

« Compétences transversales »
et
Education physique:

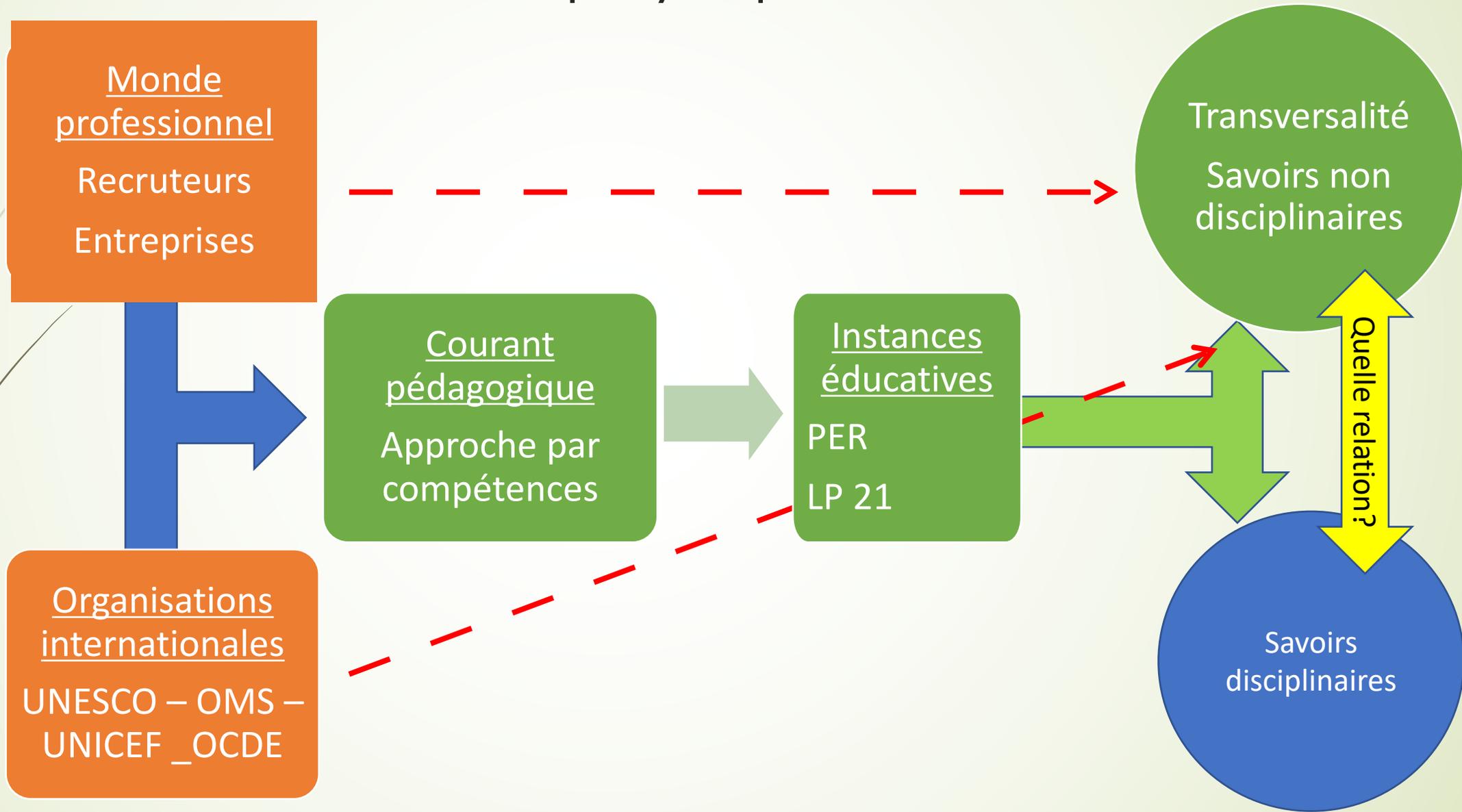
Quelques éléments de réflexion



Plan

1. Contexte général
2. Réflexion théorique notionnelle
3. PER et capacités transversales
4. Capacités transversales et pratiques actuelles
5. Transversalité et rôles sociaux
6. Quelques interrogations
7. Pour une approche intégrative des capacités transversales

1. Education physique et transversalité



2. Compétence et transversalité

- ▶ **Compétence**: « ... renvoie à des **constructions** représentationnelles et discursives, **inférées** pour le présent à partir d'**actions situées** et **parvenues à leurs fins**, attribuées à des sujets individuels et/ou collectifs, souvent **décrites en termes de combinaisons de ressources préexistantes** » (Barbier & Galatanu, 2004, p. 67-68).
- ▶ **Ressources disponibles**: relèvent d'une double source: **personnelle** (connaissances, habiletés, attitudes, ...) et **externe** ou **environnementale** (informations, personnes, outils, ...) (Le Boterf, 1998; Gagnon, 2008)
- ▶ *« identifier des compétences transversales dans l'absolu, n'a que peu de légitimité, tant il est vrai que la valeur (spécifique ou générique) de toute compétence ne peut s'apprécier qu'en référence à un individu particulier et dans une situation donnée »* (Coulet, 2019, p.40)
- ▶ Exit les compétences transversales, génériques, clés, sociales, méthodologiques!



2. Caractéristiques d'une compétence

- Pas attribuable *a priori*.
- N'est pas disciplinaire, méthodologique, transdisciplinaire, sociale ou autre. Il y a compétence à ... dans une situation déterminée.
- Le cours d'action «détermine» les ressources nécessaires convoquées à organiser pour surmonter la situation.
- S'acquiert par apprentissage (développement et mobilisation de ressources).
- L'enseignant ne peut qu'aider, outiller les élèves pour développer les ressources potentiellement utiles pour devenir plus compétent face à une famille de situations.



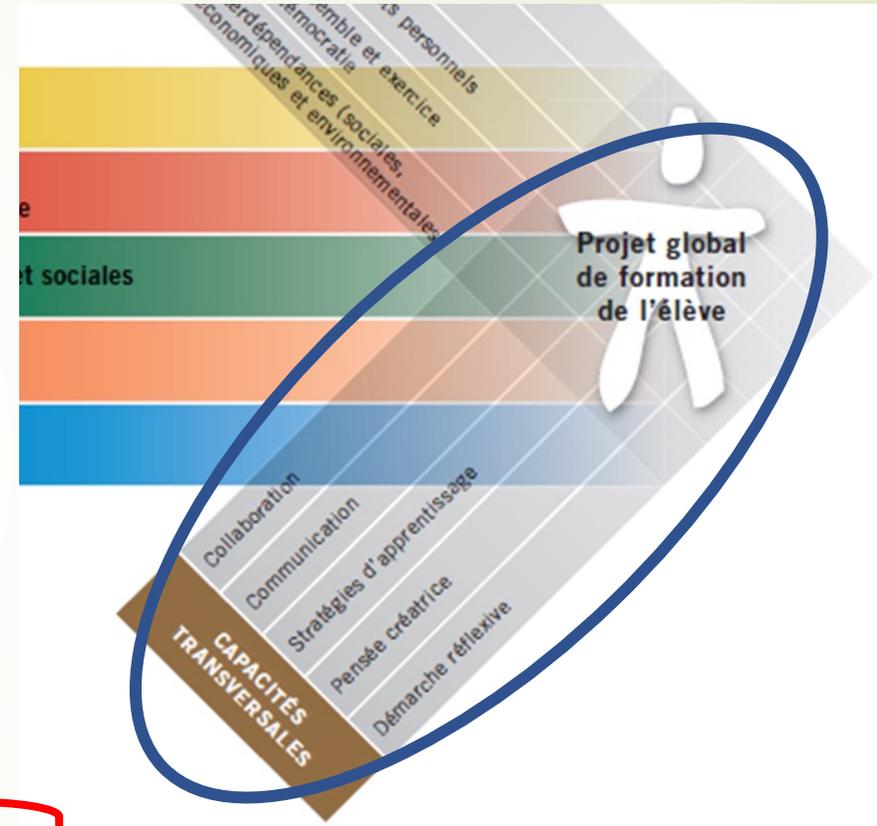
2. Pour des capacités transversales

- ▶ **Capacités:** « ... peuvent être définies comme **des construits, attribués** aux sujets sociaux, relatifs à la désignation **d'un rapport entre ces sujets et un type d'activité**, (...) » (Barbier & Galatanu, 2004, p. 58).
- ▶ **Activité:** « **ensemble des processus** dans lesquels s'engage un sujet humain individuel ou collectif, dans ses rapports à l'environnement, physique, social et/ou mental. » (Barbier & Galatanu, 2004. p. 317).

3. Capacités transversales dans le PER

- 1. La collaboration
 - 2. La communication
- } + Social

- 1. Les stratégies d'apprentissage
 - 2. La pensée créatrice
 - 3. La démarche réflexive
- } + Personnel



3. Capacités transversales dans le PER

- **Collaboration**, en coopérant dans un jeu, en assurant un camarade dans une activité sportive, en découvrant la rivalité, la compétition, en pratiquant le fairplay, en jouant son rôle dans une équipe et en respectant les autres et leurs différences.
- **Communication**, en rencontrant l'autre, en écoutant ses besoins ou en exprimant ses propres émotions.
- **Stratégies d'apprentissage**, en renforçant ses facultés d'attention et d'analyse lors de ses pratiques.
- **Pensée créatrice**, en exerçant son sens artistique et créatif en pratiquant une activité physique, lors de l'élaboration d'une chorégraphie.
- **Démarche réflexive**, en échangeant sur des événements sportifs et des modes alimentaires, en incitant à réfléchir de manière critique au rôle du sport.
- *les finalités éducatives des CT sont sur-prescrites, alors que leurs composantes de contenu, leurs modalités d'enseignement, de progression et d'évaluation sont peu, voire pas documentées. (Bezeau, Musard & Deriaz, 2021)*



4. Les CT sur le terrain

- ▶ Pas ou peu abordées
 - ▶ Rôles sociaux
 - Demande beaucoup de temps pour expliquer et travailler (chronophage).
 - Attention, attitude, respect des prise de parole, etc. des élèves lors des temps d'échange. Risque de conflit.
 - ± Participation de tous les élèves pas toujours effective.
 - ± Contenu des échanges (variété, précision, qualité).
 - + Plus grande motivation et meilleur engagement perceptibles.
- Besoin de formation à la prise en compte des capacités transversales dans leur enseignement!

Propositions de compétences autour de l'action

► Badminton

- Prendre part à un tournoi et assumer les rôles **d'observateur**, de joueur et **d'arbitre**.

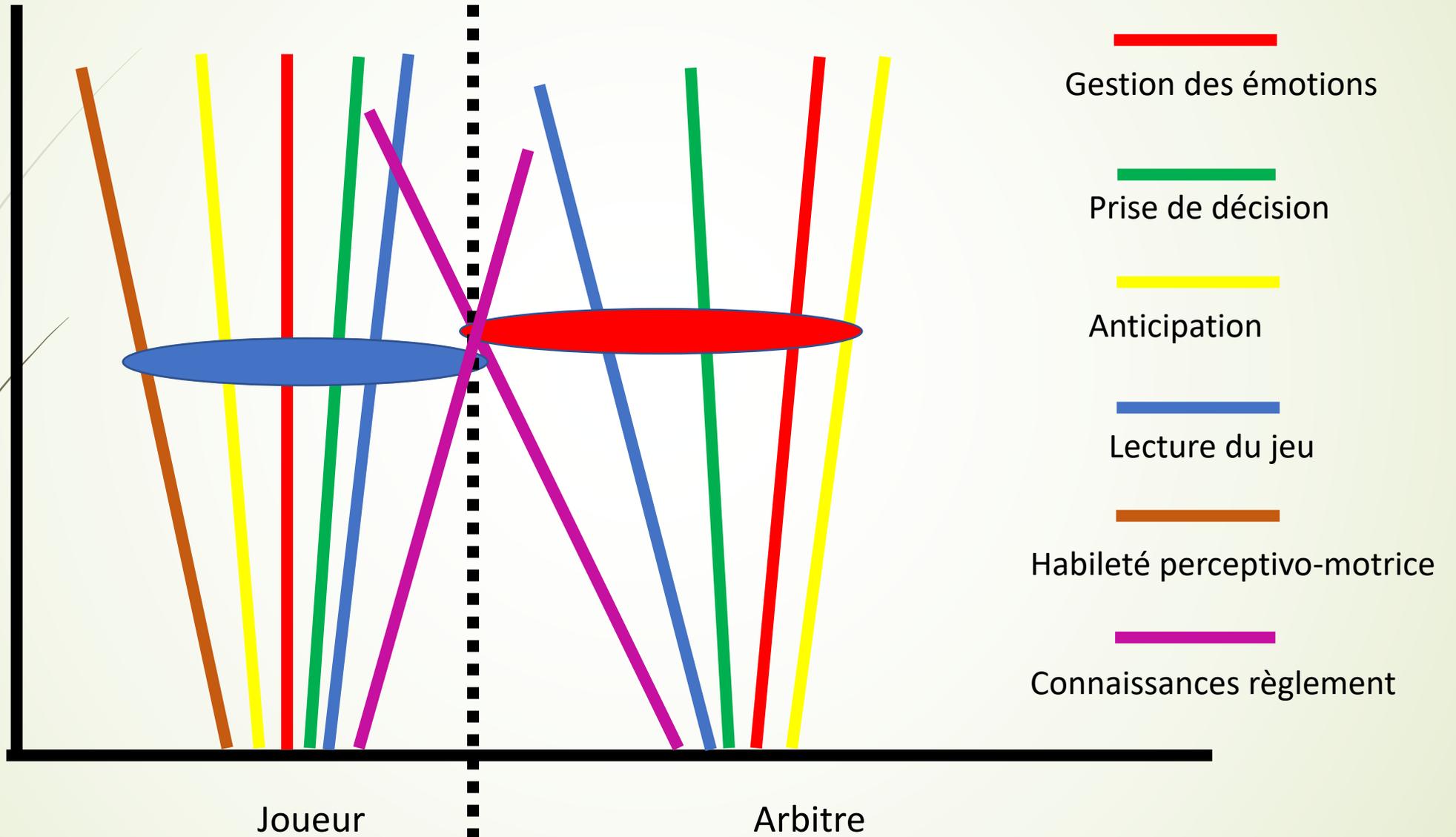
► Activité gymnique

- Participer au bon déroulement d'un concours en tant que gymnaste et en étant capable de prendre le rôle social de **judge** pour évaluer les autres gymnastes selon un code de pointage de référence.

► Basket

- En tant **qu'observateur**, s'appropriier les indicateurs pour rendre compte des comportements de ses camarades et élaborer des stratégies de jeu gagnantes (Mascret & Rey, 2011).
- En tant **qu'arbitre**, s'appropriier les règles de jeu pour arbitrer avec justesse et imposer ses choix (Mascret et Rey, 2011).
- En tant que **Coach**, observer et conseiller ses coéquipiers pour atteindre l'objectif des compétences dans l'action

5. Rôles, compétence et transversalité



5. Intérêt des rôles sociaux

- ▶ participatif et fonctionnel
 - ▶ Faire vivre une expérience signifiante (besoin de temps). Sinon approche formelle, occupationnelle (pas de sens).
 - Chaque rôle dégage une dimension culturelle et éducative qui lui est propre.
 - Intérêt disciplinaire et éducatif
- (Mascret & Rey, 2011)
- ▶ Les contenus d'enseignement et les tâches d'apprentissage pour des rôles différents (joueur, arbitre, etc.) peuvent-ils être communs?

6. Quelques interrogations

- Comment intégrer la nécessité de collaborer, communiquer dans le projet et la FPS pour lui donner plus de sens?
- Quand faut-il construire les contenus relatifs au(x) rôle(s) et de quelle manière?
- La tenue de rôles imposés est-il le seul moyen de développer les CT en EP?
- Par qui un rôle doit-il être tenu et pendant combien de temps?
- Faut-il fixer un cadre rigoureux pour les temps de débat, les groupes de débat?
- Certains rôles et certaines tâches pourraient-ils être plus favorables au développement des CT en EP?
 - Construction de sens
- Sur quelle durée faut-il envisager le développement de capacités transversales?
 - *Un cycle d'enseignement, un cycle institutionnel (selon le PER), toute la scolarité, ... vers un curriculum?*



7. Pour une approche intégrative des CT

- Par manque de temps et par besoin de sens.
- Cibler les enjeux d'apprentissage « transversaux ».
 - Penser en terme de curriculum.
- Proposer des formes de pratique scolaire (FPS) complexes.
- Proposer des projets reposant sur un objectif partagé par tous.
« apprentissage coopératif »
 - « *interdépendance positive* ».
 - Interactions favorise l'accès aux connaissances.
 - Nécessité de développer des ressources individuelles et collectives pour réaliser une action efficace

7. Pour une approche intégrative des CT

- Une organisation collective entre interactions prescrites et spontanées
 - Pour des interactions spontanées orientées par des préoccupations d'apprentissage. (Huet & Saury, 2010)
- Organisation en dyades ou en petits groupes (3 à 6)
 - Favorable à la co-construction, la co-élaboration, le débat, le conflit socio-cognitif, la tutelle ou l'imitation. (Lafont, 2010)
- Eviter la juxtaposition de rôles prescrits et leur évaluation
 - Des rôles nécessaires et non occupationnels
 - Instaurer une nécessaire interdépendance des rôles, de construire du sens, de l'intérêt.

➤ *«l'efficacité du dispositif résiderait ici non pas dans la pertinence de rôles sociaux soigneusement prescrits mais dans la quantité et la variété des opportunités d'interactions relatives aux objets d'apprentissage offertes aux élèves dans l'histoire de leur activité collective commune» .(Huet & Saury, 2010, 117)*



En résumé

- ▶ ***l'enseignant doit avoir la capacité « à identifier, orienter, guider (...) voire instrumenter des formes subtiles d'activités coopératives (...) [qui engagent le plus possible les élèves à développer les capacités transversales personnelles et sociales attendues], en reconnaissant leur richesse, mais aussi leur relative autonomie, leur indétermination et leur contingence ».***
(Huet & Saury, 2010, 117)

Bibliographie

- Barbier, J.-M. & Galatanu, O. (2004). Savoirs, capacités, compétences, organisation des champs conceptuels. In J.-M. Barbier et Galatanu O. (Coord.), *Les savoirs d'action Une mise en mot des compétences?*, p. 31-78. Paris: L'harmattan.
- Bezeau, D., Musard, M. & Deriaz, D. (2021). Analyse didactique des curriculums officiels d'éducation physique en France, en Suisse romande et au Québec. *eJRIEPS*, 49, <https://doi.org/10.4000/ejrieps.5926>
- Bosman, C., Gérard, F.-M & Roegiers, X. (2000). *Quel avenir pour les compétences?* Bruxelles: De Boeck Université.
- Buchs, C., Filisetti, L., Butera, F. & Quiamzade, A. (2004). Comment l'enseignant peut-il organiser le travail de groupe de ses élèves? In E. Gentaz, P. Dessus (éd.), *Comprendre les apprentissages. Sciences cognitives et éducation*. Paris: Dunod.
- Coulet, J.-Cl. (2019). Compétences transversales: quelques suggestions pour s'affranchir d'un mythe. *Recherches en éducation* 37, pp. 34-49. Repéré à <https://doi.org/10.4000/ree.802>
- Darnis, F. (2018). L'engagement de l'élève en EPS. Les interactions avec les autres élèves. *EP&S* 85, pp.147-152.
- De Ketele, J.-M. (2008, non publié). L'approche par compétences: au-delà du débat d'idées, un besoin et une nécessité d'agir. Repéré à http://www.rcfe.ch/wp-content/uploads/2017/08/Article_Approcheparcompetences_DeKetele.pdf
- Deriaz, D., Poussin, B. Tamone, E., Dubath, E., Broquet, V. (2001). *Plan d'études éducation physique*. Genève: Cycle d'orientation de l'enseignement secondaire. Département de l'instruction publique.

Bibliographie

- Gagnon, M. (2008). La question des compétences transversales en éducation : de la métaphore du transfert à celle de la mobilisation, *Revue Education – Formation* N° e288, p. 25-35. Repéré à https://www.researchgate.net/publication/323239883_Education_Formation_e-288_-_Varia.
- Huet, B. & Saury, J. (2010). Les interactions spontanées entre élèves en EPS. Dans F. Darnis (coord.) *Interaction et apprentissage*, p. 101- 118, Paris: Editions EPS.
- Lafont, L. (2010). Interactions sociales et habiletés motrices, Dans F. Darnis (coord.) *Interaction et apprentissage*, p. 11- 30, Paris: Editions EPS.
- Le Boterf, G. (1998). *L'ingénierie des compétences*: Paris: Editions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2000). De quel concept de compétence les entreprises et les administrations ont-elles besoin? In C., Bosman, F-M., Gérard & X., Roegiers. (Eds). *Quel avenir pour les compétences?* Bruxelles: De Boeck Université, pp. 15-19.
- Leplat, J. (2001). Les compétences collectives. In J. Leplat & M. de Montmollin (Eds). *Les compétences en ergonomie*, pp. 161 – 170. Toulouse: Octares éditions.
- Mascret, N. & Rey, O. (2011). Culture sportive et rôles sociaux. In N. Mascret & O. Rey (Coord.), *La culture sportive*. Paris: Editions EPS.
- Savoyant, A. (1995). Guidage de l'activité et développement des compétences dans une entreprise d'insertion. *Education Permanente*, 123, 91-99.
- Toupin, L. (1999). Les facettes de la compétences. *Sciences Humaines*, Hors série N° 24, 44-47.