

Sensibilisation des étudiants de l'AESS en éducation physique au développement des compétences : une autre approche de l'enseignement des activités physiques et sportives

Marc Cloes et Anne-Sophie Halkin
Intervention et gestion en APS – Didactique de l'éducation physique
Université de Liège

De la « gym » à l'éducation physique

En Belgique, bien que l'éducation du corps ait toujours eu un statut différent de celui accordé au développement des connaissances, un cours « de gymnastique » a toujours été associé à l'enseignement obligatoire. Cette situation diffère pourtant selon l'âge des élèves. En effet, ce cours a été intégré dans les programmes de l'enseignement secondaire dès 1850 mais n'est apparu dans le programme des cours obligatoires du primaire qu'en 1979. Si l'appellation « gymnastique » a été officiellement remplacée par « éducation physique » en 1971, pour la plupart des acteurs de l'enseignement – élèves, enseignants, parents – les séances d'éducation physique restent encore aujourd'hui des « cours de gym », situation qui dévalorise quelque peu les changements « philosophiques » associés à l'évolution de la dénomination.

Les finalités de ce cours ont fluctué depuis le 19^{ème} siècle. De vocation initialement militaire, visant à contribuer à l'établissement d'une société forte, elles sont devenues progressivement hygiénistes, centrées sur le développement harmonieux de l'organisme, grâce à la mise en action de toutes ses parties. Au début des années 70, elles ont répondu à une orientation sportive avant de se porter actuellement davantage sur le développement de toutes les dimensions de la motricité (cognitives, sensorimotrices et sociales).

Le décret de 1997 définissant les missions des enseignements fondamental et secondaire en Communauté française lui confère le même rôle qu'à toutes les autres disciplines scolaires, à travers les objectifs généraux et compétences transversales (Ministère de l'Éducation, 1997). De manière spécifique, les principes généraux présentés dans les documents précisant les socles de compétence et les compétences terminales (Ministère de la Communauté française, 1999, 2000) mettent clairement en évidence que le rôle des enseignants en éducation physique est directement lié au développement de compétences appartenant à trois champs disciplinaires (la condition physique, les habiletés gestuelles et la coopération socio-motrice) dans l'objectif d'améliorer la santé, la sécurité, l'expression et la culture motrice. Dès lors, ces quatre aspects sont aujourd'hui assimilés aux finalités premières de la discipline.

Quatre défis pour les formateurs

Reposant sur un travail réalisé préalablement à l'arrivée du décret mission, deux groupes de réflexion – un animé par l'équipe d'enseignants et de chercheurs de l'Unité d'Éducation par le Mouvement de l'U.C.L. et l'autre influencé par l'Inspection d'éducation physique de l'AGERS – ont élaboré deux visions différentes de l'Éducation physique. Celles-ci ont conduit lors de la mise en place de la réforme de l'enseignement, à une interprétation différente des textes officiels par les responsables des deux principaux réseaux

d'enseignement de la Communauté française. Il en a découlé la mise en place de programmes de cours différents selon les réseaux mais aussi des divergences dans la manière de fixer les priorités d'enseignement et d'appréhender la construction des séquences d'apprentissage. Ce manque d'uniformité interréseaux complique ainsi la tâche des praticiens mais aussi des formateurs. Ces derniers doivent donc relever un premier défi : faire comprendre les buts de l'enseignement de l'éducation physique à des jeunes dont l'expérience scolaire personnelle est extrêmement diversifiée.

Par ailleurs, à l'instar de Parlebas (1976) considérant l'éducation physique comme une pédagogie d'intervention qui vise à transformer les conduites motrices des élèves, l'approche centrée sur le développement de compétences souligne l'ancrage de cette discipline dans une motricité plus large que celle appartenant à l'éducation sportive, relançant la traditionnelle opposition entre le sport et l'éducation physique (Hébert, 1925). Ceci place les formateurs face à un deuxième défi : amener les étudiants issus pour leur grande majorité du monde sportif et engagés prioritairement dans leur formation par amour du sport (Groupe de recherche interuniversitaire, 2003) à intégrer les objectifs de l'éducation physique parmi lesquels la recherche de performance n'est guère valorisée.

Face à la croissance impressionnante de la prévalence de l'obésité et à l'augmentation de la sédentarisation des populations des pays développés, les plus hautes autorités en matière de santé publique se sont accordées pour désigner l'éducation physique comme la pierre angulaire du développement d'un style de vie actif (Tappe et Burgeson, 2004) au sein de projets d'établissement cohérents (Pate *et al.*, 2006). Malgré ce support international, largement documenté dans les contenus proposés au sein des filières de formation des enseignants en éducation physique, il convient d'admettre que la perception de cette discipline au niveau secondaire s'écarte de l'image militante et idéalisée transmise aux étudiants (De Knop *et al.*, 2005). La promotion d'un style de vie actif n'étant pas clairement mentionnée dans les textes officiels de la Communauté française (au-delà de la finalité santé associée à la condition physique), le troisième défi des formateurs consiste dès lors à faire admettre aux étudiants d'adopter cette philosophie même si les praticiens ont une perception diffuse de leur rôle à ce niveau (Cloes, Del Zotto & Motter, soumis).

Il convient par ailleurs de noter que la publication du décret mission de 1997 et des textes nécessaires à son application a très largement perturbé les enseignants que les réformes ont l'habitude d'agacer. Si certains auteurs tels que Carlier (1998) soulignaient l'intérêt de ces changements, les témoignages et réactions des enseignants sur le terrain ne permettent toujours pas de considérer que ces derniers ont intégré cette nouvelle manière de penser leur travail. Prenant conscience de la réalité scolaire, les étudiants de l'AESS éprouvent ainsi des difficultés à trouver un équilibre. Cette mise à l'épreuve représente le quatrième défi auquel les formateurs sont confrontés : aider les jeunes enseignants à appliquer les modes d'action qui viennent de leur être proposés en résistant à la tentation de se conformer au poids de la tradition.

En tant que formateurs, présenter le concept de compétence aux étudiants et, surtout, leur faire adopter une attitude ouverte mais vigilante, soucieuse de chercher en quoi et comment cette notion va les accompagner dans la mise en œuvre de pratiques d'enseignement efficaces, font partie des missions primordiales que nous nous sommes fixées dans le cadre du cours de didactique spéciale. Cet article vise à décrire les principaux contenus théoriques et pratiques que nous proposons de manière à sensibiliser les étudiants à la philosophie de la

pédagogie des compétences et à les convaincre de l'intégrer le plus efficacement possible dans leurs activités d'enseignement.

Un plan d'action multipolaire

Le cours de didactique spéciale débute par une séance théorique au cours de laquelle les « compétences des enseignants » sont identifiées. Il s'agit essentiellement d'analyser les définitions et les textes officiels afin de produire des exemples. Ces derniers sont commentés afin d'éveiller les étudiants à la finalité de leur formation. Par ailleurs, ils sont également confrontés aux objectifs de l'enseignement et aux compétences transversales dans la perspective de souligner l'intégration du spécialiste de la motricité dans l'éducation globale des élèves qui lui sont confiés. Partant des propositions des étudiants, le didacticien illustre ainsi une facette du métier qu'ils ne perçoivent généralement pas souvent. Cette démarche est appuyée par une intervention de l'Inspection en éducation physique de la Communauté française. Un des quatre inspecteurs est en effet invité à présenter les compétences telles qu'elles sont envisagées par le décret et mises en application dans les écoles. L'intervenant présente ainsi les documents officiels que les enseignants doivent produire afin de souligner l'importance des compétences dans l'action éducative : préparations, journal de classe et cahier de bord, etc.

En articulant théorie et pratique, les 25 compétences spécifiques de l'éducation physique sont ensuite passées en revue. Dans la partie théorique, les étudiants sont invités à partager leurs représentations à propos de chaque compétence disciplinaire. Les distinctions existant entre les deux principaux réseaux d'enseignement (champs et axes) sont mises en évidence. Des exemples issus de la pratique quotidienne sont abondamment fournis. Ils sont puisés directement dans les expériences vécues par les membres du service de didactique spéciale puisque certains de ces derniers occupent des fonctions pédagogiques dans l'enseignement secondaire.

Dans le cadre de « séminaires pratiques », une approche visant à intégrer les compétences dans une préparation de cours est proposée. Elle se base sur trois étapes. La première consiste à déterminer les compétences à exploiter dans les différents champs ou axes à long terme (c'est-à-dire pour un cycle complet d'une même activité) et à court terme (pour une leçon). Dans la seconde étape, il s'agit de « transcrire » les compétences choisies en termes d'objectifs d'apprentissage de la discipline à long terme et à court terme. Pour la troisième étape, il reste à imaginer les activités à proposer aux élèves en relation avec les compétences et les objectifs fixés, c'est-à-dire identifier quelles situations d'apprentissage il convient de mettre en place pour atteindre les objectifs associés au développement des compétences.

Les étudiants sont ensuite invités à mettre en pratique les notions vues au moyen d'exercices écrits, à réaliser seuls ou à plusieurs en classe. En voici un exemple : une compétence à travailler avec une classe imaginaire de x élèves est tirée au sort. Il s'agit d'exprimer celle-ci en termes d'objectifs d'apprentissage par rapport à une discipline sportive donnée et ensuite, de décrire de manière précise une situation d'apprentissage permettant de développer la compétence en question. Les propositions des étudiants sont présentées oralement dans une perspective de partage d'informations et d'échanges mutuels. Cet exercice est généralement associé à un intense processus de réflexion critique.

Un travail plus important, toujours axé sur les compétences en éducation physique, à réaliser à domicile leur est aussi proposé. Dans celui-ci, l'étudiant prépare un cycle de six leçons dans une discipline de son choix. Sa tâche consiste à détailler le processus d'organisation des compétences. L'étudiant doit clairement illustrer les liens entre les tâches d'apprentissage et les compétences recherchées. Il propose également un plan d'action dans cette même discipline, en prévoyant une évolution des compétences à atteindre de la 4^{ème} à la 6^{ème} année du secondaire. Enfin, les projets sont présentés oralement devant la classe et font l'objet d'une nouvelle discussion constructive. Les productions sont mises en commun (CD-rom) et contribuent à l'enrichissement du répertoire personnel de chaque étudiant.

Dans un deuxième temps, plusieurs séances de cours (théorie seule, pratique seule, combinaison des deux) sont consacrées à la didactique spécifique de disciplines sportives particulières. Les contenus proposés aux étudiants reposent sur une analyse des compétences qu'il est possible de développer grâce à la pratique de l'activité. Ces activités représentent toujours un moment important car elles permettent de confronter la représentation sportive (apprentissage technique, recherche de performance) qu'ont les étudiants aux finalités éducatives de la discipline utilisée pour faire acquérir des compétences physiques, motrices et/ou sociales.

L'évaluation est un moyen incontournable pour apprécier la maîtrise des compétences et l'atteinte des objectifs annoncés. Dans l'idéal, l'évaluation en éducation physique a lieu à l'issue de chaque thème d'apprentissage, en référence aux compétences poursuivies, dont elle est supposée vérifier le développement à l'aide d'une situation d'intégration (Klein et Hardman, 2007). Les étudiants sont invités à produire un document d'évaluation standardisé en s'aidant d'une fiche guide de référence de manière à suivre directement la ligne de conduite imposée. En effet, bon nombre d'enseignants en fonction évaluent dans l'urgence, sans trop de références aux objectifs poursuivis, à l'aide d'une épreuve unique simple, « pour mettre une note dans le bulletin » (Cloes, 2003).

Au cours de leurs stages de responsabilité, les étudiants ont pour mission de préparer les leçons afin de pouvoir montrer à leurs superviseurs – maîtres de stage et membres du service de didactique – comment le processus d'enseignement mis en place peut être considéré comme pertinent dans la perspective du développement de compétences ciblées lors de chaque séance. Il leur est aussi demandé d'apporter « une valeur ajoutée » par rapport à ce qu'un entraîneur pourrait proposer. Les débriefings sont toujours une occasion de développer la pratique réflexive.

Dans chaque stage de responsabilité, l'étudiant enregistre sa prestation (4^{ème} ou 5^{ème} séance) au moyen d'un caméscope, ses interventions verbales étant captées grâce à un émetteur FM. Ce dispositif lui permet de se déplacer librement dans toute salle de sport et de disposer d'un matériel de choix pour réaliser une séance de pratique réflexive. Celle-ci se déroule en plusieurs temps. Tout d'abord, le stagiaire effectue une autoscopie en respectant un guide d'analyse comportant plusieurs questions sur l'appréciation du travail des compétences visées dans la leçon. Par la suite, l'enregistrement vidéo est présenté à un moniteur pédagogique – un enseignant expérimenté – qui sollicite également la réflexion de l'étudiant et l'incite à revenir sur divers épisodes parmi lesquels l'adéquation des situations d'apprentissage par rapport aux objectifs annoncés constitue un thème particulièrement récurrent.

A l'issue de leurs stages, les étudiants sont invités à rédiger un rapport dans lequel ils doivent à nouveau souligner la place qu'ils ont réservée au développement des compétences. Ceci fait d'ailleurs l'objet d'une question individualisée dans le cadre de l'examen théorique de didactique spéciale.

Enfin, comme cela vient d'être mis en évidence, l'évaluation des étudiants accorde une place non négligeable à la manière avec laquelle ils sont capables de construire et d'animer des leçons en se focalisant sur des compétences particulières. Ainsi, lors de la leçon d'examen (en situation réelle), le didacticien spécialiste centre notamment son attention sur cet aspect. Dans le cadre de l'examen théorique, outre la question individualisée relative à une des leçons proposées lors des stages, les étudiants tirent au sort des questions les amenant à montrer comment ils procéderaient pour atteindre un objectif défini le plus précisément possible (figure 1).

Vous êtes engagé dans un cycle de volley-ball avec une classe de 3^{ème} degré. Pour la prochaine leçon, vous comptez sur 21 élèves actifs et 3 dispensés. Vous disposez d'un plateau, de 12 ballons ainsi que de tout le matériel utile. Votre objectif consiste à développer la compétence 3.2 (« *Capter efficacement les signaux émis par ses partenaires et y réagir de manière interactive* ») en travaillant la distinction réceptionneur/non réceptionneur. Proposez le contenu de votre leçon (40 minutes de temps utile) en veillant à impliquer au maximum les élèves dans leurs apprentissages et à respecter les principes susceptibles d'augmenter leur motivation. N'oubliez pas de justifier vos choix.

Figure 1 – Exemple de question posée en juin 2007 à l'examen de didactique spéciale

Conclusion

Pour conclure, centrer son enseignement sur l'acquisition de compétences ne coule pas de source. Un effort s'impose pour fixer des cadres de références et des repères permettant d'exploiter cette notion devenue incontournable. Une priorité de la formation consiste à amener les enseignants débutants à s'interroger sur l'impact des décisions qu'ils prennent avant, pendant et après l'intervention.

En didactique spéciale de l'éducation physique, par l'intermédiaire des diverses activités théoriques et pratiques qui jalonnent le cours, nous tentons de construire un canevas qui permettra aux étudiants de démystifier la notion de compétence. Ce développement s'effectue avec nos étudiants afin d'obtenir un consensus.

Les avis, commentaires et suggestions formulés par les principaux intéressés lors de tables de discussion organisées chaque année en fin de formation confortent notre conception. En effet, lors de ces séances, le sentiment prédominant est très favorable. D'un point de vue plus personnel, nous devons rester modestes dans le sens où l'aisance affichée par les stagiaires dans la maîtrise de la pédagogie des compétences reste sujette à de nettes différences interindividuelles, soulignant tout l'intérêt des formations continuées.

Références

Carlier, G. (1998). La pédagogie des compétences : une chance à saisir par les professeurs d'éducation physique. *Revue de l'Education physique*, 38,3, 133-138.

Cloes, M. (2003). L'évaluation des compétences en éducation physique. Réflexions et propositions. *Puzzle*, 13, 30-36.

Cloes, M., Del Zotto, D. & Motter, P. (nd). *What PE teachers do to promote a lifelong active lifestyle in their students? An analysis by the critical incidents technique in Wallonia*. Texte soumis pour publication dans les actes du Congrès international de l'AIÉSEP de Sapporo. Tsukuba : University of Tsukuba.

De Knop, P., Theeboom, M., Huts, K., De Maertelaer, K., Cloes, M. (2005). The situation of school physical education in Belgium. In, U. Pühse & M. Gerber (Eds.), *International comparison of PE* (pp. 104-131). Basel: University of Basel.

Groupe de recherche inter-universitaire UCL-ULg sur l'Intervention dans les Activités physiques et sportives (2003). Adéquation entre les formations existantes en éducation physique, les motivations des étudiants et les différents débouchés professionnels. *Le Point sur la Recherche en Education*, 27, 29-57. Disponible aussi sur Internet : <http://www.enseignement.be/@librairie/documents/ressources/088/synthese/article2002.pdf>

Hébert, G. (1925). *Le sport contre l'éducation physique*. Réédition 1993. Paris : Editions Revue E.P.S.

Klein, G. & Hardman, K. (2007). *L'éducation physique et l'éducation sportive dans l'Union européenne*. Dossier E.P.S. n° 71. Paris : Editions Revue E.P.S.

Ministère de l'Education (1997): *Mon école, comme je la veux ! Ses missions, mes droits et mes devoirs*. Décret « Missions de l'Ecole ». Bruxelles : Cabinet de la Ministre de l'Education.

Ministère de la Communauté française (1999). *Socles de compétences. Enseignement fondamental et premier degré de l'Enseignement secondaire*. Bruxelles : Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique.

Ministère de la Communauté française (2000): *Compétences terminales et savoirs requis en éducation physique*. Bruxelles : Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique.

Parlebas, P. (1976). *Activités physiques et éducation motrice*. Paris: Editions Revue E.P.S.

Pate, R., Davis, M., Robinson, T., Stone, E., McKenzie, T. & Young, J. (2006). Promoting Physical Activity in Children and Youth: A Leadership Role for Schools: A scientific Statement From the American Heart Association Council on Nutrition, Physical Activity, and Metabolism (Physical Activity Committee) in collaboration with the Councils on Cardiovascular Disease in the Young and Cardiovascular Nursing. *Circulation*, 114, 1214-1224.

Tappe, M.K. & Burgeson, C.R. (2004). Physical Education: A Cornerstone for Physically Active Lifestyles. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 4, 281-299.