

Vers une pédagogie des compétences : apprendre à gérer la complexité

Didier Delignières
Université Montpellier 1

Les compétences

La compétence est un concept assez délicat à définir. On peut trouver dans la littérature des approches assez contrastées, quoique souvent convergentes. Mais suivant l'angle que l'on utilise pour aborder la question, on a tendance à mettre l'accent sur l'une ou l'autre des propriétés essentielles des compétences, obscurcissant ainsi la pertinence globale du concept.

Une compétence peut être définie comme *la capacité à gérer de manière satisfaisante des projets complexes*. Cette définition ramassée appelle évidemment quelques remarques. On aura noté évidemment que cette définition s'inscrit en creux par rapport à celles d'autres concepts vis-à-vis desquels elle vise à construire une distance nécessaire.

La définition proposée parle de projets complexes. Il s'agit évidemment de se démarquer dans un premier temps du concept de tâche. La tâche, dans son acception la plus classique, renvoie à une situation clairement définie et délimitée dans l'espace et le temps. Il s'agit d'atteindre un but, en prenant en compte un certain nombre de contraintes environnementales ou règlementaires. On peut illustrer cette définition par une tâche classique : le saut en hauteur. L'élève doit franchir une barre sans la faire tomber. Une contrainte réglementaire précise que l'appel doit être unipodal. Le but peut être précisé par l'adoption obligatoire d'une technique particulière, le fosbury par exemple. On conçoit que l'élève va devoir s'adapter à un certain nombre de contraintes environnementales : la hauteur de la barre, la nature de la surface de réception, et celle de l'aire d'élan. La tâche est clairement définie dans le sens où le but est unique et assigné sans équivoque. La tâche est délimitée dans la mesure où les contraintes à prendre en compte ou à respecter peuvent être précisées de manière exhaustive. Enfin la tâche est généralement circonscrite dans une temporalité finie : elle commence à l'énoncé des consignes, et se termine avec l'atteinte du but assigné.

On appelle habileté la capacité à produire une réponse adaptée dans une tâche donnée, c'est-à-dire une réponse efficace (permettant d'atteindre le but assigné) et efficiente (permettant d'atteindre ce but à moindre coût). Ce couple tâche-habileté constitue une dyade conceptuelle essentielle, à la base des travaux scientifiques consacrés à l'apprentissage moteur depuis l'origine de la psychologie expérimentale, et largement diffusée dans les réflexions professionnelles en Education Physique suite notamment aux travaux de Jean-Pierre Famose (1982 ; 1983 ; 1985).

En contrepoint, un projet complexe est généralement faiblement défini et délimité de manière incertaine. Pour mieux expliquer ces assertions, prenons l'exemple d'un projet finalisé par l'ascension d'un sommet en haute montagne. On pourrait penser que le but du projet est non équivoque : la cordée atteint le sommet ou ne l'atteint pas. Cependant on conçoit que le fait de ne pas atteindre le sommet ne peut être interprété de manière

évidente comme l'indice d'une faible compétence. Au contraire la capacité des grimpeurs à renoncer, parce que le temps menace, parce que les dangers objectifs sont trop élevés ou que l'un ou l'autre ne se sent pas bonne condition, constitue un gage de compétence. En fait, dans le cadre d'un projet complexe, le but est toujours ambivalent : il s'agit d'évidemment d'atteindre l'objectif mais aussi de préserver l'avenir, afin de pouvoir envisager plus tard d'autres projets similaires. Ainsi pour les grimpeurs il s'agit d'atteindre le sommet, mais surtout de revenir sains et saufs dans la vallée.

En fait, si le sujet confronté à une tâche n'a généralement guère de doute sur le but qu'il doit atteindre, il en va tout autrement dans le cadre d'un projet complexe. Les décisions sont le plus souvent affaires de compromis, de choix entre des directions opposées mais parfois également attractives. Dans une tâche, il n'existe le plus souvent qu'une seule solution, vers laquelle l'aménagement des contraintes tend d'ailleurs à canaliser le comportement. Dans un projet complexe, il existe une multitude de solutions, plus ou moins efficaces, mais toutes acceptables. Par contre, elles seront plus ou moins justes.

Cette idée de justesse, ou de légitimité, est extrêmement importante. La tâche est neutre et l'habileté froide : elle ignore les sentiments et les valeurs. Au contraire dans le cadre d'un projet complexe il est nécessaire de prendre en compte les intérêts des uns et des autres, leur sécurité, leur devenir. Et il n'est plus alors uniquement question de technique et d'efficacité : ce sont des valeurs qui guident le comportement des individus. L'exemple récemment débattu du comportement de Maurice Herzog lors de l'ascension de l'Annapurna en 1950 illustre clairement le poids des valeurs dans la gestion de la complexité. L'analyse des témoignages produits par les protagonistes de cette ascension dramatique montre le conflit incessant des valeurs, entre la défense de l'orgueil national, la solidarité essentielle de la cordée, l'exigence morale du guide de redescendre son « client » dans la vallée, le refus du sacrifice pour simplement continuer à vivre et à exercer son métier.

Un projet complexe est également mal délimité. En d'autres termes, il est difficile de définir a priori les contraintes qu'il convient de prendre en compte et celles que l'on peut ignorer. L'individu compétent est sans doute capable de résoudre les problèmes auxquels il est confronté, mais la compétence s'exprime surtout dans la capacité de choisir les problèmes qu'il convient de résoudre, et d'éviter ceux que l'on peut contourner.

On aura noté que la définition que nous avons proposée parle de « gérer de manière satisfaisante » plutôt que d'« être efficace » ou d'« être performant ». Cette distinction est importante. Le sujet habile est nécessairement efficace dans la tâche. Le sujet compétent s'inscrit dans la durée, il traverse l'espace de son projet et parvient à y maintenir une activité satisfaisante.

Cette question de la temporalité sous-tend des questionnements intéressants. Prenons le cas des sports collectifs. Sur la base des définitions et analyse précédentes, on peut sans conteste définir certaines situations pédagogiques comme des tâches, au sens classique : par exemple au basket s'entraîner au tir à trois mètres, travailler son habileté au dribble en déplacement, travailler sa capacité à gérer une opposition maîtrisée, etc. Lorsque l'on passe à une situation de match, on se situe clairement dans un autre registre, que l'on peut déjà qualifier de projet complexe. Il ne s'agit plus d'une tâche, mais d'une situation complexe dans laquelle les sujets devront faire face à des choix imprévus, devront prendre des

décisions qui engageront le futur, devront décider au fur et à mesure des challenges auxquels ils feront face, et ceux qu'ils préféreront éviter, etc. On peut aussi passer à un autre niveau, celui de l'activité du joueur, à l'aune d'une saison sportive ou même de sa carrière entière. A la gestion des matchs s'ajoute celle des entraînements, de la préparation physique et psychologique, de la préservation de son intégrité physique, de sa réussite scolaire et professionnelle, de son épanouissement personnel, affectif, et familial. Et c'est sans doute à ce niveau que le concept de compétence prend tout son sens, en inscrivant les compétences dans un contexte de vie.

La compétence : au-delà du métier, une capacité à gérer la complexité

On a souvent décrit la compétence comme un agrégat de ressources de natures différentes : des connaissances, des habiletés, des attitudes, etc. Mais un tel listing ne dit pas grand chose sur la nature réelle des compétences. La compétence est avant tout un système complexe, et l'important est moins dans les ressources qui la composent que dans les relations qui sont construites entre ces ressources.

Le concept de « ressource », fréquemment utilisé en Education Physique, est sans doute un artifice de la pensée, qui nous incite à dénommer les choses pour nous donner l'impression qu'elles existent. On voit ainsi de nombreux projets pédagogiques avancer des objectifs tels que « développer l'équilibre », « développer la coordination », etc. Une ressource n'existe que dans et par la compétence qui l'exploite.

De ce fait, une description ou une modélisation de la compétence est sans doute une entreprise vaine et de toutes façons peu utile. Mieux vaut s'attacher à décrire les situations dans lesquelles elle s'exprime, les systèmes de contraintes auxquels elle permet de faire face.

A l'origine, le concept de compétence a été forgé pour rendre compte de la professionnalité, c'est-à-dire de la capacité d'un travailleur à faire face à l'ensemble des tâches susceptibles de se présenter dans l'exercice de son métier (De Montmollin, 1984). Ceci a sans doute orienté quelque peu sa définition vers l'exercice de fonctions déterminées, de projets socialement lisibles. Nous avons nous-même défini la compétence comme un « *ensemble structuré et cohérent de ressources, qui permet d'être efficace dans un domaine social d'activité* » (Delignières & Garsault, 1993). La référence à un « domaine social d'activité », si elle permet d'élargir l'idée de métier à toute activité socialement reconnue (et notamment les activités physiques, sportives et artistiques), est cependant restrictive dans la définition des compétences. C'est pourquoi nous avons préféré ici mettre l'accent sur la gestion de la complexité.

Ainsi nous pensons que toute situation complexe suppose la construction et l'exercice de compétences. Maintenir et entretenir sa santé, construire son avenir professionnel, concilier les exigences des univers professionnels, familiaux et culturels, tout ceci ne renvoie pas à des « métiers ». Cependant dans tous les cas il s'agit bien de gérer de la complexité, des contraintes contradictoires, de faire des choix, de mettre en acte des valeurs.

J'ai récemment développé cette idée dans le cadre de l'Education pour la Santé, une préoccupation centrale en Education Physique, dont les contours ont évolué ces dernières années vers l'idée de permettre aux élèves d'apprendre à « gérer leur vie physique et sociale » (Delignières, 2012). La figure suivante vise à illustrer la complexité du problème. Gérer sa vie physique et sociale, c'est devoir concilier de multiples contraintes, environnementales, professionnelles, familiales, ou financières. Ces contraintes ne sont pas indépendantes, mais intimement enchevêtrées. Il ne s'agit donc pas de « résoudre » un des problèmes dans cet ensemble, mais de parvenir à prendre en compte l'ensemble de cette complexité, en tenant de s'inscrire dans la durée et dans le respect d'autrui. La vie, c'est traverser ce couloir encombré, si possible sans trop bousculer ce qui s'y trouve, car d'autres personnes empruntent simultanément le même chemin, et d'autres l'emprunteront plus tard.

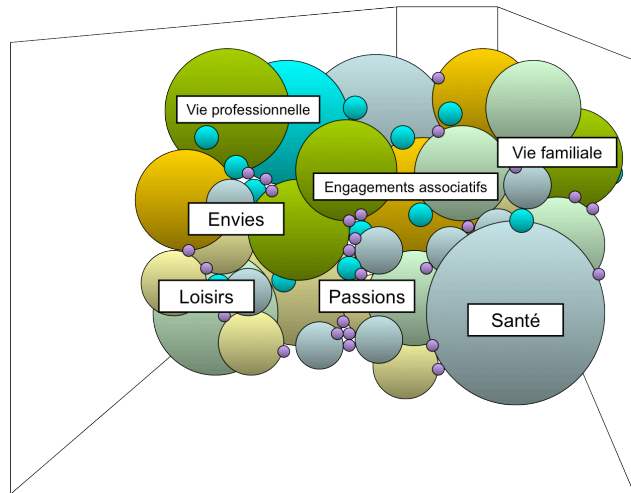


Figure 1: Cette figure tente d'illustrer la complexité de la problématique de la « gestion de sa vie physique et sociale », composée de multiples déterminants infiniment intriqués. On ne peut isoler l'un de ces éléments et l'envisager de manière indépendante.

Chacun doit trouver dans ce système infiniment complexe son propre cheminement. Il n'y a pas de règles intangibles, même si l'on peut toujours signaler quelques impasses, des choix hasardeux ou dangereux. Il est surtout important de garder à l'esprit que ce qui guide le cheminement de chacun, c'est avant tout des projets, de la passion, et du plaisir. Et l'on conçoit qu'il est impossible d'isoler un aspect de ce système, sans prendre en compte la dynamique de l'ensemble.

Il serait illusoire de lister les connaissances requises pour faire face à un problème si complexe, et si mal défini. C'est sans doute face à ce type d'objectif que le concept de compétence prend tout son sens. Savoir gérer sa vie physique et sociale, c'est mettre en œuvre de manière souple et adaptative un ensemble complexe de ressources, pour mener à bien les projets dont on aura choisi de peupler son existence.

Si nous élargissons le concept de compétence au-delà de son acception d'origine, c'est à dire au-delà du métier ou de la maîtrise d'une activité sociale, cela ne veut pas dire que nous considérons qu'elle puisse perdre son ancrage dans la réalité. L'exemple de la « gestion de sa vie physique et sociale » est à ce niveau particulièrement illustratif, car la compétence dans ce cas s'inscrit clairement dans des activités de vie. Il n'y a pas de compétence sans objet, et comme nous l'avons précédemment affirmé, il n'existe pas de compétences transversales, flottantes, sans projet fondateur. La « solidarité », la « responsabilité », ne peuvent être considérées en tant que telles comme compétences, même affublée du qualificatif « sociales ».

Enseigner les compétences : le refus du réductionnisme

On a compris les liens étroits qui lient compétence et complexité. La compétence permet de gérer des situations complexes, et la compétence elle-même est une ressource complexe.

Edgar Morin a finement analysé les « pièges de la pensée classique » dès qu'il s'agit de penser la complexité (voir par exemple Morin, 1996). Le piège le plus tentant est le réductionnisme, érigé comme règle d'or par Descartes (1637) dans le Discours de la Méthode : « *Diviser chacune des difficultés que j'examinerais, en autant de parcelles qu'il se pourrait, et qu'il serait requis pour les mieux résoudre* ». Plutôt que d'affronter la complexité, Descartes propose de parcelliser les problèmes, jusqu'à ce que le grain d'analyse soit accessible à l'entendement. La compréhension de l'ensemble viendrait a posteriori, par l'agrégation des connaissances parcellaires.

Edgar Morin attaque vivement cette approche. Il convient de son point de vue de distinguer complication et complexité. Un problème compliqué est composé de multiples éléments, mais dont l'approche séparée est en effet envisageable, dans la mesure où chaque élément apparaît indépendant des autres. La compréhension du problème global demandera sans doute du temps et de l'application, mais à terme elle demeure possible. Un problème complexe est pour sa part composé de multiples éléments infiniment enchevêtrés. Aucun élément ne saurait être envisagé de manière indépendante, chacun est essentiellement lié à l'ensemble des autres.

Dans le domaine de l'éducation, le piège réductionniste a fonctionné à plein. Les programmes des disciplines scolaires listent des connaissances élémentaires que les élèves doivent acquérir, cette acquisition est organisée au travers de la pratique d'exercices, ou de situations pédagogiques focalisant sur la connaissance visée. La leçon, unité de base du système éducatif (et par ailleurs sacralisée dans les concours de recrutement), constitue l'avatar emblématique de cette approche réductionniste.

Cette approche a été abondamment critiquée (Reboul, 1980 ; Durand et Arzel, 2002 ; Rovegno, 2000 ; Delignières, 2009). L'apprentissage, parcellisé, atomisé au fil des leçons, ne peut acquérir d'autre sens pour l'élève que celui d'un exercice artificiel, destiné à satisfaire des exigences scolaires dont il ne peut percevoir la finalité. Au-delà, il est clair que cette approche réductionniste exclut l'essence même de la complexité : la mise en relation des connaissances, leur nécessaire adaptation dans des contextes pétris d'exigences contradictoires, et enfin l'indispensable investissement de valeurs dans les décisions.

Compétences et projets

Quel contour donner à une pédagogie des compétences ? Le premier principe qui découle directement de la définition donnée au début de ce chapitre, est que l'on ne peut construire de compétences que dans le cadre d'un projet. Le travail de l'élève ou de la classe doit être finalisé par la réalisation d'un projet complexe. Nous avons amplement développé cette idée dans des publications récentes (Delignières & Garsault, 2004 ; Delignières 2009). Dans le cadre de l'éducation physique, la structuration de l'enseignement en cycles se prête aisément à cette finalisation sous forme d'événements tels que les tournois sportifs (sports collectifs, activités duelles), les compétitions ou l'organisation de brevets (Garsault, 2004), l'organisation de spectacles (danse, arts du cirque) ou de projets d'aventure (ski, escalade, canoë-kayak). On aura compris que ces événements sont par essence collectifs. Il me semble

en effet que la meilleure manière de faire vivre la complexité est de mettre les élèves en coopération/opposition, quelle que soit l'activité support. Il me paraît important aussi que ces projets mettent en action des groupes stables. Un groupe apprend à travailler ensemble, il construit sa cohésion et son identité au cours du temps, et petit à petit acquiert une compétence collective.

Ces projets peuvent déboucher sur des événements centrés sur la classe, ou mettre en confrontation plusieurs classes dans des rencontres restreintes par exemple à un niveau d'enseignement, ou généralisées à l'ensemble de l'établissement (Delignières & Noé, 1989). Ils peuvent aussi être finalisés par des activités confrontant les élèves à la réalité extérieure, par exemple des spectacles donnés à l'extérieur de l'École, ou des sorties en milieu naturel pour les activités de pleine nature.

Un second principe est que la construction de compétences demande du temps. Si la pédagogie analytique peut envisager de mesurer ses effets à l'aune de la leçon, la pédagogie des compétences engage un autre rapport au temps. Nous reviendrons plus loin sur la manière dont les compétences peuvent être construites. Mais il est clair qu'il s'agit d'un processus long et récursif. Si l'on peut en fait parler d'apprentissage pour une habileté, délimitant ainsi clairement la temporalité du processus, il convient plutôt pour les compétences de parler de complexification et de consolidation, sans cesse recommencées.

Une conséquence des deux principes précédents est que le nombre de compétences dont on peut viser la construction dans l'espace-temps scolaire est nécessairement réduit. Ceci peut évidemment choquer ceux qui conçoivent les programmes scolaires comme le listing exhaustif de ce que l'élève ne peut ignorer. Affirmer que l'élève ne peut construire qu'un nombre restreint de compétences, n'est-ce pas d'emblée déconsidérer une approche qui de facto laisserait de graves lacunes dans la formation de l'élève ?

En fait, l'accès à la compétence, en tant que processus, importe davantage que l'objet sur lequel elle porte. On peut faire ici le rapprochement avec la reconnaissance des études doctorales. Dans les pays anglo-saxons, l'obtention d'un doctorat est toujours gage de reconnaissance, et aussi d'employabilité. Peu importe le sujet sur lequel a porté la thèse. On reconnaît simplement que le docteur a su pousser au plus haut niveau une démarche intellectuelle et scientifique, et que la compétence ainsi construite sera nécessairement utile pour les institutions ou entreprises pour lesquelles il serait amené à travailler.

Bâtir la liste des compétences à faire acquérir par l'élève n'a guère de sens. Mieux vaut construire quelques solides compétences que de papillonner sans approfondir entre des secteurs que l'on jugerait incontournables. .

Une dialectique du simple et du complexe

Comment enseigner la complexité ? Perrenoud (1997) énonce un principe pour le moins radical : « les compétences se construisent en s'exerçant face à des situations d'emblée complexes ». Un point de vue similaire est avancé par Gérard (2007) : « quel que soit leur cadre de référence, tous ceux qui inscrivent leur réflexion, ou mieux leur pratique pédagogique, dans l'approche par compétences s'accordent aujourd'hui à dire que celles-ci s'exercent lorsqu'il s'agit de résoudre des situations-problèmes nécessitant la mobilisation de plusieurs ressources. Que ce soit pour l'apprentissage des compétences ou pour leur

évaluation, il convient donc de situer l'élève dans un environnement complexe et de l'amener à mobiliser ses différents acquis pour résoudre une situation complexe ».

Mais comment confronter à la complexité un élève absolument débutant dans l'activité visée ? Les citations précédentes ne doivent pas être interprétées de manière caricaturale. Si la compétence permet d'exploiter à bon escient les ressources, encore faut-il que ces dernières soient préalablement acquises (Gérard, 2007). Ce qui n'implique pas nécessairement de retomber dans le piège de l'associationnisme que nous venons de dénoncer. L'enseignement des compétences ne peut fonctionner que dans un processus d'allers-retours permanents entre le simple et le complexe, entre des situations simples qui vont permettre l'apprentissage localisé, dans des tâches épurées, de connaissances essentielles, et des situations plus complexes, moins bien définies, qui permettront de contextualiser ces connaissances et d'en apprendre l'usage opportun.

Comment construire ces allers-retours entre apprentissage des connaissances et construction des compétences ? Plusieurs solutions ont été proposées. La première consiste à réserver du temps en fin de cycle pour un « module d'intégration ». L'enseignant consacre une grande partie du cycle à réaliser des apprentissages ponctuels, mais une partie significative (par exemple un tiers du cycle) est dédiée à l'intégration systématique de ces connaissances dans des activités complexes. C'est la voie la plus classique. Lorsque par exemple un cycle d'enseignement est finalisé par un projet (un spectacle, une compétition, un stage de pleine nature), ces événements terminaux constituent un lieu d'intégration des connaissances et de construction des compétences (Garsault, 2004). Encore faut-il que ces sessions d'intégration soient suffisamment longues pour ne pas se résumer à la simple évaluation d'une compétence qui n'aurait en fait jamais été enseignée.

Une deuxième approche consiste à ponctuer le cycle de séquences d'intégration. Cette approche avance par « paliers de compétence », des étapes intermédiaires où l'on va faire fonctionner de manière conjointe ce qui a été acquis précédemment. Durant ces séquences d'intégration, on travaille des situations complexes apparentées à la compétence visée en fin de cycle. Ces séquences permettent d'une part la mise en relation et le fonctionnement conjoint des connaissances, mais aussi de faire le bilan des manques et des dysfonctionnements. Les paliers de compétences doivent constituer des lieux d'évaluation formative, identifiant les progrès réalisés et pointant les axes de travail à envisager lors des séances suivantes.

A noter que cette alternance peut être enrichie par la proposition, dès le début du cycle, d'une situation complexe et significative qui jouera un rôle de déclencheur (Gérard et Braibant, 2004). Cette proposition rappelle les *situations de référence*, concept important en Education Physique depuis les années 90. Cette stratégie vise là aussi à accroître l'efficacité des apprentissages ponctuels en permettant aux élèves de leur donner du sens.

Cette structuration de l'enseignement a des effets intéressants sur la nature des contenus enseignés. Gérard et Roegiers (2003) notent que ce type d'approche entraîne un recentrage sur l'essentiel, dans la mesure où les connaissances sélectionnées seront celles qui seront utiles pour la construction des compétences. Le choix des contenus est clairement piloté par la compétence visée. De ce fait, ces apprentissages localisés prennent du sens pour l'élève, puisqu'ils sont destinés à être intégrés dans la compétence terminale. Les ressources

élémentaires ne sont pas acquises pour elles-mêmes, mais toujours dans la perspective de leur intégration dans des structures plus vastes (Delignières et Garsault, 2004).

Construire l'adhésion des élèves au projet

Ceci débouche sur une exigence forte de la pédagogie des compétences : il convient de prendre le temps de présenter en détail la compétence qui sera acquise à la fin du cycle. L'élève doit prendre la mesure du projet qui lui est proposé, de son intérêt, et aussi de sa complexité. Il doit aussi adhérer à ce projet, en devenir acteur. Il n'y a à ce niveau guère de recette miracle : aux yeux des élèves, le projet doit valoir la peine qu'ils devront se donner pour le mener à bien. Que vont-ils apprendre ? Que seront-ils capables de faire, seuls ou collectivement ? Pourront-ils être fier d'avoir participé à cette aventure collective ? Quel rôle vont-ils y jouer, les uns et les autres ?

Enfin la qualité du projet ne renvoie pas uniquement à son agencement. C'est aussi une affaire d'envie, de motivation et de relation. L'enseignant doit être lui-même passionné par le projet qu'il propose et être capable de communiquer aux élèves cette passion. On ne peut espérer un engagement authentique des élèves dans un projet qu'ils jugeraient artificiel, et auquel ils auraient l'impression que l'enseignant ne croit qu'à moitié. Cet idée renforce un argument que nous avons souvent développé par ailleurs, celui de l'importance pour l'enseignant de maîtriser les Activités Physiques et Sportives qu'il exploite dans ses cours. L'importance de cette maîtrise disciplinaire est souvent minorée, au profit d'une expertise pédagogique plus transversale. La question du pilotage de masters « enseignement », par les UFR disciplinaires tenues pour garantes de la maîtrise des contenus, ou par les ESPE supposées posséder les clés de la relation pédagogique, a récemment relancé ce débat. Je ne résiste pas à l'envie de citer un texte signé en 2011 par des collègues de la Faculté des Sciences et d'Ingénierie de Toulouse : « Notre premier principe énonce que **la transmission du goût pour les lettres et les sciences est fondée sur une culture savante et sur une connaissance des applications et des enjeux de la recherche scientifique**. Un enseignant n'est pas seulement un technicien : maîtriserait-il toutes les techniques du métier, son cours ne vaudrait pas une heure de peine s'il échoue à faire partager un élan. Il est donc du devoir des chercheurs, à l'université, puis des enseignants, dans les écoles, collèges et lycées, d'être des passeurs. Qu'un parmi ceux-là ne prenne pas la ferme et constante résolution d'observer ce principe, et l'ennui l'emportera aussitôt sur le goût d'apprendre ». ¹ On ne saurait mieux exprimer l'importance de l'expertise disciplinaire. Il en va de même en Education Physique. Nous avons nous-même dénoncé les ravages de la supposée polyvalence des enseignants EPS : voués à enseigner de multiples activités qu'ils ne maîtrisent pour la plupart que superficiellement, ils semblent ne pas être en mesure de dépasser l'organisation de cycles d'initiation, souvent cantonnés à des suites de situations pédagogiques standard (Delignières, 2004). Il me semble en effet difficile de concevoir une pédagogie des compétences, fondée sur la gestion par les élèves de projets complexes dans une activité sportive, sans que par ailleurs l'enseignant ne maîtrise lui même à bon niveau cette activité.

¹ « *Quatre principes pour fonder la formation des enseignants des lycées et collèges* ». Texte disponible à l'adresse suivante : <http://perso.math.univ-toulouse.fr/cohen/files/2011/09/>

La pédagogie des compétences est donc une pédagogie de l'enthousiasme, partagé entre enseignants et élèves. Et cet enthousiasme doit être entretenu au cours du cycle, faute de quoi le travail demandé aux élèves risque de perdre peu à peu son sens. L'élève doit toujours garder à l'esprit la finalisation du cycle. Ceci doit être construit au travers de séquences où l'on rappelle les objectifs, où l'on fait le bilan des acquis, des manques à combler, des axes de travail pour les séances prochaines. Il est nécessaire de consacrer du temps à ces aspects, pour obtenir l'adhésion des élèves au projet.

Des projets ambitieux mais réalistes.

Je conçois que les perspectives ouvertes par ces propositions puissent paraître difficiles à mettre en œuvre dans le décours normal des cours d'EPS. Souvent les exemples de mise en projet des élèves relatés dans les revues professionnelles revêtent un caractère exceptionnel (Doulat et Né, 1999 ; Jouniaux, 1999 ; Failletaz, Mackowiak & Lassuye, 1999) que l'on a du mal à envisager d'inscrire dans le quotidien des classes. Lorsque l'on pense à ces projets où les élèves organisent et réalisent des événements médiatiques, parfois lointains, souvent onéreux, on se dit que les équipes qui les ont pilotés ont concentré toute leur énergie à cette expérience, sans doute au détriment du reste, et mettront quelques temps avant d'envisager de recommencer.

Il importe sans doute de démythifier l'idée de projet complexe. La complexité n'est pas nécessairement extraordinaire, et un projet complexe n'est pas nécessairement difficile. La meilleure solution est sans doute de construire le projet pédagogique de l'établissement sur une liste restreinte de projets, réédités chaque année pour chaque niveau de classe (pour un exemple remarquable, voir Kugler, 2001). Les enseignants peuvent ainsi améliorer d'année en année les projets, et surtout devenir experts dans leur gestion. Ceci permet de construire une véritable culture d'établissement, qui balise la scolarité des élèves. Ceux-ci identifient clairement les projets de leur niveau de classe, et savent déjà les projets auxquels ils seront confrontés l'année suivante.

Une éducation fractale

Enfin l'Education Physique ne se limite pas au cadre du cours d'EPS : elle se prolonge à l'extérieur de l'Ecole, dans des interactions avec les pairs, la famille, les activités de loisir, les clubs sportifs, la télévision et le spectacle sportif. Toutes ces expériences interfèrent, s'interpénètrent, et s'enrichissent mutuellement. Elles contribuent toutes à l'éducation physique et sportive des individus, alors conçue comme un processus se prolongeant tout au long de la vie. Le cours d'EPS est un des moments de cette éducation physique, mais n'en a pas l'exclusivité.

Des idées similaires ont été développées par Joël de Rosnay (1998), au travers du concept d'*éducation fractale*. Selon l'auteur, l'Ecole n'est plus la seule pourvoyeuse de connaissances. L'éducation doit permettre à l'élève de bénéficier des multiples expériences, informations, rencontrées tant dans le cadre scolaire qu'en dehors de l'école. Elle repose sur l'intégration, la mise en relation de connaissances diverses, l'enrichissement perpétuel des réseaux ainsi constitués. Dans ce cadre, la classe, le temps scolaire deviennent un simple relais, « un noeud d'un réseau plus vaste impliquant d'autres formes complémentaires de transmission de culture » (de Rosnay, 1998). La compétence, dont l'école peut ébaucher la construction, constitue une structure d'accueil pour toutes ces expériences, qui vont en retour l'enrichir.

L'éducation fractale vise à mettre en symbiose divers systèmes et réseaux. Ces lieux de savoirs seront extrêmement différents, les uns jouant sur l'immédiateté (la télévision par exemple), et d'autres sur une temporalité plus longue (l'Ecole), les uns visant des connaissances abstraites, les autres s'enracinant dans le quotidien. Il s'agit de permettre à l'élève de donner du sens à cette avalanche d'information. On voit bien que les recettes traditionnelles, avec un programme académique immuable, déconnecté des réalités, émietté dans des leçons cloisonnées, ne peuvent plus convenir. Comme l'énonce l'auteur, « l'Ecole est frappée de plein fouet par le changement de paradigme entre analytique et systémique » (de Rosnay, 1998). Les propositions de l'auteur suggèrent que l'Ecole soit le catalyseur de la construction des compétences, mais certainement pas l'opérateur exclusif.

Conclusion

Ce texte trace les contours généraux d'une pédagogie des compétences, conçue comme un apprentissage de la gestion des projets complexes. Cette approche invite à revisiter complètement les pratiques d'enseignement, même si par sa nature même l'Education Physique se prête bien à cette évolution.

Il peut exister une tentation de considérer cette approche comme trop complexe, et ne pouvant être abordée qu'avec des élèves déjà formés, ou suffisamment responsables. En d'autres termes, laisser le temps d'une Education Physique simple, qui jetterait les bases, pour passer peut-être plus tard à cette éducation au complexe. Ce serait une erreur fondamentale. Savoir gérer le complexe est une exigence essentielle pour les futurs adultes. Cet apprentissage doit être mené très tôt, et il serait dommage d'en dispenser les élèves des établissements difficiles, car ce sont eux qui ont le plus le besoin de donner du sens à leur présence à l'Ecole.

Références

De Montmollin, M. (1984). *L'intelligence de la tâche. Eléments d'ergonomie cognitive*. Berne: Peter Lang.

De Rosnay, J. (1998). Pour une diététique de l'information. *Les Cahiers Pédagogiques*, 362, 8-9.

Delignières, D. (2004). Et si l'on enseignait comme nos élèves apprennent ? In G. Carlier (Ed.), *Si l'on parlait du plaisir d'enseigner l'éducation physique ?* (pp. 31-40). Montpellier : AFRAPS.

Delignières, D. (2012). *EPS et Santé: Nouvelles pratiques ou nouvelles conceptions?* International Congress "Health and Physical education: one pretext, diverse realities". Strasbourg, 28-30 mars 2012.

Delignières, D. & Garsault, C. (2004). *Libres propos sur l'Education Physique*. Paris : Editions Revue EPS.

Delignières, D. & Noé, N. (1989). Projet pédagogique d'E.P.S. *EPS*, 217, 14-16.

Delignières, D., & Garsault, C. (1993). Objectifs et contenus de l'EPS: Transversalité, utilité sociale et compétence. *EPS*, 242, 9-13.

Delignières, D. (2014). Vers une pédagogie des compétences : apprendre à gérer la complexité. In M. Quidu (Ed.), *Innovations théoriques en STAPS et implications pratiques en EPS* (pp. 478-489). Paris: L'Harmattan.

Delignières, D.(2009). *Complexité et compétences. Un itinéraire théorique en Education Physique*. Paris : Editions Revue EPS.

Descartes, R. (1637). *Discours de la méthode*. Leyde : Ian Maire.

Doulat, P.J. & Né, R. (1999). Former à la citoyenneté. *EPS*, 275, 9-12.

Durand, M., Arzel, G. (2002). Commande et autonomie dans la conception des apprentissages scolaires, de l'enseignement et de la formation des enseignants. In M. Carbonneau et M. Tardif (Eds.), *Les réformes en éducation, leurs impacts sur l'école* (pp. 61-77). Sherbrooke : Editions du CRP.

Failletaz, M.P., Mackowiak, J.P. & Lassuye, F. (1999). Former un citoyen. *EPS*, 276, 61-65.

Famose, J.P. (1982). Apprentissage moteur et tâches motrices. In R. Thomas (Ed.), *Sport et Science* (pp. 67-80). Paris: Vigot.

Famose, J.P. (1983). Stratégies pédagogiques, tâches motrices et traitement de l'information. In J.P. Famose, J. Bertsch, E. Champion & M. Durand, *Tâches motrices et stratégies pédagogiques en Education Physique et Sportive* (pp. 9-21). Paris: Editions Revue EPS.

Famose, J.P. (1985). L'habileté motrice: théorie et enseignement. *STAPS*, 12, 31-48.

Garsault, C. (2004, Ed.). *L'EPS en Zone d'Education Prioritaire*. Document académique n°9, Académie de Montpellier.

Gérard, F.-M. (2007). La complexité d'une évaluation des compétences à travers des situations complexes : nécessités théoriques et exigences du terrain. *Actes du Colloque international « Logique de compétences et développement curriculaire : débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs »*. Montréal, 26 et 27 avril 2007.

Gérard, F.-M. & Braibant, J.-M. (2004). Activités de structuration et activités fonctionnelles, même combat ? Le cas de l'apprentissage de la compétence en lecture à l'école primaire. *Français 2000, 190-191*, 24-38.

Gérard, F.-M. & Roegiers, X. (2003). *Des manuels scolaires pour apprendre — Concevoir, évaluer, utiliser*. Bruxelles : De Boeck.

Jouniaux, H. (1999). La transjurassienne en VTT. *Revue EPS*, 280, 30-31.

Kugler, M.H. (2001). Des contenus ambitieux pour des élèves exigeants. *Contre-Pied*, 8, 44-45.

Morin, E. (1996). Pour une réforme de la pensée. *Le Courrier de l'Unesco*, 49, 10-14.

Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences à l'école*. Paris : ESF.

Reboul, O. (1980). *Qu'est-ce qu'apprendre?* Paris: PUF.

Rovegno, I. (2000). What is Taught and Learned in Physical Activity Programs: The Role of Content. In J.F. Gréhaigne, N. Mahut & D. Marchal (Eds.), *Qu'apprennent les élèves en faisant des activités physiques et sportives?* CD-Rom des Actes du Colloque International de l'AIESEP. Besançon: IUFM de Franche-Comté.