



# Compétences personnelles et sociales en éducation physique et sportive



Une brochure pour les enseignants





## Table des matières

<b>Remarque préliminaire</b> .....	4
<b>La notion de compétences</b> .....	5
Introduction .....	5
La volonté comme élément de définition de la notion de compétences .....	5
Définition de la notion de compétences .....	5
<b>Facettes pertinentes des compétences personnelles</b> .....	6
Autoréflexion .....	6
• Prise de conscience de ses propres forces et faiblesses .....	6
• Fixation d'objectifs réalistes .....	6
• Identification et expression de ses besoins .....	6
Autogestion .....	7
• Régulation de l'attention et de la concentration .....	7
• Régulation de la motivation et de la volonté .....	7
• Régulation des émotions (compétences émotionnelles) .....	8
<b>Facettes pertinentes des compétences sociales</b> .....	9
Communication .....	9
Coopération .....	10
Gestion des conflits .....	10
Morale .....	11
<b>Instructions pratiques</b> .....	12
Contexte .....	12
Principes .....	12
<b>Bibliographie</b> .....	14

# Remarque préliminaire

Le mandat de qeps.ch (qualité de l'éducation physique et sportive) est de proposer des outils adaptés à l'enseignement de l'éducation physique et sportive permettant de prendre en compte la qualité de manière globale et selon le degré d'enseignement: cycle qualité, boîte à outils, espace qualité. Tous ces outils sont présentés, avec des exemples, sur le site Internet [www.qeps.ch](http://www.qeps.ch), ainsi que dans le manuel et les guides «qualité» spécifiques aux différents degrés.

La prise en compte globale de la qualité en éducation physique et sportive nécessite l'acquisition de certaines compétences. Le site qeps.ch fait la distinction entre les compétences disciplinaires, personnelles et sociales. Dans l'espace qualité, ces compétences sont classées dans le domaine «résultats/conséquences».

Le sport joue un rôle déterminant dans la formation. Les élèves acquièrent non seulement des compétences directes, c'est-à-dire celles qui sont liées à l'activité sportive, telles que la connaissance de leur propre corps, ainsi que l'esthétique et l'expression corporelles, mais aussi des compétences indirectes dans les domaines social, émotionnel et cognitif. S'il n'est pas difficile de se représenter les aptitudes et capacités cognitives et motrices que les élèves doivent avoir acquises avant une année de formation déterminée, il en va autrement pour les compétences sociales et personnelles. En effet, les définitions sont nombreuses et les facettes de ces compétences transversales, dont il est possible de tenir compte dans l'éducation physique et sportive, ne sont pas claires.

Ce document de base définit la notion de compétences (personnelles et sociales) telles qu'elles figurent dans les informations et outils disponibles sur le site [www.qeps.ch](http://www.qeps.ch), et il explique ce qui peut être bien observé et, de ce fait, judicieusement thématiqué.

Les considérations ci-après ont été développées par la psychologue Astrid Mehr, sur mandat de qeps.ch, tandis que leur pertinence pour la pratique a été vérifiée par un groupe de travail composé d'enseignants et de professeurs d'éducation physique et sportive.

*En automne 2010, l'Office fédéral du sport OFSPO a publié la brochure «Psyché: Bases théoriques et exemples pratiques», qui fournit des informations complémentaires sur certaines facettes des compétences personnelles et sociales et propose des exemples de mise en œuvre. Il y est fait référence à la fin de chaque chapitre.*

# La notion de compétences

## Introduction

Les objectifs de l'éducation physique et sportive sont formulés sous forme de compétences à acquérir. On entend par là les connaissances et les capacités d'une personne, ainsi que son aptitude à obtenir certains résultats en termes de cognition et de comportement (Mischel et Peake, 1982, d'après Zimbardo, 1992; Kanning, 2004). D'autres auteurs élargissent la définition à la disposition générale à mettre en œuvre les capacités, les aptitudes et les connaissances acquises. Weinert, par exemple, fait la distinction entre compétences sportives et compétences transversales. Selon lui, les compétences transversales comprennent les éléments suivants: esprit critique, capacité à résoudre un problème, à travailler en équipe, apprentissage coopératif et indépendant et utilisation appropriée des différents médias de communication. Il les définit comme les capacités et les aptitudes – dont une personne dispose ou qu'elle peut acquérir – à résoudre certains problèmes ainsi que les dispositions et les capacités (en termes de motivation, de volonté et de comportement social) à utiliser les solutions de façon efficace et responsable dans diverses situations (Weinert, 2001, pp. 23-27). D'autres auteurs fréquemment cités tels que Klieme, Artelt et Stanat se réfèrent pour cela aux qualifications-clés, qu'ils définissent comme les connaissances, les capacités et les aptitudes pouvant être mises en œuvre dans des situations nouvelles. Ce sont ces qualifications-clés qui permettront, dans la future vie privée et professionnelle, de relever de nouveaux défis encore inconnus. Ces trois auteurs entendent par compétences transversales, les compétences d'action complexes: en plus des facultés cognitives, il faut également tenir compte de la motivation (intérêt, autoévaluation et objectifs des élèves) et des facteurs liés à la volonté (disposition à concrétiser les intentions d'agir) (Klieme et al., 2001, pp. 204-205).

## La volonté comme élément de définition de la notion de compétences

Deux éléments communs se trouvent au centre de la définition de la notion de compétences: les connaissances et le savoir-faire. Mais la question se pose de savoir si la volonté doit elle aussi être intégrée dans la définition, comme le proposent Weinert et le groupe de Klieme. Or le fait qu'une personne ne se comporte pas en fonction de ses compétences dans chaque situation s'y oppose (cf. la problématique compétences-performances, exposée p. ex. par Asendorpf, 2004). Sans motivation situationnelle (et sans facteurs environnementaux favorables), le transfert des compétences dans le comportement est impossible. Ainsi, une observation unique ne suffit pas pour parler de manque de compétences. Pour une personne compétente, on parle alors de disposition fondamentale (motivation et état d'esprit permanents) à mettre en œuvre ses compétences.

## Définition de la notion de compétences

Il ne sera donc pas tenu compte de la motivation situationnelle dans la définition de la notion des compétences, mais de la disposition fondamentale:

***La notion de compétences est définie comme les connaissances, les capacités et les aptitudes pour obtenir certains résultats en termes de cognition et de comportement, ainsi que la disposition fondamentale à les mettre en œuvre.***

Les deux chapitres suivants montrent différentes facettes des compétences personnelles et sociales, choisies selon les critères de

- la pertinence et
  - la possibilité d'observation
- en éducation physique et sportive.

# Facettes pertinentes des compétences personnelles

Selon Kanning (2004), les compétences personnelles sont l'ensemble des capacités, des aptitudes et des connaissances nécessaires à une personne pour s'autogérer. Leurs principales facettes sont les suivantes: autodiagnostic, gestion du comportement et disposition à avoir un regard critique sur son propre comportement, à gérer son propre comportement de façon consciente et à développer de nouveaux comportements. Selon Greif (2008), les compétences personnelles forment un ensemble complexe de compétences permettant de réfléchir sur soi de manière réaliste, de s'autogérer et d'évoluer de façon consciente, ce qui permet de formuler la définition suivante:

***Les compétences personnelles sont l'ensemble des connaissances, des capacités et des aptitudes nécessaires à une personne pour l'autoréflexion et l'autogestion.***

Facettes des compétences personnelles pertinentes pour l'éducation physique et sportive:

<b>Autoréflexion</b>	Prise de conscience de ses propres forces et faiblesses
	Fixation d'objectifs individuels réalistes
	Identification et expression de ses besoins
<b>Autogestion</b>	Régulation de l'attention et de la concentration
	Régulation de la motivation et de la volonté
	Régulation des émotions (compétences émotionnelles)

## Autoréflexion

Greif (2008) entend par autoréflexion la réflexion sur les objectifs, les besoins et les caractéristiques propres d'une personne et sur son potentiel d'évolution.

### Prise de conscience de ses propres forces et faiblesses

Chez les enfants, la représentation et les connaissances du moi se développent à un stade précoce. Asendorpf (1999, p. 232) parle de concept de soi, qu'il définit comme l'image qu'une personne a d'elle-même, c'est-à-dire la perception subjective de sa propre personne. Cette image n'est jamais neutre; elle implique une autoévaluation et est donc liée à l'estime de soi.

Deux éléments du concept de soi influencent fortement l'estime de soi: la conviction de posséder des compétences,

c'est-à-dire la confiance en soi, et le sentiment d'efficacité personnelle (Oerter & Dreher, 2002). Celui-ci se base sur l'estime qu'une personne a d'elle-même pour non seulement réagir de manière adéquate dans une situation précise, mais aussi pour atteindre les résultats escomptés. (cf. Office fédéral du sport, 2010, p. 36 ss [Confiance en soi])

### Fixation d'objectifs réalistes

Le sentiment d'efficacité personnelle des élèves détermine de manière essentielle leur choix d'activités, l'ampleur de leurs efforts et leur persistance devant un obstacle. On entend par sentiment d'efficacité personnelle la conviction plus ou moins généralisée – c'est-à-dire transférable dans d'autres domaines – de pouvoir agir de façon adéquate et de prendre les décisions nécessaires pour atteindre un objectif particulier (et d'être capable de l'atteindre, malgré les obstacles). Plus ce sentiment est fort, plus les tâches choisies – celles qu'ils sont capables de surmonter – sont exigeantes et plus les efforts pour y parvenir sont élevés (Gabler, Nitsch et Singer, 2000). Il est essentiel que les élèves n'attribuent pas le résultat de leurs actions au hasard ou à des circonstances environnantes, mais à leurs compétences et aux efforts fournis. On distingue alors les personnes orientées vers le succès et les personnes orientées vers l'échec. Les premières attribuent leur succès à leurs compétences et aux efforts qu'ils ont fournis, les secondes au hasard. A l'inverse, les personnes orientées vers le succès attribuent un échec à un manque d'efforts ou à des circonstances extérieures, et les personnes orientées vers l'échec à un manque de compétences personnelles. Les premières fixent des objectifs réalistes, contrairement aux secondes, chez qui les objectifs sont soit trop ambitieux, soit pas assez. Cherchant à protéger leur amour-propre, ils échouent. (cf. Office fédéral du sport, 2010, p. 30 ss [Motivation])

### Identification et expression de ses besoins

Satisfaire des besoins physiologiques tels que la faim ou la soif garantit la survie. Il existe aussi d'autres besoins liés à un manque, qui sont eux aussi généralement perceptibles par le signalement de déficits organiques: l'impulsion à agir et la soif d'aventure (Rheinberg, 1997). Viennent s'ajouter deux autres besoins pertinents dans le domaine de l'éducation physique et sportive: le besoin de mouvement et celui de la sécurité. Sur la pyramide des besoins de Maslow, la sécurité se situe au deuxième échelon, après les besoins physiologiques (cf. p. ex. Maslow, 1954, d'après Rheinberg, 1997). Il est important que les élèves aient conscience de leur besoin de sécurité, car c'est ce dernier qui les poussera à demander de l'aide lors d'un exercice.

Les besoins sociaux (ou d'appartenance), que Maslow place au troisième échelon de sa pyramide, sont aussi pertinents dans le domaine de l'éducation physique et sportive. En effet, les élèves préfèrent exécuter une tâche en commun que seuls. (cf. *Office fédéral du sport, 2010, p. 36 ss [Confiance en soi]*)

## Autogestion

Dans ce qui suit, la capacité à s'autogérer est entendue comme la capacité d'autorégulation permettant d'atteindre l'état personnel souhaité, d'être capable de le maintenir et de le reproduire. Exemple: un élève déçu par un tir manqué désire retrouver un état d'esprit positif et met en œuvre des mesures d'autorégulation pour y parvenir.

### Régulation de l'attention et de la concentration

Gabler (2000) définit l'attention comme la conscience dirigée et délimitée. Elle peut être comparée à un projecteur dont le rayon est focalisé sur un objet précis. Elle est déclenchée par un stimulus ou dirigée consciemment et peut être restreinte à un objet (vue d'un gardien sur un joueur avec le ballon) ou porter sur tout un espace (tout le terrain de football).

Gabler (2005, p. 180) décrit la concentration comme une forme d'identité accrue de l'attention, dans le sens où elle est «concentrée» sur une part restreinte de tout le champ d'attention possible; elle comprend donc les notions de délimitation et d'intensité. Beckmann (1991, p. 77, d'après Gabler, 2005, p. 181) fait une distinction entre l'effort actif de maintenir la direction de l'attention en ignorant les autres éléments et l'exécution de la tâche. Dans le premier cas, les élèves peuvent s'aider en formulant des injonctions à leur égard («concentre-toi» ou «ne perds pas le ballon des yeux»). L'inconvénient de ce que l'on peut appeler l'attention recherchée est qu'ils utilisent pour cela une part de leur capacité de traitement de l'information déjà limitée. Cette capacité de traitement de l'information n'est pas nécessaire pour l'exécution de la tâche à proprement parler. Il s'agit d'une condition idéale pour fournir les meilleures prestations (ibid.). L'état de concentration maximale dans l'exécution de la tâche – appelé «flow» – est atteint lorsque les exigences en matière d'action, entre autres, correspondent exactement aux compétences.

La régulation de l'attention et de la concentration englobe trois facettes principales: la capacité à diriger sa conscience

malgré des facteurs perturbateurs internes ou externes, la capacité à distinguer la nécessité de diriger son attention de manière restreinte (sur le ballon ou un joueur isolé) ou plus large (sur tout le terrain) et l'aptitude à passer d'une capacité à l'autre (concentration restreinte ou plus large, attention dirigée vers l'intérieur ou vers l'extérieur). (cf. *Office fédéral du sport, 2010, p. 48 ss [Se concentrer]*)

### Régulation de la motivation et de la volonté

Nous n'avons aucune difficulté à accomplir une tâche, tant que nous sommes motivés et qu'aucun obstacle ne se met en travers de notre chemin. Au contraire, il est même possible d'atteindre un état de concentration maximale (flow), où la tâche s'exécute pratiquement d'elle-même. C'est cette motivation intrinsèque qui permet aux élèves d'apprendre, car c'est grâce à elle qu'ils prennent plaisir à exécuter une tâche. La reconnaissance des autres élèves, les félicitations des enseignants ou les bonnes notes sont quant à elles des motivations extrinsèques. On comprend aisément que la motivation intrinsèque procure davantage de plaisir aux élèves dans l'exécution d'une tâche que la motivation extrinsèque. Devant un obstacle (par exemple lorsqu'un exercice n'est pas réussi du premier coup), c'est la motivation intrinsèque qui permet de persister davantage.

Devant un obstacle ou face à la peur (p.ex. un exercice difficile sur un engin), c'est la volonté qui permet d'exécuter un exercice ou, du moins, de se lancer. C'est elle qui permet de mener à bien une action malgré des résistances internes ou externes. Ce n'est pas uniquement le manque de motivation qui nécessite de la volonté, mais aussi la peur. Les facultés cognitives auxquelles fait appel le dépassement de soi (injonctions personnelles, réévaluation, refoulement des représentations aversives, accentuation des effets positifs, etc.) s'accompagnent typiquement d'une tension qui contribue aux efforts (Rheinberg, 1997). (cf. *Office fédéral du sport, 2010, p. 30 ss [Motivation]*), (cf. *Office fédéral du sport, 2010, p. 68 ss [Maîtriser la volonté]*)

*Il se peut qu'un élève soit très motivé à exécuter une figure au trampoline. Toutefois, il devra se convaincre pour y parvenir. C'est sa motivation (initiale) qui définit l'intensité de ses efforts. Une stratégie parmi d'autres consiste à augmenter sa motivation devant les difficultés croissantes, par exemple en se représentant un bénéfice particulièrement attrayant.*

### Régulation des émotions (compétences émotionnelles)

La régulation des émotions n'est qu'une facette d'un ensemble de compétences liées aux émotions, comme la capacité à prendre conscience de ses émotions, à les évaluer et à les exprimer. Certaines facettes des compétences émotionnelles font partie des compétences sociales mais, pour des raisons de simplicité, nous y consacrons un chapitre à part entière.

#### ■ Prise de conscience, compréhension et expression de ses émotions

Les émotions émettent un signal interne, définissent comment agir et, au besoin, font appel à une certaine quantité d'énergie (exemples: on s'énerve devant un objectif bloqué; on est triste devant un objectif qui devient ou qui semble inatteignable et qui demande un réajustement de ses propres objectifs ou intentions). Les émotions nous aident à nous adapter à une situation. Il est donc important d'en avoir conscience et de les comprendre.

Les émotions émettent aussi un signal externe. Les mimiques, le langage corporel et le ton de la voix fournissent à la personne qui se trouve en face de nous des informations sur ce qui se passe à l'intérieur de nous et permettent à cette personne d'anticiper notre réaction.

#### ■ Régulation des émotions

Des émotions fortes peuvent provoquer des réactions automatiques. La fuite en cas de grande peur ou le combat en cas de forte colère sont autant de garanties de survie. Pour agir de manière réfléchie, il est important de séparer les réactions automatiques des émotions. Or cela est uniquement possible si l'excitation émotionnelle n'est pas excessive. Pour notre bien-être à long terme, il est important de ne pas nous bloquer sur des émotions négatives, mais d'être capables de retrouver une attitude positive.

Une distinction doit être faite entre tendance à l'émotivité et processus de régulation. C'est cette tendance qui définit l'intensité émotionnelle (initiale) et le seuil d'irritabilité (Friedlmeier, 1999). Elle est en grande partie innée et donc difficile à modifier. Il est néanmoins possible d'agir sur l'événement qui provoque un changement émotionnel.

La régulation des émotions agit sur l'intensité et la durée des processus de contrôle, d'évaluation et de modification des réactions émotionnelles. Elle permet de ne pas être prisonnier de ses émotions. Elle peut être consciente ou inconsciente et initiée par une personne ou par autrui (p. ex. en calmant, en consolant, en encourageant ou en réprimandant des proches). Par ailleurs, la régulation des émotions peut intervenir sur les émotions elles-mêmes (réguler son propre

état émotionnel) ou sur le problème auquel il faut faire face (changer, maîtriser ou éviter une situation considérée comme une menace).

Dans le sport, la frustration ou l'énerverment peuvent parfois provoquer une perte de contrôle de soi. On parle alors d'un manque de tolérance à la frustration. L'être humain est toutefois capable de réévaluer des situations pour diminuer le degré de frustration dont elles sont à l'origine. Il est aussi capable d'élargir et d'améliorer les moyens dont il dispose pour réguler une émotion au premier signe d'apparition.

La capacité à réguler ses émotions revêt une grande importance dans le sport. Elle permet par exemple de se concentrer sur un nouveau saut après une tentative ratée, mais également de trouver l'énergie pour effectuer un nouveau saut (lien avec la motivation). De plus, elle joue un rôle important dans les interactions sociales. Une étude d'Eisenberg (1997, d'après Oerter, 2002) montre que les enfants qui parviennent à contrôler leurs émotions et leurs actions liées à une émotion avaient, à l'école ou dans la famille, un comportement social plus adapté et semblaient avoir plus de compétences sociales. Aussi, ces capacités ont-elles permis de présager quelles allaient être leurs compétences sociales lors d'une nouvelle évaluation deux et quatre ans plus tard. (cf. *Office fédéral du sport, 2010, p. 59 ss [Analyser la psyché]*)

*L'exemple suivant permet de bien illustrer le choix des compétences d'autorégulation (régulation de l'attention et de la concentration, de la motivation et de la volonté ainsi que des émotions). Pour jouer sérieusement, les joueurs de basketball doivent se concentrer sur le match. Leur attention doit être dirigée sur le ballon et, le cas échéant, sur un ou plusieurs autres joueurs. Les paniers marqués par l'équipe adverse peuvent susciter énervement et frustration. L'énervement permet de mobiliser des forces, mais s'il est excessif, il empêche la réflexion. L'émotion doit donc être régulée pour que son intensité soit diminuée. Si les joueurs finissent par marquer un panier décisif, leur joie, si elle est excessive, doit aussi être régulée pour qu'ils puissent rester concentrés. Pour éviter la défaite à la fin d'un match, des stratégies efficaces doivent être mises en œuvre afin de trouver la motivation nécessaire, en dépit de la fatigue.*

# Facettes pertinentes des compétences sociales

Selon Kanning (2003, p. 15), les compétences sociales sont l'ensemble des connaissances, des capacités et des aptitudes qui permettent à une personne d'améliorer la qualité de son comportement social (au sens de comportement socialement compétent). Il qualifie le comportement social comme le comportement qui permet à une personne d'atteindre ses objectifs dans une situation précise, tout en ayant un comportement socialement bien accepté. Klieme, Artelt et Stanat (2001, p. 215) les définissent quant à eux comme des compétences d'action comportant de nombreuses facettes et plusieurs niveaux, définis par différents types de capacités et d'aptitudes, de structures du savoir ainsi que de tendances liées à la motivation, de dispositions et de préférences. Selon eux, elles sont le résultat de l'interaction positive entre ces facteurs dans des situations sociales. Par «interaction positive», il faut comprendre les combinaisons qui permettent à une personne d'atteindre ses objectifs personnels tout en conservant des relations sociales positives. Les deux définitions se distinguent principalement par la disponibilité à mettre en œuvre ses compétences, telle que la mentionne explicitement le groupe de Klieme. Ces considérations nous permettent de formuler la définition suivante:

***Les compétences sociales sont l'ensemble des connaissances, des capacités et des aptitudes qui permettent à une personne d'avoir un comportement social correct. Cela signifie qu'une personne peut atteindre ses objectifs tout en ayant un comportement socialement bien accepté.***

(Là aussi, la **disposition** à mettre en œuvre ses compétences entre en ligne de compte.)

Les compétences sociales comportent plusieurs niveaux et de nombreuses facettes. Facettes pertinentes pour l'éducation physique et sportive:

<b>Communication</b>	Expression claire et adéquate
	Ecoute et compréhension
	Expression non verbale appropriée
<b>Coopération</b>	Disposition à jouer des rôles
	Participation active
	Maintien de la distance nécessaire par rapport au groupe pour conserver son identité personnelle
<b>Gestion des conflits</b>	Reconnaissance et approche des conflits
	Prise en compte des intérêts et objectifs des deux parties
	Recherche d'une solution commune
<b>Morale</b>	Connaissance et application des règles
	Respect des règles même en présence d'autres besoins
	Fair-play

Alors que, pour les compétences personnelles, il est tout à fait possible et judicieux de thématiser et de mettre en œuvre séparément les différentes facettes de l'autogestion et de l'autorégulation, nous y renonçons volontairement pour les facettes des compétences sociales. En effet, leur relation est si étroite dans la pratique de l'enseignement de l'éducation physique et sportive que l'on s'éloignerait de la réalité en cherchant à les développer séparément.

C'est pourquoi nous nous contenterons de mentionner les différentes facettes des compétences sociales, sans faire de subdivisions. Cette approche – faire une distinction pour les compétences personnelles et non pour les compétences sociales – a par ailleurs également été suivie pour les outils de qeps.ch concernant les compétences personnelles et sociales.

## Communication

Il est impossible de ne pas communiquer, raison pour laquelle la communication peut être considérée comme fondamentale. Même lorsqu'on ne communique pas verbalement, ou lorsqu'on n'émet intentionnellement aucun signe du registre de la communication non verbale, on communique par l'habillement, l'attitude, les mimiques. L'aptitude à communiquer de manière consciente constitue le fondement de toute interaction réussie. Dans le modèle fondamental de la communication interpersonnelle, un émetteur transmet un message codé à un récepteur, qui le décode. Cette représentation simplifiée implique toutefois de nombreuses compétences, comme par exemple des aptitudes dans la communication verbale ou non verbale, dans l'expression ou la compréhension. En fait également partie la capacité à mener un dialogue (p. ex. participer à des discussions, mener des débats critiques, comprendre les autres, être ouvert à d'autres idées mais aussi savoir imposer les siennes) ainsi que la capacité à percevoir les gens (connaissance de la nature humaine), qui permet d'adapter sa propre manière de s'exprimer à son interlocuteur. (cf. *Office fédéral du sport, 2010, p. 76 ss [Communiquer]*)

## Coopération

La coopération est l'interaction de deux ou plusieurs personnes dans le but d'atteindre un objectif commun. L'activité coopérative est caractérisée par la poursuite d'objectifs au moins partiellement communs, la coordination des actions personnelles par des conventions communes, le respect de règles convenues et, au besoin, adaptées ainsi que l'utilisation commune des ressources (Wehner et al., 2004, d'après Kiper et Mischke, 2008).

La coopération met l'accent sur la recherche de solutions ou l'accomplissement d'une tâche. Outre les compétences liées au contenu (compétences techniques et méthodologiques), il faut néanmoins disposer des compétences de base nécessaires à la coopération, telles que la capacité à travailler dans des groupes changeants, à connaître et transposer sa propre position dans le processus de coopération (revêtir des rôles: diriger, collaborer ou conseiller) et à participer activement et de manière productive au processus tout en maintenant la distance nécessaire par rapport au groupe (mise en balance de l'identité du groupe et de l'identité personnelle et prise en compte des prétentions du groupe).

Dans l'éducation physique et sportive, les élèves n'agissent pas indépendamment les uns des autres, mais ils définissent ensemble le cadre de l'exercice et forment des équipes ponctuelles. Ils doivent donc coopérer pour accomplir un tel exercice.

### ■ Coopération et compétition

Deux personnes qui coopèrent attendent l'une de l'autre un comportement adéquat. Comme nous l'avons mentionné, elles définissent des droits et des obligations. Coopérer ne demande toutefois pas nécessairement que les deux parties se mettent d'accord ou qu'elles se soumettent à des obligations (lois, morale, etc.), par exemple lorsqu'elles se promettent de maximiser les bénéfices. Une étude à ce sujet a démontré que parfois le résultat de son propre comportement dépendait également de celui de son partenaire. Il se pourrait par exemple que deux partenaires visent un bénéfice élevé, et que l'un d'entre eux reparte les mains vides. Ce dernier finirait par se «venger» dans une situation similaire. Si l'on souhaite maximiser les chances de gagner à long terme, les deux partenaires ont tout intérêt à coopérer. Dans l'éducation physique et sportive, cela signifierait que les élèves coopèrent s'ils s'attendent à en tirer un bénéfice maximal à court ou à long terme. Coopérer permet par

exemple de terminer plus rapidement le rangement de la salle après le cours d'éducation physique et sportive. Celui qui se dérobe (gain élevé à court terme) ne se fera plus aider. Peut-être n'est-il même pas possible d'atteindre un objectif seul (pour certains auteurs, il s'agit même de l'élément central de la définition de la notion de coopération). C'est par exemple le cas lorsqu'il s'agit de porter un objet lourd ou de participer à un jeu d'équipe. Mais le bénéfice peut aussi être la coopération elle-même, l'action commune (cf. motivation intrinsèque).

### ■ Comportement d'aide

Dans le cas de l'éducation physique et sportive, le comportement d'aide doit aussi faire partie des compétences de coopération. Ce comportement peut être motivé par la contrepartie à laquelle on s'attend: je t'aide aujourd'hui, donc tu m'aideras demain.

Mais elle peut aussi être motivée par l'altruisme. Le comportement altruiste est un comportement pro-social qui motive une personne à prendre en compte le point de vue d'une autre personne à qui elle propose son aide. De par sa compassion, elle procure ainsi un bienfait à cette personne. Le comportement altruiste suppose de l'empathie, que Bierhoff (2006a, p. 151) définit comme la tentative d'une personne de comprendre les expériences, en particulier les émotions, de l'autre. Pour cela, cette personne se met à la place des autres afin de ressentir les mêmes émotions. L'empathie est composée de deux éléments distincts: prise en compte du point de vue de l'autre et compréhension de son état émotionnel.

## Gestion des conflits

La communication, voire la coopération, peuvent être sources de malentendus, de divergences d'opinion et d'intérêts, et donc de conflits. Bien gérer un conflit facilite la vie en commun et permet de bien coopérer. Une bonne gestion des conflits implique la reconnaissance (précoce) d'un conflit et la capacité à l'aborder en tenant compte des intérêts des deux parties, ou celle de gérer de façon appropriée les conflits issus du non-respect des règles établies. Il y a conflit lorsque deux élèves ou deux groupes ne parviennent pas à atteindre leur objectif en raison d'actions contraires ou inconciliables (Berkel, 2006). Chaque conflit crée une tension, qui motive à trouver une solution. Les réactions typiques consistent alors à se reti-

rer, renoncer, persévérer, déléguer à une tierce personne, chercher un compromis ou intégrer les idées de l'autre (consensus) (Schwarz, 2003, d'après Berkel, 2006). Le consensus est un accord sur un processus commun qui consiste à chercher à comprendre les problèmes de l'autre partie par la communication et, grâce à une vision du monde plus large, à trouver une nouvelle possibilité de solution (Schwarz, 2003, d'après Kiper et Mischke, 2008). Des études montrent que c'est en combinant persévérance et consensus (intégration) que la gestion des conflits est la plus efficace (Berkel, 2006, p. 672) : les parties commencent par prendre position (expliquent leurs points de vue, formulent leurs attentes et leurs objectifs) et recherchent ensuite des éléments permettant de mettre fin au conflit. Si une personne ne s'affirme pas suffisamment, la partie adverse sera tentée de l'exploiter. Sans intégration, la persévérance mène à une impasse ou envenime la situation. La séquence « persévérance – intégration » peut être répétée jusqu'à la résolution du conflit.

C'est uniquement par la négociation que les élèves peuvent résoudre un conflit directement entre eux. Généralement, il ne suffit pas de régler les malentendus et d'exprimer ses émotions. Il faut parvenir à un accord qui prenne en compte les désirs de chacun (Kiper et Mischke, 2008).

## Morale

Un comportement respectueux vis-à-vis des autres est encore plus important que le respect des règles du jeu. On parle alors souvent de fair-play. Or, en raison de la définition peu précise de cette notion, nous utiliserons celle de compétence morale. Avoir une compétence morale signifie connaître, accepter et appliquer les normes pertinentes, malgré une divergence des besoins et des motivations, des émotions, des exigences sociales et des craintes liées à ces dernières.

Agir avec morale signifie respecter des normes (sociales) morales. Ces dernières, de même que les normes juridiques ou celles convenues dans un accord, régissent l'action et fournissent des échelles d'évaluation applicables à ses propres actions ainsi qu'à celles des autres. Pour cela, il est nécessaire de connaître ces normes, de comprendre leurs exigences dans des situations concrètes, de reconnaître leur caractère contraignant et de les respecter (Montada, 2002, p. 621).

Si les normes en vigueur ne sont pas reconnues, elles sont considérées comme une contrainte. Reconnaître des normes signifie être soi-même convaincu que leurs exigences sont justifiées. Accepter le caractère contraignant des normes établies signifie les intérioriser (Montada, 2002, p. 623), de manière à ce qu'elles deviennent une partie intégrante de l'image de soi. Les normes sont assimilées grâce aux arguments des autres, aux exemples positifs et négatifs ainsi qu'à la récompense et la punition suite à des actions ou des omissions.

Intérioriser des normes ne signifie pas automatiquement agir dans le respect de la morale. Ces normes doivent être respectées malgré une divergence des besoins, des motivations, des émotions, des préjugés, des intérêts, des exigences et contraintes sociales, ainsi que des craintes liées à ces dernières. La conscience de l'incohérence entre une norme et la manière d'agir d'une personne éveille en elle des sentiments de culpabilité et de honte. Si la cohérence est rétablie grâce à des explications, justifications et réparations (dans le sens « se faire pardonner »), elle permet une perception positive de soi et par les autres.

*L'exemple d'un match de basketball permet de reconnaître aisément le rôle-clé des compétences de communication et de coopération lorsqu'il s'agit d'obtenir des résultats. La capacité à gérer les conflits revêt toute son importance lorsque le match ne se déroule pas comme prévu. La compétence morale, qui donne au match son caractère de jeu, constitue quant à elle le fondement-même du comportement à avoir dans une équipe, mais aussi vis-à-vis des autres joueurs.*

# Instructions pratiques

Ces instructions pratiques servent de lignes directrices aux enseignants dans le cadre du développement des compétences personnelles et sociales des élèves. Des exemples d'application et des informations sur les thèmes transversaux peuvent également être téléchargés sur le site [www.qeps.ch](http://www.qeps.ch).

## Contexte

A l'école, les compétences personnelles et sociales doivent être abordées comme des **compétences transversales**. Plus la prise en compte de ces compétences est systématisée et s'effectue sur une longue durée, plus les effets sont perceptibles tôt.

Les **attentes** vis-à-vis des possibilités d'influencer les compétences personnelles et sociales des élèves ne doivent **pas être surestimées**: les expériences durant l'enfance, l'influence des camarades du même âge ainsi que les expériences faites au sein de la famille et dans la vie publique jouent elles aussi un rôle prépondérant. **Certaines facettes** peuvent néanmoins **être développées** dans un cadre donné.

**L'éducation physique et sportive fournit toutefois un cadre idéal** pour observer les élèves et aborder avec eux la question de leur comportement. Elle permet d'une part aux enseignants de **sensibiliser** les élèves sur leurs compétences personnelles et sociales. D'autre part, elle permet aux élèves de **fixer des objectifs personnels de développement**.

Une répartition systématique des compétences personnelles et sociales en plusieurs facettes distinctes pourrait laisser penser qu'il existe une structure précise. Or les **facettes des compétences sociales** (p. ex. expression verbale claire et adéquate, écoute et compréhension, expression non verbale appropriée, etc.) sont si étroitement liées dans la pratique qu'il n'est quasiment pas possible ni judicieux de les développer séparément dans l'enseignement. Il est important que les enseignants gardent à l'esprit que **ces facettes ne peuvent être traitées de façon distincte**.

## Principes

Il ne suffit pas d'observer une seule fois le comportement d'une personne pour se prononcer sur ses compétences. En effet, celles-ci dépendent de la situation et des circonstances ou encore de l'état d'esprit de cette personne. Ainsi, ce n'est qu'en observant le **comportement d'une même personne sur une longue période** qu'il est possible de déterminer ses compétences.

**L'observation du processus d'apprentissage est un élément central**, car c'est là-dessus que se basent les résultats. En effet, un processus d'apprentissage doit avoir été observé pour pouvoir évaluer correctement le résultat et en tirer un avantage. Des objectifs individuels réalistes sont fixés à partir d'une situation de départ. Ensuite, le processus d'apprentissage est accompagné et soutenu, et servira de base pour analyser l'acquis. Dans la pratique, l'observation du comportement des élèves peut porter sur un cours, une période ou une année scolaire. Le site [qeps.ch](http://qeps.ch) propose divers instruments destinés aux enseignants et aux élèves pour le suivi et la documentation de l'apprentissage.

Du point de vue de [qeps.ch](http://qeps.ch), les différentes facettes des compétences doivent **en règle générale être traitées en tant que thèmes transversaux**. Cela signifie qu'ils peuvent toucher plusieurs domaines de l'éducation physique et sportive, où ils

agissent en arrière-plan. Dans certains cas ou en situation d'urgence (comportement particulièrement exemplaire ou comportement perturbateur), des facettes des compétences sociales peuvent aussi être abordées dans le cadre d'une leçon.

**Au cours des premiers degrés de l'enseignement**, le développement individuel des élèves dépend des évaluations des enseignants. Dès lors, il est de la responsabilité de ces derniers d'«orienter» le développement d'un élève en lui donnant des instructions pertinentes et en fixant «depuis l'extérieur» des objectifs qui correspondent aux normes sociales. L'observation des compétences personnelles et sociales des élèves devrait donc principalement être appuyée par des **évaluations de l'enseignant**.

**Vers la fin de l'enseignement**, les élèves ont développé une image de soi relativement stable et des représentations souvent très concrètes de la vie sociale, avec toutefois d'importantes différences d'un élève à l'autre. L'influence de l'enseignant sur ces représentations est plutôt faible, comparée aux avis des camarades du même âge. Grâce aux **instruments d'autoévaluation et aux évaluations par les pairs**, les élèves sont encouragés à réfléchir sur eux-mêmes et sur leur comportement social, à se responsabiliser et à fixer des objectifs personnels. L'enseignant revêt alors un rôle de coach.

**Dans les degrés moyens**, le principal défi consiste à organiser une **interaction échelonnée et suivie, d'une part des évaluations par les enseignants et, d'autre part, de l'autoévaluation et des évaluations par les camarades**. Plusieurs formes d'évaluation doivent être introduites et mises à l'épreuve et la responsabilité doit peu à peu être laissée aux élèves.

# Bibliographie

- Asendorpf, J. B. (2004). *Psychologie der Persönlichkeit*. Berlin: Springer.
- Beckmann, J. (1991). Erhöhte Konzentration als Folge von Aufmerksamkeitsstörungen: Ein Zwei-Phasen-Modell. In J.-P. Janssen, E. Hahn & H. Strang (éd.), *Konzentration und Leistung* (pp. 75-85). Göttingen: Hogrefe.
- Berkel, K. (2006). Konflikt. In H.-W. Bierhoff & D. Frey (éd.), *Handbuch der Sozialpsychologie und der Kommunikationspsychologie* (pp. 669-675). Göttingen: Hogrefe.
- Bierhoff, H.-W. (2006a). Empathie-Altruismus-Hypothese. In H.-W. Bierhoff & D. Frey (éd.), *Handbuch der Sozialpsychologie und der Kommunikationspsychologie* (pp. 150-157). Göttingen: Hogrefe.
- Bierhoff, H.-W. (2006b). Entwicklung prosozialen Verhaltens und prosoziale Persönlichkeit. In H.-W. Bierhoff & D. Frey (éd.), *Handbuch der Sozialpsychologie und der Kommunikationspsychologie* (pp. 158-165). Göttingen: Hogrefe.
- Bierhoff, H.-W. & Frey, D. (éd.). (2006). *Handbuch der Sozialpsychologie und der Kommunikationspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Eisenberg, N., Aps R A et al. (1997). Contemporaneous and longitudinal prediction of children's social functioning from regulation and emotionality. *Child development*, 68 (4), pp. 642-664.
- Friedlmeier, W. & Holodyski, M. (éd.). (1999). *Emotionale Entwicklung*. Heidelberg: Spektrum.
- Gabler, H. (2000). Kognitive Aspekte sportlicher Handlungen. In H. Gabler, J.R. Nitsch, R. Singer (éd.), *Einführung in die Sportpsychologie* (pp. 165-195). Schorndorf: Hofmann.
- Gabler, H., Nitsch, J.R. & Singer, R. (éd.). (2000). *Einführung in die Sportpsychologie*. Teil 1: Grundthemen. Schorndorf: Hofmann.
- Geschäftsstelle der deutschsprachigen EDK-Regionen (éd.) (2009). *Grundlagen für den Lehrplan 21. Bericht zur Vernehmlassung (28.1.2009-31.5.2009)*. Disponible sur Internet: [www.lehrplan.ch/dokumente/vernehmlassung/Bericht\\_zur\\_Vernehmlassung.pdf](http://www.lehrplan.ch/dokumente/vernehmlassung/Bericht_zur_Vernehmlassung.pdf), dernière mise à jour: 16 décembre 2009.
- Greif, S. (2008). *Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion*. Göttingen: Hogrefe.
- Holodyski, M. & Oerter, R. (2002). Motivation, Emotion und Handlungsregulation. In R. Oerter & L. Montada (éd.), *Entwicklungspsychologie* (pp. 551-589). Weinheim: Beltz.
- Hummel, A. (2002). PISA-Studie und ihre Konsequenzen für den Schulsport. *Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge* 43, 1-13.
- Jeunesse+Sport (2001). 30.95.044 2001/02d. FK-Dossier 2001/02: Teilnehmende Leiterpersönlichkeit Selbstkompetenz. Office fédéral du sport OFSPO, Macolin.
- Jürgens, E. & Standop, J. (éd.). (2008). *Taschenbuch Grundschule. 4. Fachliche und überfachliche Gestaltungsbereiche*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kanning, U. P. (2003). *Diagnostik sozialer Kompetenzen*. Göttingen: Hogrefe.
- Kanning, U. P. (2004). *Standards der Personaldiagnostik*. Göttingen: Hogrefe.
- Keiner, R., Vagt, S. (2003). Vor- und ausserschulische Bildung von Kindern und Jugendlichen im Sport. Expertise für das Deutsche Jugendinstitut im Rahmen der Erarbeitung der Veröffentlichung *Nonformale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht*. Manuscrit non publié.
- Kiper, H. & Mischke, W. (2008). *Selbstreguliertes Lernen – Kooperation – Soziale Kompetenz*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Klieme, E., Artelt, C. & Stanat, P. (2001). Fächerübergreifende Kompetenzen: Konzepte und Indikatoren. In F. E. Weinert (éd.), *Leistungsmessungen in Schulen* (pp. 203-218). Weinheim: Beltz.
- Kohnstamm, R. (1996). *Praktische Psychologie des Schulkindes*. Berne: Huber.
- Krampen, G. (2002). Persönlichkeits- und Selbstkonzeptentwicklung. In R. Oerter & L. Montada (éd.), *Entwicklungspsychologie* (pp. 675-710). Weinheim: Beltz.

- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper.
- Maurer, H. & Gurzeler, B. (éd.). (2005). *Handbuch Kompetenzen*. Berne: h.e.p.
- Maurer, H. & Gurzeler, B. (éd.). (2007). *Handbuch Kompetenzen für Lehrpersonen*. Berne: h.e.p.
- McClelland, D.C., Atkinson, J.W., Clark, R.A. & Lowell, E.L. (1953). *The achievement motive*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Mietzel, G. (2007). *Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens*. Göttingen: Hogrefe.
- Montada, L. (2002). *Moralische Entwicklung und moralische Sozialisation*. In R. Oerter & L. Montada (éd.), *Entwicklungspsychologie* (pp. 619-647). Weinheim: Beltz.
- Oerter, R. & Dreher, E. (2002). *Jugendalter*. In R. Oerter & L. Montada (éd.), *Entwicklungspsychologie* (pp. 258-318). Weinheim: Beltz.
- Oerter, R. (2002). *Kindheit*. In R. Oerter & L. Montada (éd.), *Entwicklungspsychologie* (pp. 209-257). Weinheim: Beltz.
- Oerter, R. & Montada, L. (éd.). (2002). *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz.
- Office fédéral du sport (éd.). (2010). *Psyché: Bases théoriques et exemples pratiques*. Office fédéral du sport OFSPO, Macolin.
- Quasthoff, U.M. (2008). *Mündliche Kommunikation*. In E. Jürgens & J. Standop (éd.), *Taschenbuch Grundschule. 4. Fachliche und überfachliche Gestaltungsbereiche* (pp. 57-69). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rheinberg, F. (1997). *Motivation*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schulze, R., Freund, P.A. & Roberts, R.D. (éd.). (2006). *Emotionale Intelligenz*. Göttingen: Hogrefe.
- Silbereisen, R. K. & Ahnert, L. (2002). *Soziale Kognition. Entwicklung von Sozialem Wissen und Verstehen*. In R. Oerter & L. Montada (éd.), *Entwicklungspsychologie* (pp. 590-618). Weinheim: Beltz.
- Trudewind, C. (2006). *Soziale und moralische Kompetenz*. In H.-W. Bierhoff & D. Frey (éd.), *Handbuch der Sozialpsychologie und der Kommunikationspsychologie* (pp. 515-522). Göttingen: Hogrefe.
- Watzlawick, P. (1985). *Menschliche Kommunikation*. Bern: Huber.
- Weinert, F. E. (2001). *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit*. In: F. E. Weinert (éd.), *Leistungsmessung in Schulen* (pp. 17-31). Weinheim: Beltz.
- Zimbardo, P. G. & Gerig, R.J. (2004). *Psychologie*. München: Pearson Education.

Editeur: Office fédéral du sport OFSPO  
en collaboration avec la Haute école fédérale de sport de Macolin HEFSM

**Auteurs**

Astrid Mehr, Wolfgang Ulrich

**Consultants techniques**

Urs Böller, Jean-Claude Bussard, Esther Reimann, Mirko Schmidt,  
Alexandra Stuber

Traduction: Michael Frei

Lectorat: Raphael Donzel

Conception graphique: Médias du sport HEFSM

Edition: octobre 2010

[www.qeps.ch](http://www.qeps.ch)

[info@qeps.ch](mailto:info@qeps.ch)