences : entre le dire et le faire**  
NICOLE CLERC, LIONEL GRANDJEAN, XAVIER RACINAIS



# *Des outils, des démarches, des réflexions vers les compétences*

## AVANT-PROPOS PAR CATHY PATINET

Ce dossier propose des réflexions et propositions concrètes en lien avec la notion de compétence contenue dans les programmes disciplinaires et le socle commun de connaissances et de compétences.

On entend souvent dire que l'éducation physique et sportive (EPS) est une discipline « en avance » du point de vue de l'enseignement par compétences. Ce préjugé favorable renvoie probablement à la représentation d'une discipline qui met en œuvre le « savoir agir », donc qui développe des compétences dont la finalisation est bien visible.

Pourtant, pour développer de réelles compétences en EPS, les enseignants doivent préciser

ce qu'il y a à étudier pour chaque compétence, concevoir des « formes de pratiques scolaires<sup>[1]</sup> » sollicitant la compétence, définir la performance comme révélatrice de son degré d'acquisition (et non de celle des capacités motrices des élèves) et enfin, faire un suivi des élèves par des outils et démarches d'évaluation formatrice. Ce dossier s'efforce avant tout de présenter des récits de pratiques conduites dans cet esprit.

**CATHY PATINET**

Professeure d'EPS en collège à Chantilly (Oise)

<sup>1</sup> Voir glossaire



# 1. Compétences, programmes et socle commun

---

## Pièges, malentendus et perspectives

**Cathy Patinet.** Si le concept de compétence semble facilement avoir été importé dans le monde de l'éducation physique et sportive, à quelles conditions suscite-t-il des transformations dans les pratiques professionnelles ? Cet article a pour ambition de pointer les difficultés d'un enseignement par compétences en EPS.

**E**n éducation physique et sportive (EPS), la disparition de 4 500 enseignants depuis cinq ans (non-remplacement de deux enseignants sur trois partant à la retraite) invite à une grande vigilance vis-à-vis des objectifs éducatifs réellement poursuivis par le ministre de l'Éducation nationale. Le risque de déscolarisation de l'EPS est bien réel.

### EPS ET SOCLE COMMUN

Et que penser d'un socle commun qui laisse de côté tout un pan de la culture physique, spor-

former les pratiques pour de nombreux enseignants d'EPS ;

- ensuite, elle risque de faire jouer à l'EPS un rôle de discipline contributive : la priorité serait alors une recherche de compétences transversales dans le cadre de la mise en œuvre de projet, du développement de l'autonomie, de la citoyenneté, sans rattacher ces compétences à la richesse des activités physiques et sportives. Le risque est grand d'éloigner l'EPS de ce qui en fait sa spécificité ;
- enfin, les enseignants d'EPS peuvent considérer que la culture sportive est porteuse, de façon

### L'INSTABILITÉ DU CONCEPT DANS LES PROGRAMMES

Didier Delignières<sup>[2]</sup> souligne que le concept de compétence relève, dans les programmes d'EPS, « *d'un flou conceptuel alarmant* ». Le terme « compétence » se retrouve à quatre niveaux de définition (compétences du socle commun, compétences propres à l'EPS, compétences méthodologiques et sociales, compétences attendues dans les Apsa<sup>[3]</sup>) avec des effets d'inclusion assez « *douteux* » d'un point de vue théorique, puisque « *chaque compétence attendue s'inscrit dans l'une des quatre compétences propres à l'EPS et mobilise plusieurs compétences méthodologiques et sociales* ». D'autre part, les énoncés des compétences attendues, activité par activité, révèlent une grande hétérogénéité, passant de situations complexes très larges à des définitions de tâche supprimant l'esprit de décision et le choix stratégique de l'élève. Enfin, dans les compétences attendues par Apsa, la composante méthodologique est souvent juxtaposée à la composante technique.

De plus, les nouveaux textes collège font suite à dix ans d'utilisation par les enseignants du concept de « compétences spécifiques », terme renvoyant plus à une définition fermée de tâches concrètes qu'à des situations complexes. Ces « compétences spécifiques » ont fait sens chez de nombreux enseignants, car observables, relativement mesurables, en prise avec le réel et les pratiques. Mais ils relevaient plus d'un découpage en savoirs technico-tactiques qu'en véritable compétence intégrant dans un même acte capacités, connaissances et attitudes. La tâche, c'est « *un but à atteindre dans des conditions déterminées* ». Il s'agit alors d'une situation épurée, clairement délimitée, possédant une solution univoque.

À l'autre bout des compétences spécifiques, les « compétences générales » des programmes collège de 1996 renvoyaient aux objectifs généraux et finalités de l'EPS : construction de la règle en 6<sup>e</sup>, apprendre à apprendre en 5<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup>, réinvestissement de compétences et citoyenneté en 3<sup>e</sup>.

Entre intention éducative large et exigence d'une habileté spécifique, perdurent de nombreux malentendus qui pèsent sur les pratiques.

dénoncent ainsi une grande illusion de l'EPS autour de la richesse liée à la diversité des thèmes enseignés. Ils affirment un parti pris d'accès à la culture en ciblant ce qui s'apprend, en formalisant et organisant de véritables « pas en avant », en zoomant sur le fondamental à un moment donné « *Chaque pas en avant intègre les précédents et donne à l'élève un socle de compétences et de connaissances décisif pour la suite de ses apprentissages* ». L'enseignement par compétences ne peut donc se concevoir sans penser un véritable cursus des différentes étapes d'apprentissage.

Mais il serait illusoire de penser que ce ciblage d'objet d'enseignement est facile à réaliser. Derrière la précision d'une compétence visée pré-existent de nombreux choix didactiques, pédagogiques, qui restent souvent implicites. L'enseignant doit effectuer une lecture critique des compétences attendues des programmes et cibler ce qu'il y a à étudier dans chaque étape<sup>[5]</sup>.

### ■ DEUXIÈME MALENTENDU : LES SITUATIONS COMPLEXES

De nombreux auteurs mettent en avant la situation complexe pour exprimer et révéler la compétence. Il y a derrière cette notion de complexité un risque d'incompréhension amenant les enseignants à des choix de situations trop ouvertes ou trop difficiles. Certes, l'ambition de changement porte bien sur les capacités stratégiques et décisionnelles de l'élève, donc sur un gain en autonomie. Dans les situations complexes, la solution est souvent loin d'être unique. Il y a de multiples façons d'y parvenir. La solution se construit progressivement, avec de multiples tâtonnements.

En EPS, le concept de « forme de pratique scolaire » (FPS)<sup>[6]</sup> nous semble répondre à cette exigence de situation complexe. Raymond Delhemmes<sup>[7]</sup> la définit comme un produit empirique de contraintes et d'intentions pédagogiques de l'enseignant construit autour de cinq caractéristiques : la faisabilité, la pertinence par rapport aux contenus et objets d'enseignement, l'intégration de visées éducatives, le sens pour l'élève, la prise en compte du milieu social « classe ». Le parti pris est de soumettre les élèves à des objets

## 1. Compétences, programmes et socle commun

la compétence et les ressources de l'élève. Ce n'est pas toute la complexité de l'APSA qui doit être visée dans la situation, mais bien un niveau de complexité

Pour qu'il y ait compétence, il faut que l'individu soit capable de choisir lui-même, parmi les ressources qu'il possède, celles qui conviennent à la situation présente. C'est cette capacité de « penser à... », en toute autonomie, qui constitue le fondement même de la notion de compétence. Mais cela s'apprend également en guidant l'élève pour qu'il connaisse ses ressources du moment, et se mette en projet pour qu'il cherche à en acquérir de nouvelles. Il faut également lui apprendre à mettre en relation ses propres ressources et savoir aller chercher des ressources externes (en EPS, banques de données grâce aux TICE).

### ■ TROISIÈME MALENTENDU : LA PLACE DES TECHNIQUES

La compétence est avant tout la capacité à exploiter de manière judicieuse ses ressources, au moment opportun et en direction d'objectifs pertinents. La définition du concept de compétence pourrait amener à mettre de côté le développement des ressources. Proposer dès le départ aux élèves des situations nouvelles, complexes, adaptées ne doit pas nous priver du recours à des situations plus décontextualisées dans un deuxième temps. Ceci est un renversement dans les pratiques où, trop souvent encore, on commence par l'entraînement systématique aux procédures de base pour passer, dans un deuxième temps, à leur mise en œuvre dans des situations plus globales.

Au-delà de la construction des situations complexes inférant la compétence, les enseignants doivent apprendre à analyser celles-ci en termes de ressources susceptibles d'être mobilisées ce contexte. Les élèves doivent alors construire leurs techniques personnalisées, fondées sur des principes techniques transmis et transformés dans le temps. Ceci est également un renversement de tendance où, là aussi encore trop souvent, on assiste à un placage de la « bonne technique », en référence à ce que les élèves ne savent pas faire. Tout au contraire, la technique dont il est

les ont adaptées pour leur population d'élèves. Mais cette vision découpée de la compétence ne place pas l'enseignant dans une visée globale et intégrative. Le risque est alors de rester à l'enseignement et l'évaluation de microcompétences isolées les unes des autres. De plus, de nombreux contresens perdurent dans les concepts eux-mêmes, qui sont très larges. Les capacités, par exemple, renvoient tout à la fois à la mise en œuvre des connaissances pour faire, aux savoir-faire en action, aux techniques, aux habiletés motrices, aux « sous-compétences », aux ressources... Ce même découpage de la compétence conduit un certain nombre d'enseignants à continuer à attribuer des points aux élèves à chaque séance, en lien avec une attitude de travail et de respect des règles.

### ■ CINQUIÈME MALENTENDU : L'ÉVALUATION

Cette vision découpée de la compétence conduit inexorablement à une vision erronée et compliquée de l'évaluation :

- tout d'abord, le découpage entre performance et maîtrise d'exécution qui continue à être utilisé par de nombreux enseignants (survivance du baccalauréat de 1994) est souvent redondant ;
- ensuite, le concept de performance y prend souvent le sens large d'une performance sportive référée à « toute l'Apsa », faisant la part belle aux qualités physiques, peu transformables en dix heures de pratique. L'élève aura ainsi plus de chance de faire une grande distance en demi-fond si sa capacité aérobie est élevée. Ce qui est évalué dans la performance relève alors plus de capacités acquises que des compétences travaillées dans le cycle ;
- enfin, dans l'évaluation de la maîtrise, on assiste le plus souvent à un découpage sans fin de critères reprenant toute l'Apsa, et non ce qui a été réellement travaillé. Sans parler d'une tâche infaisable pour l'enseignant, l'élève ne s'y retrouve pas, ne sait sur quoi porte son évaluation (et apprentissage). Les critères peuvent ainsi arriver, comme par magie, en fin de cycle, sans avoir été construits tout au long du processus d'apprentissage.

par compétences m'amène à définir la feuille de route suivante pour y parvenir :

- cibler la compétence visée : quel est le pas en avant à réaliser ? Avec quelles ressources mobilisées et mises en relation ?
- donner du sens, inscrire la visée finale de la compétence à acquérir dès le début de l'apprentissage, ce qui conditionne la façon même dont sont construits, par les élèves, les différents éléments constitutifs de la compétence ;
- s'entraîner à construire la compétence, multiplier la confrontation à des situations complexes, afin que les élèves apprennent à choisir, par eux-mêmes, des procédures adaptées au problème posé et à mobiliser un ensemble de ressources (internes et externes) ;
- développer un capital d'outils pour agir, apprendre des techniques, développer des ressources internes ;
- faire automatiser des procédures intermédiaires, permettant de faire face à la complexité de la tâche ;
- faire cheminer progressivement dans les niveaux d'acquisition de la compétence : du réinvestissement des savoir-faire dans des situations familières au réinvestissement dans des situations plus inédites ;
- apprendre aux élèves à se co-évaluer et s'auto-évaluer ;
- construire des situations d'évaluation qui fassent la preuve de la compétence travaillée (et d'elle seule). ■

**CATHY PATINET**

Professeure d'EPS en collège à Chantilly (Oise)



# EPS et socle commun : trois scénarios pour une rencontre

**Nicolas Mascret, Olivier Rey, Maxime Travert.** L'articulation entre les macrocompétences du socle commun et celles, par activités, indiquées dans les programmes de l'enseignement de l'éducation physique et sportive sont envisageables suivant trois scénarios d'enseignement. Présentation et illustration de chacun à partir de deux APSA, l'escalade et le rugby.

**T**rois logiques, descendante, ascendante et interactive, définissent les possibles contributions de l'EPS à l'acquisition des compétences du socle commun. Chaque logique entraîne une dérive qui lui est propre : une dérive éducative abstraite, une dérive de repli disciplinaire et une dérive intellectualiste.

## SCÉNARIO N° 1. UNE LOGIQUE DESCENDANTE

Ici, l'acquisition des compétences du socle commun apparaît comme première. La logique est descendante. Certes, comme pour les deux autres scénarios, les APSA sont envisagées comme « *un lieu d'expériences concrètes*<sup>[1]</sup> », mais, ici, l'expérience vécue n'a de sens que si elle contribue directement aux acquisitions du socle commun. La pratique de l'escalade, du rugby est pensée de telle sorte qu'elle permette par exemple « *l'acquisition d'une culture sportive qui mérite d'être examinée dans tous ses aspects pour comprendre les richesses et les excès* » (compétence 5) ou « *la*

Si on se réfère aux niveaux de compétences attendues dans chacune des activités citées et fixées par les programmes, il est difficile d'identifier une relation explicite avec ces deux compétences. Pour autant, la nécessaire structuration des compétences en connaissances, capacités et attitudes laisse à penser que le développement d'une culture sportive critique et l'autonomie ou le sens des responsabilités sont plutôt du domaine des connaissances ou des attitudes, quelle que soit, d'ailleurs, l'activité enseignée. Cette perspective pose alors la question du statut des capacités et celle de l'apport singulier de chaque APSA.

L'entrée par les compétences du socle commun, dans la mesure où elle ne peut pas prendre appui sur un pilier directement indexé à la diversité des « cultures motrices », ne permet pas d'aller jusqu'à la prise en compte effective des capacités, des habiletés, des techniques et des savoir-faire. Dans la mesure où l'idée est de privilégier le « commun scolaire » au détriment du « singulier disciplinaire », elle ne permet pas de mettre en

motrice que vit l'élève est privilégié, au détriment d'apprentissages plus interdisciplinaires et transversaux. Cette démarche met en avant les capacités, au détriment des connaissances et attitudes susceptibles d'être développées au cours de la scolarité. Le socle devient une caution éducative à laquelle on tente artificiellement de se rattacher.

Poursuivons avec notre exemple en escalade. Si le niveau 1 de compétences des programmes préconise « *d'assurer un partenaire en toute sécurité* », les contenus d'enseignement concernant les manipulations de matériel ou la communication entre grimpeur et assureur mettent au premier plan les capacités liées aux techniques d'escalade, afin de garantir une sécurité bien légitime dans la leçon, au détriment des connaissances et attitudes du socle commun, plus générales et méthodologiques et, par conséquent, moins spécifiques à l'APSA. Les acquisitions liées à la gestion du projet d'escalade, par exemple, apparaissent alors lacunaires.

Nous nous trouvons face à une dérive disciplinaire. L'obligation institutionnelle du socle obligera l'enseignant à une justification à posteriori, fondée essentiellement sur les capacités des compétences 6 (sociales et civiques) et 7 (autonomie et initiative), sans pour autant les mettre en œuvre réellement ou en les extrapolant à partir des capacités retenues des contenus moteurs.

En rugby, les alternatives de choix du porteur de balle et d'organisation dans la gestion du rapport de force sont souvent le centre des intérêts, dans le respect de la dialectique entre attaque et défense. Les contenus se trouvent focalisés sur la confrontation des deux équipes. Peu de lien avec le socle, eu égard à la rareté des contenus liés à l'expérience corporelle, et on se contente

de l'usage d'un vocabulaire adapté ou de l'utilisation d'outils chiffrés pour aborder les piliers 1 (la maîtrise de la langue française) et 3 (les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique).

Nous sommes ici face à une situation de repli, privilégiant les contenus intradisciplinaires, c'est-à-dire focalisés sur l'expérience culturelle. La contribution au socle commun devient alors une obligation artificielle, encourageant les relations abstraites ou stéréotypées entre l'EPS, les contenus des APSA et celui-ci.

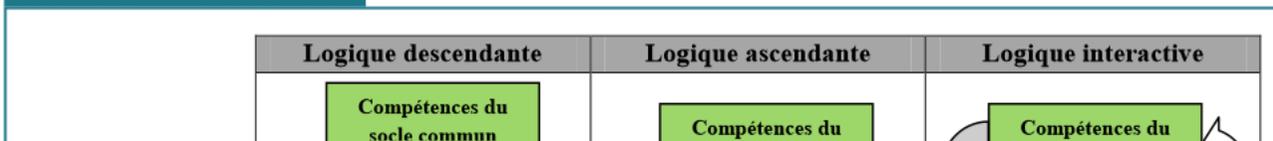
**SCÉNARIO N° 3. UNE LOGIQUE INTERACTIVE**

Le dernier scénario renvoie à une logique interactive entre les compétences attendues dans une APSA et les compétences du socle commun. Les deux types de compétences s'enrichissent mutuellement, sans rapport hiérarchique entre les unes et les autres.

Ainsi, en escalade pour des élèves débutants, les compétences sociales et civiques dans la relation entre l'assureur et le grimpeur permettent à ce dernier de tenter d'atteindre des prises plus éloignées, sans crainte de tomber. En retour, cette prise de risque et le développement d'une nouvelle motricité (équilibre controlatéral par exemple) renforcent la relation et la responsabilité entre le grimpeur et l'assureur, qui doivent communiquer et fonctionner ensemble dans des situations de plus en plus complexes sur le pôle moteur.

En rugby, l'autonomie et la prise d'initiative, ou bien encore la maîtrise de la langue française peuvent par exemple s'envisager au sein du projet collectif de l'équipe. Dans un match, l'enseignant peut proposer une mi-temps d'une minute, pour permettre à chaque équipe de faire le bilan de

**SCHÉMA RÉCAPITULATIF**





## 1. Compétences, programmes et socle commun

la première mi-temps et de faire un projet pour la seconde. Ce temps mort permet aux élèves de s'exprimer, de se réguler sans intervention directe de l'enseignant, et ainsi viser les compétences du socle annoncées un peu plus tôt. Mais il permet aussi de modifier sa motricité pour la seconde mi-temps, par exemple en demandant à un élève d'aller davantage vers la défense adverse, pour la fixer avant de faire la passe. Cette motricité qui risque d'évoluer va, par la suite, alimenter le prochain temps mort de l'équipe, puisque les élèves pourront évaluer l'efficacité de cette nouvelle façon de faire.

Contrairement aux deux scénarios précédents, il existe ici une relation forte entre les connaissances, les capacités et les attitudes, et non une prépondérance de l'une au détriment de l'autre. L'enjeu de ce troisième scénario est de maintenir un équilibre dynamique au sein de l'interaction entre les compétences attendues dans une APSA et les compétences du socle commun. Le risque est de tomber dans une dérive intellectualiste, qui ne retiendrait que le côté formel de cette

interaction, sans s'interroger sur son efficacité professionnelle. Cette interaction dynamique n'empêche donc pas, en fonction des moments du cycle ou de la leçon, de mettre plutôt l'accent sur un type de compétences. Pour autant, la logique interactive reste prioritaire, sans oublier que l'EPS doit idéalement fixer cette ambition sur l'expérience physique, sportive et artistique vécue par l'élève.

Ce troisième scénario, qui met en avant la logique interactive entre les deux types de compétences, nous semble le plus prometteur de par son dynamisme, à condition de bien rappeler que l'EPS est avant tout une discipline fondée sur l'expérience motrice culturellement signifiante, ce qui en fait sa spécificité et son originalité ■

**NICOLAS MASCRET**

Maitre de conférences, IUFM Aix-Marseille

**OLIVIER REY**

Professeur d'EPS, IUFM Aix-Marseille

**MAXIME TRAVERT**

Maitre de conférences, IUFM Aix-Marseille





## 1. Compétences, programmes et socle commun

tualisées et mobilisées, plus ils seront prêts à évaluer des compétences. Le principal obstacle n'est pas technique, il est épistémologique : la difficulté à se déprendre du modèle scolaire de la connaissance comme ensemble de tiroirs, dans lesquels sont rangées des réponses toutes prêtes à des questions de cours<sup>[2]</sup> ».

**COMPLEXE ET COMPLIQUÉ**

La complexité n'est pas liée à la difficulté de la situation, mais au fait qu'elle est irréductible à un modèle fini. Si la situation est réellement complexe, l'élève ne peut lui appliquer un algorithme défini une fois pour toutes pour ce type de situation. Il doit chaque fois s'adapter et développer une nouvelle stratégie, dans l'incertitude. La complexité « ne dépend pas tellement du type d'activités à exercer, du type de savoirs et de savoir-faire à mobiliser, mais surtout de la quantité de savoirs et de savoir-faire à mobiliser. La difficulté vient non pas de chaque opération à exécuter, mais de l'articulation de ces opérations entre elles<sup>[3]</sup> ». Une tâche complexe combine des éléments que l'élève connaît, qu'il maîtrise, qu'il a déjà utilisés plusieurs fois, mais de façon séparée, dans un autre ordre ou dans un autre contexte.

En cas d'échec à une situation trop complexe, il serait impossible de savoir si l'élève n'a pas été à même de la résoudre parce qu'elle était trop compliquée ou parce qu'elle était trop complexe. En d'autres termes, lorsqu'un enseignant souhaite évaluer des compétences à partir d'une situation complexe, il doit s'être assuré préalablement que toutes les ressources (connaissances, capacités, attitudes) à mobiliser pour résoudre la situation ont été non seulement « apprises » par les élèves, mais sont également « maîtrisées ». « L'approche par les compétences n'élimine pas le travail sur les ressources, bien au contraire. Leur acquisition et leur évaluation sont des préalables indispensables, tant à l'acquisition qu'à l'évaluation des compétences<sup>[4]</sup> ».

La mobilisation et l'intégration des ressources pour résoudre une situation complexe doivent faire l'objet d'un apprentissage spécifique, la tâche complexe devient le « révélateur » des mises

- indépendants, ce qui signifie que l'échec, ou la réussite, d'un critère ne doit pas entraîner automatiquement l'échec, ou la réussite d'un autre critère ;
- pondérés, en définissant par exemple des critères minimaux, qui doivent absolument être maîtrisés pour certifier la maîtrise de la compétence, à côté de critères de perfectionnement qui concernent des qualités dont la présence est préférable, mais non indispensable ;
- peu nombreux, pour éviter la multiplication des observables et l'infaisabilité de l'évaluation.

Les indicateurs, fiables, lisibles et peu nombreux doivent être révélateurs de combinaisons de connaissances, capacités et attitudes dans une tâche complexe, sans que l'on soit obligé d'évaluer toutes les composantes de la compétence (principe d'inférence).

Ces indices « révèlent » les compétences acquises. L'utilisation des variables sur les systèmes de score en sport de raquette (notamment le bonus attribué lorsque l'adversaire ne touche pas la balle ou le volant) est une bonne illustration de cette démarche, car cet indicateur est révélateur de nombreuses acquisitions en situation d'opposition. ■

**JOËL DUGAL**

IA-IPR dans l'académie d'Amiens, formation de formateurs en EPS

# Un point d'appui pour le projet d'EPS

**Collège Arthur-Rimbaud.** Comment une équipe EPS articule-t-elle la double commande institutionnelle liée à la mise en place du socle commun de connaissances et de compétences et à la mise en œuvre des nouveaux programmes EPS de 2008 ? Reportage.

J'ai choisi d'interviewer une équipe de collèges<sup>m</sup> qui se réunissait régulièrement et qui avait engagé un travail sur le socle commun, de façon disciplinaire et transverse depuis quatre ans.

Sans prétendre à une analyse du travail de façon exhaustive, les propos relatés donnent des clés de compréhension de la complexité dans laquelle se trouvent les enseignants quand ils doivent travailler collectivement sur ces questions. Se trouvent alors mêlés des moments constructifs, des impasses, des décisions d'ordre organisationnel ou stratégique, des doutes, des méthodologies, des outils.

## UNE DYNAMIQUE D'ÉTABLISSEMENT

Dans ce collège, l'équipe a voulu s'inscrire dans le travail par compétences dès la sortie du texte du socle commun. Malgré tout, un collègue d'EPS déclare « avoir pris le socle commun en pleine tête ». Une autre, bénéficiant de la formation à l'agrégation interne, a pu être aidée pour lire les textes, les interpréter et essayer de les mettre en œuvre dans son enseignement. Elle déclare que ce travail l'a passionnée, et que, se sentant souvent en décalage avec une vision trop sportive du métier, l'approche par compétence demandée dans le socle commun lui permettait de légitimer une vision plus éducative.

Un manque de méthodologie semble avoir posé problème au début : « On avait bien compris ce qu'étaient les nouveaux programmes. le socle

Les collègues notent leur impression d'avoir mis à jour des pratiques professionnelles implicites : « *Moi, je le fais à travers mes cours sans m'en apercevoir* ». Ce passage de l'implicite à l'explicite a permis de se poser la question suivante : « *Comment faire pour valoriser des élèves dans tous ces domaines ?* »

Ensuite, la démarche de l'équipe a été de choisir un certain nombre de piliers et d'items, éliminant ceux qui n'étaient pas réellement significatifs du point de vue de l'apport de l'EPS. L'équipe a trouvé difficile de prendre en considération tous les items, ce qui aurait pu rendre impossible le travail d'acquisition et de validation. Les enseignants se sentaient globalement capables de dire si les élèves étaient compétents, alors qu'ils estimaient avoir du mal à se positionner clairement pour chaque élève. Le livret de compétence ayant évolué, les enseignants ont eu également une nouvelle difficulté, certains items choisis ayant disparu. Ainsi, dans la compétence « humaniste », les enseignants d'EPS ont senti la reprise en main de l'histoire-géographie, alors qu'ils avaient relié cette compétence avec les émotions, la culture transmise par le sport.



## 1. Compétences, programmes et socle commun

**QUELLES ACTIVITÉS ?**

Après cette phase d'exploration du socle et de choix de compétences à travailler et valider, l'équipe s'est recentrée sur les programmes de 2008, en cherchant d'abord à répondre à la question suivante : « En fonction de la programmation actuelle, quelles seraient les activités physiques permettant le mieux de répondre aux compétences choisies ? »

Avec le recul, ce travail a semblé peu productif. Parallèlement, l'équipe a opté pour des durées de cycles plus longs (six à neuf semaines) et massés (activité identique sur tous les créneaux de la semaine : quatre heures en 6<sup>e</sup> et quatre heures plus deux heures par quinzaine pour les autres classes).

Le souci de validation avec des critères précis a réorienté le travail vers le choix collectif de formes de pratique, dans lesquelles se révéleraient les compétences choisies : « *On va partir d'une forme de pratique complexe. En définitive, c'est la situation complexe qui doit inférer les compétences. Et ensuite, rechercher quels critères pour valider la compétence* ». L'équipe a ainsi créé un cadre commun pour articuler, dans la forme de pratique, les compétences choisies.

Voici l'« outil guide » de formalisation des compétences autour de la forme de pratique scolaire qu'ils ont réalisé : voir tableau ci-dessous.

La compétence motrice (en vert) est centrale. Elle est inférée par la forme de pratique scolaire retenue, définie par :

- le but ;
- la forme de groupement ;
- l'aménagement de l'espace ;

- les règles du jeu retenues ;
- ses variables didactiques.

Chaque compétence est validée par deux ou trois critères. Par exemple, pour la compétence basketball niveau 2 (voir tableau page suivante), trois critères sont retenus :

- tirer en position favorable ;
- accéder à la zone favorable de marque en faisant des choix pertinents ;
- gêner l'attaque adverse.

Pour chaque critère, l'élève est évalué selon un niveau de compétence. Par exemple, au critère « tirer en position favorable » correspondent :

- un niveau 1 de compétence identifié comme « tire près du panier », puis
- un niveau 2 comme « tire en course en position de poursuite », puis
- un niveau 3 comme « tire en course dans un espace libre ».

Ces outils sont des aides concrètes à l'auto ou la co-évaluation.

À droite de la fiche, en bleu et violet sont choisies les différentes compétences méthodologiques et sociales, avec une déclinaison en items acquis ou non acquis, permettant aux élèves de se repérer. Sur les quatre compétences méthodologiques et sociales, un choix est fait en fonction de la compétence motrice et du décryptage qui en est fait par l'équipe.

Les items du socle (colonne de gauche en orange) sont intégrés à la forme de pratique, par exemple au travers des exigences dans les rôles sociaux ou du vocabulaire utilisé. Il s'agit essen-

CC n° attendue dans l'activité « XXXXX » : Niveau 1 ou 2 (+préciser le niveau de classe)

Code couleur : en vert => la compétence motrice, en violet=> la compétence méthodologique, en bleu=> la compétence sociale  
en blanc=> la compétence travaillée mais non prioritaire donc non évaluée  
en orange=> compétence(s) S3C supplémentaire(s) jugée(s) prioritaire(s) selon le profil (projet) de la classe

**FORME DE PRATIQUE SCOLAIRE  
RETENUE**  
(révélant l'ensemble des compétences jugées

CM1 : Agir dans le respect de soi, des autres, et de l'environnement par l'appropriation de règles.

CRITERE METHODO	Non acquis	Acquis
1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Basket : Compétences attendues N2- 3<sup>ème</sup>

Dans un jeu à effectif réduit, rechercher le gain du match en assurant des montées de balle rapides quand la situation est favorable ou en organisant une première circulation de la balle et des joueurs pour mettre un des attaquants en situation favorable de tir quand la défense est replacée.  
S'inscrire dans le cadre d'un projet de jeu simple lié aux tirs en situation favorable.  
Observer et co-arbitrer.

S3C :
<b>Compétences 1 : La maîtrise de la langue française</b>
Savoir remplir correctement une fiche d'observation ou d'auto-évaluation. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Rendre compte d'une expérience, d'un résumé de cours. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Connaitre et employer le vocabulaire approprié. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Formuler un projet d'équipe <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<b>Compétences 6 : compétences sociales et civiques</b> → Avoir un comportement responsable
S'échauffe en suivant une méthode définie <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Respecte les consignes de fonctionnement et de sécurité <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Connait et applique en situation les règles essentielles de l'activité <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Incorpore le fair-play et contrôle ses émotions <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<b>Compétences 7 : l'autonomie et l'initiative</b> → Faire preuve d'initiative
S'implique dans les tâches d'apprentissage <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Participe par ses actions à la réussite collective <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
S'exprime à bon escient : médiateur, reconnaît ses fautes, aide, dirige, organise... <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

**FORME DE PRATIQUE SCOLAIRE**  
**RETENUE : Situations d'opposition (3 contre 3)**  
- Evaluation performance, (collectif homogène / individuel hétérogène) : collective, Tirs en ZFM (2m du panier), lignes de scores  
- Evaluation compétences (maîtrise): opposition de niveau homogène en 3x3, différence action + / -, réalisation du tir en course en S. F.  
- règles : contact, marcher, reprise, 5", voire 3"

COMPÉTENCES A ACQUÉRIR EN EPS		
<b>TIRER EN POSITION FAVORABLE</b>	Non acquis	Acquis
N1-Tire en course sans pression défensive	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
N2-Tire en course en position de poursuite	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
N3-Tire en course dans un espace libre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>ACCÉDER A LA ZFM RÉGULIÈREMENT EN FAISANT DES CHOIX PERTINENTS</b>	Non acquis	Acquis
N1-Protège sa balle pour regarder à l'arrêt + pied de pivot puis décide	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
N2-Protège sa balle pour regarder en conservant son dribble puis décide	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
N3-Même chose + change parfois de direction	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>GENER L'ATTAQUE ADVERSE</b>	Non acquis	Acquis
N1-Gêne le porteur à proximité de la cible	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
N2-Prend son joueur mais reste attiré par le ballon	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
N4- joue la règle des 5 "	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

CM1 : Agir dans le respect	Non acquis	Acquis
Règles du : contact, marcher	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l'espace (sécurité, circulation)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>CPM2 : Organiser et assumer différents rôles sociaux</b>	Non acquis	Acquis
En tant que joueur, répartition des rôles dans l'équipe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se servir des critères de réalisation pour coacher ses partenaires	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arbitrer selon les règles appliquées au cours du cycle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>CM3 : se mettre en projet</b>	Non acquis	Acquis
Utiliser la forme « si...alors... »	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utiliser l'évaluation formative pour se fixer un axe de progrès	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se consulter pour agir dans le même but en équipe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>CM4 : Se connaître, se préparer, se préserver</b>	Non acquis	Acquis
S'échauffer en équipe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Maîtriser ses émotions, accepter la défaite	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Accepter les décisions de l'arbitre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

tiellement d'items « validables » au travers de la FPS et jugés prioritaires par rapport au projet de classe.

Les enseignants insistent pour dire que la FPS est évolutive selon les progrès des élèves. Les rôles sociaux qui se construisent simultanément au travers de la complexité de la FPS permettent une autonomie progressive des élèves dans la FPS. Les enseignants cherchent également à ce que cette situation ait du sens et un degré important de faisabilité. Ceci est d'autant plus essentiel pour les élèves de l'établissement, qui ont grand besoin de repères. À chaque séance, l'élève doit savoir où il en est sur sa réussite et le chemin qui lui reste à parcourir face aux exigences des compétences travaillées.

**LES ITEMS DU SOCLE**

Pour les compétences du socle (déclinées en orange), il a semblé à l'équipe que si elles étaient mentionnées de façon exhaustive et précise sur la fiche, elles pouvaient faire l'objet d'un choix de l'enseignant en fonction du profil de classe. Le travail sur le socle doit aussi s'appuyer sur un projet de classe.

Un collègue estime que l'outil produit est certes une avancée, mais que le travail concernant le socle reste flou. Par exemple, s'il doit valider l'item « respecter une consigne », personne n'est capable de dire à partir de quel niveau de complexité des consignes peut se faire la validation. Il peut alors y avoir des disparités dans la validation, d'un enseignant à l'autre ou d'un établis-



## 1. Compétences, programmes et socle commun

énoncés dans les différentes disciplines aient le même niveau de complexité ? « *Je me pose la question de la justesse de la validation : le curseur est-il mis au bon endroit ? La plupart des enseignants savent dire “cet élève-là est en difficulté sur les consignes”, mais pour autant, les enseignants ne savent pas toujours quels critères permettent de justifier ce constat* ». S’ensuit alors une discussion dans l’équipe sur la nécessité d’être exhaustif et précis sur tous les items. La précision dans les critères de validation a également un but formatif pour l’élève. C’est bien parce que les enseignants pourront faire des signalements précis des difficultés rencontrées que des remédiations pertinentes pourront avoir lieu.

Les enseignants estiment que, lors de cette année 2010-2011, ils vivent une urgence de « validation du socle » qui fait perdre l’objectif de construction et d’étayage des items de celui-ci.

Un désaccord dans l’outil a porté sur la visibilité des items du socle ou, au contraire, leur dilution au travers des items des compétences méthodologiques et sociales. Pour une collègue, les compétences méthodologiques et sociales sont proches des piliers 6 et 7 du socle commun, même s’ils sont formulés différemment. Par contre, l’enseignante estime qu’il y a des compétences spécifiques au socle commun, auxquelles elle ne penserait pas spontanément, car non spécifiques à la discipline (par exemple, le travail sur l’oral).

**UNE RÉFLEXION POLITIQUE**

M. Alexandre, principal du collège, nous explique qu’il a été amené à réfléchir, dès 2006,

au socle commun. Membre de l’Association française des administrateurs de l’éducation, il a compris assez vite ce que le S3C pouvait apporter, notamment pour des élèves en difficultés (« *sans tomber dans la dérive de ce que certains ont appelé un “Smic culturel”* »). Avec un public en difficulté, provenant en grande majorité de catégories sociales défavorisées, un retard important dès l’arrivée en 6<sup>e</sup>, l’enseignement dit « traditionnel » manquait d’efficacité : les élèves se démotivaient très vite. Depuis cinq ans, des actions sont menées pour une approche par compétence. Depuis deux ans, les résultats au brevet sont au même niveau que les moyennes départementales. Les élèves arrivent mieux à donner du sens à leurs apprentissages, font des liens avec leur vie future. Ils s’approprient l’établissement, ils en sont fiers. Ils développent également plus d’ambition pour leur orientation. Le climat scolaire s’est amélioré.

Autour des nombreuses concertations sur le socle, une véritable communauté éducative s’est créée. Ainsi, les échanges dans les conseils de classe allaient dans le sens d’une évaluation plus approfondie des élèves, par le ciblage en équipe pédagogique sur une à trois compétences pour les élèves en difficulté et par un bilan en contrôle continu.

M. Alexandre estime que l’EPS et les SVT sont des disciplines où l’enseignement par compétence a été décliné avant même le socle commun. Pour lui, ce sont des disciplines qui « partent » des élèves et qui ont toujours développé des tâches complexes. Il s’est donc appuyé sur les enseignants de ces deux disciplines comme personnes

**Zoom** Vers une forme de pratique scolaire...

L’idée est d’appréhender les formes sociales des Apsa pour les enseigner au collège. Il semble donc essentiel de choisir le fond, et pas les formes sociales de référence.

À cette question de sens culturel s’ajoute la problématique du temps scolaire, et notamment celui des apprentissages (moteurs et

cycle. Comme le dit Philippe Meirieu, cette FPS devrait permettre « *de rendre les savoirs accessibles et désirables* » ;

- La FPS doit être assez proche de la pratique sociale pour être porteuse de sens. Par exemple, dans la CC4 : la notion de rencontre est centrale dans les compétences attendues. Cela ne veut

ressources pour l'établissement. Ce sont d'abord les disciplines mathématiques et français qui ont fait l'objet de la réflexion, puis, d'année en année, l'ensemble des disciplines, jusqu'au montage de projets communs pluridisciplinaires.

#### MERCI

Un grand merci au principal et aux enseignants du collège pour leurs témoignages. Il est probable que ceux-ci fassent écho à ce que vivent de nombreuses équipes EPS qui ont mené la réflexion.

Ils montrent également la complexité à répondre à la commande institutionnelle. Une aide concrète en termes de formation, d'accompagnement et de décision politique, à l'échelle de l'établissement, est indispensable si l'on veut transformer réellement les pratiques. ■

**MATHIEU LE BOURGOÇQ, ISABELLE NUYTS, JULIEN PIETTE, DAVID FRION, CORALIE ALEXANDRE**

Professeurs d'EPS du collège Arthur-Rimbaud (académie d'Amiens)

Propos recueillis par Cathy Patinet



# Élaborer des livrets de compétences

**Jérôme Rivoire.** Pourquoi créer des livrets de compétences en EPS, avec quels objectifs ? Comment les construire ? Comment les utiliser avec les élèves ? Avec les parents ?

## Pourquoi ?

Tout d'abord, pour des raisons institutionnelles : le socle commun, le livret personnel de compétences ou bien les nouveaux programmes d'EPS nous poussent à créer des outils pour évaluer des compétences. Ensuite, d'un point de vue disciplinaire : l'EPS a depuis longtemps formulé ses objectifs d'acquisition en termes de compétences<sup>[1]</sup> et ces outils peuvent légitimer un peu plus la place et le rôle de cette discipline au sein des établissements, en formalisant les apprentissages attendus et leur communication auprès des élèves, des parents, voire des collègues.

D'autres raisons, liées cette fois au contexte particulier de notre établissement, nous ont incités à nous engager dans cette voie. D'abord, le fait que le collège expérimente depuis plusieurs années le travail par compétences, aux niveaux 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> notamment. Sur ces deux niveaux, les élèves travaillent par compétences dans toutes les disciplines, et les évaluations ne sont plus chiffrées. Les livrets de compétences en EPS font partie des outils développés dans le cadre de ce projet.

Ensuite, la création des livrets de compétences a permis à l'équipe de répondre à plusieurs besoins, devenus de fait des nécessités :

- relire le projet EPS pour le rendre plus cohérent ;
- cibler les compétences à atteindre et les contenus à enseigner. La construction de ces livrets

Nous avons mis près de deux ans pour élaborer les deux livrets que nous utilisons actuellement. Nous nous sommes réunis le plus régulièrement possible, et, entre chaque réunion, chacun de nous quatre devait travailler sur une activité, pour la valider ensuite collectivement.

En termes de contenus, nous nous étions fixé comme cadre d'élaboration trois impératifs de cohérence.

D'abord, formaliser nos compétences en cohérence avec les programmes d'EPS. Ceux-ci sont organisés autour de deux ensembles : les compétences sociales et méthodologiques et les compétences propres. Nous avons décidé de mettre en avant, sur la première page de nos livrets, trois types de compétences sociales et méthodologiques, évaluées tout ou partie, tout au long de l'année et qui sont, pour nous, prioritaires par rapport aux activités et aux niveaux d'enseignement (6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup>). La compétence concernant le projet est pour nous inhérente à la plupart des activités. On peut retrouver ainsi cette notion de projet en demi-fond, basketball, danse, natation... C'est pourquoi nous avons fait le choix de ne pas la mettre en avant dans notre livret (tableau 1 page suivante). Les compétences propres aux activités se retrouvent au cœur du livret et ont été élaborées en lien direct avec les programmes et les fiches ressources. Nous avons décidé de cibler quatre compétences à acquérir pour chaque APSA, avec quatre indicateurs de niveau d'acquisition pour chaque compétence (tableau 2 page 22).

**TABLEAU 1**

E1= étape : période d'enseignement un peu plus courte qu'un trimestre.

E = élève : colonne permettant l'auto-évaluation de celui-ci.

P= professeur : colonne d'évaluation de l'enseignant.

COMPÉTENCES		INDICATEURS	E1	E2	E3	E4	
			P	E	P	E	P
<b>Se connaître, se préparer, se préserver</b>	Participer activement à l'échauffement	A	R + s'implique totalement				
		R	Ecoute et réalise				
		C	Irrégulier				
		N	Est passif				
	Maîtriser ses émotions	A	Demande des explications, accepte la décision				
		R	accepte la victoire/défaite, le regard des autres				
		C	Reste silencieux et/ou inhibé.				
		N	S'emporte facilement, conteste, fait « le clown »				
<b>Agir dans le respect des règles</b>	Par rapport à soi et aux autres	A	Conseille, aide les autres				
		R	Respecte l'autre				
		C	Attitude irrégulière, bavardages				
		N	Provoque, gêne les autres				
	Liées à la sécurité	A	Applique et prend des initiatives				
		R	Applique toujours les consignes				
		C	Applique les consignes de temps en temps				
		N	Comportement dangereux pour lui et les autres				
	Liées à l'activité	A	Applique et prend des initiatives				
		R	Applique toujours les consignes				
		C	Souvent hors tâche				
		N	Toujours hors tâche				
<b>Organiser, assumer des rôles sociaux, responsabilités</b>	Etre capable d'installer et de ranger le matériel	A	Installe et range, prend des initiatives				
		R	Installe et range selon les consignes				
		C	Range « contraint et forcé »				
		N	Jamais, évite le rangement				
	Etre capable d'arbitrer ou d'observer	A	Arbitre/observe et prend des initiatives				
		R	Arbitre/observe en respectant les consignes				
		C	Arbitre/observe sans respecter les consignes				
		N	Ne veut pas arbitrer ou observer				
	Etre capable de travailler en groupe	A	Mène le travail du groupe				
		R	Travaille en groupe sans problème				
		C	Travaille mais uniquement avec ses amis				
		N	Ne veut pas travailler en groupe				

Niveaux d'acquisition :  
 A : compétence acquise  
 R : compétence acquise mais à renforcer  
 C : compétence en cours d'acquisition  
 N : compétence non acquise

pagnées d'indicateurs de réussite compréhensibles par tous. Le livret est aussi élaboré de telle sorte que l'élève puisse être impliqué dans le processus d'évaluation, notamment pour les

l'élève, rattaché directement à ses apprentissages.

À la fin de chacune des périodes d'apprentissage, l'élève s'auto-évalue par rapport aux com-



## 1. Compétences, programmes et socle commun

TABLEAU 2

E. P. 6ème	COMPÉTENCES spécifiques aux A.P.S.A		Septembre 2010		
BADMINTON	C1 Être capable de se situer dans son espace de jeu (jouer le volant ou non)	A	Anticipe la trajectoire du volant		
		R	« A intègre les limites du terrain »		
		C	Joue parfois les volants « hors limites »		
		N	« N a pas int. gr. les limites du terrain »		
	C2 Être capable de réaliser des frappes différentes (longueur, largeur) pour rompre l'échange	A	Toujours dans les espaces libres		
		R	souvent		
		C	De temps en temps		
		N	Jamais		
	C3 Être capable dans le respect du règlement de réussir une mise en jeu	A	8 réussites ou plus		
		R	De 5 à 7 réussites		
		C	De 1 à 4 réussites		
		N	0 fois		
C4 Être capable d'avoir une attitude active entre 2 frappes (se remettre au centre du terrain et tenir sa raquette « haute »)	A	Se replace avant la frappe de l'adversaire			
	R	Remplacement dans le même temps que la frappe de l'ad.			
	C	Reste équilibré dans une zone proche (stéréotypé)			
	N	Bras ballants, pas de déplacement			
RUGBY	C1 Être capable de passer ou d'avancer pour atteindre la zone de marque.	A	porte la balle, avance et/ou transmet au bon moment + essai		
		R	porte la balle et avance		
		C	Prend la balle et s'en débarrasse		
		N	Refuse d'attraper la balle		
	C2 Être capable de défendre sur l'attaquant porteur de balle.	A	Bloque le porteur de balle + récupération du ballon.		
		R	Bloque le porteur de balle		
		C	Touche et freine le porteur		
		N	Évite le porteur du ballon		
	C3 Être capable de changer rapidement de statut (se reconnaître att ou def)	A	S'adapte rapidement		
		R	S'adapte durant les arrêts de jeu.		
		C	Souvent en retard		
		N	En retard ou jamais.		
	C4-Être capable de connaître le noyau central du règlement : le hors jeu, l'en avant, le tenu, la marque	A	Connaît les camps, la marque + l'en avant + le tenu + le hors jeu		
		R	Connaît les camps, la marque + l'en avant + le tenu		
		C	Connaît les camps, la marque + l'en avant		
		N	Connaît les camps, la marque		

des trois compétences méthodologiques et sociales, mais aussi nous sélectionnons les compétences motrices les plus importantes du cycle.

Il nous semble que ces documents d'accompagnement nous permettent, par le biais d'un travail d'équipe renouvelé, de clarifier nos

attentes et nos pratiques, de légitimer un peu plus notre place au côté des autres disciplines et par rapport aux représentations des parents, et d'impliquer un peu plus ceux-ci dans la scolarité de leurs enfants. ■

**JÉRÔME RIVOIRE**

Professeur d'EPS au collège Saint-Louis de la Guillotière à Lyon.

Coordinateur du projet « travailler par compétences »

## 2. Mettre en pratique les programmes

---

# Objectiver la construction du point

**Francis Blanchard.** Un exemple d'approche de la pratique de badminton permettant de travailler effectivement les compétences des élèves en jouant sur le calcul du score.

**P**our atteindre la compétence de niveau 2 en badminton, l'élève doit « *rechercher le gain d'une rencontre en construisant le point, dès la mise en jeu du volant et en jouant intentionnellement sur la continuité ou la rupture par l'utilisation de coups et trajectoires variés* ». Il doit également savoir « *gérer collectivement un tournoi et aider un partenaire à prendre en compte son jeu pour gagner la rencontre* ».

Le terme de recherche n'est ici pas anodin. Certains élèves doivent comprendre que le gain de la rencontre, s'il reste un objectif, ne doit pas, en EPS, prendre le pas sur la qualité du jeu produit. Pour d'autres, il s'agit de faire perdurer cet engagement sans se démotiver. même en cas

la construction du point. Pour être efficaces, les élèves doivent à la fois apprendre à maîtriser de nouveaux coups et augmenter l'efficacité d'autres, afin que ceux-ci restent décisifs.

Enfin, au niveau 2 de pratique, un élève compétent doit être capable de « *gérer collectivement un tournoi et aider un partenaire à prendre en compte son jeu pour gagner la rencontre.* » Cet aspect n'est pas négligeable, tant l'attitude empathique est loin d'être spontanée chez certains. De surcroît, lorsque les élèves cherchent à observer afin d'aider, ils se heurtent à une profusion d'informations (les coups, les trajectoires, les points de chute). Devant la difficulté à faire des choix, les conseillers offrent souvent à leur partenaire une multitude de conseils. sans que cette intervention



## 2. Mettre en pratique les programmes

En effet, marquer un point direct, cela se prépare, se construit patiemment. Il faut à la fois maximiser les déplacements de l'adversaire tout en le privant du temps nécessaire à leur réalisation. Je veille donc à ce que les élèves ne prennent pas en compte les points directs marqués sans mettre l'adversaire en difficulté (cas où l'adversaire, bien placé, rate le volant) ou sans avoir l'intention de réaliser le coup effectivement produit (cas du volant qui touche le cadre de la raquette).

Parmi ces points directs, j'invite les élèves à rechercher plus particulièrement ceux localisés entre le filet et la ligne située à environ deux mètres de celui-ci (matérialisant la zone de service). Cette cible, facilement matérialisable, est large (elle constitue à peu près le tiers de la surface d'un terrain de simple), donc accessible, sans pour autant développer une précision importante. D'autre part, elle est proche du filet, on peut donc l'atteindre aisément sans distiller des frappes puissantes.

Tous les élèves sont en réussite dans l'atteinte de la zone avant. Par contre, cette cible proche est facilement défendable par l'adversaire. Marquer un point direct dans la zone avant ne pose pas tant le problème de l'accès à cette zone que celui de l'éloignement de l'adversaire de cette cible. L'enjeu (et le jeu) sera alors de chercher à libérer cette zone avant, afin de pouvoir y marquer un point direct.

Tous les élèves sont, de fait, concernés par la nécessité de construire le point, car chercher à marquer tout de suite ou attendre la faute adverse sont des stratégies qui ne sont plus assez efficaces pour marquer un point direct en zone avant.

Voici la forme de pratique scolaire proposée en vue d'enseigner la compétence de niveau 2 des programmes collège en badminton : fiche ci-dessous.

Des groupes de quatre joueurs de niveau identique sont réalisés. Dans chaque groupe, on forme deux équipes de deux élèves (le plus performant

<b>Groupes</b>	Constitution de 6 poules de 4 élèves sensiblement de même niveau (A, B, C et D du + au - performant) Dans chaque poule, réalisation de 2 équipes de 2 élèves (A avec D et B avec C). Les équipes sont constituées avec l'idée d'éviter la rencontre entre le plus fort (A) et le plus faible (D). Chacun des 2 partenaires rencontrent les membres de l'autre équipe. 8 matchs à jouer par poule		
<b>Match</b>	en 2 sets de 1'30 ou 9 points gagnants avec mi temps d'1 minute.		
<b>Score</b>	Nous utilisons le Système de Comptage des points par Différentiation d'Unités (SCDU) BELLARD <u>Revue EPS</u> n°321 2006 :		
	- 100 points : point direct dans la cible avant <input type="checkbox"/>		
	- 10 points : point direct hors de la cible avant		
	- 1 point : autres cas (fautes directe, volant touché non renvoyé)		
<b>Attitude</b>	Cette forme de pratique demande un engagement total et loyal. A ce titre, tout acte d'anti jeu consistant à réaliser consciemment des fautes directes afin d'empêcher son adversaire de marquer 10 ou 100 points doit être rapidement décelé et interdit.		
<b>Service</b>	Possibilité d'un 2 <sup>ème</sup> service, si le premier est raté. Pour connaître le coté du service, on calcule le nombre de points marqués (un score de 12 correspond à $1 \times 10 + 2 \times 1 = 3$ points marqués, le score est impair, on sert donc à droite)		

avec le moins performant, les deux autres ensemble). Un bonus est attribué à l'équipe qui obtient la plus grande somme des meilleurs scores de chacun des joueurs réalisés lors d'une période de jeu (il y a deux périodes de une minute trente à deux minutes dans un match). Il existe un bonus de 0,25 point pour l'équipe qui a le plus grand score au sein de la poule (groupe de quatre ou cinq joueurs) et un bonus de 0,25 point pour celle qui a le plus grand score de la classe.

Les poules de cinq sont, dans la mesure du possible, à éviter, car elles présentent l'inconvénient de placer un élève « seul », qui n'aura pas accès à la possibilité de marquer les bonus attribués aux équipes. Bien sûr, le nombre d'élèves n'est pas toujours un multiple de quatre ! Nous proposons donc une organisation avec une ou plusieurs poules de cinq élèves. Parmi ces cinq élèves, réalisation de deux équipes de deux élèves (B avec E et C avec D), A restant « seul ». Notons que l'on préférera que la poule de cinq concerne les élèves les plus performants de la classe et que cet élève « seul » soit l'élève le mieux classé de la poule.

Nous livrons ici des exemples de mise en relation entre observations recueillies et conseil donné (évidemment nous forçons le trait, la réalité est souvent plus complexe!), cf. document ci-dessous.

### L'ACTIVITÉ DES ÉLÈVES

Le système de comptage des points (centaine, dizaine, unité) fait perdurer chez les élèves la recherche du gain de la rencontre et limite leur démotivation. En effet, jusqu'au dernier point joué, on a la possibilité de marquer cent points et donc de remporter le set (dans un premier temps, le gain du set se réalise en fonction du « grand score ». Par la suite, nous attribuons la victoire à celui qui marque le plus de points, chaque point valant 1, on parle alors de « petit score »). Par ailleurs, la possibilité de se rattraper au second set diminue la frustration et offre une possibilité de se racheter en cas de contreperformance. Enfin, ce système de comptage des points incite l'élève à se « battre » pour toucher le volant (même s'il ne peut le renvoyer) afin de ne pas encaisser de point direct.

Les aménagements concernant le service poussent les élèves focalisés sur la continuité à prendre plus de risques, car ils ont une seconde chance si le premier est raté. Ils obligent également les élèves obnubilés par la rupture immédiate à faire l'expérience de la construction du point, étant donné qu'il est règlementairement impossible de marquer cent points directement sur son service (le règlement interdit de servir dans la zone avant).

Confronté à la difficulté de faire tomber le volant dans une zone proche du filet, fixe et connue de l'adversaire, l'élève se tourne plus volontiers vers l'apprentissage de coups et trajectoires variées : pour espérer marquer cent points, il faut être capable de repousser l'adversaire (dégagé) et de jouer court une fois l'adversaire suffisamment éloigné, sans lui laisser le temps nécessaire à son déplacement (amorti). De plus, la maîtrise du contre-amorti permet de rétablir un rapport de force a priori défavorable, voire de marquer cent points !

Par ailleurs, marquer dix points en cas de point direct hors zone avant permet de sanctionner un adversaire un peu trop préoccupé par la défense de sa zone avant (en le lobant) ou d'utiliser un smash performant.

L'existence de bonus (0,25 point) attribués à l'équipe dont la somme du meilleur score de chaque élève est la plus élevée encourage l'entraide des partenaires et donne un sens au rôle d'observateur-conseiller. Ce rôle me paraît nécessaire à la performance et aux progrès de son partenaire : l'observateur permet au joueur d'avoir accès à la façon dont il s'y est pris pour tenter de marquer cent points (localisation des volants chez l'adversaire) ; il devient conseiller et propose une stratégie simple en vue du second set. Les élèves sont ainsi amenés progressivement à « organiser et assumer des rôles sociaux et des responsabilités, par la gestion et l'organisation des pratiques et des apprentissages : recueillir des informations, s'entraider ». Cette compétence méthodologique et sociale trouve ici une illustration concrète au service de la prestation motrice.

Je tente ainsi, modestement, de participer à l'acquisition de compétences du socle commun.



## 2. Mettre en pratique les programmes

En effet, les observateurs-conseillers apprennent progressivement à « *transmettre d'une façon argumentée avec clarté, concision et précision les informations recueillies, les conseils donnés* » (compétence 1) et comprennent peu à peu l'intérêt, sur le plan des progrès réalisés en badminton, à « *s'investir avec rigueur dans les différents rôles sociaux, pour permettre l'organisation d'un tournoi et les progrès des camarades* » (compétence 6).

Ma proposition permet d'amener les élèves à « *exploiter les données fournies pour analyser son efficacité et adapter son projet tactique* » comme à « *se mettre en projet par l'identification des conditions de l'action, de sa réussite ou de*

*son échec, pour élaborer un projet d'action et le mettre en œuvre* », et de faire ainsi un pas vers l'acquisition des compétences des programmes (respectivement compétence 3 du socle commun et compétence méthodologique et sociale).

Si la régulation des apprentissages est progressivement déléguée aux élèves, le professeur n'en reste pas moins un acteur particulièrement important. Il s'agit avant tout, pour lui, d'observer les élèves et de tenter de les accompagner vers une plus grande efficacité des réponses, en rééquilibrant le rapport de force ! ■

**FRANCIS BLANCHARD**

Collège-lycée Pierre-de-la-Ramée (Saint-Quentin)

### ANNEXE

## Réponses des élèves et interventions possibles de l'enseignant

L'ordre des réponses apportées par des élèves confrontés à cette situation de pratique suit une certaine logique, mais il ne constitue nullement un passage obligé.

Rappelons que pour observer son binôme, on se place du côté de l'adversaire et on regarde où l'observé joue dans le camp adverse.

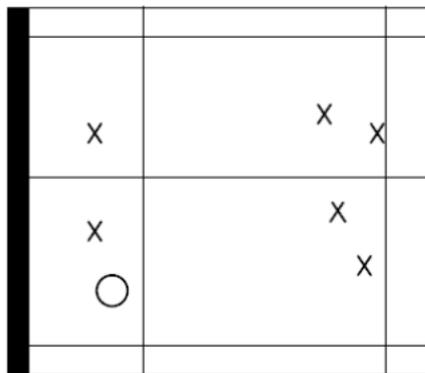
Une croix correspond à l'endroit où l'adversaire frappe le volant, un rond indique que le volant est tombé au sol sans être touché (point direct).

**Réponse 1 :** échec, car non-construction du point  
Ce que l'on observe : l'élève joue dans et proche de la zone à cent points sans réussir à marquer de point direct.



moins de temps à l'adversaire pour aller chercher le volant court, et donc rechercher une trajectoire rasant le filet, en douceur.

**Réponse 2 :** réussite de celui qui a l'intention de construire le point







# Des compétences attendues en natation et gymnastique à l'enseignement

**Alain Coston, Jean-Luc Ubaldi.** Comment prendre appui sur les compétences attendues des programmes pour concevoir et mettre en œuvre un enseignement ? L'exemple de la natation de vitesse et de la gymnastique au collège.

La profession aujourd'hui est confrontée, avec les programmes, à une liste de « compétences attendues ». Celles-ci jalonnent le parcours des élèves et organisent la planification des contenus de chaque équipe d'enseignants. Entre rejet, « *c'est pas pour moi* » et adhésion sans faille, « *la loi, c'est la loi* », il y a une autre voie, celle qui consiste à construire un rapport lucide à ce contexte institutionnel.

La démarche que nous proposons consiste donc à prendre appui sur les compétences attendues pour planifier notre enseignement, tout en exerçant un travail de vigilance en lien avec nos conceptions de l'Apsa, de l'EPS, de l'élève.

La formulation de ces compétences attendues a été l'objet d'un travail institutionnel. Composée à la fois d'éléments techniques et tactiques, d'éléments méthodologiques et sociaux, d'éléments de contexte, la lecture des compétences attendues peut dérouter, tant les formulations restent *in fine* assez hétérogènes entre elles.

## 1. Course en durée niveau 2

- réaliser la meilleure performance possible sur

Entre la précision de la formulation en course de durée et la formulation plus généraliste de la danse, s'installent deux grandes postures dans la profession : « *On n'est plus libre* » ou bien « *Je peux continuer à faire ce que je veux* ».

Notre démarche ne consiste pas à légitimer le cadre institutionnel, mais à voir comment on peut enseigner avec. Il s'agit pour nous d'opérer sur ce cadre un certain nombre d'opérations que nous jugeons essentielles, pour qu'il devienne ainsi un point d'appui, et pas un carcan pour chaque enseignant. C'est à ce prix que l'autonomie de chaque enseignant se construira dans la mise en œuvre de son enseignement. La méthode que nous préconisons est la suivante :

- Lire et interpréter une compétence attendue pour en dégager un ou des objets d'enseignement, des objets d'étude<sup>[1]</sup> précis, véritable pierre angulaire de la compétence. Cette lecture et analyse ne peut se faire qu'avec l'aide d'un cadre personnel concernant des conceptions tant sur l'Apsa concernée que sur notre vision de l'EPS. À propos de l'Apsa, on ne peut échapper à une clarification de la notion de fonds culturel, de cursus, d'objet d'enseignement

la situation et les objets d'enseignement choisis.

- Enfin, il nous apparaît utile de donner quelques principes relatifs à l'évaluation d'une compétence attendue dans un cycle en EPS, nous plaiderons pour que le résultat de l'action soit « saturé de compétence » acquise, et non de performance saturée de ressources physiques souvent génétiquement déterminées.

#### A. Lire et interpréter une compétence attendue : entre implicite et explicite

Il s'agit ici d'opérer une démarche d'extraction d'objets d'enseignement, par l'analyse de la compétence attendue. Notre approche est assurément partisane, mais elle a au moins le mérite d'être explicite. Cette approche de lecture orientée est, à notre avis, une manière de s'affranchir du caractère prescriptif que peuvent prendre des formulations institutionnelles. Cette lecture est aussi influencée par une conception du cursus des élèves. S'il y a deux compétences attendues au collège, c'est qu'il doit bien y avoir deux « pas en avant » de natures différentes qui organisent les apprentissages. En quoi la compétence attendue n° 2 est-elle une transformation de fond de l'activité de l'élève au regard de son activité dans la compétence attendue n° 1 ?

##### A.1. L'exemple de la natation de vitesse

###### 1.1.1 Compétence attendue de niveau 1

« À partir d'un départ plongé ou dans l'eau, réaliser la meilleure performance possible sur une distance de vingt-cinq mètres en crawl en adoptant l'équilibre et les trajets moteurs les plus efficaces. Respecter les règles de sécurité et d'hygiène. Assumer le rôle d'observateur. »

#### Analyse de la compétence

- À partir d'un départ plongé ou dans l'eau : L'intérêt de cette modalité réside dans le fait de mettre en avant l'impulsion sur des appuis solides, cette modalité renvoie à ce qu'on appelle la construction d'un corps projectile qui transperce l'eau, fondement de toute la problématique de la glisse chez le nageur.
- Réaliser la meilleure performance possible :

à une propulsion efficace, ou bien peut-on envisager, à ce niveau débutant, un seul objet d'enseignement ayant la double qualité de favoriser en même temps l'équilibre et la propulsion ? Le débat a fait rage, faut-il se centrer sur la tête ou les bras en début d'apprentissage ? Nous ne comptons pas y revenir, pourtant il apparaît aujourd'hui difficile d'affirmer que la priorité d'un cycle au collège, c'est à la fois le rôle de la tête et celui des bras. En effet, trop souvent « *on fait tout, tout le temps* », c'est ce que dénonce l'idée de ciblage. Dans cette problématique, nous proposons l'objet d'enseignement suivant : utiliser les bras pour mieux glisser et se propulser. Ce double rôle équilibrateur et propulseur des bras a déjà été démontré, sur le plan pratique il permet de construire de l'unité dans un cycle pour le professeur et l'élève. Il doit permettre d'éviter le zapping, qui empêche les élèves d'apprendre. Ce qui doit changer dans un cycle, ce ne sont pas les thèmes, les situations, mais l'activité des élèves.

- Respecter les règles de sécurité et d'hygiène, assumer le rôle d'observateur : cette mesure introduit par exemple la nécessité d'un travail en doublette. Ce travail est à la fois conforme à des données sécuritaires et permis par la mise à disposition des élèves d'indicateurs simples que ceux-ci devront intégrer dans leur pratique.

#### Synthèse

Trois objets d'enseignement incontournables se dégagent et deviennent prioritaires sur le chemin d'accès à la compétence.

- construire un corps projectile (notamment grâce aux impulsions sur le mur ;
- construire des bras équilibrateurs et propulseurs.

Sur le plan méthodologique, il apparaît indispensable que les élèves puissent :

- prélever des indicateurs simples sur l'activité d'un camarade, par exemple position de la tête à la reprise de nage, nombre de coups de bras (CB) effectués pour nager vite un vingt mètres (si départ lancé sur vingt-cinq mètres).

La proposition de des [fiches ressources du niveau 1](#), en termes de capacités, reprend les



## 2. Mettre en pratique les programmes

Capacités liées aux autres rôles (l'observateur) :

- identifier les critères en responsabilité : position de la tête à la surface, nombre de coups de bras (CB) ;
- noter et communiquer des résultats et des informations fiables.

Dans ce listing de capacités, des formulations nous apparaissent secondaires à ce niveau d'apprentissage, c'est-à-dire qu'elles ne feront pas l'objet d'un enseignement spécifique, mais seront l'occasion d'une consigne, d'un conseil au cours du cycle.

- réaliser des battements de jambes continus et réguliers, pour maintenir l'axe du corps à l'horizontale et réduire le phénomène de lacet ;
- immerger les voies respiratoires le plus souvent possible, pour maintenir la tête dans l'axe du corps, le regard orienté vers le fond et l'avant ;
- inspirer latéralement et brièvement, pour limiter les déséquilibres corporels et la discontinuité propulsive (cette capacité deviendra essentielle lors du niveau 2) ;
- finir sa course en touchant le mur sans ralentir.

### 1.1.2. Compétence attendue de niveau 2

« À partir d'un départ commandé, réaliser la meilleure performance possible sur une distance de cinquante mètres selon deux modes de nage, ventral et dorsal, en optimisant le plongeon, le virage et le rapport amplitude-fréquence (A/F). Assumer au sein d'un groupe restreint les rôles de starter et de chronométrateur. »

#### Analyse de la compétence

- À partir d'un départ commandé : Le contenu lié à cette formulation apparaît secondaire. Au mieux, elle introduit une connaissance réglementaire de l'Apsa qui ne semble pas être essentielle dans l'acquisition de ce niveau 2.
- Réaliser la meilleure performance possible sur une distance de cinquante mètres : Comme précédemment, le législateur introduit une contrainte de distance forte, c'est-à-dire nager sur cinquante mètres. Assurément, la visée est ici de ne pas engager les élèves sur des sprints

- Selon deux modes de nage, ventral et dorsal : On peut se demander le sens de cette mesure. Est-ce une concession culturelle à la pratique de haut niveau (les fameuses quatre nages) ? En quoi cette contrainte est-elle porteuse d'un pas en avant nouveau ? En poussant plus loin notre analyse, on peut voir ici une exigence de gestion : quel ordre dans les nages ? Mais est-ce essentiel à ce niveau ? De plus, l'introduction du dos risque d'entraîner des problèmes techniques, qui vont sans doute empêcher l'élève de continuer à se fixer sur son rapport amplitude-fréquence, en étant obligé de se centrer sur des aspects techniques forts liés à la propulsion en situation dorsale. À moins que cette exigence soit reliée au souci d'alignement tête-tronc, en ce sens le contenu réel relié à cette contrainte est largement implicite dans la formulation de la compétence attendue.
- En optimisant le plongeon, le virage : Cette mesure est dans la continuité du niveau 1, c'est la question de la prise de vitesse sur les parties solides qui exige de l'élève un parfait alignement.
- Le rapport amplitude-fréquence : Cette question au cœur de la compétence attendue n° 2 reprend la problématique du niveau 1. L'élève a déjà été obligé de mettre en rapport son amplitude et sa fréquence pour réussir des performances sur vingt-cinq mètres. L'exigence nouvelle du parcours en dos/crawl, celle du cinquante mètres, l'optimisation des départs et virage (dixit la formulation de la compétence attendue n° 2) apportent-ils un contexte plus favorable à la question du rapport amplitude-fréquence ? Une épreuve centrée sur une alternance lent-vite-lent-vite n'aurait-elle pas été plus favorable à la centration de l'élève sur ce rapport ? L'alternance lent-vite-lent-vite exige du nageur une compréhension fine du phénomène d'amplitude-fréquence. La vitesse est le produit de l'amplitude par la fréquence, ainsi toute variation d'allure impose une réorganisation de ce rapport. De plus, une telle épreuve suppose aussi la maîtrise d'autres paramètres : nages utilisées, schémas respiratoires, gestion de l'effort. Dans cette épreuve, le lent doit être géré pour ne pas

bras propulseurs en gérant mieux le rapport amplitude-fréquence. Seulement l'exigence de l'allongement de la distance du sprint met en avant un objet spécifique à ce niveau 2 : maintenir la tête longtemps dans l'axe du corps, et ce, notamment malgré les sorties de tête en crawl. Au regard de cet objet d'enseignement, le temps de prise d'air (PA) sera un indicateur privilégié de l'étape.

Objet d'étude non retenu comme prioritaire : gestion de l'ordre des nages dans la performance.

Sur le plan méthodologique, le niveau de formulation de la compétence attendue n° 2 n'apporte rien de décisif sur les compétences méthodologiques et sociales des élèves. Il apparaît, à ce niveau, que l'essentiel est encore au niveau d'un savoir prélever avec fiabilité des indicateurs simples sur soi et les autres. Les indicateurs de l'étape précédente restent fondamentaux, s'ajoute la question du temps de prise d'air qui est typique de l'objet d'enseignement prioritaire choisi : maintenir la tête longtemps dans l'axe du corps et notamment malgré les sorties de tête (en crawl).

La proposition des fiches ressources du niveau 2 en termes de capacités reprend les trois axes retenus précédemment :

Capacités liées au pratiquant :

Par rapport aux objets enseignés dans la continuité du niveau 1 :

- maîtriser une technique de départ plongé permettant une coulée optimale par un corps profilé, une vitesse subaquatique importante, une remontée lointaine et rapide, une reprise de nage dès que la vitesse décroît ;
- sur les deux nages, gagner en amplitude par un roulis de la ceinture scapulaire, sans provoquer des mouvements de tangage ou de lacet ;
- augmenter, dans les deux nages, la qualité des appuis pendant la phase propulsive des bras, en différenciant les actions de tirer et pousser et en accélérant constamment le trajet ; adopter et conserver une fréquence compatible avec la durée de l'épreuve ;
- créer un temps fort pour virer : repérer la zone de virage sans ralentir (cinq mètres), se retourner par une des techniques (virage appui ou virage

tissage, c'est-à-dire qu'elles ne seront pas l'objet d'un enseignement spécifique, mais peut-être seulement l'occasion d'une consigne, d'un conseil.

- gérer son énergie pour optimiser les deux vingt-cinq mètres ;
- choisir en fonction de ses ressources l'alternance des nages, le rapport amplitude-fréquence, l'organisation respiratoire ;
- maintenir son organisation respiratoire (sur deux, trois ou quatre CS) et propulsive malgré l'intensité de l'effort ;
- donner un départ de façon claire et intelligible, repérer le non-respect des nages codifiées et des virages, organiser les rôles pour que chaque membre du groupe puisse réaliser sa meilleure performance possible dans le temps et l'espace imparti pour le starter-juge ;
- chronométrer au 1/10<sup>e</sup> près pour l'observateur-chronométrateur.

## A.2. L'exemple de la gymnastique

### A.2.1. Compétence attendue de niveau 1

« Dans le respect des règles de sécurité, sur un parcours multi-agrès, présenter un ensemble d'éléments gymniques simples maîtrisés, combinés ou non, illustrant les actions tourner, se renverser. Aider un camarade à réaliser un élément simple. Observer et apprécier les prestations à partir de critères simples. »

### Analyse de la compétence

- Un parcours multi-agrès. Tout d'abord, se pose le choix des chemins d'accès à la compétence. Afin d'accéder à celle-ci, doit-on proposer tous les agrès ? Ne peut-on vivre l'activité gymnique qu'à travers l'ensemble des agrès ? Quelles formes motrices gymniques doit-on retenir sur chacun d'eux ? En effet, vu le temps limité consacré aux apprentissages et la diversité des formes gymniques, cette question est au cœur de l'acquisition de la compétence attendue. Nous ferons le choix de passer d'une approche qui s'appuie sur l'exhaustivité des dispositifs d'agrès à une approche qui s'appuie sur la thématique du « tourner-renverser ».
- Un ensemble d'éléments gymniques simples.



## 2. Mettre en pratique les programmes

cœur d'un même objet d'étude les deux actions simples. En effet, outre la rotation, action facilement identifiable, le passage autour de la verticale renversée lors de cette rotation en contrehaut et contrebas constitue l'action de se renverser. Cet aspect sera développé à propos de la compétence attendue n° 2.

- Aider un camarade, observer et apprécier les prestations à partir de critères simples : Cet aspect de la compétence nous semble d'une grande importance, pour deux raisons. La première s'inscrit dans la logique de l'activité. En gymnastique, on marque « un but » quand on a réussi ce que l'on avait annoncé de faire. D'où la nécessité primordiale de l'autre. Cet autre « aide », « observateur », n'est possible que par la présence de critères simples. Nous préconisons, à ce niveau, l'axe de rotation, la position de la tête, la qualité de l'arrivée. Ces critères organisent à la fois le projet du pratiquant et celui de l'aide observateur. C'est dans la qualité de l'observation que se construisent la crédibilité et l'importance de l'autre.

### Synthèse

Trois objets d'enseignement obligatoires se dégagent et deviennent prioritaires sur le chemin d'accès à la compétence attendue n° 1 :

- Effectuer une rotation continue dans l'axe en contrehaut et contrebas selon des arrivées variées. Cet objet est l'objet prioritaire à ne pas « louper » à cette étape ; il conduit l'élève vers le renverser et surtout à la combinaison des actions simples. Le « tourner » est une étape structurante pour l'élève, car l'action de tourner construit un avant et un après l'axe de la verticale, donc, en ce sens, participe à la construction de la verticale renversée.

Les autres éléments gymniques peuvent offrir à l'élève de la découverte et une illustration de l'activité gymnique. Cependant, il nous semble également nécessaire de ne pas perdre l'élève dans les méandres du multi-agrès et le « zapping » d'éléments gymniques.

- Un ensemble d'éléments gymniques. Ce deuxième objet, qui, nous l'avons vu, n'est pas un enchaînement. demande à l'élève de se

- tourner en avant-corps groupé en roulant autour d'un axe transversal (roulade avant tour d'appui avant) ;

- se renverser sur les bras tendus vers l'avant en appui manuel (ATR, sortie en appui corps tendu).

Les items suivants offrent une diversification de ceux qui ont été retenus précédemment :

- se renverser sur les bras tendus latéralement (roue) ;
- réaliser, sur un espace aménagé ou non, les éléments gymniques intégrant, entre autres, les actions suivantes : tourner en arrière, corps groupé autour d'un axe transversal (roulade arrière, tour d'appui arrière, renversement) ; tourner corps tendu autour d'un axe longitudinal (demi-tour en suspension).

Sur le plan des relations aux autres rôles, nous retenons prioritairement :

- être coopératif et solidaire pour installer, remettre en place, ranger le matériel ;
- être rigoureux dans la qualité de l'observation.

### A.2.2. Compétence attendue de niveau 2

« Dans le respect des règles de sécurité, concevoir et présenter un enchaînement maîtrisé d'éléments gymniques combinant les actions de voler, tourner, se renverser. »

« Juger les prestations à partir d'un code construit en commun. »

Avant d'entrer dans l'analyse de cette compétence, nous aimerions faire quelques remarques préalables. En effet, ce niveau 2 met en valeur trois actions nouvelles ; l'action de voler, celle de combinaison et celle d'enchaînement. Quelle complexification apporte la relation de l'action de voler aux deux précédentes (tourner et se renverser) et leurs combinaisons ? Quels obstacles représente la notion d'enchaînement à l'acquisition de la compétence attendue de niveau 2 ? Enfin, peut-on lever ces différents obstacles dans le contexte de la diversité et de la richesse de la gymnastique sportive, et ceci dans le cadre de l'école ?

Face aux difficultés suivantes, le besoin de différencier les apprentissages. le temps d'appren-

l'avant » ou « je ne tourne pas » ? Cette conception qui privilégie la rotation avant avec appuis manuels est notre parti pris, qui nous permet de faire des choix et de concevoir le cursus de l'élève autour de cet objet d'enseignement prioritaire<sup>[4]</sup>. Nous pouvons rappeler à ce sujet quelques arguments soutenant notre proposition :

La rotation avant avec appuis manuels est la plus emblématique de « la trame d'actions simplifiées », elle est présente dans les formes gymniques telles que la roulade avant, la roulade plombée, l'ATR roulade, le saut de lune ou le saut de mains. Elle ouvre une véritable fenêtre sur la complexité de l'activité gymnique. Elle est déplacement sur l'avant, elle est renversement, elle est rotation. Inscrite au cœur de la motricité gymnique, elle est à l'origine de l'expertise gymnique. En devenant de plus en plus manuelles, de plus en plus renversée, les actions de rotation simple avec appuis manuels évoluent vers des rotations aériennes de plus en plus tendues. Cet intérêt de l'entrée par les rotations dans l'apprentissage en gymnastique peut être perçu à trois niveaux :

- Elle construit chez l'élève des représentations essentielles sur l'action. En étape 1, à la pose des mains est associé le « rentré de tête », mais à l'étape 2 doit se construire une autre représentation fondamentale. À la pose des mains, la tête est soit rentrée immédiatement, soit retardée et permet ainsi de produire soit une rotation (roulade), soit un renversement (ATR tombé plat dos, saut de mains, lune).
- Elle construit chez l'élève des informations et des repères nouveaux, qui vont diminuer ce que l'on appelle la zone aveugle.

Zone aveugle

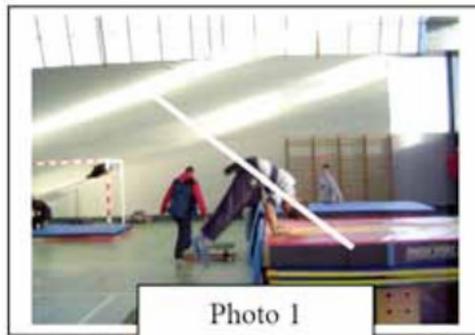


Photo 1



photo 2, Les bras « amortisseurs »



photo 3, « Les bras appuis »

Le degré d'obliquité des bras et le placement de la tête nous renseignent sur la structuration des repères spatiotemporels de l'élève. En effet, le tourneur place rapidement ses épaules en avant des mains et regarde en arrière et vers le haut.



## 2. Mettre en pratique les programmes

aérien à celui des « tapis » comme la roulade plombée ou la roulade langée. Ils sont également « appuis » (photo 3), résistant et ralentissant la rotation lors des réalisations de l'appui tendu renversé (ATR) ou du tourner tendu – arrivée plat dos sur les tapis, voire de l'ATR roulade avant. Enfin, la construction des bras locomoteurs passe également par celle des bras « percuteurs » ; une technique de bras qui s'oppose à la rotation et que nous trouvons dans les réalisations simples comme le saut de lapin ou le saut entre bras en saut de cheval et, de façon plus compliquée, dans le saut de main ou la lune.

La rotation avant avec appuis manuels donne sens et cohérence à la construction gymnique de l'élève. Elle offre à l'élève une continuité, une perspective dans le tourner, une unité à l'activité gymnastique trop souvent malmenée dans un « zapping » stérile. En effet, de la roulade avant groupée simple à une rotation tendue, chaque étape s'emboîte dans la suivante et prend racine dans la précédente.

Elle est un passeport pour une gymnastique scolaire en permettant la continuité gymnique. Nous développerons cet argument dans les attentes de la compétence concernant l'enchaînement.

« *Concevoir et présenter un enchaînement maîtrisé* » : Nous nous apercevons que la notion d'« ensemble » du niveau 1 a laissé sa place à celle « d'enchaînement ». Quelle nouvelle complexité présente alors cette notion et en quoi notre mode de lecture (notre parti pris) nous permet-il de dire que la rotation avec appuis manuels est un chemin d'accès favorable à l'acquisition de ce niveau de compétence ? Il est nécessaire, pour cela, d'analyser les différentes étapes d'un enchaînement :

- La première étape est la juxtaposition des éléments gymniques. Cette juxtaposition se débarrasse d'une gestuelle quotidienne (se peigner, se rhabiller, ajuster ses lunettes...) pour ne conserver que des formes gymniques. Elle correspond à l'étape de « l'ensemble » du niveau 1 de compétence. On ne peut pas parler d'enchaînement par le fait que cet ensemble pré-

de compétence ? Une liaison « pieds-pieds » ou une liaison « pieds-mains » ? La compétence nous invite, par son libellé « *combinant les actions de voler, tourner, se renverser* », à choisir la liaison des deux éléments gymniques qui s'effectue des pieds sur les mains. Cette liaison combine par exemple l'action de voler-tourner, ou de se renverser-tourner. La combinaison des trois actions tourner-voler-se renverser pourrait être l'objet d'un enseignement prioritaire du niveau de compétence suivant. Mais la proposition de l'objet prioritaire au niveau de la compétence attendue n° 2 est la suivante : la construction des bras acrobatiques (amortisseurs, appuis et percuteurs) et le retard du rentrer de tête – à titre d'exemple : roulade plombée, saut de l'ange ; ATR roulade avant.

En conclusion, permettre l'accès au niveau 2 de compétence au collège, c'est permettre à l'élève d'accéder à la rotation avant avec appuis manuels. Cependant, cette étape incontournable et prioritaire à l'acquisition du niveau de compétence ne peut pas à elle seule permettre de « *concevoir et présenter un enchaînement maîtrisé d'éléments gymniques combinant les actions de voler, tourner, se renverser* ». Il est donc nécessaire que l'élève donne à sa production de la continuité et du rythme (contraste). Pour cela, il doit aborder :

- la logique de combinaison de deux éléments (tous les éléments ne s'emboîtent pas) ;
- la mémorisation et le contrôle de son enchaînement qui assurent la continuité de ce dernier ;
- les alternances de parties acrobatiques rapides et de parties plus chorégraphiques, plus lentes (contraste) ;
- juger les prestations à partir d'un code construit en commun : Comme nous l'avons déjà dit, l'observation est le berceau de l'aide et du jugement. Dans le premier niveau, les critères étaient plus binaires et surtout apportés par l'enseignant. Dans cette deuxième étape, les élèves, au fur à mesure de leur transformation technique, construisent le code technique, garant de la compréhension, de la justice de l'évaluation. L'élaboration de ce code technique passe par une notion essentielle : la continuité

- construire un enchaînement répondant au code de la continuité et du contraste rythmique. Cette étape demande à l'élève de choisir, de mémoriser, de contrôler, de maîtriser sa production. Les choix des élèves se feront tant sur des éléments chorégraphiques qu'acrobatiques traités par le code à égale dignité ;
- un code de la continuité et du contraste. Un code technique qui permet à l'élève d'échapper à ses croyances personnelles et à des jugements subjectifs empreints d'affectivité. Il apporte au couple pratiquant-juge justesse, responsabilité, crédibilité et apprentissage.

Les fiches ressources de la compétence attendue du niveau 2 proposent un ensemble de capacités nécessaires à l'acquisition de la compétence attendue :

Sur le plan du pratiquant, les capacités suivantes doivent, sinon être valorisées, du moins occuper une place importante dans les apprentissages des élèves :

- coordonner des actions motrices, « tourner, voler, se renverser » et d'autres, pour réaliser des éléments gymniques plus complexes avec appuis manuels sur les agrès et au sol ;
- réaliser l'ATR ou des éléments acrobatiques exploitant la verticale renversée au sol et aux agrès (saut de main, lune) ;
- créer des élans en utilisant des appuis actifs et des suspensions actives et gainées ;
- les combiner selon une logique d'enchaînement facilitant leur exécution et respectant les modalités de composition imposées ;
- mémoriser son enchaînement ;
- identifier les temps forts et faibles des actions motrices des éléments gymniques et de leur enchaînement.

Sur le plan de l'aide et du juge

- apprécier la prestation d'un gymnaste, pour le corriger à partir des critères de réalisation ;
- apprécier la valeur des éléments gymniques par rapport à leur complexité, pour les hiérarchiser dans un code commun ;
- reconnaître les éléments réalisés par rapport au code construit en commun ;
- repérer et apprécier les fautes d'exécution à

Par rupture, nous entendons mettre en avant l'idée de changement de cap pour l'activité des élèves. Le passage d'une compétence attendue à l'autre consiste alors à faire vivre à l'élève les limites de son ancien comportement et l'obliger ainsi à changer, en s'engageant dans une voie qu'il n'adopterait pas spontanément. Cette rupture est qualitative, elle touche profondément le mode d'organisation du pratiquant.

#### **Exemple de la natation au niveau des capacités liées au pratiquant**

Compétences attendues au niveau 1

Objets d'enseignement prioritaires sur le chemin d'accès à la compétence :

- construire un corps projectile (notamment grâce aux impulsions sur le mur) ;
  - construire des bras équilibrateurs et propulseurs.
- Compétences attendues au niveau 2
- En continuité avec le niveau 1 :
- construire un corps projectile (départ en virage notamment) ;
  - construire des bras propulseurs en gérant mieux le rapport amplitude-fréquence.
- Spécifiquement au niveau 2 :
- maintenir la tête longtemps dans l'axe du corps et notamment malgré les sorties de tête (en crawl).

#### **Exemple de la gymnastique**

Compétences attendues au niveau 1

- la rotation avant et le rôle de la tête dans cette action ;
- un ensemble d'éléments gymniques présentant une juxtaposition d'éléments gymniques ;
- apprécier des éléments gymniques simples, selon des critères centrés davantage sur le résultat que sur la façon de faire.

Compétences attendues au niveau 2

- la rotation avant et le rôle retardé de la tête rendu possible grâce à la construction des bras locomoteurs ;
- un enchaînement présentant une combinaison des éléments gymniques assurant la continuité de la production ;
- apprécier des éléments gymniques complexes



## 2. Mettre en pratique les programmes

laire (FPS) d'une Apsa à un niveau donné est une affaire difficile pour les enseignants. En effet, l'objet sélectionné doit être mis en scène dans un système de contraintes choisi, qui va organiser l'activité des élèves. Nous allons décrire des formes de pratique de la natation de vitesse et de la gymnastique au collège et essayer de mettre en avant ce que nous pourrions dénommer des « mesures emblématiques<sup>[6]</sup> » qui la caractérisent. En fait une FPS, c'est un objet sélectionné dans la culture de l'Apsa qui est proposé à la pratique des élèves dans un contexte très précis qui fera sens tout le cycle<sup>[7]</sup>.

### B.1. L'exemple de la natation de vitesse

#### B.1.1. Une FPS au niveau 1 en natation de vitesse

Objet d'enseignement sélectionné

- Dimension tactico-technique : construire un corps projectile ; construire des bras équilibrateurs et propulseurs.
- Dimension sociale et méthodologique : prélever des indicateurs simples sur l'activité d'un camarade.

Description de la FPS de niveau 1

Sur un vingt-cinq mètres départ lancé, l'élève doit aller le plus vite possible en crawl. Le chronométrage et le comptage des coups de bras démarrent à cinq mètres du bord (on doit voir les cheveux des élèves sortir à la balise).

- Par groupe hétérogène de deux à quatre nageurs, chaque élève dispose de trois essais, on prend le plus rapide des trois essais.
- Le chronométrage peut aussi être le compteur de coup de bras.
- PS : possibilité d'installer un challenge par équipe hétérogène par addition des performances de chaque participant du groupe.

Mesures emblématiques de la forme de pratique scolaire

- Le départ est lancé : cela permet de mettre en avant la notion de corps projectile, d'installer un repère pour l'observateur par rapport à la reprise de nage tête dans l'axe, de donner un

icateur prioritaire (un fil rouge) qui sert de référence aux élèves.

- Le comptage des coups de bras en relation avec la vitesse de nage. Cet indicateur centre, fixe l'élève sur l'objet d'enseignement choisi, car le maintien ou l'augmentation de la vitesse de nage tout en réduisant les coups de bras n'est possible que si le corps s'allonge (tête de plus en plus dans l'axe) et les bras sont de plus en plus efficaces (loin devant et profond, vite derrière, etc.).

#### B.1.2- Une FPS au niveau 2 en natation de vitesse

Objet d'enseignement sélectionné

- Objets d'étude en continuité sur le niveau 1 : construire un corps projectile ; construire des bras équilibrateurs et propulseurs (amplitude-fréquence).
  - Objet d'étude spécifique de ce niveau 2 : maintenir la tête longtemps dans l'axe du corps malgré les sorties de tête en crawl.
- Description de la FPS de niveau 2
- Il s'agit, après un départ ventral (plongé ou dans l'eau par défaut), d'effectuer une reprise de nage (au plus tard à cinq mètres du départ) en ayant effectué une vrille qui oblige à une reprise de nage en dos. L'élève nage en dos jusqu'à cinq mètres du bord (fanion, marque sur la ligne d'eau obligatoire), il refait une vrille pour effectuer le virage en ventral. Le dernier vingt-cinq mètres est un sprint en crawl. Sur le dernier vingt-cinq mètres, le temps de chaque prise d'air doit être inférieur à trois coups de bras<sup>[8]</sup> (un coup de bras serait l'idéal). Dans ce parcours de vingt-cinq mètres crawl, on peut aussi compter les CB comme au niveau 1.
  - La course s'effectue dans un groupe de trois, un nageur, un observateur qui valide les prises d'air, et un starter-chronométrage qui peut éventuellement compter aussi les CB.

Mesures emblématiques de la FPS

- Départ plongé valorisé : cette mesure permet de reprendre la notion de corps projectile (niveau 1), mais avec un niveau de technicité très élevé, puisqu'il fait suite à un plongeon.

Cette vrille, pour éviter au nageur de perdre sa vitesse, doit l'obliger à bien fixer sa tête dans l'axe du corps. La nécessité d'effectuer la reprise de nage en dos au bout de cinq mètres après une vrille l'oblige à contrôler plusieurs paramètres dans la phase plongeon-coulée (profondeur de la coulée, vitesse du corps dans la coulée pour estimer le moment de la reprise de nage, position des bras, rôle des jambes...).

- La nage en dos : Le dos, en tant que nage techniquement très difficile du point de vue propulsif, offre cependant une occasion intéressante de se travailler sur le rôle de la tête dans l'équilibre horizontal. La position de la tête est essentielle pour une bonne position du corps.
- Le fil rouge du temps de prise d'air : l'idée, ici, est d'obliger les élèves à maintenir leur équilibre grâce à une prise d'air très brève. Ces problèmes de prise d'air à maîtriser représentent pour ce deuxième cycle un pas en avant spécifique.
- Le fil rouge des coups de bras (CB) référés au temps peut être utile pour renvoyer à la notion d'amplitude-fréquence, notion importante de la formulation de la compétence attendue.

### B.2. L'exemple de la gymnastique

#### B.2.1- Une FPS au niveau 1 en gymnastique

Cette FPS ne fera pas l'objet d'un développement, car elle correspond, de notre point de vue, aux pratiques professionnelles en vigueur. En voici quelques principes organisateurs.

Objets d'enseignement sélectionnés

- la rotation avant dans l'axe en contrehaut et en contrebas selon des arrivées variées ;
- concevoir et mémoriser un parcours constitué de plusieurs actions simples, dont la prioritaire est la rotation avant avec appuis manuels ;
- l'observation des actions simples porte prioritairement sur le résultat et l'importance du rôle de la tête dans la rotation et son contraire.

Description de la FPS de niveau 1

- mémoriser et effectuer un parcours multi-agrès mettant en valeur « la rotation avant dans l'axe en contrehaut et en contrebas selon des

rentrer de tête, afin de permettre la liaison de deux éléments gymniques. Une entrée dans la combinaison des actions simples tourner voler se renverser.

Description de la FPS 1

- le carton plein (saut en contrehaut) ;
- effectuer quatre types de sauts qui mettent en valeur les bras acrobatiques : les bras amortisseurs (la roulade avant après un vol) ; les bras appuis (ATR arrivée plat dos sur le tapis) ; les bras percuteurs (saut de lapin).
- l'observation d'actions complexes (voler-tourner, voler-se renverser) porte sur le rôle de la tête (regarder ses mains très tôt et très longtemps) et sur celui des bras (bras fléchis, bras demi-fléchis, bras tendus).

Mesures emblématiques

- hauteur des tapis (contrehaut) quatre-vingts-cent centimètres ;
- élan à sept-dix mètres ;
- les trois figures auxquelles nous attribuons la même valeur permettent de construire, par contraste, le rôle des bras et la rentrée retardée de la tête ;
- la réception en contrehaut nécessite l'acquisition de l'objet d'enseignement pour réussir. Une arrivée en contrebas (saut de cheval) ne permettrait pas d'authentifier l'acquisition.

#### FPS 2 du niveau 2 : le duo<sup>[10]</sup>

Objet d'enseignement sélectionné n° 2

- construire un enchaînement répondant au code de la continuité et du contraste rythmique. Cette étape demande à l'élève de choisir, de mémoriser, de contrôler, de maîtriser sa production ;
- un code de la continuité et du contraste.

Description de la FPS 2

Le duo 2 (enchaînement au sol, à deux, synchronisé sur les deux tiers de la production). Cette FPS encapsule les trois objets d'enseignement que nous avons retenus comme prioritaires dans l'accès au niveau de compétence 2.

Effectuer un enchaînement comprenant :

- une première partie à deux à l'identique (synchronisée) organisée autour de trois contraintes :



## 2. Mettre en pratique les programmes

d'obliger l'élève à franchir la verticale renversée en utilisant ses bras. La rotation avant avec appuis manuels est au cœur de cette problématique.

- une deuxième partie libre, personnelle, non identique, qui permet à l'élève de faire des choix du plus acrobatique au plus chorégraphique :
  - la classe est organisée en équipes de quatre élèves, composées de deux binômes par affinités, un garçon, une fille (le mixte est le bienvenu) ;
  - lors des matchs, chaque équipe réalise quatre duos : deux non mixtes et deux mixtes ;
  - le code technique qui régit les observations, les échanges, les résultats est construit sur la continuité et l'identique : deux paramètres qui sont en tension et qui mettent le duo en projet immédiat.

Mesures emblématiques

- Un enchaînement en duo contraint la mémorisation et le contrôle, sinon les élèves perdent la continuité ou le synchronisme de leur production
- Le choix et la chronologie des actions gymniques (la roulade-saut est différente du saut-roulade) contraignent la construction d'une liaison pieds-mains nécessitant le rôle acrobatique des bras également nécessaire pour l'ATR roulé
- La figure gymnique collective, par son démontage imposé vers l'avant, poursuit et complète la problématique précédente.
- La chorégraphie du début permet d'enrichir les liaisons de l'enchaînement, de contraster les différentes parties de l'enchaînement et surtout de traiter à égale dignité deux paramètres gymniques qui interpellent le genre des élèves.
- La partie libre très courte à la double ambition de choisir et de réaliser ce que l'on fait de mieux

### C. Une évaluation saturée de compétence

Nous avons pris le parti d'encapsuler le ou les

de la compétence enseignée. Nous pouvons dire alors que la performance est « saturée en compétence », que le résultat de l'action porte le processus et les transformations qui ont été souhaités par l'enseignant. Cette approche ne nécessite pas la dissociation performance-maitrise ; au contraire, elle exige d'évaluer l'élève directement dans la forme de pratique choisie.

#### C.1. L'exemple de la natation de vitesse

Nous proposons de construire une évaluation globale et de ne pas sombrer dans le syndrome de l'évaluation de la maitrise, qui consiste à séparer le plus souvent performance et maitrise et à atomiser les critères d'évaluation de cette maitrise. Cette démarche performance-maitrise, profondément ancrée dans la profession, vise à se rapprocher de la conduite adaptative de l'élève plus que du résultat brut de l'action. Souvent, la performance est considérée comme porteuse d'une dimension génétique irrecevable pour beaucoup dans l'école et sa culture de l'apprentissage. En fait, pour que la note soit le reflet de l'apprentissage, l'acquis, et pas de l'inné, on vient à construire des procédures d'évaluation complexes, à la limite de la faisabilité et souvent très formelles.

Par exemple, on pourrait fractionner comme indiqué dans le tableau 1 ci-dessous.

Cet exemple montre aussi l'hétérogénéité des critères parfois utilisés pour évaluer cette fameuse maitrise.

Notre conception nous amène plutôt à évaluer comme suit, on se réfère alors aux objets d'enseignement choisis que l'on rend abordables par un indicateur de référence (fil rouge) que les élèves doivent savoir manipuler. Cet indicateur, lors de l'évaluation, est alors prélevé par le professeur et les élèves au cœur de la réalisation de la performance, il en est indissociable.

Au regard de notre objet d'enseignement : maintenir la tête longtemps dans l'axe du corps et notamment malgré les sorties de la tête en crawl. Voici une proposition (tableau 2, page suivante).

TABLEAU 2

	OBSERVATION DU FIL ROUGE				
	1	2	3	4	5
Temps du parcours sur 50m	1 CB pour 1 PA : 10 points	2 CB pour 1 PA : 8 points	3 CB pour 1 PA : 6 points	PA > à 3 CB : 4 points	La tête ne s'immerge pas : 2 points
50s	20	18	16	14	12
	19,5	17,5	15,5	13,5	11,5
	19	17	15	13	11
	...	...	...	...	...
59	15	13	11	9	7
...	...	...	...	...	...
1 min 10 s	10	8	6	4	2

pour vous d'être évaluée spécifiquement, alors nous proposons de le faire sur le dernier vingt-cinq mètres avec l'outil suivant (tableau 3) :

### C.2. L'exemple de la gymnastique : évaluation du duo

L'évaluation s'effectuera sur vingt points :

- La partie collective est évaluée sur quatorze points avec deux critères (fil rouge de la FPS) : « l'identique » et « la continuité ». Ces critères expriment la qualité d'un enchaînement et la nature de la combinaison des actions tourner, se renverser.
- La partie personnelle sur six points rend compte du niveau dont chaque élève combine les actions tourner, se renverser, voler.

Dans cette évaluation, les formes gymniques imposées, leur ordre chronologique ainsi que la forme collective obligatoire contraignent l'élève à construire des bras acrobatiques en passant par la verticale renversée de plus en plus tendue. La continuité témoigne de l'anticipation de chaque emboîtement et combinaison des formes gymniques. Le synchronisme, l'identique contraignent l'élève à la mémorisation et au contrôle de sa motricité.

Ainsi, respecter les contraintes tout en assurant à l'identique son enchaînement de façon continue, c'est forcément se rapprocher de la compé-

tence attendue de niveau 2. La cible positionne les élèves dans leur degré d'accessibilité de cette compétence.

Exemple de fiche d'observation, page suivante.

Les élèves observateurs vont cocher les fautes de continuité ou de différence aux endroits où elles sont apparues. À partir de là, ils vont faire et refaire, pour « gommer » les erreurs et rendre plus juste leur production.

Exemple d'outil de notation (page suivante) : dans cet outil, la continuité est appréciée en fonction du code (ci-dessus) et s'exprime en fautes. L'identique est aussi apprécié en fonction du code (ci-dessus) et s'exprime en faute de synchronisme.

L'obtention de la note 8 provient de fautes en continuité (C) dues à des arrêts, des parasites ou des déséquilibres combinés à des fautes en différences (D) relevées entre les deux élèves du duo. Ce qui se traduit par différentes façons d'obtenir 8.

Par exemple, la note 8/14 points correspond à une faute en continuité (1C) et à sept fautes en différences (7D), mais 8 points peuvent également correspondre à 4C et 4 D ou encore à 3C et 5D, etc.



**2. Mettre en pratique les programmes**

**EN CONCLUSION**

Cette démarche doit être une démarche collective à l'intérieur d'une équipe pédagogique. Elle doit être l'occasion d'un vrai débat professionnel sur les conceptions de chacun : l'Apsa, l'EPS, l'élève. Dans tous les cas, c'est la démarche d'extraction « d'objet d'enseignement », « d'objet

d'étude », des formulations institutionnelles qui sont la pierre angulaire de la construction des formes de pratiques scolaires et de leur évaluation. ■

**ALAIN COSTON  
JEAN-LUC UBALDI**

**FICHE D'OBSERVATION**

**Continuité :** Arrêt, Parasites « du quotidien », Répétitions, déséquilibre

**Identique :** Aux balises, Durant l'exécution des bribes, A chaque éléments.

**Bilan :** Sur la continuité  
Sur la différence

**OUTIL DE NOTATION**

CIBLE CODE	LES POINTS							
1faute	8	9	10	11	12	13	14	
	7	8	9	10	11	12	13	

# De l'orientation à la randonnée

**Cathy Patinet.** Comment un niveau de complexité peut-il être recherché au travers d'une forme de pratique scolaire ? Cet article s'appuie sur la course d'orientation pour des élèves de 4<sup>e</sup> lors d'un cycle de dix heures effectives.

Les activités physiques sportives et artistiques (APSA) génèrent des situations complexes : les solutions sont souvent loin d'être uniques, se construisent progressivement, nécessitent d'opérer des jugements, de faire preuve de discernement. Mais suffit-il de faire un match en fin de séance, situation éminemment complexe, pour rendre les élèves plus compétents ? On voit bien que ce qui est en jeu dans l'approche par compétence est le degré de pertinence entre la situation proposée pour inférer cette compétence et les ressources mobilisées de façon interactive. Il est important de replacer la compétence dans la complexité d'une APSA, et les questions pour le faire sont de trois ordres :

- la question du ciblage des éléments de culture à transmettre ;
- la question du niveau de complexité : Quel degré d'incertitude, d'ouverture dans la situation complexe proposée, pour quelles « coalitions de ressources » permettant la construction de la compétence ?
- La question de l'accompagnement, pour aider les élèves à apprendre à lire la complexité, développer leur jugement et mobiliser leurs ressources à bon escient.

Dit autrement, comment s'y retrouver dans la complexité quand on est confronté à l'enseignement d'une compétence attendue des programmes et d'élèves caractérisés en collège par leur grande hétérogénéité ? Comment ne laisser aucun élève de côté et permettre à toutes et tous

sans grand risque de se perdre. Aucune courbe de niveau.

En niveau 1 (classe de 6<sup>e</sup>), le ciblage de la compétence porte sur la mise en relation entre le terrain et la carte : les élèves apprennent à coder ce qu'ils voient sur le terrain sous forme de légende et se représentent les postes simples à trouver ; ils apprennent à se situer sur la carte ; ils savent orienter leur carte par rapport à deux points remarquables ; ils savent cheminer en marchant et en courant, en suivant des chemins dans une zone de la forêt bien délimitée.

Pour la compétence de niveau 2, l'équipe pédagogique de l'établissement a fait le choix de poser deux problèmes pour trouver des postes :

- des balises « points remarquables », placées sur un point remarquable facilement identifiable, mais pouvant nécessiter des cheminement simples ou plusieurs décisions d'orientation ;
- des balises « étalonnage », nécessitant d'évaluer une distance (estimation sur la carte à partir de l'échelle et étalonnage en « double pas » en suivant la ligne directrice) à partir d'un point remarquable facilement identifiable.

## DES INSATISFACTIONS REPÉRÉES

Jusqu'à présent, nous adoptons une forme de pratique scolaire traditionnelle, dans laquelle tous les élèves avaient les mêmes parcours à réaliser dans un temps donné (parcours en étoile). L'enseignant pouvait différencier les parcours selon le niveau des élèves. Les élèves couraient par deux,



tence attendue de niveau 2 des programmes collège, ce qui nous amène à préciser nos options didactiques et pédagogiques (ci-dessous).

**ESTIMER LE NIVEAU DE COMPLEXITÉ**

**Pas en avant retenu**

Nous recherchons l’optimisation entre un temps de course (lié à des capacités énergétiques de course longue) et un temps de lecture-orientation. D’où les objets d’enseignement prioritaires :

- mémoriser mentalement des itinéraires simples pour courir sans recours à la carte ;
- se repositionner en sortie de poste ;
- estimer une distance.

**Description de la forme de pratique scolaire retenue**

La forme de pratique scolaire permettant d’infé-

rer la compétence visée s’apparente à une « course au score ».

La carte comporte une vingtaine de postes classés balises « points remarquables » et balises « étalonnage » (code couleur) :

- balises « points remarquables », placées sur un point remarquable facilement identifiable (intersection essentiellement) ;
- balises « étalonnage », nécessitant d’évaluer une distance (estimation sur la carte à partir de l’échelle et étalonnage en « double pas » en suivant la ligne directrice) à partir d’un point remarquable facilement identifiable.

À chacune de ces balises est attribué empiriquement un score (1, 2 ou 3 points) correspondant à un niveau de complexité. Trois critères déterminent ce choix :

- le problème posé : balises « points remarquables » et balises « étalonnage » ;

Voici l’analyse que nous faisons de la compétence attendue de niveau 2 des programmes collège, ce qui nous amène à préciser nos options didactiques et pédagogiques :

Libellé de la compétence	Interprétation	Conséquence dans les choix didactiques et pédagogiques
Choisir	Le choix d’un itinéraire nécessite qu’il y ait plusieurs solutions possibles, avec des options plus ou moins risquées.	Souhaitant renforcer la capacité à juger des risques, c’est l’élève qui choisit les postes à trouver selon le niveau de complexité des balises. Avant de partir l’élève remet son projet de course à l’enseignant.
et conduire le déplacement le plus rapide pour trouver des balises : l’aide d’une carte en utilisant essentiellement des lignes et des points remarquables, dans un milieu d’imité plus ou moins connu	Le pas en avant décisif par rapport à la compétence de niveau 1 est l’optimisation entre un temps de course (lié à des capacités énergétiques de course longue) et un temps de lecture-orientation. Il s’agit de faire passer les élèves d’un temps d’orientation privilégié (avec alternance d’arrêt à chaque nouvelle prise de décision et de course pour rattraper le temps perdu) à s’orienter à la construction d’un véritable projet de déplacement pour aller à chaque nouveau point d’attaque de la balise à chercher.	Chercher ce que les élèves gagnent du temps de trois façons : - sur la recherche en automatisant des routines cognitives de projet de déplacement pour aller sur les points d’attaque de la balise - en apprenant à se repositionner en sortie de poste - en prenant le risque de faire des sauts de ligne Nouvelles routines cognitives à mettre en place pour courir jusqu’au point d’attaque de la balise en suivant les lignes et points remarquables : arriver au point d’attaque, l’élève peut alors refaire un point carte et affiner les indices carte et terrain de recherche. - Situation de « pour y parvenir » : les parcours à mémoriser sans carte routines à stabiliser : se repositionner dès la sortie de balise sans avoir de repères immédiats proches. - Situation de « pour y parvenir » : parcours nécessitant de nombreux passages d’orientation (exemple passage par un carrefour en toile) routines cognitives à construire dans l’étalonnage.
Gérer les efforts en adoptant des allures de course optimales en rapport au milieu et au moment du déplacement	Apprendre à différencier le cours, car j’ai mentalement fait l’itinéraire et je cherche les points remarquables en levant les yeux de la carte ; je marche quand je dois à nouveau m’informer sur la carte	Constitution de doublettes au même profil énergétique à partir du travail réalisé en demi-fond. Valorisation des balises situées plus loin du départ nécessitant de courir le long de lignes simples jusqu’au point d’attaque.
Respect des règles de sécurité et d’environnement	Rappel d’un code de sécurité et de respect de l’environnement	Course en doublette en deux mi-temps avec des rôles différenciés : coureur-orienteur et suiveur-observateur-conseiller. La doublette ne se sépare jamais – chacun est muni d’une carte.

quel niveau de compétence es-tu parvenu sur ce parcours ?

ceinture

constats

Hypothèses



## 2. Mettre en pratique les programmes

- le nombre de décisions de réorientation pour parvenir au point remarquable ;
- l'éloignement du point de départ (rayon de cent, deux-cents ou trois-cents mètres).

Les élèves sont par deux, mais avant de partir, chaque élève a cinq minutes pour écrire un projet de course comportant un choix de huit balises, notées dans l'ordre de ramassage. Les élèves ayant deux séances hebdomadaires d'EPS (deux heures et une heure), la réalisation du projet lors de la séance d'une heure permet à l'enseignant de constituer des doublettes aux balises sensiblement différentes, et aux allures de courses proches. Lorsque le projet est anticipé, les élèves ont deux minutes avant la course pour reprendre connaissance de leur projet.

Deux courses de quatorze à dix-huit minutes sont réalisées pour chaque duo, chacun étant à tour de rôle « traceur-coureur » sur son propre choix de huit balises, et « suiveur-valideur » sur le choix du partenaire.

- Pour le « traceur-coureur », il s'agit de valider les huit balises dans le temps limite imparti (quatorze à dix-huit minutes). S'il estime avoir le temps, il peut rajouter des balises non prévues à son contrat de départ. S'il est en difficulté, il peut demander de l'aide à son partenaire, en sachant que cette demande d'aide risque de lui faire perdre du temps en négociation ;
- Pour le « suiveur-valideur », la consigne est de suivre le « traceur-coureur », en intervenant le moins possible, sauf s'il le demande. À chaque balise trouvée, il note sur son carton s'il estime la balise juste ou fautive. D'une balise à l'autre, il peut également noter le nombre d'arrêts de son partenaire pour faire un « point carte », de manière à donner des indications sur les stratégies de lecture du coureur. Si son partenaire est en difficulté, il peut venir lui donner son avis. Il fait respecter le temps limite pour ne pas être pénalisé dans sa propre course ;
- Après chaque course, un temps d'auto-contrôle et d'analyse est réalisé par la doublette, avant de repartir ;
- Les indicateurs suivants permettent aux élèves

de faire l'analyse de la course : retour dans le temps ou hors-temps ; niveau des balises du projet ; justesse des huit balises ou pas ; nombre de « points cartes » effectués.

Les duos ont tous une montre ou un chronomètre pour gérer leur temps de course. Chaque élève a une carte et le projet de course que le coureur s'est donné

### Un temps de course différencié

Le temps de course est différent selon le potentiel énergétique de la doublette. Les élèves ayant une vitesse maximale aérobie moins importante se voient attribuer un temps de course plus long.

### Ressources internes sollicitées

- ressources stratégiques pour choisir les huit balises en lien avec le temps disponible, la connaissance de son niveau de compétence. À l'issue de la séance, chaque élève rédige quelques lignes sur sa course et estime son niveau d'acquisition dans la compétence, ce qui lui permettra à la prochaine épreuve de mieux estimer ses ressources et de travailler les difficultés non résolues. (*cf.* référentiel course d'orientation) ;
- ressources méthodologiques différenciant des temps de positionnement précis sur la carte (sorties de postes) de temps de construction mentale d'itinéraire et de temps de course, jusqu'au point d'attaque du poste suivant ;
- ressources cognitives de mémorisation d'itinéraire sur des lignes simples ;
- ressources affectives pour s'engager sur un projet optimal ;
- ressources énergétiques de course longue (en lien avec le cycle de demi-fond) ;
- ressources informationnelles : courir en levant les yeux pour rechercher les points remarquables.

### Ressources externes sollicitées

- aide possible du « suiveur-valideur » et débat post-course permettant d'analyser la course du « traceur-coureur » ;
- aides auprès de l'enseignant.

**Automatisation des procédures intermédiaires**

- le repositionnement systématique en sortie de poste ;
- le projet mental d'itinéraire jusqu'à un point d'attaque du poste ;
- l'étalonnage en double pas après un point d'attaque.

**Fil rouge**

- nombre balises justes et difficultés des balises ;
- nombre de points carte et respect du temps.

**AIDER LES ÉLÈVES À APPRENDRE À LIRE LA COMPLEXITÉ**

La forme de pratique scolaire est conçue pour que les élèves analysent et choisissent la complexité de la situation, développent leur jugement et mobilisent leurs ressources à bon escient. Cinq contraintes de la forme de pratique scolaire permettent « *de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources* » :

- le choix de son propre itinéraire, remis au suiveur et à l'enseignant avant de partir ;
- l'itinéraire choisi en connaissance de la complexité et de l'éloignement des postes ;
- la course seule avec un suiveur ;
- l'analyse du parcours ;
- le temps limite différencié selon la vitesse maximale aérobie de l'élève.

**Le choix de son propre itinéraire, remis au suiveur et à l'enseignant avant de partir**

On ne part pas complètement à l'aventure ! Cet aménagement développe une attitude de sécurité : en cas de difficulté, l'enseignant sait où chercher l'élève perdu.

**L'itinéraire choisi en connaissance de la complexité et de l'éloignement des postes**

Le choix de l'itinéraire permet aux élèves de partir avec une stratégie de course. Certains choisissent d'aller loin et privilégient la course. D'autres préfèrent assurer sur des postes faciles proches, quitte à « grappiller » d'autres balises. D'autres, enfin, cherchent des sauts de ligne

- recueillir des informations sur la course du coureur : quel choix d'itinéraire ? Combien d'arrêts pour faire un « point carte » ; quel comportement en sortie de poste ?

La verbalisation post-course contribue au travail de débat argumenté avec des critères d'observation (balises justes ou fausses ; temps ; nombre de points cartes ; choix d'itinéraire) de la compétence 1 du socle commun de connaissances et de compétences.

**L'analyse du parcours intégrée au score**

Ceci participe à la mise en projet de l'élève : faire entrer dans le décompte des points la gestion et l'évaluation de la course, en fonction de sa réussite et des procédures utilisées.

**Le temps limite différencié selon la vitesse maximale aérobie de l'élève**

Sans ce temps limite choisi au plus juste, il n'y a pas de recherche de gain de temps par une routinisation des procédures permettant d'aller au point d'attaque du poste.

En plus de ces contraintes, un certain nombre de variables permettent d'ajuster encore le niveau de complexité de la forme de pratique proposée :

- positionnement des postes : postes placés pour inciter à sauter d'une ligne à l'autre ; balises éloignées valorisées par un bouquet de postes à proximité ;
- balises obligatoires dans les huit : le projet peut ainsi être modulé pour que les élèves soient confrontés à une difficulté qu'ils évitent. Par exemple, pour certains élèves, rendre obligatoire une balise ou deux éloignées, pour d'autres rendre obligatoires des balises « étalonnage » ;
- balises bonus : les supprimer afin de ne pas tenter l'élève « à sortir de son projet de course » ; les rajouter pour permettre une recherche de gain de temps dans la recherche du projet ;
- constitution des dyades : les dyades peuvent être symétriques ou asymétriques du point de vue des compétences d'orientation. Les élèves « plus forts » peuvent s'avérer de très bons



## 2. Mettre en pratique les programmes

Au-delà de l'aspect utilitariste d'une pratique physique possible à tous les âges de la vie, le développement de cette compétence est à mettre en perspective avec la construction d'un habitus santé passant par le plaisir d'être dans un milieu naturel. En développant cette compétence de randonneur dès le plus jeune âge, nous cherchons à ce que les élèves utilisent des ressources internes et externes, pour s'aventurer en autonomie dans un milieu naturel : gestes préalables permettant d'assurer sa sécurité, recours à une carte ou un topoguide, capacité à apprécier la difficulté d'un parcours au regard du groupe et des personnes ressources, capacité à se repérer à partir de la lecture de la carte et du terrain, attitude d'auto-contrôle par rapport à son allure de marche, demande d'aide.

La préparation de cette randonnée a été l'occasion d'un travail pluridisciplinaire autour de tâches complexes complémentaires, afin de résoudre les problèmes suivants :

- choisir un itinéraire passant par des points géologiques ou patrimoniaux remarquables (colline de sable, fontaine, chaos de blocs rocheux, arbre remarquable), en affinant les codes et les légendes d'une carte IGN au 25 000<sup>e</sup> ;
- se projeter dans une faisabilité spatiale par la réalisation d'un road-book de la randonnée prenant en compte le profil géographique (travail sur les courbes de niveau) ;

- se projeter dans une faisabilité temporelle personnelle de la randonnée, par la réalisation de tableaux d'horaires de marche à partir d'allures moyennes de 3 km/h, 4 km/h, 5 km/h, 6km/h ;
- comprendre et mettre en œuvre les conditions pour agir en sécurité par la construction d'une checklist d'objets à emmener et de comportements à adopter ;réaliser des diaporamas courts en direction d'autres classes (thèmes proposés : l'écosystème de la forêt ; la protection de la forêt ; la déforestation ; le commerce illicite du bois, les feux de forêt ; les métiers du bois et de la forêt ; l'accueil de l'homme dans la forêt ; les animaux de nos forêts, etc.).

Lors de la sortie, les élèves se sont dirigés en autonomie, par groupe de six, avec rotation du « meneur de marche ». Les autres élèves ont retrouvé alors leur rôle de « suiveur-valideur » (un adulte est là en cas d'erreur flagrante). L'esprit « randonnée » a été recherché : convivialité et responsabilité (coopération, regroupements pour regarder un arbre remarquable, prendre des photos, s'alimenter et boire, vérifier son parcours).

La compétence de randonneur a été validée au cours de la journée. ■

**CATHY PATINET**

Professeure d'EPS en collège à Chantilly (Oise)

Mes propos s'appuient sur une réflexion et une mise en œuvre de l'équipe EPS de mon collège.

Pages suivantes (47, 48), annexes : fiches et outils

**ANNEXES**

**De l'orientation à la randonnée : fiches et outils**

**Outil 1 - Feuille de route**

Nom du traceur-coureur :

nom du suiveur :

Temps attribué :

**Ecris ton projet de course : 8 balises dans l'ordre où tu vas les prendre**

Numéro de balise								
1 ; 2 ou 3 points								
code								

**Balises supplémentaires ( à inscrire avant ou pendant la course)**

numéro				
1 ; 2 ou 3 points				
code				

POINTS de PROJET de COURSE RESPECTE

NOMBRE DE POSTES du projet TROUVES	BONUS
8	5
7	4
6	3
5	2
4	1

**Calcule tes points**

Total des points par balise trouvée	
Points pour le respect du projet de course	
Pénalités de retard (3 points par minute)	
5 points d'auto contrôle et d'analyse du parcours	
Total	

**Observation et Analyse de la course**

Nombre « d'arrêts » pour faire un point carte :

Le projet de course est réussi dans le temps imparti- des balises supplémentaires sont trouvées	Est- il possible de choisir un parcours avec des balises plus difficiles ?
---	--



## 2. Mettre en pratique les programmes

## De l'orientation à la randonnée : fiches et outils

## Outil 2- Fiche d'auto-évaluation dans la compétence

A quel niveau de compétence es-tu parvenu sur ce parcours?

ceinture	constats	Hypothèses
<b>Carton rouge</b>	Je me sépare de mon suiveur	- Je ne respecte pas les règles de sécurité
	Je reviens très en retard « bredouille »	- Je m'aventure sans demander d'aide alors que je n'ai pas compris
	Je reviens □ l'heure mais je n'ai trouvé que quelques balises (moins de 4 balises)	- Mon projet était trop difficile pour moi - je ne sais pas encore orienter la carte et me situer dessus avec précision - je connais mal le codage de la carte - je tâtonne beaucoup et perds du temps dans mes décisions en faisant de nombreux « points carte »
	Je reviens □ l'heure -Je trouve toutes les balises faciles qui sont à l'intersection des chemins (à 1 point)	- Je sais orienter ma carte, - Je sais me situer précisément avec le pouce, je sais suivre des chemins en repérant les intersections, - je connais le codage de la carte
	Je reviens □ l'heure -Je trouve toutes les balises faciles □ l'intersection des chemins et moyennes nécessitant l'étalonnage (1 point et 2 points)	- Ceinture jaune + - Je sais me rendre □ un point d'attaque pour démarrer la mesure - Je sais mesurer précisément avec mes pas le positionnement d'une balise
	Je reviens □ l'heure -Je trouve des balises à 2 et 3 points	- Ceinture orange + - J'ose m'aventurer plus loin du départ
	Je reviens □ l'heure -Je trouve des balises à 2 et 3 points ainsi que des balises bonus	- Ceinture orange + - Je sais couper d'un chemin □ l'autre pour gagner du temps

## Outil 3- Brevet de randonneur

Degrés d'acquisition de la compétence

Je suis un bon marcheur et assure ma sécurité

Je sais m'orienter

J'apprécie et respecte la nature

# Valider des niveaux de compétence en demi-fond

**Nicolas Radde.** Cet article présente une démarche d'enseignement pour décliner un niveau de compétence, défini dans les programmes, en situations complexes pouvant inférer de son atteinte. L'exemple est pris dans l'activité demi-fond niveau 1 pour des élèves de 6<sup>e</sup>.

Le point de départ de ma réflexion est une insatisfaction, voire une difficulté que je rencontrais quant à l'évaluation de mes élèves. Longtemps influencé par des grilles de niveau génériques propres à chaque activité sportive pratiquée, je trouvais mes fiches d'évaluation trop morcelées, le passage de l'évaluation à la notation prenait du temps et se trouvait différé pour mes élèves. L'évaluation traditionnelle de fin de cycle ne jouait pas son rôle de motivation des élèves.

Avec la détermination claire et précise de niveau de compétence à atteindre dans les nouveaux programmes d'EPS, avec en toile de fond le socle commun, une difficulté supplémentaire apparaissait : pouvais-je, à coup sur, dire que mes élèves qui obtenaient 10 et plus avaient réellement acquis le niveau de compétence ? Et même plus encore, ceux qui n'avaient pas la

moyenne, étais-je sur qu'ils ne l'avaient pas atteint ?

La question était alors de trouver une démarche me permettant de valider cette compétence, mais également de redonner une réelle fonction formative à l'évaluation, qu'elle soit motivante, notamment en indiquant aux élèves, le plus tôt possible, le but à atteindre.

## DÉCLINER LE NIVEAU DE COMPÉTENCE ATTENDU PAR LES PROGRAMMES EN QUATRE SITUATIONS COMPLEXES

En m'inspirant de plusieurs articles professionnels, mais également du travail d'un collègue (cf. références en fin d'article), je suis arrivé à la définition du cadre suivant (fiche ci-dessous).

Le niveau de compétence est décliné autour de quatre situations de pratique :

- un niveau blanc, qui correspond aux bases

## PRÉSENTATION DU DISPOSITIF

Niveau 1 :	Réaliser la meilleure performance possible dans un enchaînement de 2 ou 3 courses d'une durée différente (de 3 à 9 minutes), en maîtrisant différentes allures adaptées à la durée et à sa VMA, en utilisant principalement des repères extérieurs et quelques repères sur soi. Établir un projet de performance et le réussir à 1 km/h près		
	Foulee Blanche	Foulee de Bronze	Foulee d'Argent
	Je suis capable de réaliser trois séries de courses de	Je suis capable de réaliser un enchaînement	Je suis capable de réaliser un



## 2. Mettre en pratique les programmes

indispensables à maîtriser par les élèves des connaissances, capacités, attitudes indispensables, en quelque sorte des procédures automatisées. Mais à ce stade, on ne peut pas encore dire que l'élève a acquis le niveau de compétence ;

- un niveau de bronze, qui correspond à une situation complexe dont la réussite par l'élève est synonyme d'acquisition, certes à minima, du niveau de compétence ;
- des niveaux argent puis or qui garantissent un niveau plus important de maîtrise de la compétence, soit par une plus grande difficulté, soit par une plus grande complexité de la situation à réussir ;
- enfin, la possibilité de réinvestir le tout dans une situation différente (non systématisée pour l'instant, peut-être à tort, pour toutes les Apsa).

Outre une symbolique forte (le bronze me permet de monter sur le podium), la mise en place de ces quatre situations jalonne les apprentissages des élèves. Elles agissent d'une part comme levier de motivation (vouloir réussir), et d'autre part comme révélateur du travail accompli, de sa progression. Elles sont proposées progressivement aux élèves, en leur ouvrant des possibilités de choix au fur et à mesure de l'avancée du cycle.

Dans la construction des situations, l'emboîtement a été recherché, pour que chaque situation test ajoute de la complexité en articulant de nouvelles capacités, connaissances et attitudes, ou de la difficulté en mobilisant des connaissances, capacités et attitudes similaires, mais à un niveau de performance plus important.

### UNE AUTRE FAÇON DE TRAVAILLER EN DEMI-FOND

Au sein de mon établissement, nous organisons, de manière traditionnelle (rituelle ou fétichiste ?), un cross pour les élèves de 6<sup>e</sup> et de 5<sup>e</sup>. Le cycle jadis dit « d'endurance », devenu cycle de demi-fond avec les nouveaux programmes de 2008, servait de préparation au cross.

Un barème de performance était établi, et bien qu'accessible, venait discriminer les élèves en les classant au regard de leur vitesse, mais sans tenir compte réellement de leur potentiel de départ ou de leur morphologie (surpoids, capacité physiologique, etc.). Mais ce type d'évaluation avait également un biais au regard du niveau de compétence, car bien souvent, les meilleurs élèves possédaient déjà un niveau bien supérieur au niveau 1 ou 2 des programmes.

Ici, tout le travail est désormais basé sur un pourcentage de sa propre VMA. Le cross devient une épreuve (au sens de s'éprouver), occasion de réinvestir le travail réalisé dans un contexte différent. Sa durée, de sept à douze minutes, se rapproche des temps de course choisis lors des séances tests.

Lors du cycle en lui-même, le principal changement consiste dans la possibilité pour les élèves de moduler leur travail en fonction de la réussite en cours de route des différents tests (les foulées). Tout le travail de l'enseignant est de proposer des alternatives entre chaque nouveau test, pour acquérir de nouvelles connaissances, capacités ou attitudes (voir exemple de situation ci-dessous).

Les tests eux-mêmes agissent comme des jalons à la progression des élèves, ils sont présentés comme des étapes à franchir. Cette nouvelle façon

### EXEMPLE DE SITUATION

De la FOULÉE D'ARGENT vers la FOULÉE D'OR	
Descriptif de la situation	Séries de courses navette, dans un couloir, de 10 secondes avec récupération active en footing de 20 secondes pour revenir au point de départ. Des lattes sont placées au sol et espacées de manière différente selon le couloir choisi pour correspondre à des

de travailler redonne à l'évaluation son rôle formatif. Le travail de l'enseignant est aussi de ménager des plages au sein de la leçon, pour permettre à certains élèves de repasser un test raté ou bien de s'essayer au test supérieur. Il s'agit de déléguer progressivement aux élèves une partie de la prise de décision.

**VERS UN COUREUR PLUS AUTONOME**

« L'élève que l'on peut qualifier d'autonome à l'école est en fait celui qui est dépendant d'objectifs qu'il s'est donnés ou qu'il a intégrés<sup>[1]</sup>. ». Nécessaire à cette démarche d'enseignement, la plus grande autonomie donnée aux élèves se doit d'être accompagnée.

Les tests eux-mêmes représentent des objectifs à atteindre. Leur graduation, leur présentation et les essais répétés permettent aux élèves de les percevoir comme accessibles, de s'auto-évaluer et de juger de leur progression.

Dans tous les tests, la vitesse de course est une donnée incontournable. Elle renseigne l'élève :

- sur sa progression au cours du cycle (long terme) ;
- sur la réussite dans les épreuves tests (moyen terme) ;
- de réguler son action au cours de la réalisation (court terme : connaissance immédiate du résultat de son action).

Cette vitesse est l'élément clé pour les élèves pour suivre leur progression. Il est important qu'ils apprennent à l'utiliser, et notamment en leur demandant, pour chaque situation, de la choisir ou de la prédire. C'est l'élément central de leur projet individualisé de performance.

Un dispositif simple leur donne les informations utiles :

- dans les courses dites « navette » (aller-retour d'un endroit à un autre), un plot indique la vitesse à l'élève (pour une vitesse de 12 km/h sur une durée de course de trente secondes, le plot se trouve à une distance de cent mètres) ;
- le choix de fraction de course multiple de trois minutes : chaque fois qu'un élève parcourt cinquante mètres supplémentaires, il ajoute 1 km/h. Un tour de deux-cent-cinquante mètres balisé par cinq plots (cinq fois cinquante mètres) réalisé en trois minutes correspond une vitesse de course de 5 km/h (deux tours soit dix plots = 10 km/h, deux tours + trois plots soit treize plots = 13 km/h...).

Les élèves peuvent faire rapidement les calculs à l'issue de chaque fraction de course, en utilisant les opérations nécessaires. Sortie du contexte du cours de mathématiques, cette compétence « effectuer rapidement des calculs mentaux simples » peut s'avérer plus difficile à utiliser qu'il n'y paraît... Ils peuvent ainsi, en tout cas, être plus autonomes, en disposant de plusieurs moyens de trouver leur vitesse :

[1] Jacques-André Méard, Stefano Bertone, *L'autonomie de l'élève et l'intégration des règles en éducation physique*, Paris, PUF, 1998.

**FICHE DE SUIVI**

Ma VMA (prise en début de cycle)	Foulée Blanche	Foulée de Bronze	Foulée d'Argent	Foulée d'Or	BONUS. LE CROSS
	Minimum requis sans que la compétence soit atteinte	Compétence acquise, mais encore fragile, à renforcer	Compétence acquise avec un niveau de performance moyen	Compétence acquise avec un bon niveau de performance	Permet de réinvestir la compétence travaillée dans un contexte différent
	Je suis capable de réaliser trois séries de course de 3 minutes en suivant une allure 2 à 3 km/h en dessous de ma VMA, grâce à des coups de sifflet donnés par l'entraîneur toutes les 30 secondes.	Je suis capable de réaliser un enchaînement de 2 courses de 6 puis de 3 minutes en choisissant et en respectant une allure comprise entre VMA - 3 et VMA - 2 km/h, des coups de sifflet toutes les 30 secondes.	Je suis capable de réaliser un enchaînement de 2 courses de 9 puis de 6 minutes en choisissant une allure comprise entre VMA - 3 et VMA - 2 km/h. Le projet de performance résulte de la comparaison de la VMA - 2 et VMA - 1 km/h.	Je suis capable de réaliser un enchaînement de 2 ou 3 courses de 9 puis de 6 minutes puis de 3 minutes en choisissant une allure comprise entre VMA - 2 et VMA - 1 km/h.	Je suis capable de courir le cross au moins aussi vite que ce que j'ai pu faire lors de la préparation en Foulée Blanche ou Foulée d'Or



## 2. Mettre en pratique les programmes

- effectuer les opérations, en les posant ou non ;
- établir un tableau de conversion à double entrée ;
- utiliser une grille de report des données (nombre de plots = cinquante mètres) en grisant certaines cases (toutes les cases pour des courses de trois minutes, toutes les trois cases pour des courses de neuf minutes (voir fiche jointe).

Exemple de fiche de suivi, page précédente.

### CONCLUSION ET PERSPECTIVES

La difficulté à laquelle j'ai été d'abord confronté demeure la recherche des bons indicateurs à prendre en compte : un approfondissement de la didactique de l'activité est indispensable. J'essaie de généraliser ce dispositif avec toutes les classes auxquelles j'enseigne et je rencontre des difficultés pour les activités que je maîtrise moins bien.

La différenciation nécessaire en fonction du niveau de classe et du type d'élèves pose également problème, car elle renvoie aux capacités des élèves à se projeter dans ce dispositif et de comprendre et utiliser les critères déterminant la réussite ou non dans les situations tests.

Un troisième niveau de difficulté demeure dans la capacité pour l'enseignant à mener de front l'ensemble des niveaux et différentes compétences (propres à l'EPS, méthodologiques et sociales et celles relevant du socle commun). Ceci ne me paraît pas possible sans une durée

importante des cycles, mais également sans l'appui d'une autre matière. Dans l'exemple présenté, il va sans dire qu'un travail en collaboration avec le professeur de mathématiques est indispensable, pour, d'une part, connaître les difficultés des élèves et, d'autre part, apporter l'aide qui leur sera la plus judicieuse. Or ce genre de coopération, de décloisonnement des savoirs est encore rare dans les établissements scolaires, ce n'est pas dans les habitudes des enseignants du secondaire et les temps de concertation sont difficiles à trouver. ■

**NICOLAS RADDE**

Professeur d'EPS au collège Jean-Yves-Cousteau à Breuil-le-Vert (Oise)

### RÉFÉRENCES

Cet article s'inspire de différents travaux :

la notion de fil rouge, présentée par Jean-Luc Ubaldi : « L'EPS dans les classes difficiles. Entre fils rouges et lignes jaunes », Groupe de recherche sur l'enseignement dans les zones d'éducation prioritaire, dossier EPS n° 64, Édition Revue EPS

« Les épreuves-preuves » : dossier EPS Clermont-Ferrand ;

Christine Garsault, « Les brevets sportifs, l'EPS en zone prioritaire », Revue Académique Montpellier n° 9 ;

l'évaluation par ceintures, par exemple présentée par Cathy Patinet : « S'observer pour devenir plus compétent », Cahiers pédagogiques n° 476 ;

« Les formes de pratiques scolaires », Revue du Cedreps

le travail de ma collègue Marie-Isabelle Aublant en 2011 : voir sur le site EPS de l'académie d'Amiens.

# Chacun son Everest : l'escalade des compétences

**Olivier Quintane.** La création d'une épreuve d'escalade comptant dans la note d'EPS du brevet instaure un sens fort à l'enseignement de cette activité. Elle s'effectue en extérieur sur un site naturel d'escalade : symboliquement notre mont Pagnote (point culminant de l'Oise à 226m d'altitude) ou notre « pas en avant » pour atteindre des sommets ?

**L**a notion de compétence est-elle un changement de paradigme ou une nouvelle mode passagère ? Quelle évolution engage-t-elle ? Quelles transformations suppose-t-elle en EPS ? Convaincu que l'enseignement par compétence (prise dans son acception la plus prometteuse), peut favoriser l'apprentissage de mes élèves, j'ai cherché à formaliser ma démarche à propos de l'activité escalade.

Je présenterai dans une première partie, le contexte d'enseignement de l'escalade au collège des Bourgognes de Chantilly, dans l'Oise : la création d'une épreuve EPS comptant dans la note d'EPS du brevet national instaure un sens fort à l'enseignement de cette activité. En effet elle s'effectue en extérieur sur un site naturel d'escalade. C'est l'Everest pour nos élèves ! Dans une deuxième partie j'exposerai ce qui me semble essentiel de construire avec nos élèves, dans le cadre d'apprendre par compétence : ce sera le « mont des merveilles ». Je terminerai par une présentation des solutions testées par l'équipe EPS : symboliquement, le « mont Pagnote » (sommet de l'Oise = 226m) ou notre « pas en avant » pour atteindre des sommets ?

**ENVISAGER L'EVEREST POUR CRÉER DU SENS**

Notre Everest est alors ce site naturel équipé, paraissant au premier abord inaccessible pour les élèves. Nous voulons garantir des acquisitions significatives, culturelles, avec différents objectifs :

1. S'adapter au site naturel : les élèves tentent le plus de voies possibles parmi toutes celles qui sont équipées en moulinette (28 voies du 3C au 6A), par équipes mixtes de quatre élèves hétérogènes. Le passage du gymnase au site naturel demande un temps d'adaptation pour vérifier si le niveau acquis en SAE est le même en milieu naturel. L'environnement extérieur, la nature des voies qui ne sont plus tracées avec des prises de couleur exigent un effort de lecture dont les élèves n'ont pas l'habitude (chercher les solutions dans la roche).

2. Assurer collectivement leur sécurité

- La constitution des groupes de 4 élèves hétérogènes, comportant un élève qui connaît le site (élève de l'AS, de la section sportive ou du club d'escalade), a une fonction rassurante, de conseil, de garantie de la sécurité.
- La sécurité est gérée collectivement et chaque membre de l'équipe perd des points à chaque erreur commise par un seul (une fiche est réalisée à ce sujet).



- Anticiper les formes motrices de progression, d'équilibration en fonction de la lecture de la voie réalisée
- Reconnaître une situation dangereuse, délicate
- Connaître les critères d'avant chute (fatigue, tremblements de jambes, mots et message du grimpeur, immobilisation longue, recherche de trajet...)
- Réaliser un projet réaliste (ni trop dur, ni trop facile, mais réalisable sans perte des moyens)
- Se connaître

#### Capacités

- Coordonner l'utilisation de la traction des bras et de la poussée des jambes
- Privilégier l'utilisation des jambes pour se propulser vers le haut et économiser ses bras
- Savoir se reposer : poser ses pieds efficacement, jambes écartées, carres externes, savoir utiliser des dièdres, des dalles inclinées... (de cordes tendu à Position de Moindre Effort = PME)
- Savoir effectuer un déplacement latéral supposant croisés, carres externes, oppositions...
- Suivre le chemin, trajet, trajectoire perçues, lues comme propice à la réalisation de la voies, sans mettre sa sécurité en jeu (éviter les pendulaires)
- Adapter sa motricité au terrain et prises possibles
- S'adapter à un imprévu (erreur de trajet, de pose de main (droite ou gauche...), insecte et autres)
- Accepter certains placements inconfortables : équilibre instable, pour franchir un pas délicat

#### Attitudes

- Vigilance sécuritaire
- Climat de grimpe facilitant la communication entre assureur et grimpeur (sérieux, rigueur, écoute, confiance)
- Apprécier le site
- Respecter le site (propreté, calme, respecter les autres utilisateurs)
- Conseils, écoute des camarades de l'équipe
- Garder son sang-froid. et s'engager sans se

du fait, notamment, de cette sortie en site naturel, nous constatons un certain nombre de problèmes, que nous avons essayé de dépasser par un enseignement par compétences,

- en travaillant dans quatre domaines développés : la sécurité et la prise de risque ; des problèmes identifiés sur le mur pour progresser ; la construction de fils rouges pour soi ; le choix de critères d'évaluations clairs pour les élèves.
- avec des modalités de travail différentes : faire acquérir certaines ressources essentielles et spécifiques à chaque niveau repéré ; exercer les élèves à la mobilisation de ces ressources ; un positionnement cognitif : des étapes à franchir. (Voir le tableau n° 1 en annexe.)

#### De la gestion de la sécurité à une prise de risque subjective constante

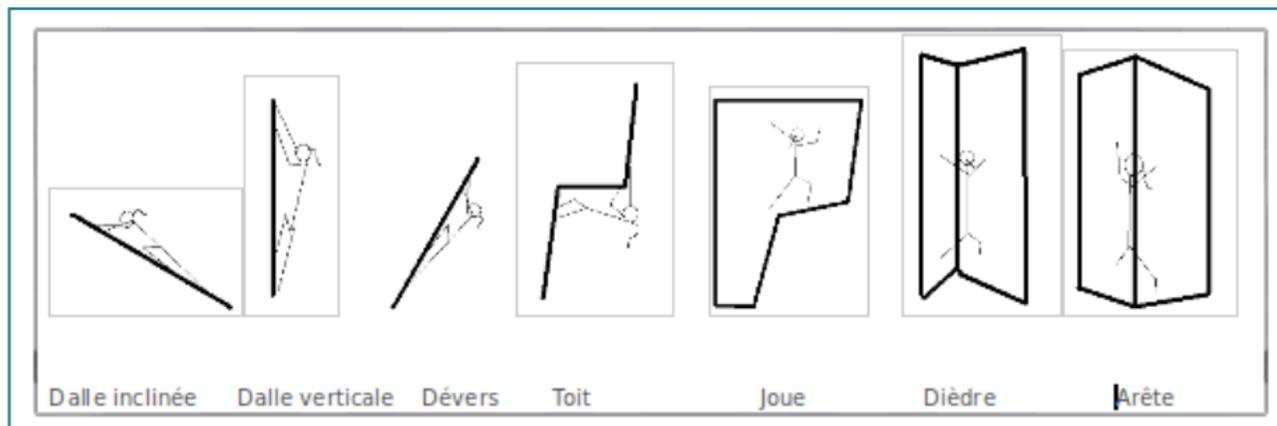
Le premier problème rencontré est celui de la nécessaire conciliation entre les apprentissages sécuritaires (vers une attitude sécuritaire la plus autonome possible) et les apprentissages moteurs visés, en fonction de temps de pratique. Préoccupés par la sécurité, bon nombre d'enseignants, surtout s'ils ne sont pas spécialistes de l'activité escalade, en oublient les apprentissages moteurs. Ne pas aseptiser les pratiques, pour garantir la construction progressive d'une autonomie, tout en permettant de réelles acquisitions motrices nous semble indispensable. La recherche, voir le besoin d'une prise de risque une caractéristique de l'adolescence. Agir sur le risque subjectif de nos situations, tout en conservant un risque objectif le plus bas garantit un engagement de qualité de la part de nos élèves.

L'incertitude de l'activité est une composante culturelle à conserver dans chacune de nos séances. Même si les compétences attendues de collègue exigent de grimper en moulinette, il faut préparer la grimpe en tête en recréant de l'incertitude pour nos élèves. Nous jouons alors sur trois facteurs : la loi de la pesanteur toujours présente, le risque subjectif, et la variabilité du milieu.

La loi de la pesanteur mobilise tous les motifs d'action : les règles sécuritaires instaurées doivent empêcher les chutes fatales, mais ne doivent pas garantir la réussite de toute tentative. Échouer



## 2. Mettre en pratique les programmes



Enfin la variabilité du milieu permet d'éviter la routine des voies connues par cœur. Les contraintes dans les trajets est un axe de travail, la collaboration en équipe hétérogène afin d'atteindre des sommets en est une autre : les élèves au spectre moteur féminin (ou « pousseurs économiques » Terminologie employée par Pezellier, P. (2009) « L'échange des blocs » : une autre forme de pratique scolaire de l'escalade, CEDRE 8,) vont amener les garçons ou grimpeurs(es) en puissance (« les tireurs athlétiques ») à explorer des voies de dalles, plus techniques ; inversement, les deuxièmes créeront l'émulation des premiers pour l'exploration des voies de dévers (avec des solutions autres : enroulé de l'épaule, utilisation des carres externes, lolotte). Les bonus attribués pour des sommets atteints collectivement prennent alors, ici, tous leur sens.

### D'un mur faiblement connu à des problèmes identifiés pour progresser

La structure sur laquelle nous fonctionnons possède une double vocation : fédérale et scolaire. Les voies évoluent fréquemment au grès de certaines compétitions d'escalade. Si deux enseignants de l'équipe sont amenés fréquemment à rouvrir des voies et le font en réfléchissant aux types de problèmes à poser aux grimpeurs, les autres enseignants n'ont pas la maîtrise de toutes les variables didactiques, ni le temps matériel d'aller recréer des voies adaptées. Néanmoins, la quantité et variété importantes des

### construction de « fils rouges » pour soi

Une deuxième difficulté réside dans la comparaison des élèves entre eux, souvent inhibantes. Certains, et souvent certaines, perdent leurs moyens du fait d'être regardés par tous. Pour la plupart des garçons, la partie du mur en dévers constitue un véritable attracteur sur lequel ils se doivent de montrer leur virilité par des démonstrations de force, de puissance. Pour d'autres élèves encore, la peur de l'échec les renvoie directement à une difficulté à s'accepter physiquement. Souvent liés à un rapport poids-puissance défavorable (et parfois une surcharge pondérale), ces échecs sont exacerbés en escalade, surtout pour des débutants. Une approche des compétences par niveau permet de passer de la comparaison à l'auto-référence et met au deuxième plan la hiérarchisation des élèves. Au lieu de valider ou non une compétence, décrire 4 à 5 niveaux repérables de tous constitue une évaluation formative qui guide les apprentissages.

Notre collègue a systématisé l'utilisation de ceinture de couleur comme en judo<sup>[2]</sup> pour que les élèves se repèrent dans leurs progrès. La compétence est acquise par palier et non une fois pour toutes.

Voir tableau 2, page suivante

**D'une évaluation obscure au choix de critères simples manipulables par l'élève. en lien avec la compétence des**

TABLEAU 2 : LES CEINTURES POUR SE REPÉRER ET FACILITER LA MISE EN PROJET

Pour obtenir les ceintures suivantes :	Ce qu'il faut être capable de faire : Pour obtenir la ceinture, il faut avoir fait, TOUT ce qui est dans la case de la ceinture !	Validation		
		Moi	Observateur	Professeur
Ceinture blanche	<ul style="list-style-type: none"> <li>- j'ai besoin de pause (corde tendue) pour atteindre un sommet</li> <li>- je termine peu de voies, mais en tente au moins 5 par séance</li> <li>- je descends sans les mains</li> <li>- je sais mettre mon baudrier correctement et m'encorder</li> </ul>			
Ceinture jaune	<ul style="list-style-type: none"> <li>- j'atteins au moins un sommet de plus par séance</li> <li>- j'accepte le vol en moulinette</li> <li>- je termine quelques voies sans me reposer sur corde tendue (5 à 10 voies) et réalise 20 à 25 plaquettes par séance</li> <li>- je sais assurer en corde molle, mais j'aime bien avoir une vérification du chef de groupe</li> </ul>			
Ceinture orange	<ul style="list-style-type: none"> <li>- je sais me reposer seul sur la voie (sans l'aide de la corde)</li> <li>- je fais du bruit avec mes pieds mais je sais monter rapidement</li> <li>- j'accepte le travail avec le nœud magique mais je préfère grimper sans</li> <li>- je termine beaucoup de voies (10 à 15) et réalise 26 à 40 plaquettes par séance</li> </ul>			
Ceinture verte	<ul style="list-style-type: none"> <li>- je sais repérer et utiliser les endroits, où je peux me reposer sur la voie (PME) sans corde tendue</li> <li>- je fais peu de bruit en montant et je suis peu fatigué des bras, j'utilise mes jambes pour me hisser</li> <li>- je travaille avec le nœud magique volontairement</li> <li>- j'assure une vigilance régulière de la sécurité</li> </ul>			

- Le choix de deux profils différents de voie, critère dépassant ce qui est attendu dans les programmes (les programmes demandent enchaîner deux voies différentes. Rien n'est précisé sur la nature de ces deux voies). Adaptation de ceux-ci à mon profil de grimpe.
- l'engagement lié au nœud magique gardé jusqu'en haut de la voie, qui est révélatrice de la prise de risque subjective acceptée par les

La formulation valorise bien le choix de voies à son meilleur niveau, ce qui nécessite qu'il soit connu des élèves. Leur capacité à référer leurs performances à un topo de la SAE est alors indispensable. La compétence de niveau 2 passe de « privilégier l'action des membres inférieurs » (compétence de niveau 1) à « combiner efficacement la poussée des jambes et l'action des bras ». Il s'agit bien ici de passer d'une motricité en



## 2. Mettre en pratique les programmes

Enfin l'enjeu d'un cycle d'activité de pleine nature doit être celui de rendre nos élèves lucides dans leur engagement. Le choix d'une voie, d'un trajet (surtout en milieu naturel) doit permettre la conservation de l'intégrité physique du grimpeur et de l'assureur. La validation de la compétence comprend l'appréhension des risques inhérents à la pratique de ces activités, la gestion de la sécurité

Notre cycle se décompose en 2 étapes.

Nous avons choisi de réaliser à l'étape 1 un suivi des sommets atteints par équipe, par différentes modalités (en corde tendue, en corde molle et avec le nœud magique). Constituée de la même manière que lors de l'épreuve du DNB-EPS en falaise, cette organisation en équipes hétérogènes mixtes augmente le volume de pratique, oblige toutes les cordées à explorer l'ensemble du mur. Trois règles sont données dans cette exploration :

- 1- toute l'équipe tente la voie ;
- 2- les tentatives respectent un tour de rôle ;
- 3- chacun, à tour de rôle propose un sommet à grimper.

Au delà de tous les sommets, ce sont toutes les tentatives qui sont valorisées. Ces trois règles garantissent une gestion équitable de la mixité Cathy Patinet, *Enseigner en mixité en 2010, quels obstacles à l'égalité des sexes ?* Disponible sur le site du SNEP-FSU. : les élèves incitent, par le biais de profils différents de grimpe, les membres de la cordée à grimper des voies qu'ils n'auraient pas essayées. Les « tireurs athlétiques » sont surpris par la variété et la finesse des attitudes d'équilibrage de certaines voies verticales, que réussissent certains « pousseurs économiques ». De nombreuses filles grimpent des voies en dévers qu'elles ne s'estimaient pas en droit de tenter.

Les élèves inscrivent leurs performances sur informatique et calculent leurs points, leurs bonus, individuellement et par cordée. Le cumul des hauteurs atteintes, ainsi que les sommets réalisés constituent une partie de la note du cycle afin de garantir un volume de pratique satisfaisant.

d'épaule, groupés, oppositions, pincettes, réglottes...)

- Barèmes différenciant les performances des garçons et des filles  
Que constatons-nous à la fin de cette première étape ?
- A l'instar de nombreux grimpeurs, cette phase d'exploration du site paraît indispensable pour se tester sur des expériences de types différents. Nous cherchons à ce que nos élèves s'émanicipent ainsi des rôles sociaux plus fréquemment attribués à leur sexe.
- l'hétérogénéité du groupe est une richesse, car les plus forts conseillent les moins forts afin d'augmenter leur performance collective. Les « tireurs athlétiques » et les « pousseurs économiques » s'échangent leurs expériences et solutions.

Dans une deuxième étape, nous proposons la forme de pratique scolaire suivante :

### Description de la forme de pratique :

- Cordées de deux hétérogènes
- Les élèves écrivent un projet de deux voies dans au moins deux profils différents.
- En cas d'échec d'une des deux voies, l'élève a droit à un troisième essai (en réajustant ou non son projet sur une des deux voies)
- En cas de réussite des deux voies, l'élève a droit à un troisième essai (pour faire mieux sur une troisième voie)
- Ces voies doivent être réalisées avec le nœud magique (permettant de s'assurer de la réalisation autonome de la voie, et non de l'aide de l'assureur).
- Si le nœud magique est enlevé, la voie est cotée à « moins deux points »
- Lors de l'épreuve de validation de la compétence, la cordée de deux travaille sur un temps contraint de 40 min et est observée par une autre cordée qui juge la validité des voies réalisées (couleur des prises, persistance du nœud magique)

### Quels sont les problèmes posés dans la forme de pratique en regard de la

Que constatons-nous lors de cette FPS ? (forme de pratique scolaire)

- Les élèves adaptent leur projet à travers les choix réalisés : en fonction de leur niveau et de la difficulté subjective (dimension psychologique de certaines voies) et objective des voies (niveaux repérés sur un topo : grille).
- Cependant les élèves de genre masculin ont tendance à surestimer leurs possibilités et noter des voies qu'ils ne peuvent pas réussir à coup sûr (ou qu'ils ont réussi une fois en corde tendue). À l'inverse, les élèves de genre féminin assurent le coup, choisissant des voies qu'ils sont sûrs de réussir, quitte à perdre des points en performance. Une régulation des projets s'impose, en négociations avec le professeur lors d'une séance d'essai d'évaluation juste avant la séance d'évaluation finale.
- Peu d'élèves (entre 2 et 6 par classe) utilisent la troisième voie possible. La participation des élèves juges à l'évaluation, permet une appropriation accrue des critères par les élèves et installe un climat de classe serein (réduction du stress de l'évaluation et inhibition des comportements de triche ou de tension envers le professeur).

#### POUR CONCLURE

Loin de prétendre qu'« apprendre par compétences » serait la solution à tous les problèmes professionnels, j'ai essayé de rendre explicite le pas en avant permis par cette modalité d'enseignement à travers l'enseignement de l'escalade.

En effet du « mont des merveilles » annoncé, au « mont Pagnote », inexorablement attiré par le « mont Everest », la démarche tente de favoriser les apprentissages chez nos élèves.

Les pistes se déclinent autour des points suivants :

- la construction de fils rouges vers une mise en projet de l'élève
- le choix de critères d'évaluation appropriables par les élèves
- les réelles acquisitions sur le long terme
- un engagement plus lucide et conscient des risques et dangers inhérents à l'activité pratiquée.

Enfin la tâche est complexe et suppose un profond bouleversement de nos manières d'enseigner. Le ciblage juste de la compétence demeure délicat et difficile. Ces propositions évoluent régulièrement en fonction des remarques des élèves, des enseignants qui la font vivre et des nombreux échanges. N'hésitez pas à proposer critiques et améliorations ou à demander plus d'explications ! ■

**OLIVIER QUINTANE**

professeur agrégé EPS collège des Bourgognes de Chantilly dans l'Oise

#### POUR EN SAVOIR PLUS

Castagnino (site académique EPS académie d'Amiens) : [pedagogie.ac-amiens.fr/eps/escalade/autonoperf2.htm](http://pedagogie.ac-amiens.fr/eps/escalade/autonoperf2.htm)



**2. Mettre en pratique les programmes**

**ANNEXES**

**Chacun son Everest : l'escalade des compétences : fiches et outils**

**EVALUATION DE CYCLE ESCALADE CLASSE DE TROISIÈME**

Note mise en continuité sur tout le cycle	Note d'escalade		Nom : .....		Nom : .....	
			Note /10		Note /10	
	Assurer sa sécurité et celle du grimpeur	Ne faire aucune erreur d'assurage Savoir utiliser à bon escient le matériel Rester attentif		/4		/4
	A la conquête d'un maximum de sommets !	Plus tu grimpes de voies différentes sur le cycle, meilleure est ta note	Nombre de points obtenus en totalisant toutes les voies grimpées (plaquette 1= 1 point, sommet = 5 points)		/4	/4
Nombre de sommets atteints						
Savoir grimper en corde molle	Plus tu grimpes de voies en gardant ton nœud magique, meilleure est ta note	Nombre de voies grimpées avec nœud magique		/2	/2	

Note mise en dernière séance, après travail les séances précédentes	Choisir et travailler un projet de 2 voies ayant un profil différent en étant conseillé par un partenaire  Mettre en relation la difficulté de la voie et de ses possibilités pour choisir une voie à son meilleur niveau	Plus tu réussis 2 voies à ton meilleur niveau, meilleure est la note	Lors de l'épreuve, tu dois annoncer tes 2 voies : couloir et couleur  Tu as 3 essais en tout pour réussir tes deux voies avec nœud magique	Nom : .....					Nom : .....				
				Projet			Réalisé		Projet			Réalisé	
				Couloir	Couleur	Cotation	Hauteur	Points	Couloir	Couleur	Cotation	Hauteur	Points
Total =					Total =								

Choix des voies : Tu dois choisir 2 voies parmi 2 profils (autrement dit 2 voies prises dans deux colonnes différentes)

Profil :	Dalle	Vertical	Dièdre	Joue	Dévers	Toit
Voies possibles						

## Chacun son Everest : l'escalade des compétences : fiches et outils

**TABLEAU 1**

Par équipe de 4: Tenter le plus possible de voies durant la matinée

Noter en entourant la hauteur maximum atteinte : trois tentatives max par voie mais les points ne comptent qu'une fois !

Additionner les points de chacun dans l'équipe (une note sur 10 est alors attribuée en fonction du nombre de voies tentées)

Ce travail doit vous servir à choisir deux voies du meilleur niveau possible en corde molle (nœud magique) pour l'après midi

GRIMPEUR R 1	3A	3B			3C			4A			4B			4C			5A			5B			5C			6A		total :
.....																												
HAUT	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6		
plaquette 5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5		
plaquette 4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4		
plaquette 3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3		
plaquette 2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2		
plaquette 1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		

PROJET INDIVIDUEL

COLLECTIF

Projet : noter 2 voies réalisées le matin et dont on est capable de réaliser en corde molle !!! (nœud magique obligatoire)

GRIMPEUR 1	PROJET	N°	Difficulté	Hauteur	Note de départ /15	Note obtenue /15	Total /30	Si non réussite du projet Malus -2pts par erreur	NOTE FINALE (Total /10 = matin + total /30 = après midi - collectif)
	VOIE1								
	VOIE2							-1 pt	
GRIMPEUR 2	PROJET	N°	Difficulté	Hauteur	Note de départ /15	Note obtenue /15	Total /30		
	VOIE1							-1 pt	
	VOIE2							-1 pt	
GRIMPEUR 3	PROJET	N°	Difficulté	Hauteur	Note de départ /15	Note obtenue /15	Total /30		
	VOIE1							-1 pt	
	VOIE2							-1 pt	
GRIMPEUR 4	PROJET	N°	Difficulté	Hauteur	Note de départ /15	Note obtenue /15	Total /30		



# Vers plus de compétences en acrosport

**Martine Winckels-Panchen.** Cet article témoigne du passage d'une forme de pratique à une autre, dans l'optique de permettre à un maximum d'élèves de devenir plus compétents dans l'activité acrosport, en lycée.

Les élèves de 2<sup>de</sup> de notre lycée sont issus soit des collèges du sud d'Amiens, soit des communes des environs. Les deux types de population, rurale et urbaine, se remarquent dans les classes par leur hétérogénéité, tant sur le plan des savoir-faire que des savoir-être. Le vécu dans la discipline EPS est sensiblement différent selon l'établissement d'origine. Le niveau « perçu » est assez moyen, les élèves en difficulté se découragent rapidement, les élèves sportifs sont plutôt discrets.

Pour ces classes, nous avons fait le choix d'une double exigence : celle de l'engagement physique par l'augmentation globale du temps de travail et celle du savoir « vivre ensemble », avec la valorisation du travail à plusieurs.

Cette année, dans le cadre de la réforme du lycée, nous essayons de faire évoluer nos formes de pratique, pour permettre à un plus grand nombre d'élèves de valider réellement le niveau de compétences fixé par les programmes.

## La compétence de niveau 3

« Composer et présenter une chorégraphie gymnique constituée au minimum de quatre figures différentes et d'éléments de liaison, pour la réaliser collectivement, en assurant la stabilité des figures et la sécurité lors des phases de montage-démontage. Chaque élève est confronté aux rôles de porteur et voltigeur. Les formations sollicitent des

## A.1. Les compléments à la tâche complexe, relatifs aux visées éducatives des classes de seconde

Le savoir « vivre ensemble » :

- un nombre important d'élèves composent le groupe : six ;
- l'obligation de changer de partenaire entre chaque figure ;
- l'obligation de réaliser une figure avec l'ensemble des gymnastes du groupe ;
- les filles et les garçons travaillent ensemble, le groupe est mixte.

L'engagement physique : le groupe choisit entre deux scénarios de travail :

- un scénario « sportif », axé davantage sur la performance en réalisant des figures difficiles nécessitant un engagement physique important pour réussir au moins six tableaux en une minute et quinze secondes ;
- un scénario « santé », axé plus sur la maîtrise demandant un engagement physique sur la durée en présentant au moins huit tableaux en moins d'une minute et quarante-cinq secondes<sup>[1]</sup>.

Situation complexe présentée aux élèves : voir les documents page suivante.

## A.2. Trois critères d'évaluation :

- le nombre de figures réalisées dans le temps imparti, noté sur 15 points : les figures sont

**SITUATION COMPLEXE PRÉSENTÉE AUX ÉLÈVES**

EXIGENCES		2 SCÉNARIOS	
COMPOSITION	TECHNIQUES	SANTÉ	SPORTIF
1 groupe mixte de 6 1 figure <input type="checkbox"/> 6 au moins un trio au moins un quatuor	Pour chaque figure Immobilité 3" Tonique	1'45 Des figures de niveau 1 3 points par figure 8 tableaux	1'15 Des figures de niveau 2 5 points par figure 6 ou 5 tableaux
Porteur et Voltigeur (au moins une fois) Changement de rôle ou de partenaires, d'espace entre chaque figure Un début et une fin	Placement respect <input type="checkbox"/> MAIS <input type="checkbox"/> être le plus rapide	PUNALITÉS Non-respect de l'alignement ou du placement ou des prises = moitié des points Problème de sécurité = totalité des points et la figure est recommencée de suite	
	Faire le maximum de figures	En cas de gros danger, au niveau du dos, l'enchaînement s'arrête <input type="checkbox"/>	

Un extrait du code de référence : les 4 familles et un exemple de figure dans chacun des niveaux :

FAMILLES	ALIGNEMENT	VOLTIGEUR DEBOUT	VOLTIGEUR RENVERSÉ	COMPENSATION DE MASSE
NIVEAU 1				
NIVEAU 2				

en demi-point sur une échelle de 0 à 2 points en fonction du comportement observé dans le groupe de travail. Le zéro est attribué à un élève qui ne fait aucun effort ou qui est perturbateur, le 2 à un élève engagé sur l'ensemble des leçons et moteur pour le groupe.

**Ce que validaient les critères dans la compétence**

- Le rapport entre le temps et le nombre de figures valide la sécurité lors des phases de montage et de démontage, puisque le paradoxe immobilité et rapidité oriente les réalisations sur la précision des appuis et des placements.
- La rapidité recherchée valide indirectement une partie du « présenter » de la compétence, puisque les gestes parasites (se recoiffer, parler, se rhabiller...) diminuent la concentration et augmentent le temps de réalisation. Elle valide également et indirectement une partie du « composer » de la compétence, puisque le choix de l'ordre des figures a une incidence sur le temps global réalisé.
- Le critère du « nombre d'exigences » valide en partie le « composer » de la compétence, parce qu'il vérifie l'intégration des exigences, mais ne nous renseigne pas sur les justifications des choix de composition.

**UN EXEMPLE D'ENCHAINEMENTS**

Première leçon	<input type="checkbox"/> Présenter l'enchaînement des trois figures <input type="checkbox"/> Chaque chorégraphie change l'ordre de présentation des figures			
Ressources principales pour le chorégraphie	Type	Connaissances		
Construire un enchaînement <input type="checkbox"/> partir de contraintes imposées	Savoir-faire	Connaissance du code graphique des figures – des correspondances figure/contraintes – des tapes <input type="checkbox"/> franchir (sonder les gymnastes sur leurs capacités – attribuer des rôles – faire des essais – simplifier – complexifier – fixer)		



## 2. Mettre en pratique les programmes

- Le critère de « la régularité de l'engagement » ne participe pas directement à la validation de la compétence, il permet de valoriser une attitude porteuse de progrès.
- Le temps apparaît comme un critère pertinent, pondéré, mais non indépendant, parce qu'il valide plusieurs aspects de la compétence. La validation ne peut donc pas reposer sur ce seul critère.

### Ce qui m'a interpellé dans le dispositif d'évaluation

La situation complexe choisie permet d'inférer la validation de la compétence, mais c'est une validation pour le groupe qui ne garantit pas la construction de la compétence chez tous les gymnastes du groupe. D'ailleurs, les groupes qui réussissent sont les groupes avec un leader positif qui décide et organise, le plus souvent une fille. La validation du « composer » en revient donc à un élément du groupe pour l'ensemble. C'est une validation égalitaire à priori, mais inéquitable le plus souvent, puisque dans certains groupes, la personnalité de leader ne s'impose pas, ou, au contraire, plusieurs individualités s'opposent.

La réponse à la situation complexe se construit durant les trois leçons qui précèdent l'évaluation sommative. L'effort de mobilisation se dilue dans le temps, les discussions prévalent sur l'action et les résultats ne sont pas toujours proportionnels à l'investissement. C'est en contradiction avec les écrits qui nous éclairent sur la notion de compétence. Gérard Scallon conseille de « concevoir des situations dont le traitement est d'une durée limitée, pour laisser de la place à plusieurs situations d'une même famille au lieu d'une seule<sup>[2]</sup> ». Ce point de vue rejoint celui de « la règle des deux tiers », c'est-à-dire qu'il s'agit de donner à l'élève au moins trois occasions indépendantes l'une de l'autre de démontrer sa compétence. On considère qu'un élève maîtrise, s'il réussit au moins deux des trois occasions qui lui sont offertes, le droit à l'erreur est permis.

### Ce qui m'a interpellé dans le dispositif d'apprentissage

Le cycle d'apprentissage se déroule sur neuf leçons de une heure quarante effective et clas-

comme situation complexe la construction de mini-enchaînements de trois figures. Je garde le critère du « temps minimum de réalisation » pour valider la sécurité des montages et démontages des figures.

La compétence se développe progressivement, grâce à des commandes différentes au fil des leçons. Ces constructions sont réalisées par quatre gymnastes, menés par un apprenti chorégraphe et jugés par un apprenti juge. Cette structure se répète trois fois, de façon à ce que chacun tienne un des deux rôles organisateurs pour le groupe.

Un exemple : voir les documents de cet article disponible en téléchargement en cliquant ici.

La forme de pratique retenue pour l'évaluation de fin de cycle laisse plus de place à l'incertitude :

- des groupes de six élèves, formés par tirage au sort « guidé » à des fins d'équité ;
- présentation de trois mini-enchaînements de trois figures, avec un tirage au sort de la contrainte à respecter pour le choix des figures. Par exemple : « trois postures différentes de porteur », « trois figures sollicitant le groupe musculaire des abdos-lombaires », « trois trios » ;
- chaque présentation est prise en charge par un chorégraphe et un juge référents d'un groupe de quatre gymnastes.

L'incertitude est ici garante de la mobilisation à bon escient des ressources intégrées progressivement au fil des leçons.

Pour conclure, ce travail par compétences, encore en phase expérimentale, semble ouvrir des perspectives intéressantes dans la formation des lycéens. Il permet assurément d'intégrer positivement les rôles sociaux de juge et de chorégraphe aux apprentissages moteurs.

L'approche par compétences m'a invité à interroger l'activité acrosport sous un angle nouveau et m'a guidé vers de nouvelles formes de pratique. Ces formes sont-elles envisageables pour les examens certificatifs d'EPS ? Peuvent-elles remplacer nos chères grilles d'évaluation « multicases », coupeuses de points en quatre ? ■

**MARTINE WINCKELS-PANCHEN**

Professeure d'EPS au lycée Thuillier d'Amiens

### 3. Rendre les élèves plus compétents

---

# Un cadre pour l'inclusion des élèves en situation de handicap

**Paul Bouvard, Frédéric Meynaud.** La seule présence en classe d'un nombre croissant d'élèves en situation de handicap ne garantit pas leur accès aux apprentissages. En quoi l'approche par compétences peut-elle être plus inclusive ?

**A**

l'heure où l'école s'ouvre massivement sur l'altérité, l'enseignement de l'EPS se trouve fortement interrogé. Penser cet enseignement uniquement

- identifier les compétences dans les programmes ;
- les interroger, car de l'analyse de leur libellé découlent des enjeux éducatifs. c'est-à-dire le



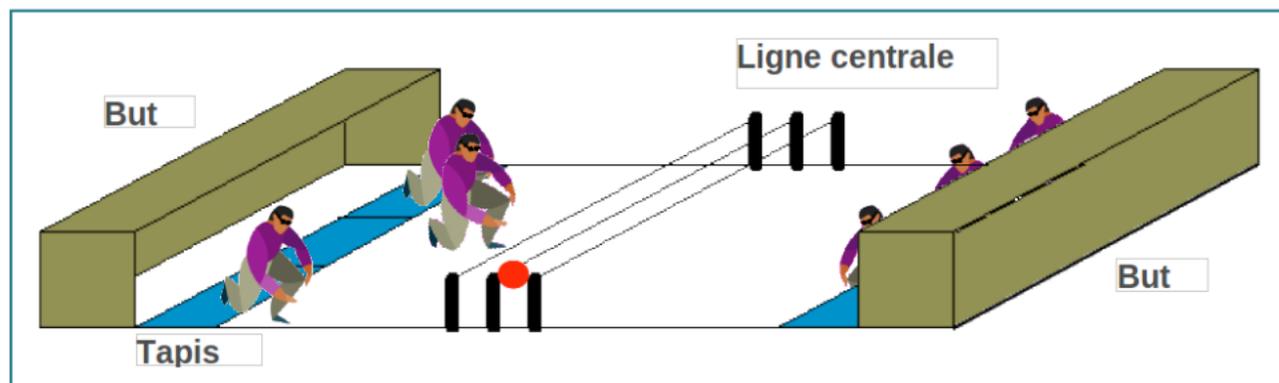
## 3. Rendre les élèves plus compétents

		Compétence 3 Cycle 3
Compétences propres EPS, dans les programmes 2008		Coopérer ou s'opposer individuellement et collectivement
Compétences attendues au palier du socle, en rapport direct avec l'EPS		<ul style="list-style-type: none"> <li>– Respecter les règles de la vie collective, notamment dans les pratiques sportives ;</li> <li>– Coopérer avec un ou plusieurs camarades ;</li> </ul>
Enjeux éducatifs de la compétence		<ul style="list-style-type: none"> <li>□ travers des pratiques physiques individuelles ou collectives, construire, mettre en œuvre, rajuster un projet, seul ou avec des partenaires, dans un espace et un temps partagés, en respectant des règles, des rôles, des contraintes qui inscrivent les relations dans un rapport civilisé</li> </ul>
Enjeu pour le cycle 3		Apprendre à jouer ensemble, gérer le jeu et ses résultats, s'organiser collectivement pour progresser (notion de projet collectif).
Caractéristique des situations de référence proposées		<p>Les situations comportent un espace de jeu, des rôles, des règles et un enjeu (gagner ou perdre)</p>
Contenus d'enseignement prioritaire	connaissances	<p><u>Sur soi</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>□ reconnaître son statut dans l'action (Attaquant ou Défenseur), s'engager en fonction de ses ressources.</li> </ul> <p><u>Sur l'activité</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>□ connaître les règles du jeu</li> <li>□ Connaître et mettre en œuvre une alternative collective de jeu.</li> </ul> <p><u>Sur l'autre</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>□ Prendre en compte les ressources des partenaires et adversaires pour agir</li> </ul>
	Attitudes motivations	<ul style="list-style-type: none"> <li>□ Accepter et relativiser les résultats</li> <li>□ Participer à l'élaboration d'un projet défini collectivement</li> <li>□ Vouloir faire évoluer la règle du jeu en fonction du contexte</li> <li>□ Respecter les règles de sécurité et de fonctionnement</li> <li>□ Accepter les différences au sein de l'équipe, de la classe</li> <li>□ S'investir dans les rôles sociaux</li> <li>□ S'organiser pour s'exercer et jouer</li> </ul>
	Capacités	<ul style="list-style-type: none"> <li>□ Répertoire moteur du joueur en situation d'attaque, de défense.</li> <li>□ Enchaîner quelques actions.</li> </ul>

est issue du champ sportif du handicap et peut facilement être mise en œuvre avec des classes, le matériel se limitant à six foulards pour les yeux, une cordelette, un ballon sonore et des tapis.

Le jeu se joue à trois contre trois. Chaque joueur dispose d'un masque opaque sur les yeux, les rendant aveugles. Les joueurs doivent, à l'aide d'un ballon sonore, marquer un but en l'envoyant depuis leur camp. Le tir, pour être valable, doit passer sous les fils sonores tendus au niveau du milieu du terrain. Les joueurs en défense attendent sur leur tapis d'orientation que le tir

semble des capacités attendues pour le cycle 3 est mis en jeu par les élèves. Se reconnaître attaquant ou défenseur en fonction de la possession ou non de la balle incite à adopter des postures et des attitudes propres à lancer la balle vers le but ou à l'arrêter. Ce jeu offre la capacité à enchaîner une réception (défense) et un tir (attaque) de manière rapide, créant une incertitude propre à mettre en danger l'adversaire. Enfin, des alternatives simples de jeu existent : réceptionner et tirer, ou réceptionner, passer et tirer.



soit déclenché. À partir de ce moment, ils peuvent agir pour empêcher le ballon de pénétrer dans leur but. Avec des élèves de cet âge, il est utile d'organiser le ramassage des ballons (quatre élèves) et l'arbitrage (deux élèves).

Cette APS tient compte des ressources de l'élève atteint d'une déficience visuelle, mais permet aussi à tous de développer des compétences. Sur le plan des capacités motrices, l'en-

Le Torball s'apparente aux autres jeux de renvoi que peuvent pratiquer les élèves de cycle 3 : jeux traditionnels de renvoi du type « balle au prisonnier », « les aigles et les messagers » ou des jeux sportifs type volleyball ou de raquettes. Il a l'intérêt de tenir les deux bouts de la chaîne inclusive : tout d'abord permettre à tous les élèves de cette classe l'acquisition de la compétence « *coopérer ou s'opposer individuellement et col-*

### Zoom L'inclusion scolaire

Le concept d'inclusion scolaire est bien souvent confondu ou remplacé par celui d'intégration scolaire. Même s'ils ne sont pas complètement opposés, ils invitent à des postures d'enseignement différentes. Intégrer un élément à un groupe, c'est l'adjoindre à cet ensemble et

l'inclusion sociale se fait flexible et modifie son fonctionnement. Là, ce qui prime, c'est l'action sur le contexte. Pour inclure un élément à un ensemble, c'est le groupe qui modifie ses propriétés pour adjoindre cet élément. Sur le plan scolaire, l'école modifie sa structure (au niveau



### 3. Rendre les élèves plus compétents

*lectivement* », et ensuite, inclure l'élève en situation de handicap, qui accède ainsi pleinement à cet apprentissage. Le choix de cette activité « supprime la différence », car l'ensemble des élèves se retrouve avec la même limitation. L'élève en situation de handicap se retrouve joueur, comme tous ses camarades. Dans ce cas, ce sont les élèves valides qui accèdent à des sensations et des perceptions nouvelles. Ce choix favorise l'empathie et une meilleure compréhension des élèves vis-à-vis de leur camarade en situation de handicap.

Penser l'enseignement de l'EPS comme une démarche visant à l'acquisition de connaissances, capacités et attitudes en relation avec les grands enjeux éducatifs d'une compétence, contextualisées au niveau de développement des élèves, permet des choix d'APS support plus ouverts. Elle est souvent moins discriminante pour les élèves en situation de handicap. Comprenons

bien qu'il ne s'agit pas de s'affranchir de la confrontation aux différentes activités physiques et sportives au profit d'une « gymnastique des compétences », mais bien de réfléchir au choix des APS qui permettront d'enseigner les contenus de la compétence, en tenant compte des capacités et des limitations de l'élève en situation de handicap. Cette réflexion et cette dynamique évitent des choix malheureux, qui réduisent parfois l'élève en situation de handicap aux tâches d'organisation ou, pire, l'exilent dans la salle informatique. Cette méthodologie permet également une évaluation des items de la compétence commune à tous les élèves et jette les bases d'un enseignement inclusif à l'école primaire. ■

**PAUL BOUVARD**

Conseiller pédagogique de circonscription EPS dans le Rhône

**FRÉDÉRIC MEYNAUD**

Enseignant spécialisé, directeur d'école

# Naviguer en équipage

**Véronique Bury, Olivier Celo.** En groupe sur un bateau, vers le grand large...  
Bien des enjeux pour des apprentissages durables !

**V**ivre ensemble, c'est, pour un élève, progresser en accord avec les règles que la classe se donne en respectant sa propre intégrité, celle des autres, adultes comme enfants, et le milieu dans lequel il évolue.

Le socle commun de connaissances et de compétences précise au travers de la compétence 6, paragraphe « Vivre en société », que les élèves doivent « *connaître et comprendre que toute organisation humaine se fonde sur des codes de conduite et des usages dont le respect s'impose* » et d'autre part, que chaque élève doit être capable « *de communiquer et de travailler en équipe, ce qui suppose savoir écouter, faire valoir son point de vue, négocier, rechercher un consensus, accomplir sa tâche selon des règles établies en groupe* ». Il y est bien précisé que « *l'éducation physique et sportive y contribue* ».

L'activité physique et sportive (APS) voile est abordée là au travers de deux des compétences qu'elle peut contribuer à faire développer par l'élève :

- adapter son déplacement à différents types d'environnement ;
- éduquer à la responsabilité et à l'autonomie, en faisant accéder les élèves à des valeurs morales et sociales (respect de règles, respect de soi-même et d'autrui).

Naviguer ensemble impose des règles propres au groupe, imposées par le cadre particulier de la base nautique<sup>[1]</sup>, un règlement de sécurité qui lui est extérieur et que celui-ci doit respecter. L'activité se déroule dans un milieu naturel, la mer, que la société dans son ensemble invite à respecter, et que les usagers habituels, les marins en particulier, ont besoin de préserver. Toutes ces notions montrent que la pratique de l'activité

avant, le valider le jour déterminé, sur la plage, avant de partir, et le réaliser dans les meilleures conditions.

Pour le programmer, ils doivent maîtriser des moyens de repérage et d'orientation sur cartes, leurs propres inhibitions – préalable nécessaire à l'entrée dans les apprentissages –, des notions de sécurité en ce qui concerne la composition des équipages, les équipements de sécurité individuels et collectifs.

Pour le valider avant de partir, ils doivent être capables de :

- prendre les informations météorologiques nécessaires ;
- se repérer, s'orienter dans un nouvel espace orienté par le vent, déterminer en fonction de cela la route la plus efficace, naviguer en sécurité en sachant adapter leur équipement, la voilure et la route aux conditions météorologiques et aux capacités des équipages. Pour le réaliser, ils doivent pouvoir : sur chaque bateau, naviguer en équipage (coopérer de manière efficace) pendant un effort prolongé ; pour toute la flotte : naviguer en sécurité, c'est-à-dire regarder les autres bateaux, être capables de décentrer son regard de son propre bateau et s'adapter aux conditions météorologiques en fonction des capacités des équipages, c'est-à-dire accepter de modifier, voire d'arrêter le voyage<sup>[2]</sup>.

Des rapprochements entre les programmes de maîtrise de la langue, d'éducation civique et ceux d'éducation physique et sportive (cf. document en annexe, p. 77) ont permis de travailler à la fois dans toutes ces disciplines. Le projet correspond à la mise en œuvre de situations pédagogiques permettant d'atteindre les objectifs par les programmes en éducation physique et sportive, et



- aller vers une direction indiquée (aller à tel endroit repéré sur la plage par exemple) : construire son chemin par rapport au vent jusqu'aux allures de près ;
- objectifs spécifiques des situations d'apprentissage : affiner des habiletés acquises antérieurement, utiliser ses savoirs et connaissances de manière efficace, apprécier son niveau de pratique, s'inscrire dans un projet collectif.

#### □ SÉANCE N° 6

- naviguer pour observer : renforcer l'équipage en nombre pour qu'il y ait sur le même bateau des marins et des « savants » (comme sur les bateaux explorateurs du XVIII<sup>e</sup> siècle) ;
- changement de rôle éventuel entre les enfants en cours de navigation ou dans une septième séance ;
- objectifs spécifiques des situations d'apprentissage : affiner des habiletés acquises antérieurement, trouver et utiliser des repères dans l'espace, s'inscrire dans un projet collectif, participer à des activités collectives en y tenant des rôles différents.

#### □ SÉANCE N° 7

- sortie sur une demi-journée vers une direction déterminée en projet de classe ;
- objectifs spécifiques des situations d'apprentissage : affiner des habiletés acquises antérieurement, s'adapter aux éléments de variation du milieu, accepter le risque et le gérer, anticiper.

#### □ SÉANCE N° 7

- sortie à la journée vers une direction déterminée en projet de classe ;
- objectifs spécifiques des situations d'apprentissage : utiliser ses savoirs et connaissances de manière efficace, s'inscrire dans un projet collectif, utiliser ses ressources et gérer ses efforts, constituer des savoirs contribuant à mettre en œuvre des principes de sécurité individuelle et collective.

## 2. ÉCOUTER

Écouter : « *prêter l'oreille pour entendre* ». C'est

### 2.1. ÉCOUTER EN ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

L'éducation physique trouve là une place concrète : l'éducation physique « *permet de comprendre la notion de règle et de la faire vivre, et d'accéder ainsi aux valeurs sociales et morales.* » Or, le plus souvent, ces règles, règles du jeu ou simples consignes d'action, sont données oralement et doivent être écoutées par l'élève. Encore faut-il qu'il ait envie d'écouter ces règles, ces consignes, qu'il se les approprie pour les rendre actives. Cela nécessite une volonté de réussir l'activité qui va suivre, une capacité à se concentrer, permettant d'éviter les « parasites » éventuels. Il est alors du ressort de l'enseignant de mettre en place les activités, de proposer les situations suffisamment motivantes pour que l'élève ait envie d'écouter, pour, après, en comprendre l'intérêt.

En classe, le temps d'écoute de la consigne précède, bien évidemment, le temps d'activité proprement dite ; il peut être repris lors de la phase de recherche des élèves, s'il apparaît que ceux-ci n'ont pas tout saisi, n'ont pas tout écouté. Les prises de parole de l'enseignant, surtout si elles sont relayées par celles des élèves, peuvent être perçues comme autant de relances, de soutien à leur motivation, de justifications ou de questionnements quant à leurs stratégies de travail. Ces consignes peuvent également être reprises au tableau et apporter l'aide de l'écrit. En éducation physique, de la même manière, le passage de consignes, la verbalisation des actions, des techniques, sont autant de temps de prise de parole des uns, et donc des temps d'écoute des autres – sans forcément que ces « uns » soient nécessairement des adultes et ces « autres » nécessairement des enfants. Ces temps sont inséparables de la discipline et sont compris comme de réels temps d'apprentissages de celle-ci. L'éducation physique doit permettre aux élèves de parler de leur pratique (nommer, exprimer, communiquer). Or, il n'y a d'intérêt à parler que si quelqu'un écoute.

### 2.2. ÉCOUTER EN VOILE

Si la pratique de l'éducation physique est propice à la mise en place d'une situation d'apprentissage de l'écoute, la pratique de l'activité voile



### 3. Rendre les élèves plus compétents

Ces deux phases clairement identifiables sont donc aisément repérables par les élèves. La phase d'écoute peut leur apparaître contraignante, fastidieuse, inutile – ils ont tellement envie d'aller sur l'eau. Elle peut, au contraire, leur apparaître excessivement réduite, si la peur paralyse leur capacité à entendre les informations essentielles. Dans les deux cas, toutefois, ils sauront distinguer le moment d'écoute et celui des actions qui résultent de cette même écoute ; ils comprendront également rapidement que ce moment d'écoute est unique et indispensable<sup>[4]</sup>.

Sur l'eau, les possibilités de redonner des consignes, des explications, de répondre à des questions, bref, d'utiliser la parole et donc l'écoute, sont faibles. L'éloignement, même minime, entre le bateau de sécurité où est l'enseignant et le voilier où est l'élève, le bruit du moteur, celui des vagues et du vent, sont autant de facteurs perturbants à un dialogue, donc à une écoute efficace. Répéter une consigne collective est difficile ; il est possible d'intervenir ponctuellement et individuellement, mais non de tout réexpliquer. Il importe donc que les élèves soient le plus efficaces possible pendant leur phase d'écoute sur la plage, pour pouvoir profiter au mieux de leur temps d'action, la navigation proprement dite. En revanche, les échanges entre les membres d'un équipage sont facilités par le petit nombre et la proximité. Ils sont utiles et efficaces.

Ainsi, à terre, il est possible de définir plusieurs étapes à ce « pourquoi écouter » :

- pour savoir de quoi on parle : adopter un langage commun, voire spécifique (les noms de certaines parties du bateau, le nom de chaque poste de l'équipage) ;
- pour savoir quoi faire et à quel moment : les actions à effectuer, la répartition des tâches sur le bateau, les repères utilisables ;
- pour naviguer en sécurité : connaître les règles de sécurité inhérentes à l'activité, adapter son habillement aux conditions météorologiques, connaître l'itinéraire ;
- pour profiter de sa navigation et se faire plaisir ;
- pour arriver à être autonome sur l'eau. même

ou cette crainte d'aller sur l'eau. Leur donner le minimum d'informations indispensables et mettre en place une sortie courte, mais très fortement cadrée (pour épargner tout souci à l'enseignant) leur montre d'éventuels manques, qu'une meilleure écoute aurait sans doute pu éviter.

#### Écouter pour agir en sécurité

Un enfant écoute rarement les conseils relatifs à la nécessité de se couvrir pour aller sur l'eau, surtout s'il fait beau et si la plage est abritée du vent. Si le temps est frais, une première séance, volontairement brève, leur permettra de comprendre la nécessité d'adapter leur habillement aux conditions de l'activité

Il s'agit alors pour l'enseignant de rendre cette écoute efficace :

- adapter le langage et le contenu de la consigne au but poursuivi. En dire le minimum : à chacun sa tâche pour faire avancer le bateau ;
- questionner les élèves, leur faire mimer leurs gestes, leurs placements, leur faire formuler à leur tour les consignes pour qu'ils se les approprient ;
- utiliser les outils didactiques à disposition : le tableau ou le sable de la plage pour dessiner les déplacements par exemple, la maquette du bateau ou le bateau lui-même qu'on manipule sur la plage, pour visualiser ses réactions dans telle ou telle situation.

Sur l'eau, il est difficile à l'enseignant de voile d'intervenir auprès des enfants. Les enfants, en équipage, se trouvent confrontés à des besoins d'échange, donc d'écoute, pour faire avancer correctement leur bateau. Les élèves sont mis en face d'une situation-problème qui peut devenir angoissante : faire avancer son bateau, de façon à ne pas être distancé par les autres, voire être devant ceux-ci. Ils doivent échanger, communiquer, donc s'écouter. Écouter « celui qui sait », l'enseignant dans un premier temps, mais aussi et surtout le camarade qui, lui, a écouté sur la plage et a fait siennes les informations distribuées. Sera alors valorisé, de façon concrète, pragmatique et donc efficace, l'élève qui a suivi la consigne : sur la plage, on écoute<sup>[5]</sup>...

permettra de se rendre réellement compte des difficultés inhérentes à chaque poste. Ils deviendront plus aptes à comprendre les problèmes de réalisation rencontrés par leurs coéquipiers et pourront être à l'écoute des solutions que ceux-ci auront trouvées. En insistant sur cette rotation sur les différents postes et en exigeant qu'elle soit effective (chacun change bien de rôle et apprend le nouveau), l'enseignant met une fois encore les élèves en situation d'échange, échange de compétences techniques trouvées par le prédécesseur, que celui-ci doit verbaliser pour que son camarade puisse les utiliser et les exécuter. Cette situation d'écoute, même si elle est très souvent directive (« *Fais ci, fais comme ça, tire ta barre, lâche la corde, pour border le foc, frotte la corde sur le tapis...* »), existe et est formatrice, dans le sens où les injonctions sont données par un pair. De plus, il est intéressant de constater que, dans cette situation, chaque élève est à la fois formateur (il donne les conseils, les ordres) et formé (il écoute ceux-ci et les applique). La répartition des rôles dans la classe, entre enfants « meneurs » et enfants « suiveurs » ou « dominés » peut, grâce à l'activité voile, se trouver modifiée. Chacun peut alors profiter des compétences de ses camarades : il lui suffit de l'écouter.

Ces temps d'écoute de consignes ont été valorisés par le débriefing institutionnalisé après chacune des séances de voile. Un élève peut ressentir un vrai besoin de s'exprimer face au trop-plein d'émotion que lui a procuré l'activité. Il est important qu'il existe un espace de parole, en particulier quand la séance a été dure à vivre. Créer pour les élèves le temps de dire leurs peurs, leurs angoisses, évite que celles-ci deviennent trop fortes et empêchent la poursuite de la pratique. Chacun peut dire qu'il a eu peur et à quel moment. Les autres peuvent alors intervenir en

disant si eux-mêmes ont eu peur, comment ils ont réussi à vaincre celle-ci, ou comment ils ont agi pour ne pas avoir peur et se sentir en sécurité. Ces échanges autour de l'activité sont riches et indispensables à une progression dans l'activité. Ils aident à dédramatiser, à relativiser les expériences vécues.

Les élèves avaient à chaque fois à répondre à trois questions :

- Qu'as-tu fait aujourd'hui ?
- Qu'as-tu appris ?
- Quel problème as-tu eu à résoudre ?

Il était obligatoire de répondre aux questions, que ce soit individuellement ou collectivement.

Les réponses pouvaient être longues et argumentées ou très courtes, mais toutes donnaient lieu à un retour sur soi pendant l'activité. Un jour de vent fort, Nora n'a pas pris de poste de barreur ou aux écoutes, par crainte de mal faire. Elle a pourtant dit avoir « *appris à changer de place vite sur le bateau* », capacité que tous ses copains ont estimée utile !

### 3. COOPÉRER

Certaines situations de coopération semblent naturellement induites par l'activité : il pourrait paraître évident que les élèves vont se mettre à plusieurs pour amener leur catamaran au bord de l'eau ; de la même manière, si on met trois élèves sur un catamaran pour qu'ils naviguent ensemble, il devrait être clair qu'ils vont travailler en équipage solidaire et cohérent. Ces évidences sont trompeuses : j'ai vu des élèves refuser d'aider des camarades de classe à tirer leurs bateaux, sous des prétextes de « vengeance » suite à des conflits antérieurs ; j'ai vu des équipages se désolidariser complètement et faire qu'un élève essaie







un simple travail à la chaîne. Elle n'existe en tant que preuve de coopération que si elle est liée à un projet que les élèves mènent ensemble. Il revient donc à l'enseignant de leur donner les termes du projet et les outils et le temps pour le mettre en place et le réaliser. C'est ce que nous avons voulu mettre en œuvre au travers des différents thèmes traités : la construction des maquettes, comme l'organisation du voyage vers une île. Cette possibilité laissée aux élèves de s'organiser, de se prendre en charge, de se responsabiliser face à ce qu'ils vivaient, à ce qu'ils construisaient ensemble, s'est traduite dans un maximum de temps de vie, et pas seulement dans ces temps forts et plus formalisés qu'ont été la construction des maquettes et la préparation du voyage, conçus tous deux comme des moments forts d'apprentissage. Les temps de vie collective, que ce soit en classe ou pendant le séjour en classe de mer, ont été autant de prétextes à réinvestissement de cette coopération, cette solidarité que nous avons comme objectif. Un exemple de la gestion coopérative d'un souci pendant un séjour en classe d'environnement, c'est la gestion du linge. Lors du séjour, nous avons montré aux élèves comment s'organiser.

l'appréhension du milieu dans toute sa globalité, avec ses dangers et les précautions à prendre : on ne respecte vraiment un milieu que lorsqu'on en connaît les incertitudes. Le respect est conçu à ce moment-là comme un « échange » entre le milieu et l'élève : « *Pour avoir le droit de t'utiliser, d'évoluer sur toi, je dois adopter un comportement précis* ». Les règles de sécurité sont alors comprises comme autant de règles de « politesse » vis-à-vis du milieu. : « *Je ne vais pas en mer sans gilet de sauvetage ; j'attends avant d'embarquer que le bateau de sécurité soit sur l'eau... avec quelqu'un dedans<sup>191</sup>* ». »

Le travail mené en lecture de paysage concourt également à une autre compréhension du milieu. Il induit un paysage, donc un milieu, aménagé par l'homme, de façon à se le rendre plus favorable, se l'« apprivoiser ».

L'éducation à l'environnement prend là une véritable dimension : elle nécessite de nombreux apprentissages comportementaux (« *je jette mon papier dans une poubelle* »), mais aussi cognitifs : « *J'apprends à regarder le paysage avec des yeux de voileux, ou des yeux de touriste, ou des yeux d'artiste et je ne vois pas la même chose, car je ne cherche pas à voir la même chose.* »

Faire pratiquer la voile pour éduquer à l'environnement n'est pas un choix neutre. La confrontation physique avec les éléments permet de relativiser le plaisir que l'on peut y prendre, la voile n'est pas un sport facile et donne la mesure de la force de la mer. La mer n'est pas un vaste terrain de jeu où tout est permis.

##### 5. ET EN MATIÈRE D'EPS ?

Être capable d'écouter, de coopérer, d'étudier et de respecter son environnement, toutes ces compétences sont à construire tout au long de la scolarité ; elles sont ciblées par le socle commun de compétences et de connaissances. Le travail réalisé tout au long des séances de voile montre bien que cette APS contribue à ces acquisitions.

Cependant, il convient de dire que le travail peut être visité dans l'autre sens. En effet, le temps de travail en classe, sur des thématiques disciplinaires utiles à la pratique de la voile



### 3. Rendre les élèves plus compétents

*apprennent mieux, qu'ils aillent plus loin dans leur pratique physique ? »*

La première des réponses parlait de l'investissement des élèves pour l'activité, au travers des connaissances mises en place en classe :

- savoir comment on cherche d'où vient le vent ;
- connaître les noms des pièces du bateau ;
- être capable de théoriser sur la pratique de l'activité (savoir dire où on se place, savoir dire comment on règle sa voile, même si la pratique n'était pas en phase après).

La deuxième question fut relative au fait de savoir si le fait que mes élèves aient travaillé la voile en classe était d'un réel intérêt. Est-ce que cela leur permettait d'aller plus loin ? Est-ce qu'il y avait un réel approfondissement des connaissances ?

La réponse des éducateurs de voile a été qu'effectivement, mes élèves étaient allés beaucoup plus loin que ceux d'autres classes. La verbalisation a permis de dédramatiser et affaiblir leur appréhension de quitter la terre, même si subsiste celle de partir en mer ! Les débriefings institutionnalisés ne surprennent pas les élèves et sont efficaces en terme d'apprentissage ; les séances sont plus faciles à exploiter. Sur l'eau, les connaissances des enfants facilitent l'échange d'informations ; ils sont plus rapides, plus efficaces et cela permet d'envisager des sorties plus longues, plus difficiles, dans la brise.

Le fait que j'aie sur l'eau, que ce soit en catamaran ou en bateau de sécurité, motive les élèves. Cela aide à la mise en œuvre, autant d'un point de vue affectif que d'un point de vue maté-

riel. Sur l'eau, je sais quel enfant il faut solliciter, quel autre il faut rassurer. Cela aide à la régulation du groupe. Je suis à même d'emmener un enfant avec moi, pour le rassurer ou pour le valoriser, ou pour lui faire tâter un plus gros bateau comme récompense, lui donner envie d'aller plus loin...

Les apprentissages construits tout au long de ce projet ont été au service les uns des autres. Les élèves ont progressé dans plusieurs des compétences ciblées, chacun à son rythme, chacun avec ses spécificités qui ont influé sur le développement plus ou moins grand de chacune des connaissances, capacités ou attitudes visées. Mais, ce qui a été flagrant, c'est que toutes ces compétences se sont développées conjointement. C'est parce qu'ils savaient mieux s'écouter, mieux coopérer, qu'ils ont su naviguer plus, plus loin, dans des conditions plus difficiles. C'est parce qu'ils avaient à naviguer dans des conditions plus autonomes, plus complexes, qu'ils ont dû développer de réelles compétences d'écoute et de coopération. Dire ce qui a été prioritaire est impossible.

Ce qui est sûr et positif, c'est que les élèves ont appris, que ces enfants ont grandi. N'est-ce pas là le principal pour les enseignants que nous sommes ? ■

#### VÉRONIQUE BURY

Professeure des écoles, maître formateur,  
école Louis-Guilloux à Orléans

#### OLIVIER CELO

Chef de base - voile au domaine de Bilhervé,  
île d'Arz (Morbihan)





# Compétences motrices et langagières, un enrichissement réciproque

**Nathalie Garnier.** L'auteure relate comment les compétences liées à la pratique du cirque en classe de CP et les compétences langagières s'acquièrent de façon interactive.

**Q**uel lien entre un projet pluridisciplinaire autour de l'activité cirque et les compétences langagières et motrices, souvent fragiles, à l'entrée en cours préparatoire ?

## LES COMPÉTENCES MOTRICES DÉVELOPPÉES

Les séances d'apprentissage doivent permettre aux élèves de construire des habiletés motrices, des connaissances, des attitudes dans les deux domaines, jonglerie et acrosport (voir la fiche en annexe, p. 82-83).

- Sur le plan moteur, il s'agit d'améliorer les capacités de perception, d'anticipation (perceptions kinesthésiques, attention visuelle), de développer les capacités physiques (tonicité, équilibre), de réaliser des formes d'actions variées (jongler, porter, parer).
- Sur le plan socioaffectif, il s'agit de communiquer et coopérer avec les autres, de s'entraider, de reconnaître, rechercher et maîtriser le risque, d'accepter de montrer aux autres, d'accepter de jouer différents rôles, de pouvoir regarder les autres, donner son avis, évaluer, de faire passer des émotions, d'élaborer des projets d'actions collectives pour produire un numéro (ou plusieurs).
- Sur le plan cognitif, il s'agit de comprendre le fonctionnement de son corps, prendre conscience de ses capacités motrices et de ses ressources, de repérer et apprécier des indices de plus en plus nombreux, d'être conscient de la difficulté de la tâche, de mémoriser, d'établir des relations entre des manières de faire et le résultat de l'action, de créer en recherchant l'originalité, l'imaginaire...

### 1. ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE DANS LES COMPÉTENCES « MANIPULER DES OBJETS, PRODUIRE DES FORMES CORPORELLES »

#### 1.1 En jonglerie, définir pour chacun un niveau d'exigence

Face à la représentation qu'avaient les élèves de l'action jongler (lancer et rattraper un objet sans permanence du geste), nous avons établi un contrat en jonglerie qui était de répéter le geste plusieurs fois de suite : par exemple, lancer et rattraper une balle plusieurs fois de suite sans qu'elle chute.

Des tableaux d'auto-évaluation, évoluant lors des séances afin de mieux répondre aux besoins et évolutions des élèves en jonglerie, leur permettaient de mesurer leurs progrès.

Ensuite, chaque élève a choisi un objet parmi les trois. Le tableau d'auto-évaluation a alors été spécifique en fonction de l'objet choisi.

#### 1.2 En acrosport, construire la prise de risque et la sécurité

Lors des premières séances, certains élèves avaient une attitude inhibée, voire apeurée. D'autres, au contraire, prenaient des risques non contrôlés. Lors des bilans et des observations mutuelles, les élèves ont relevé leurs différences, ont exprimé leur peur.

Établir des règles d'or de sécurité et des fiches de pyramide de degrés de difficultés différentes a permis aux élèves de prendre confiance, d'apprendre à s'organiser et à gérer la prise de risque. En devenant tour à tour porteur, voltigeur ou pareur, chacun a pu vivre les différentes actions.

Les groupes d'élèves montraient leur réalisation

aux autres, afin d'être évalués selon les critères définis ensemble (positionnement, montage et démontage de la pyramide, tenue de la pyramide pendant cinq secondes).

Parallèlement à cette auto-évaluation, j'ai construit deux grilles d'observation, en évaluation initiale et évaluation sommative, afin que je puisse évaluer l'évolution des élèves (voir en annexe, p. 83).

Au cours de l'unité d'apprentissage, les élèves ont pris conscience de leurs possibilités motrices à leur juste valeur. Ils ont pu alors progresser en acceptant de ne pas y arriver tout de suite et en persévérant dans l'effort, vers un apprentissage auto-régulé<sup>1</sup>.

L'évaluation s'est effectuée à la fin du cycle pour les élèves, en tant qu'acteurs, metteurs en scène et spectateurs selon des critères d'observation pour le spectateur. Chaque élève a observé et a été observé par un de ses pairs, lors des deux numéros qu'il effectuait. Chacun a pris son rôle d'observateur très au sérieux et les élèves ont pu échanger leur avis ensuite.

### 2. LES COMPÉTENCES LANGAGIÈRES DÉVELOPPÉES

#### 2.1 Le langage oral, la verbalisation

Il est nécessaire de prévoir des activités de verbalisation pendant les séances d'activité cirque, mais aussi en amont et en aval des séances d'EPS.

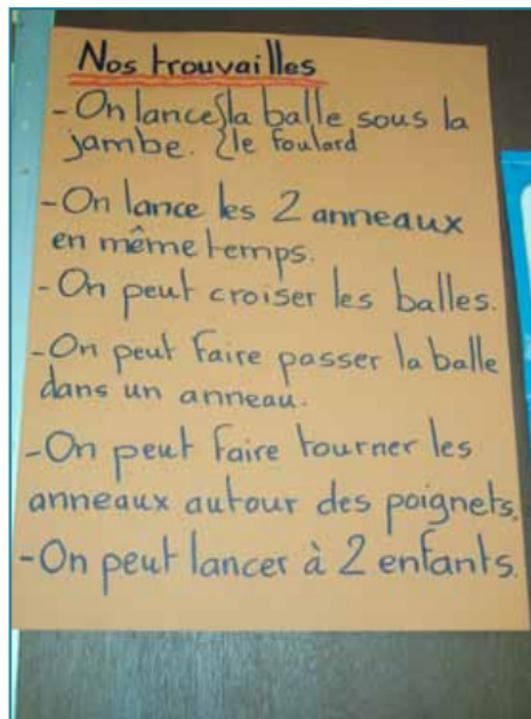
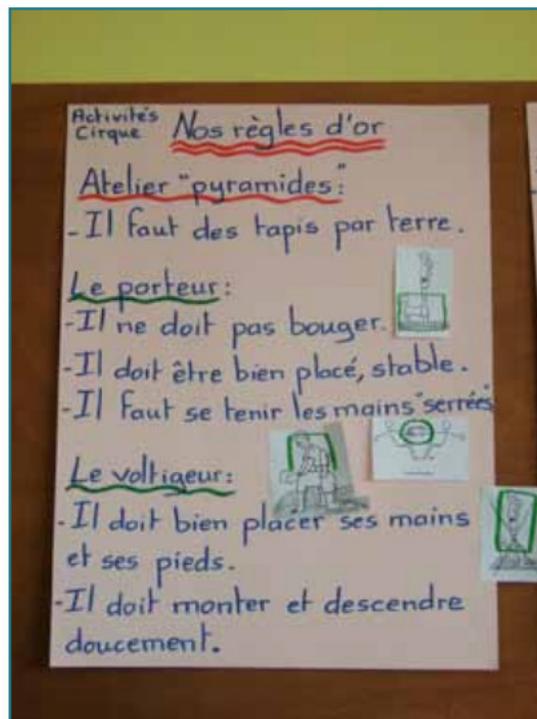
- en amont : pour l'énonciation du but de la tâche, la présentation et la prise de connaissance du dispositif ;

<sup>1</sup> Jean-Pierre Farnose, « Réflexion sur les programmes ; à propos de l'apprentissage régulé », revue EPS n° 300, mars/avril 2003.





## 3. Rendre les élèves plus compétents



- en aval : pour un retour sur les résultats, une codification, une verbalisation de l'activité

Dans le cadre de la compétence 4, « concevoir et réaliser des activités à visées expressive, artistique, esthétique », il est primordial que chaque groupe présente ses « actions » aux autres, pour que l'activité cirque garde du sens auprès des élèves. Chacun a donc pu se mettre en représentation, individuellement ou collectivement : en fin de séance, quelques groupes présentaient leur pyramide aux autres élèves, afin de se mettre en représentation et avoir un retour oral immédiat (en tenant compte des critères de réussite établis).

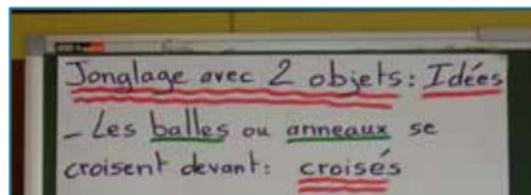
J'ai alors guidé les élèves afin qu'ils s'attachent à l'observation des actions : par exemple, par des questions telles que « Comment se placent-ils ? Sont-ils bien placés en respectant les points d'appui ? »

Les échanges ont permis de confronter les

Au cours de l'apprentissage, la notion de numéro a été difficile à cerner pour les élèves de cet âge. Le montage d'un numéro est une situation complexe qui doit être aidée par un travail de narration.

Ainsi, visionner des vidéos de numéros de cirque renvoie à un imaginaire corporel, porteur de mise en mots.

Cette séance a permis aux élèves d'expliquer la notion de « numéro », de la définir et de construire un tableau récapitulatif d'aide et de mémorisation pour « monter un numéro » : le rythme de la musique selon le numéro, le thème





choisi par les artistes, en lien avec leur matériel de jonglerie...

Nous avons pu faire ressortir l'importance d'une mise en scène (costumes, place de chacun, musique adéquate). Ils étaient alors metteurs en scène de leur numéro : choix de musiques, de costumes, d'un nom pour leur groupe.

Ces temps de langage oral et écrit donnent du vocabulaire, mais aussi de la méthode aux élèves : on écrit un numéro avec des matériaux travaillés, collés, transformés.

Écrire son numéro sur le papier aide à la mémorisation de celui-ci.

Construire son projet d'action est nécessaire pour les élèves, afin de maintenir leur motivation exécutive.

Pour conclure, j'ajouterai que le comportement personnel des élèves a évolué au cours des séances par la prise de parole, la prise d'initiative, l'écoute des autres, la coopération, la demande d'explication, la persévérance dans la tâche. ■

**NATHALIE GARNIER**

Conseiller pédagogique de circonscription à Méru (Oise)



## 3. Rendre les élèves plus compétents

## ANNEXES

Compétences motrices et langagières, un enrichissement réciproque :  
fiches et outils

Nos activités de cirque – Compétences à la fin de cycle 2

• Acteur/metteur en scène :

Présenter seul ou à plusieurs (5 élèves maximum) un numéro de 5 min au plus, comportant les deux éléments :

- une figure de jonglage
- une figure acrobatique statique

Le numéro peut être composé de plusieurs prestations individuelles et de quelques prestations collectives avec une entrée, une sortie.

L'enchaînement des différentes prestations doit être prévu.

La présentation devra prendre en compte l'orientation par rapport au public.

• Spectateur :

- Observer pour évaluer le respect des contenus des numéros.
- Qualifier le numéro d'un groupe.

Manipuler des objets

Objectifs :

- Manipuler seul ou à plusieurs différents objets :
  - Lancer, attraper, faire tourner, faire rebondir
- Adapter les manipulations (forme, nombre d'objets) aux caractéristiques des objets.
- Manipuler des objets en duo :
  - se synchroniser avec l'autre.
- Choisir un des objets pour composer un des numéros.

Variables didactiques :

- objet : foulards, anneaux, balles, assiettes, diabolos
- position du corps debout, assis, couché à genoux
- sur un engin,
- relation : duo, trio,
- espace : immobile, en se déplaçant.

Démarche :

- Critères de réussite : le nombre de lancer/rattraper enchaînés.
- Proposer de la variété dans les séances de jonglerie.
- Utiliser certains objets pour permettre aux élèves d'être en réussite (foulards)

Acrobatie : produire des formes corporelles

Objectifs :

## Compétences motrices et langagières, un enrichissement réciproque : fiches et outils

### GRILLES D'OBSERVATION

Acrosport	Porteur	Voltiueur	Pareur				
Niveau 1 : mauvaise position, oublie son rôle Niveau 2 : quelques difficultés mais se corrige Niveau 3 : placement correct et assure son rôle	Dos Plat	Appuis et prises solides	Bras et jambes tendues	Appuis bien positionnés (pas au milieu du dos)	Montée et descente souple ; sans saut	Décision préalable (ordre chrono pour monter, posture, descendre)	Vérifie l'équilibre
Jonglerie	Jonglage main droite	Jonglage main gauche	Jonglage main droite/ main gauche	Colonne	Piston	Crois	
Niveau 1 : chute à chaque manipulation Niveau 2 : 1 ou 2 chutes Niveau 3 : aucune chute ; dès qu'il y a un déséquilibre parfois							
Je note ce que je vois	Oui			Non			
L'élève fait une entrée.							
Il fait plusieurs actions.							
Il bouge, se déplace sur la scène.							
Il connaît son rôle.							
Il fait un salut.							
Il se met face au public.							
Il écoute la musique (doucement, rapide)							



# Natation : apprenons-leur d'abord redevenir terriens !

DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCE EN EPS | 100

**L**e savoir nager correspond à une maîtrise du milieu aquatique et ne doit pas être confondu avec les activités de la natation sportive. (Programme d'EPS des collèges, BO spécial n° 6 du 28 août 2008)

Depuis 2004, nous travaillons sur les compétences aquatiques. Progressivement, nous nous sommes rendu compte que toutes ces difficultés provenaient d'une même problématique : la séparation factuelle et conceptuelle du savoir nager avec les activités aquatiques sportives. Nous pensons que c'est ce cloisonnement qui crée une confusion dans les pratiques pédagogiques. Que ce n'est qu'en le dépassant que nous pourrions proposer une éducation aquatique complète, mais ciblée, à la fois culturelle et sociale, surtout émanant. Cet article propose une démarche se voulant intégrante articulant les sports aquatiques et la sécurité du savoir nager dans la même compétence.

Commentons par observer un peu l'activité de nos élèves, et quelques incohérences fréquentes, mais symptomatiques

COMPÉTENCE EN EPS : L'INTELLIGENCE DÉVELOPÉE

Ces élèves sont ceux d'une classe de seconde.

quand elle s'en approche : trois ou quatre mouvements très rapides de bras pour s'accrocher. Tout allait bien, pourquoi as-tu paniqué sur la ligne ? Je faisais bien mes mouvements de bras, mais, au mur, je ne tombe jamais juste et je bois la tasse.

Il court un élève se déplace en dos crawlé : gain des orteils au bout des doigts, le visage crispé chaque fois que ses bras l'embrassent en claquant l'eau.

Quelques-uns font demi-tour au milieu du bassin, plus de six mouvements leur sont nécessaires, c'est étonnant, car ils se débrouillaient en crawlé.

Trois élèves ne nagent que lorsqu'ils ont pied, en brasse, tête hors de l'eau. Monsieur, on ne sait pas bien faire le bas, dis qu'on n'a plus pied, on stresse et on n'arrive plus à nager.

Quelques-uns restent accrochés au bord du petit bain.

Certains ont oublié leurs affaires ou ne sont pas venus à la première leçon.

Ces constats classiques sont révélateurs autant de problèmes techniques, d'une mauvaise compréhension du fonctionnement du milieu, que d'une lucidité déterminante pour l'enjeu sécuritaire. Ils sont liés au cloisonnement conceptuel. Lors des stages de formation continue, des ques-



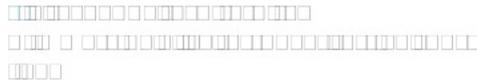






- La réchappe fondamentale  maîtriser est l'apnée confort. On ne devient nageur qu'en gérant l'immersion de la tête. Les élèves ont des capacités pulmonaires qu'eux-mêmes ne soupçonnent pas, ne connaissent pas, et cette étape bien menée ne prend généralement que quelques minutes.
- La modification de l'ordre d'apprentissage est possible à partir de la deuxième. Cet ordonnancement est  vid al  mais dépend des conditions de pratique.

L'ÉCART   LA PIED



- savoir maîtriser ses potentialités inspiratoires et expiratoires ( sec), puis maîtriser les modalités de réussite de l'immersion de la tête.
- le guidage enseignant à inspiration active et profonde (attention à ne pas être en inspiration de joues), angulation de l'entrée des narines (parallèles à la surface), vitesse d'entrée (assez vite pour éviter les vagues de surface), les yeux entrent à la limite air-eau.
- réussite analytique de la réchappe à la  vidit  d'un enchaînement de plusieurs immersions consécutives ( vidit  + nombre d'immersions).



- redressement en bascule (débutants   décrite auparavant)   se retrouver terrien pieds au sol.
- bascule ventre-dos autour de l'axe du bassin (en tangage)   retrouver sa respiration de terrien sans reprendre un appui solide.

Se sauver à l'issue d'un sprint crawl-bras sans redevenir terrien, c'est retrouver sa respiration

Guidage de l'enseignant sur la bascule dos-ventre à sur le dos, le secret de la  tation, c'est de mettre les oreilles dans l'eau, la bascule de la tête est anecdotique. Le relâchement du buste et des bras permet de réussir sans trop couler (planche en bas de page).

L'ÉCART   LA PIED



- savoir enchaîner au moins deux fois à plongeon phoque + poussée dynamique sur le fond du bassin.

C'est une réchappe si elle est multiple. Guidage de l'enseignant à l'expiration longue et totale est facilitée par un prérequis, l'expiration totale en boule (compression du thorax). Avec la vitesse acquise, on peut inspirer en sortant de l'eau, dans le temps de  ressort  et enchaîner avec un déplacement réorganisé.



- savoir passer, horizontalement, du dos sur le ventre et du ventre sur le dos en roulis (axe longitudinal).

Guidage de l'enseignant à sur le ventre, contraction d'un muscle dorsal et rotation de la tête vers l'autre dorsal. Sur le dos, rotation de la tête vers le muscle dorsal contracté (haut de page suivante).



du bassin, les membres inférieurs sont complètement mous, et donc en sustentation semi-pliés. Plus facile avec de la vitesse.



Navigation icons: back, forward, search, etc.

le savoir se déplacer de manière primaire en sustentation, en tonus corporel très relâché (le sac plastique ou la mûse).

Guidage de l'enseignant on est en sustentation de nageur la tête est donc immergée. On est en apnée, inspiration totale bloquée. Seules les mains cherchent des appuis de type natation synchronisée (mobilisation plus importante du poignet), mais aussi de natation sportive pour tourner, avancer, reculer. Dans le grand bain, si je saute un, deux ou trois mètres, je sais revenir tout seul, comme ça, en économie. Une forme brassée, comme un grand chien peuvent apparaître, propulsée par les bras, les jambes traînent, coulent un peu, relâchées, la tête peut émerger pour respirer. on peut compléter par une brasse

### CONCLUSION

Les rchappes natatoires sont des clés motrices pour gérer sa propre fluidité son confort face aux exigences variées des enchaînements. Si on osait, on pourrait dire qu'elles se situent entre terre et mer. Elles ont, en effet, pour vocation d'être le chaînon liant du pôle culturel et de l'urgence sociale du point de vue sécuritaire. Elles sont le lien entre le statut de terrien et celui du nageur. L'alliance de la logique d'enchaînement avec les rchappes et la double évaluation (fluidité-efficacité-cible en crawl) se veut le support de la faisabilité dans le temps et les conditions scolaires. Par le jeu des variables pédagogiques, nous avons expérimenté positivement, depuis quelques années, ce support pédagogique à tous les niveaux de classe et de pratique, des classes de 6<sup>e</sup> aux classes de terminales.

Dans ce cadre, nous constatons tous les jours, sur le terrain, qu'un critère essentiel des programmes est constamment oublié ou passé au second plan. Les cinq tâches des tests du savoir nager doivent se réaliser en continuité. Comment juger, évaluer inégalement cette continuité essentielle. Il nous semble que nous répondons à cette question ici.

Ce champ de compétences est, depuis toujours, délaissé pédagogiquement. Les individus qui ont construit ces compétences l'ont fait de manière incidente, presque naturellement, parce qu'ils étaient plus téméraires ou plus fréquemment plongés dans le milieu. Mais la conséquence, c'est que beaucoup n'ont pas eu la chance d'y arriver. C'est le rôle de l'école et donc de l'EPS.

Nous sommes conscients que cet article risque de laisser certains lecteurs sur leur faim quant à



# Apprendre à choisir sa tactique en badminton

**Olivier Vors, Marina Dansoko-Hosselet.** Comment résoudre une double difficulté particulièrement prégnante en éducation prioritaire : développer des compétences, maintenir les élèves dans les activités d'apprentissage ?

L'acquisition de compétence pour les élèves en éducation prioritaire ne va pas de soi, vu leurs nombreux décrochages de la tâche scolaire et leur problème de socialisation. L'enjeu de cet article est de présenter une situation complexe opérationnelle pour l'acquisition de compétences des programmes d'EPS et du socle commun, tout en étant adaptée aux caractéristiques de ces élèves.

Dans un premier temps, une recherche a été effectuée auprès des élèves d'une classe d'un collège en éducation prioritaire, afin de comprendre ce qui les faisait décrocher et raccrocher. Dans un deuxième temps, à partir des résultats de cette recherche et des compétences du socle commun et des programmes, les enseignants ont élaboré une situation en badminton. Dans un troisième temps, la situation a été testée sur le terrain.

Le protocole de la recherche s'est fait en deux étapes : des enregistrements audiovisuels de quatre élèves lors de deux cycles d'EPS, suivis d'entretiens compréhensifs vidéo ; puis l'analyse des données, en identifiant les éléments récurrents faisant décrocher ou raccrocher les élèves.

Les principaux résultats montrent que les élèves décrochent lorsqu'ils perçoivent :

- l'absence prolongée de l'enseignant dans leur environnement proche ;
- qu'il n'y a rien à faire ;
- le manque de jeux ;

compétences visées pour le cycle de badminton sont :

- la compétence attendue niveau 2, « *rechercher le gain d'une rencontre en construisant le point, dès la mise en jeu du volant et en jouant intentionnellement sur la continuité ou la rupture par l'utilisation de coups et trajectoires variées; gérer collectivement un tournoi et aider un partenaire à prendre en compte son jeu pour gagner la rencontre* » ;
- la compétence méthodologique et sociale « *mettre en projet* » ;
- les compétences « *sociales et civiques* » du socle commun.

## SITUATION COMPLEXE DE RÉFÉRENCE. BADMINTON 3<sup>E</sup>

### Principes organisateurs et règles

- sous forme de matchs (pour répondre à la logique de l'activité et pour maintenir engagés les élèves par la compétition, le défi) ;
- équipe de deux (pour permettre le développement de compétences sociales et pour répondre au besoin de relations sociales des élèves) ;
- équipe de deux de niveau inter-homogène et intra-hétérogène, par exemple le premier avec le dernier (pour que toutes les rencontres soient équilibrées et que les élèves ne décrochent pas face à une difficulté trop grande. Les leaders seront séparés pour éviter la multiplication

- équipes stables (pour donner des contenus au coaching grâce à la connaissance de leurs points forts et points faibles et ceux de leur partenaire) ;
- deux services comme au tennis (pour favoriser la prise de risque et pour éviter l'échec répété, source de décrochage) ;
- cinq services, chacun du même côté (pour stabiliser le contexte et forcer l'élaboration de stratégies à partir du service, tout en favorisant la réussite) ;
- grand terrain comprenant les lignes de double (pour donner du sens au jeu sur l'espace) ;
- début de la rencontre par poules, puis tableaux à repêchages auto-gérés par les élèves (pour que les élèves soient acteurs de leurs apprentissages et pour qu'ils comprennent la logique des différents matchs) ;
- poser un plot correspondant à son projet pour chaque match (pour que l'élève choisisse et visualise une stratégie simple lui permettant de gagner) :
  - plot rouge : stratégie amorti-dégagement d'attaque ;
  - plot bleu : jeu latéral droite-gauche ;
  - plot vert : jeu rapide (trajectoires tendues, smashes).

Cette situation est considérée comme complexe, car elle ne se réduit pas à la somme des items qui la composent ; les élèves doivent construire les liens entre leurs connaissances, leurs capacités et leur attitude pour réussir. Par exemple pour être compétent, il ne suffit pas que l'élève maîtrise la capacité « être capable de smasher » s'il smashe quelle que soit la situation. Il est nécessaire qu'il connaisse à quel moment, dans quelle situation, face à quel adversaire il peut smasher. La réponse attendue est complexe, car elle n'est pas unique, chaque élève peut trouver sa propre solution aux problèmes posés dans la situation complexe. Un élève compétent choisira un projet tactique simple en fonction :

- de ses capacités ;
- de sa connaissance des moments opportuns pour rompre l'échange ;
- de son attitude d'enquête sur son adversaire

Pour reprendre l'exemple précédent, l'élève compétent mettra en relation sa capacité « être capable de smasher », avec sa connaissance de l'adversaire, « un joueur peu puissant ne parvenant pas à jouer long du fond du terrain », pour appliquer une stratégie « smasher sur un volant favorable après avoir envoyé un volant au fond du terrain côté revers ».

La situation a été validée sur le terrain par un test probant avec une classe de troisième. L'engagement des élèves s'est fait avec un nombre limité de décrochages, et les compétences visées ont été acquises par tous les élèves, sauf deux. D'abord les élèves décrochent moins, car la situation correspond à leurs préoccupations tout en donnant du sens à leurs apprentissages (je coache mon partenaire pour pouvoir remporter la rencontre). Ensuite, ils acquièrent des compétences spécifiques à l'EPS, par la mise en place de stratégies (plots, coaching, temps morts), tout en stabilisant au maximum le contexte d'apprentissage (équipes stables, cinq services consécutifs). Enfin, les élèves développent les compétences sociales et civiques du socle commun, en communiquant et en collaborant pour réussir (coach, ronde italienne).

Pour autant, la simple immersion dans la situation n'est pas suffisante, la magie de la tâche n'existe pas : l'intervention de l'enseignant est fondamentale dans la démarche d'apprentissage. Sa présence, ses conseils, ses relances font de lui un guide majeur dans l'acquisition des compétences. D'autres recherches ont ainsi montré l'importance de la tolérance par l'enseignant de certains décrochages. En tolérant certaines transgressions jugées mineures, l'enseignant se laisse du temps pour intervenir sur les contenus d'apprentissage en lien avec les compétences, et cela focalise l'attention des élèves sur ce qu'il y a à apprendre et non sur les déviances. ■

**OLIVIER VORS**

Professeur d'EPS en collège à Ronchin (Nord)

**MARINA DANSOKO-HOSSELET**

Professeure d'EPS en collège à Ronchin (Nord)



# S'observer pour devenir plus compétent

**Cathy Patinet.** L'idée d'une évaluation par niveau de compétences n'est pas nouvelle en EPS. Et pourtant, la construction d'un outil d'évaluation formative qui permette un véritable retour réflexif sur les apprentissages de la compétence visée n'est pas si simple. Un exemple dans une activité de rugby en classe de 6<sup>e</sup>.

J'ai bricolé une fiche d'évaluation (voir page 94) reprenant le système des ceintures afin de :

- permettre à l'élève de se situer dans son degré d'acquisition de la compétence ;
- lui permettre de se mettre en projet d'apprentissage sur des points non acquis de la compétence ;
- construire un outil pour échanger sur les ressources nécessaires, afin de réussir un niveau de compétence pour ensuite s'entraîner afin d'améliorer ces ressources.

## D'ABORD UN OUTIL D'OBSERVATION...

Chaque séance comportait un temps de match (quatre équipes de six dans la classe) en groupe mixte hétérogène avec observation, d'abord d'une équipe entière (de la deuxième à la quatrième séance), puis d'un joueur de l'équipe (environ à la cinquième séance). J'ai utilisé cette évaluation par ceinture dès la deuxième séance d'un cycle de neuf séances. Au début, je n'ai présenté que la ceinture blanche, puis j'ai progressivement ouvert, de séance en séance, les autres ceintures. L'outil a d'abord été un outil collectif (pour l'équipe) et a permis de réaliser des « débats d'idées » autour du gain ou de la perte du match, en lien avec le nombre de fois où l'équipe a fait avancer ou reculer

tionnement a été introduit : la participation à un relai.

À l'aide de la fiche d'observation, l'outil ceinture a été d'abord rempli par l'élève lui-même, puis par son observateur, puis par l'enseignant après la séance (au début pour quelques élèves, puis pour la classe, avec ou sans l'aide de la vidéo). À partir du constat réalisé en fin de séance précédente, l'outil était redonné en début de séance aux deux élèves (observateur et joueur) avec la question : « *Au vu de vos résultats, que faudrait-il que vous amélioriez aujourd'hui ?* » Des dispositifs pour acquérir les ressources manquantes étaient alors proposés aux élèves.

## QUI DEVIENT UN SUPPORT PRÉCIEUX POUR MAÎTRISER LA COMPÉTENCE...

Tout d'abord, « gagner une ceinture » relance la motivation de chacun. Ensuite, l'utilisation du même outil permet une compréhension plus abstraite de la situation. Il ne s'agit pas seulement de savoir-faire, mais également de connaître des règles, des principes efficaces de jeu. Un aller-retour s'instaure entre l'action et la réflexion sur l'action, que l'outil seul ne permet pas, mais que l'outil suscite avec d'autres types de questionnements de ma part.

Le recours régulier à la pratique permet d'exer-





### 3. Rendre les élèves plus compétents

l'outil. En fin d'année, la remise des livrets aux élèves (qu'ils avaient illustrés) m'a permis de percevoir une certaine fierté d'un document rendant compte de leurs progrès.

Je ne voudrais pas que les lecteurs de cet article pensent que « cela fonctionne tout seul ». Cette expérience a connu des moments où l'apprentissage et l'évaluation ont été plus hésitants. Si, d'un point de vue personnel, la construction de

cet outil m'a contrainte à réfléchir à la progressivité des apprentissages et à rendre plus accessibles les critères d'évaluation pour tous les élèves, cela n'a pas été un processus linéaire, mais un travail avec de nombreux essais et erreurs.

**CATHY PATINET**

Professeure d'EPS en collège à Chantilly (Oise)

Pour obtenir les ceintures suivantes :	Ce qu'il faut être capable de faire Pour obtenir la ceinture, il faut avoir fait TOUT ce qui est dans la case de la ceinture !	Validation		
		Moi	Copain copine	professeur
Rien	Les quatre conditions de la ceinture blanche ne sont pas encore remplies.			
	Entrer sur le terrain et respecter les règles du jeu 1- Courir en tenant la balle <input type="checkbox"/> deux mains 2- Lâcher la balle quand on n'avance plus ou que l'on est au sol 3- Ne pas lancer la balle en avant vers la ligne de but adverse 4- Ne jamais attraper au dessus de la ceinture			
	Entrer sur le terrain et chercher <input type="checkbox"/> intervenir dans le jeu 1- respecter les quatre règles d'or de la ceinture blanche 2- Dès que j'ai la balle, avancer de quelques mètres, au moins trois fois par match 3- Quand mon équipe n'a pas la balle, me rapprocher du porteur de balle et chercher <input type="checkbox"/> le toucher ou le ceinturer, au moins trois fois par match			
	Entrer sur le terrain et chercher <input type="checkbox"/> m'engager dans le jeu 1- respecter les quatre règles d'or de la ceinture blanche 2- Dès que j'ai la balle, avancer jusqu'au contact de l'adversaire ou prendre de la vitesse pour chercher <input type="checkbox"/> marquer un essai, au moins trois fois par match 3- Quand mon équipe n'a pas la balle ceinturer, au moins trois fois par match un adversaire pour le bloquer ou l'accompagner en touche			
	Entrer sur le terrain et chercher <input type="checkbox"/> m'engager avec des partenaires dans le jeu 1- Conditions 1 et 2 de la ceinture orange remplies 2- Dès que j'ai la balle, participer <input type="checkbox"/> un relai (avancer et me retourner juste avant d'être pris pour faire un relai <input type="checkbox"/> un partenaire ou chercher <input type="checkbox"/> suivre le porteur de balle pour participer <input type="checkbox"/> un relai et aller <input type="checkbox"/> l'essai) au moins une fois dans le match 3- Quand mon équipe n'a pas la balle, ceinturer ou plaquer cinq fois par match un adversaire pour le bloquer ou l'accompagner en touche			

## 4. Compétences et nouveaux gestes du métier

---

# Entrer par compétences : entre le dire et le faire

**Nicole Clerc, Lionel Grandjean, Xavier Racinais.** Une entrée par compétences suppose une démarche nouvelle d'enseignement qui ne peut se décréter. Proposition d'un outil d'observation pour caractériser et guider les pratiques dans ce sens.

**L**a conception d'un enseignement par compétences pour l'enseignant d'EPS ne va pas vraiment de soi, même si elle est guidée par des textes de cadrage. De notre place de formateurs, nous avons constaté un décalage entre les intentions et les actes des nouveaux enseignants stagiaires. Beaucoup conçoivent leur enseignement à partir de compétences déclarées pour se conformer aux injonctions institutionnelles, mais

ner ce geste de l'enseignant, car d'une part il porte les valeurs sous-jacentes aux choix didactiques effectués et d'autre part il oriente et conditionne tous les autres.

- Le geste de concevoir définit les contours de l'élève à former : quelle action éducative pour quel type d'élève ? Deux indicateurs : l'utilisation de l'APSA et l'objectif déclaré
- Le geste de construire est perçu par l'organisation des situations d'apprentissage.



#### 4. Compétences et nouveaux gestes du métier

rain assurent des rôles différents : un observateur, deux joueurs, un arbitre-distributeur.

Objectif de l'enseignant : faire prendre conscience à l'élève qu'un amorti tendu et descendant est plus efficace qu'un amorti caractérisé par une trajectoire parabolique même si le volant parvient dans la même zone. Il s'agit d'intégrer la production d'un coup technique dans une logique tactique qui vise la diminution du temps d'organisation de l'adversaire conformément à la logique de confrontation individuelle de la compétence propre à l'EPS n° 4 définie par les programmes.

Mise en place de la situation d'apprentissage : en situation d'opposition individuelle, à chaque engagement, c'est l'arbitre-distributeur qui met en jeu un volant en zone arrière sur le joueur A. Au même moment, l'adversaire B entre sur le terrain à partir du fond, créant ainsi un espace libre en zone avant que A peut tenter d'exploiter en réalisant un amorti ou un dégagement (visant le contrepied adverse).

Consignes de réalisation : pendant le match, un observateur-conseiller identifie le nombre d'amortis gagnants en différenciant les trajectoires passées au-dessus d'un sur-filet (tendu à environ cinquante centimètres au dessus de la bande) de celles qui rasent le filet (passant sous le sur-filet).

But pour les élèves joueurs : exploiter l'espace libre ; pour l'arbitre-distributeur : compter les points et engager l'échange.

##### Le geste de concevoir

- conditionne tous les autres. Il est traduit depuis les quatre autres gestes suivants.

##### Le geste de construire

- montre en acte l'essence de la compétence propre n° 4 (« Conduire et maîtriser un affrontement individuel ou collectif ») qui est l'affrontement individuel à travers une situation d'opposition qui donne lieu à un vainqueur et un vaincu<sup>[2]</sup>.
- sollicite le « pilotage » par l'élève du choix de ses actions d'attaque ou de défense pour faire basculer le rapport de force en sa faveur. Les

trouve mon adversaire ? suis-je en situation favorable ?), capacités de prise de décision (en plaçant un amorti croisé, je vais poser des problèmes à mon adversaire) et capacités motrices (préparation du coup identique à un dégagement pour masquer, puis diminution brusque de vitesse de la tête de raquette dans un plan de frappe antérieur)

- attitudes (acceptation de prise de risque subjectif, vigilance permanente pour saisir une opportunité d'attaque)
- vise la maîtrise de l'affrontement c'est-à-dire la connaissance, la capacité et l'attitude qui permettent de contrôler, de réguler les choix opérés. Dans notre exemple, depuis le recueil des informations de l'élève observateur, le joueur A devrait identifier les conditions d'efficacité qui placent le joueur B en difficulté. Ces conditions (trajectoires tendues et rasantes) peuvent être reproduites dans des conditions similaires pour obtenir les mêmes effets.
- intègre des dimensions méthodologiques et sociales traduites en actes. L'enseignant utilise le rôle d'observation pour engager un échange entre joueur et observateur. Il incite l'élève à utiliser des méthodes pour apprendre (Compétence méthodologique et sociale n° 3) en identifiant les volants efficaces, en repérant les conditions et les éléments qui permettent l'efficacité de l'action, en échangeant des points de vue pour enrichir le sien et mieux comprendre. Par exemple, la hauteur du sur-filet peut être décidée par les élèves eux-mêmes à condition qu'elle soit la même pour les deux joueurs afin de respecter l'égalité des chances inhérente à la logique du duel.

##### Le geste de conduire

- invite l'enseignant à énoncer face aux élèves l'intérêt de la situation dans une logique plus large que la situation elle-même. « Un amorti tendu sera efficace parce qu'il permet de diminuer le temps d'organisation de l'adversaire et l'oblige à se placer en situation défensive. Pour tous vos coups, pensez à priver l'adversaire d'un temps d'organisation pour

l'exemple de la situation proposée, l'enseignant pourrait prévoir de laisser le choix à l'élève de la zone de départ de son adversaire en différenciant la valeur de la réussite. Ainsi, en tant que joueur A, si l'élève réussit à produire un amorti gagnant lorsque son adversaire démarre « pied avant » sur la ligne de fond, il marquera moins de points que s'il l'autorise à entrer en jeu « pied arrière » sur la ligne de fond. La proximité de l'adversaire rend l'efficacité du coup plus incertaine. Ici, l'élève doit estimer ses propres compétences pour optimiser ses chances de victoire.

#### Le geste d'évaluer

- incite l'élève à prendre des informations sur son action. L'enseignant accompagne ce cheminement en créant les conditions favorables à l'expression de l'élève.
- accorde une place prépondérante à l'évaluation formative et formatrice. L'enseignant encourage la compréhension des principes qui mènent à la réussite plus que la réussite elle-même dans la tâche. La compétence ne doit pas se confondre avec l'efficacité dans la tâche.
- sollicite la dimension métacognitive pour s'assurer que l'élève pourra réinvestir les prin-

### Zoom Des leviers pour une approche par compétences

Pour nous une compétence témoigne d'un pouvoir d'agir volontaire face à une famille de situations dont la complexité, source d'imprévisibilité, engendre une réponse adaptative de l'élève. Comment parvenir à ce que les élèves comprennent leurs actions et leurs effets pour agir dans des situations semblables qu'ils rencontreront ultérieurement ?

L'enseignant utilise des leviers en les organisant autour d'une démarche à partir des intentions suivantes :

#### INTENTIONS DE L'ENSEIGNANT

- Optimiser les potentiels individuels de chaque élève.
- Faire apprendre ici et maintenant pour plus tard et ailleurs.
- Permettre à l'élève de s'adapter et créer dans un environnement complexe.
- Développer l'esprit critique et d'initiative de l'élève.
- Articuler connaissances, capacités et attitudes qui définissent « ce qu'il y a à apprendre ».
- Faire prendre conscience à l'élève de son progrès.

champs d'expériences distinctes que les textes nomment « compétences propres à l'EPS ». Elles se combinent aux « compétences méthodologiques et sociales » et s'expriment sous la forme de « compétences attendues » pour chaque APSA support.

- Traduire les compétences attendues en étapes pour l'élève

L'élève fait preuve d'un « niveau de compétence » méthodologique, sociale et motrice, maîtrise conjugée de connaissances, capacités et attitudes.

- Guider l'apprentissage par l'analyse

Pour être autonome et acteur de son apprentissage, l'élève s'appuie sur des feedbacks et les questionnements suscités par l'enseignant qui permettent de s'ajuster à des contextes variés.

- Singulariser l'enseignement

Chaque élève est guidé dans son parcours personnel en fonction de ses besoins. Ce n'est pas tant la différenciation des tâches qui doit guider l'enseignant que la personnalisation de l'apprentissage de ses élèves.

- Organiser le réinvestissement des acquis

L'enseignant propose des situations sensible-



#### 4. Compétences et nouveaux gestes du métier

cipes qui le mènent à l'efficacité par des questions du type : « comment as-tu fait pour réussir ? » ou « sais-tu comment il faut faire pour réussir ? ».

- porte vers la validation d'une compétence qui se conçoit en terme d'acquis ou non acquis ou de degré d'acquisition. L'élève peut ainsi percevoir ce qu'il sait faire ou ne pas faire alors que la note chiffrée traditionnelle ne le permet pas.

##### Le geste de réguler

La régulation peut s'opérer à différents moments de la séquence.

- Pendant la situation, on perçoit des feedbacks fréquents et multiples qui ont pour fonction d'affiner l'écart entre la difficulté de la tâche et les ressources de l'élève. L'ajustement peut se faire par l'enseignant ou l'élève lui-même. Le propos de l'enseignant porte plus sur les conditions de la réussite que sur l'efficacité ponctuelle dans la situation. Il a un effet d'encouragement qui remobilise l'élève. « Voilà, je vois bien que tu as compris depuis un moment ! On voit bien que tu cherches à prendre le volant plus tôt et à tendre ta trajectoire pour prendre ton adversaire de vitesse... »
- Au terme de la mise en situation, les « retours en mots » sur l'action de l'élève peuvent aboutir à une nouvelle mise en œuvre pour approfondir ou réorienter l'acquisition en cours. Dans notre exemple, l'enseignant peut insister sur l'aspect temporel du jeu d'opposition plus que sur l'aspect spatial : un amorti est plus efficace si le volant va vite au sol (notion de temps) plutôt que s'il atteint la cible (notion d'espace).
- Le bilan de séance est l'occasion d'observer la régulation. L'enseignant estime l'écart entre ce qui s'est fait et ce qu'il visait afin d'adapter sa prochaine intervention pour s'approcher de la compétence attendue. En badminton, situons-nous au niveau exigible en terminale (N4) : « pour gagner le match, faire des choix tactiques, et produire des frappes variées en direction, longueur et hauteur afin de faire évoluer

ou pas une entrée par compétences. On pourra se reporter aux tableaux d'analyse des types d'observation de l'enseignant (en annexe).

- Le geste de concevoir est interrogé en lien avec la préparation de la leçon, notamment au travers du traitement de l'APSA et des objectifs poursuivis. Ce geste dissimule éventuellement une faiblesse, voire une incohérence dans sa mise en œuvre effective. Par exemple, l'intention louable et réitérée de rendre l'élève autonome entre souvent en tension avec les dispositifs et l'attitude de l'enseignant perçus pendant l'intervention pédagogique. C'est le cas quand le constat du manque d'autonomie des élèves n'aboutit qu'à une forme incantatoire « soyez plus autonomes ! » sans que des contenus visant ces transformations ne soient réellement organisés.
- Le geste de construire traduit la structuration de la leçon. Celle-ci doit comporter des éléments pédagogiques (formes de groupement, logique d'articulation des situations, organisation spatiale et temporelle, temps de bilan, utilisation des médias, place de l'évaluation, etc.) favorisant la construction de la compétence par l'élève. Mais la présence constatée de ces éléments ne garantit pas le sens que l'enseignant puis l'élève conféreront à cette organisation. Par exemple, la présence d'observateurs, de situations aménagées, de situations de jeu global n'est pas une garantie d'une entrée par compétences. Ce choix semble nécessaire, mais n'est pas suffisant. C'est dans la conduite de la leçon qu'il faudra juger de la pertinence de cette construction.
- Le geste de conduire peut dissimuler lui aussi quelques confusions. Le discours de l'enseignant dans son rôle de guide est alors essentiel. Sa capacité à renvoyer à l'élève des indices qui lui feront appréhender la situation suppose que des temps de dialogue et de bilans soient aménagés dans le cours de la séance. Mais l'existence formelle de ces temps de retour ne garantit pas qu'ils seront consacrés à resituer l'apprentissage dans une logique temporelle et généralisable. La situation peut fonctionner, l'enseignant s'en satisfaire (« ca tourne »), mais

---

#### 4. Compétences et nouveaux gestes du métier

---

principe réinvestissable ? Si le second semble clairement lié à une approche par compétences, le premier peut être sujet à une double interprétation. En effet, l'affinement d'un geste efficace trouvera du sens dans une logique de compétences si la situation est présentée à l'élève comme une étape répondant à un besoin pour être efficace dans une situation plus complexe. Au-delà du choix de l'objet de régulation, la modalité de régulation doit, elle aussi, faciliter la compréhension de l'élève.

Observer l'enseignant qui déclare enseigner selon une entrée par compétences c'est l'« écou-

ter » et repérer comment il permet à chaque élève d'apprendre ; c'est identifier les valeurs qu'il défend depuis son acte d'enseignement ; c'est comprendre quel élève il veut former : un élève qui applique et qui a des résultats ou un élève qui réfléchit ? ■

**NICOLE CLERC**

Maitre de conférences, IUFM de Versailles,  
université de Cergy-Pontoise

**LIONEL GRANDJEAN, XAVIER RACINAIS**

Formateurs EPS, IUFM,  
université de Cergy-Pontoise

---



## 4. Compétences et nouveaux gestes du métier

## ANNEXES

## Entrer par compétences : entre le dire et le faire - tableaux d'analyse des types d'observation de l'enseignant

Gestes du métier	Exemples de fait observé	Discours associé		
Concevoir	Poursuite annoncée par l'écrit de l'objectif d'autonomie	<input type="checkbox"/> Aujourd'hui, on va travailler les amortis. Vous allez vous placer par deux et effectuer 20 amortis chacun. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Le guidage de l'enseignant qui donne les réponses ne sollicite pas la prise d'initiative et l'autogestion des élèves
		<input type="checkbox"/> Vous allez fixer vous-mêmes la hauteur du sur-filet et d' finir avec votre observateur-conseiller les caractéristiques d'une trajectoire efficace <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	La construction de l'autonomie s'organise en acte pendant la leçon
Construire	Présence d'observateurs dans la situation d'apprentissage	<input type="checkbox"/> Les observateurs, ... vous allez remplir cette fiche et compter le nombre de coups gagnants <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Les observateurs remplissent une fiche, cochant des cases, sans traiter ni interpréter les résultats
		<input type="checkbox"/> Vous changez avec vos observateurs sur le type de trajectoire qui aura été le plus efficace face à cet adversaire <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Les observateurs ont compris l'intérêt de la prise d'indicateurs pour leur propre pratique et celle de l'élève observé
Conduire	Mise en place de temps d'échanges et de verbalisation	<input type="checkbox"/> Est-ce que vous avez compris les critères <input type="checkbox"/> respecter ? Vous allez jouer dix minutes et après on fera un match <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Les temps d'échanges sont consacrés à la présentation organisationnelle des situations et utilisent souvent des questions fermées.
		<input type="checkbox"/> Pour la plupart d'entre vous, ça a fonctionné, vous avez réussi, Faites-le maintenant en match. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Les échanges permettent de resituer la tâche dans la compétence. Il y a retour sur l'action et recontextualisation
Evaluer	Constat de l'efficacité dans la tâche	<input type="checkbox"/> Combien de fois avez-vous réussi ? ... ce n'est pas assez ! Il faudra vous concentrer un peu plus <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Le résultat est comparé à des critères de réussite prévus pour la tâche
		<input type="checkbox"/> Tu n'étais pas très motivé d'accord, mais quand tu as réussi, qu'est-ce qui t'a permis de réussir ? <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	L'analyse de la réussite ou de l'échec dépasse les obstacles de réalisation ou d'investissement pour se centrer sur l'intégration par l'élève des principes réinvestissables
Réguler	Consignes sur un geste technique	<input type="checkbox"/> Tu dois te mettre de profil, jambe droite en arrière et tenir ta raquette en prise universelle <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Les précisions techniques sont délivrées comme un but à atteindre.
		<input type="checkbox"/> Si tu te places de face, tu donnes à l'adversaire une indication sur la trajectoire que tu vas produire <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	L'enseignant aide à la réalisation efficace d'un geste technique au service de la construction de la compétence attendue





famille de situations dans laquelle telle procédure est utilisable et, pourtant, ils ne se rendent pas compte que la situation qu'ils ont face à eux relève de cette famille. On peut, par exemple, avoir expliqué à des élèves que le théorème de Pythagore est utilisable dans la famille des situations géométriques, où on connaît la longueur de deux côtés d'un triangle rectangle et où on doit calculer celle du troisième ; pourtant, si l'énoncé du problème ne mentionne pas la présence d'un triangle rectangle (par exemple s'il est question de la diagonale d'un carré), certains élèves ne verront pas que le problème qu'ils ont à résoudre relève de cette famille. Tout cela nous a conduits à penser que la difficulté première pour les élèves tient à l'interprétation des situations. Car face à une situation donnée, différentes interprétations sont possibles. Certains élèves ont une interprétation des situations qui, même si elle n'est pas l'interprétation attendue par l'enseignant, n'est pas dénuée de pertinence. Ainsi, quand un enseignant de l'école primaire demande aux élèves d'indiquer, à partir d'un plan de la ville, quel itinéraire prendre pour aller à la gare, son intention est de leur faire exprimer avec des mots les déplacements dans l'espace. Or, un élève intervient dans ces termes : « *Monsieur, si vous voulez aller à la gare, y a pas de problème, mon père va vous y emmener* ». Cet élève a une interprétation de la situation parfaitement pertinente dans la vie courante, mais inadéquate en situation d'apprentissage scolaire.

Dès lors, faire acquérir la capacité de mobilisation à bon escient, c'est arriver à faire partager par les élèves une certaine manière d'interpréter les situations, manière que, dans notre équipe de l'université de Bruxelles, nous avons appelée le « cadrage instruit ». C'est peut-être là le grand enjeu de la notion de compétence : elle focalise notre attention sur une certaine manière d'interpréter les situations qui, à nous, enseignants, nous paraît aller de soi, mais qui ne va pas de soi pour tous les élèves (notamment pour ceux qui vivent dans une culture qui n'est pas proche de celle de l'école) et qu'il faudrait arriver à expliciter et à faire partager par tous.

plexes (situation-problème, projet, ou simplement problèmes nouveaux – pluridisciplinaires ou spécifiques à une discipline, impliquant la mise en œuvre de plusieurs procédures).

- Si l'automatisation de procédures et d'énoncés ne suffit pas à rendre les élèves compétents, elle est néanmoins nécessaire. Il ne faut pas avoir peur de consacrer des temps durant lesquels les élèves s'entraînent en faisant des batteries d'exercices, d'opérations, de conjugaison, etc. En terme de « gestion » des apprentissages, c'est particulièrement intéressant, puisqu'une partie des élèves peut se consacrer à cette activité (avec des fichiers auto-correctifs, des tableaux de bord, etc.), pendant que l'enseignant sera plus attentif à quelques élèves avec lesquels il veut plus particulièrement travailler la délicate question du cadrage de situations complexes.
- Bien que l'automatisation des procédures soit importante, il est intéressant de faire des allers-retours entre le complexe et le simple, afin d'éviter l'effet de parcellisation et de perte de sens que peut provoquer l'enseignement qui ne se centrerait que sur l'automatisation de procédures. Certains enseignants profitent de ce mouvement et demandent aux élèves de situer le niveau de compétences sur lequel ils sont en train de travailler (pour rappel : cadrage avec mobilisation de plusieurs procédures, cadrage avec mobilisation d'une seule procédure ou automatisation de procédures).
- Il est important d'inculquer (ou de faire partager) aux élèves un certain regard scolaire sur les situations, et notamment de leur faire partager l'usage très particulier qui est fait du langage (oral ou scriptural) dans toutes les tâches scolaires. Cet usage a des caractéristiques particulières, puisqu'à la différence de ce qui se passe dans la vie courante, les énoncés ne font pas référence à la situation environnante, mais à d'autres énoncés émis à d'autres moments (la veille, par exemple), dans d'autres lieux (une autre salle de cours), dans le cadre d'une autre discipline et par d'autres locuteurs (d'autres enseignants). Ces énoncés se rejoignent pour former le « texte



## 5. Références

- ensuite, dans un second temps, cette situation découpée en « petits problèmes » qui nécessitent la mobilisation d'une seule procédure ;
- enfin, ce sont des batteries d'exercices correspondant aux procédures requises dans les deux temps précédents qui sont présentées aux élèves.

L'intérêt d'un tel dispositif est de confronter chaque élève à une situation inédite et complexe (c'est l'objet de la phase 1), dans laquelle c'est à lui de déterminer et de combiner les procédures adéquates, parmi celles qu'il connaît. On évalue donc bien une vraie compétence avec mobilisation.

Cependant, comme on sait que ce choix et cette combinaison sont inévitablement difficiles à opérer pour beaucoup d'élèves, on présente ensuite la même tâche, mais « décomplexifiée », c'est-à-dire découpée en sous-tâches (c'est l'objet de la phase 2). Notons que, dans cette phase, il revient à l'élève de trouver par lui-même, pour chacune des sous-tâches, la procédure qui convient. Il y a donc encore bien exigence de mobilisation, mais mobilisation d'une procédure à la fois.

Enfin, il est intéressant de vérifier si chaque élève maîtrise bien chacune des procédures élémentaires qui sont requises pour accomplir la tâche de départ. On va donc (c'est l'objet de la phase 3) leur demander d'accomplir, avec des consignes explicites, certaines procédures, ou d'énoncer certaines règles ou certains résultats.

Une telle forme d'évaluation permet d'abord de donner à chaque élève toutes les chances de faire prendre en compte ce qu'il sait faire : la mobilisation complexe s'il le peut et, s'il ne le peut pas, la mobilisation simple ; enfin, s'il n'y arrive pas, on lui donne au moins la possibilité de montrer qu'il a automatisé certaines opérations élémentaires.

Mais d'autre part, c'est pour l'enseignant l'occasion de pratiquer, pour chaque élève, une authentique évaluation diagnostique et de com-

prendre à quoi tiennent les éventuelles difficultés. C'est aussi, du même coup, un moyen pour lui de voir dans quelles directions il doit concevoir ses enseignements futurs.

On pourra trouver des épreuves construites sur ce modèle en Belgique, ainsi que leur « mode d'emploi » et leur grille d'encodage, pour tous les degrés de la scolarité obligatoire et toutes les disciplines, sur le site du ministère en charge de l'enseignement dans la partie francophone du pays (Communauté française).

Les outils étant nombreux et divers, le modèle peut être utilisé, tant en situation d'apprentissage qu'en situation d'évaluation. La situation d'attestation de la compétence peut d'ailleurs se placer dans la continuité du travail quotidien de la classe. Est-il nécessaire de « sacraliser » l'évaluation au point de consacrer des temps particuliers pour cela et demander aux élèves de faire la démonstration des mêmes compétences en même temps ? Quelques rares enseignants attestent des compétences des élèves quand ces derniers en font la démonstration, dans leur classe il n'y a pas de temps dévolus à l'évaluation, mais une observation constante des élèves.

#### UNE BRÈVE CONCLUSION

Travailler par compétences ne constitue pas une mode pédagogique. Il est peu probable qu'un retour en arrière se fera. Quand bien même nous n'utiliserions plus le terme de compétence, il restera que l'attention à ce qu'apprend l'élève et à sa capacité de mobiliser ce qu'il a appris dans de nouvelles situations restera le cap que l'école et les enseignants devront tenir. Pour les enseignants (et leurs élèves) habitués aux situations complexes, aux situations-problèmes, aux projets, le virage était déjà amorcé. Pour les autres, c'est plus difficile. Mais pour tous, la réflexion et l'action en équipe de cycle ou pluridisciplinaire sont probablement un des meilleurs supports à ce qui constitue un aboutissement pédagogique. ■

**SABINE KAHN**

Université libre de Bruxelles

# Les différentes compétences des programmes

**Cathy Patinet.** Rappel des quatre niveaux de compétences formulées dans les programmes d'EPS.

**L**e concept de compétence est central dans les programmes d'EPS, avec pour définition un « *ensemble structuré d'éléments : des connaissances, des capacités et des attitudes permettant à l'élève de se montrer efficace dans un champ d'activité donné et de faire face de façon adaptée aux problèmes qu'il rencontre* ».

Programmes pour le collège : [Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008](#)

Programmes pour le lycée général : [Bulletin officiel spécial n° 4 du 29 avril 2010](#)

Programme pour la voie professionnelle : [Bulletin officiel spécial n° 2 du 19 février 2009](#)

Quatre niveaux de compétences sont articulés.

## 1. Les compétences propres à l'EPS (CP)

Les cinq compétences propres à l'EPS, de dimension motrice, circonscrivent l'ensemble des activités physiques sportives et artistiques. Elles organisent le parcours de formation de l'élève, afin qu'il accède aux acquisitions les plus représentatives du champ culturel des activités physiques sportives et artistiques.

CP1 : réaliser une performance motrice maximale mesurable à une échéance donnée ;

CP2 : se déplacer en s'adaptant à des environnements variés et incertains ;

CP3 : réaliser une prestation corporelle à visée artistique ou acrobatique ;

- Lycée général : s'engager lucidement dans la pratique : se préparer à l'effort, connaître ses limites, connaître et maîtriser les risques, se préserver des traumatismes, récupérer, apprécier les effets de l'activité physique sur soi, etc.

CMS 2

- Collège : organiser et assumer des rôles sociaux et des responsabilités, par la gestion et l'organisation des pratiques et des apprentissages : installer, utiliser, ranger du matériel, recueillir des informations, travailler en équipe, et s'entraider ;

- Lycée général : respecter les règles de vie collective et assumer les différents rôles liés à l'activité : juger, arbitrer, aider, parer, observer, apprécier, entraîner, etc.

CMS3

- Collège : se mettre en projet par l'identification, individuelle ou collective, des conditions de l'action, de sa réussite ou de son échec, pour élaborer un projet d'action et le mettre en œuvre, raisonner avec logique et rigueur, apprécier l'efficacité de ses actions, développer sa persévérance ;

- Lycée général : savoir utiliser différentes démarches pour apprendre à agir efficacement : observer, identifier, analyser, apprécier les effets de l'activité, évaluer la réussite et l'échec, concevoir des projets.

CMS4



## 5. Références

**Exemple en arts du cirque**

## Niveau 1

- composer et présenter, dans un espace orienté, un numéro collectif organisé autour d'un thème incorporant à un jeu d'acteur des éléments simples, issus d'au moins deux des trois familles ;
- maîtriser ses émotions et accepter le regard des autres ;
- observer avec attention et apprécier avec respect les différentes prestations.

## Niveau 2

- composer et présenter un numéro collectif s'inscrivant dans une démarche de création, en choisissant des éléments dans les trois familles dont la mise en scène évoque un univers défini préalablement ;
- apprécier les prestations de façon argumentée, à partir de quelques indicateurs simples.

## Niveau 3

- composer et présenter un numéro collectif à partir de formes et de figures singulières en jonglage, acrobatie, équilibre ;
- les élèves spectateurs apprécient la qualité de réalisation des différentes formes singulières.

## Niveau 4

- composer et présenter une pièce collective à partir des différents arts du cirque, en intégrant une prise de risque technique ou affective, à partir de différents paramètres : équilibre, gravité, trajectoire des objets ou des engins, formes corporelles individuelles ou collectives ;
- les élèves spectateurs apprécient l'organisation spatiale et temporelle de la pièce et la qualité d'interprétation des Circassiens.

## Niveau 5

- composer et présenter une création collective concise et originale, qui intègre plusieurs arts du cirque (jonglage, acrobatie, équilibre), en s'engageant et s'affirmant affectivement et techniquement ;
- les élèves spectateurs apprécient la qualité de réalisation et d'interprétation des éléments constitutifs de la pièce et la pertinence du propos expressif.

comprendre les richesses et les excès, l'acquisition d'une sensibilité artistique vécue par le corps, d'un éveil au respect de la planète qu'il s'agit de préserver (compétence 5) ;

- l'exercice de la citoyenneté, vécue en acte dans les apprentissages de l'EPS, par l'appropriation du sens et de la nécessité des règles, la capacité à assurer sa sécurité et celle des autres et par l'engagement dans différents rôles sociaux (compétence 6) ;
- la construction d'un élève plus autonome, plus responsable et capable de prendre des initiatives. L'élève apprend à concevoir et mener des projets jusqu'à leur terme, à travailler en équipe et respecter des échéances (compétence 7). ■

**CATHY PATINET**

## 6. Glossaire

---

### APSA

---

Activité physique sportive et artistique

### Compétences

---

Le concept de compétence est central dans les programmes d'EPS avec pour définition un « ensemble structuré d'éléments : des connaissances, des capacités et des attitudes permettant à l'élève de se montrer efficace dans un champ d'activité donné et de faire face de façon adaptée aux problèmes qu'il rencontre » (Programme du collège 2008).

Xavier Roegiers<sup>[1]</sup> donne la définition suivante du concept de compétence : « La compétence est la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations problèmes ». Outre la référence explicite aux situations problèmes, trois termes sont à mettre en relation<sup>[2]</sup> : « mobiliser », « ressources » et « famille ».

Dans « mobiliser », il y a l'idée que l'individu doit lui-même penser à utiliser tel savoir ou tel savoir-faire sans que personne ne le lui demande. Devenir compétent, c'est donc gagner en autonomie dans des procédures utilisées à bon escient. Ceci implique que les situations inférant les compétences soient définies par leur ouverture (plusieurs démarches légitimes permettent de faire face à la situation) et qu'elles génèrent un

*sources, l'acquisition des compétences nécessite d'apprendre à lire la complexité, discerner l'essentiel du superflu, hiérarchiser les urgences, à trouver des compromis entre contraintes contradictoires<sup>[4]</sup>. »*

Les « ressources » peuvent être internes (ce que l'individu possède dans son répertoire) ou externes (aide extérieure : document, personnes). La compétence apparaît ainsi comme une « coalition de ressources ». Gérard Scallon insiste sur un ensemble « intégré » de ressources pour montrer qu'il ne s'agit pas d'addition ou de juxtaposition de ressources. L'auteur précise qu'il faut recourir à plusieurs situations problèmes sollicitant sensiblement les mêmes ressources, d'où l'idée de « famille » de situations ou de tâches. Didier Delignières estime que la compétence, indice de maîtrise dans un domaine d'activité doit être distinguée d'une habileté, indice d'efficacité dans une tâche spécifiée. La tâche, c'est un but à atteindre dans des conditions déterminées, une situation clairement délimitée, possédant une solution univoque.

L'aspect « intériorisé » de la compétence précise qu'une fois acquise, elle sera mobilisée sans tâtonnement ou hésitation.

Ces précisions de la définition de compétence mettent au cœur de la démarche d'enseignement la situation complexe.

### Complexité

---



### Évaluer des compétences par ceintures

L'évaluation des compétences par ceintures est un outil de communication avec les élèves, un outil d'appréciation des critères de réussite pour l'exercice d'une compétence. Elle nécessite que l'enseignant réfléchisse sur les critères et la progressivité de l'acquisition d'une compétence (et non un travail exhaustif décortiquant la totalité des savoirs, capacités et attitudes mises en œuvre dans une compétence). Pour aller plus loin, voir « Évaluer les compétences par ceintures », Dominique Natanson, *Cahiers pédagogiques* n° 476, novembre 2010.

### Forme de pratique scolaire (fps)

La forme de pratique scolaire est « l'adaptation d'une pratique sociale de référence aux

contraintes de l'école pour permettre aux élèves d'en vivre une réelle expérience et d'en étudier certaines de ses composantes<sup>[6]</sup> ».

Sur la genèse de la notion, voir *Cahiers du CEDREPS* n° 9, Alain Coston, Jean-Luc Ubaldi, Serge Testevuide, « Forme de pratique scolaire : proposition d'une démarche de caractérisation et d'illustration ».

### LPC

Livret personnel de compétences. On peut se reporter à des diaporamas sur le site eduscol.

<sup>6</sup> Maxime Travert, Nicolas Mascret, *La culture sportive*, Éditions EPS, 2011.

