

Une pédagogie de la compétence en Éducation Physique

Didier Delignières et Christine Garsault

Libres Propos sur l'Éducation Physique (Chapitre 5). Paris : Editions EPS, 2004.

Le concept de compétence s'est fortement imposé au cours des dix dernières années dans le discours institutionnel et professionnel de l'Éducation Physique. La Charte des Programmes de 1992 préconisait explicitement de traduire les exigences disciplinaires en termes de compétences à maîtriser en fin de cycle d'enseignement, et les derniers programmes de la discipline ont adopté ce cadre terminologique. Il y a cependant un grand pas entre l'adoption d'un terme et l'intégration de sa pertinence conceptuelle. Le but de ce chapitre est de tracer les contours de ce que pourrait représenter une « entrée par les compétences » en Éducation Physique. Il ne s'agira pas seulement de définir le concept de compétence, mais d'entrevoir les conséquences de sa prise en compte dans un projet éducatif, tant au niveau des finalités de l'enseignement que de ses mises en œuvre.

La nature des compétences

Il serait vain de chercher dans la littérature scientifique une définition univoque du concept de compétence. Divers auteurs ont eu recours à ce terme, dans des contextes divers et sous des acceptions différentes (Chomsky, 1973 ; De Montmollin, 1984 ; Leplat & Pailhous, 1976). Définir la compétence en Éducation Physique, c'est donc nécessairement faire un choix, qui ne peut avoir d'autres justifications que politique : de quel concept la discipline a-t-elle besoin pour faire évoluer ses conceptions et ses pratiques ? On sent confusément que le concept de compétence est porteur d'un sens innovant. Qu'en retenir pour qu'il ne soit pas simplement « absorbé » par le bon sens et le poids des habitudes ?

Introduire un concept nouveau n'a d'intérêt que s'il apporte un supplément de sens (Vigarello, 1983). Lorsque la revue EPS interroge Jacques Leplat en 1997 pour qu'il précise ce que l'on doit entendre par compétence, sa réponse est sans équivoque : « ce terme a beaucoup de voisins, sinon de synonymes : habileté [...], capacité, savoir-faire, expertise. [...] Il n'existe pas de différence fondamentale entre tous ces termes... ». Position surprenante, pour un auteur qui avait justement quelques années auparavant tracé les contours d'une théorie des compétences dans le cadre de la psychologie du travail (Leplat & Pailhous, 1976). C'est oublier nous semble-t-il que les concepts n'ont de sens que dans le cadre de la théorie qui les fait fonctionner et dans le domaine où ils s'appliquent.

C'est justement en psychologie du travail que l'on peut trouver une première définition spécifique et opérationnelle de la compétence. De Montmollin (1984) introduit ce concept pour désigner ce qui permet au travailleur de faire face aux exigences multiples, complexes et souvent imprévisibles de l'exercice de son métier. D'autres concepts, antérieurement exploités par les psychologues, lui semblent inadéquats : « connaissance » ou « savoir » renvoient davantage à une dimension cognitive. « Savoir-faire » ou « habileté » ont une connotation motrice. Surtout, ces concepts s'appliquent à des tâches précises, clairement circonscrites et définies : on est habile en saut en hauteur, on connaît le théorème de Pythagore. "Expertise" lui paraît intéressant, mais semble trop renvoyer à un comportement

professionnel d'élite, quand il envisage de trouver un concept rendant compte tant du comportement de l'expert que de l'apprenti. La compétence, c'est pour De Montmollin la capacité à utiliser un ensemble de savoirs, d'attitudes, d'habiletés, pour agir de manière satisfaisante dans les situations survenant dans l'exercice d'un métier, fussent-elles rares ou imprévues.

Il est important de bien saisir la bascule conceptuelle. D'un côté, on raisonne à propos d'une ressource élémentaire (le savoir, l'habileté), permettant d'être efficace dans une situation simple (une question, une tâche). De l'autre, on envisage un ensemble complexe de ressources (la compétence), supposé permettre d'agir de manière pertinente dans des situations dynamiques, incertaines, noyées dans des contextes plus ou moins favorables (un métier). De Montmollin parlera également à ce sujet de *professionnalité*. Ainsi définie, la compétence apparaît constituée de différents types de ressources. On peut à ce niveau citer l'exemple évoqué quelques années auparavant par Leplat et Pailhous (1976): "on a souvent caractérisé l'opérateur compétent par les habiletés qu'il possède [...] Ces habiletés sont souvent la condition nécessaire de la compétence, même quand celle-ci comporte bien d'autres aspects. Il en est ainsi par exemple quand le dentiste dont les habiletés manuelles, pour essentielles qu'elles soient, ne sont que des composantes de la qualification avec les différentes connaissances indispensables pour prendre les décisions concernant la nature des soins". De Montmollin définit la compétence comme "un ensemble hiérarchisé de savoirs, de savoir-faire, de conduite-type, de procédures standards, de types de raisonnement que l'on peut mettre en oeuvre sans apprentissage nouveau". Il est important de noter que ce concept renvoie à une approche globale du "métier", un refus de segmenter ce dernier en une succession d'habiletés ou de connaissances isolées.

Une approche assez voisine du concept de compétence a été développée par Reboul (1980), dans le domaine de l'éducation. L'auteur critique sévèrement la Pédagogie par les Objectifs, cette démarche didactique qui débouchait sur une atomisation de l'enseignement en tâches élémentaires, clairement identifiées et évaluables sans conteste, mais fondamentalement dénuées de sens. Reboul s'appuie le cadre théorique proposé par Chomsky (1973), dans le domaine de la linguistique, qui distinguait les concepts de *compétence* et de *performance*. Pour Chomsky, la performance renvoie aux phrases que le sujet produit. Mais la maîtrise d'une langue ne se résume pas à la somme de ces performances, c'est-à-dire à pouvoir répéter un certain nombre de phrases déjà entendues. La compétence linguistique est ce qui va permettre au sujet de produire un nombre potentiellement infini de phrases, adaptées à n'importe quel type de situation, afin de satisfaire ses besoins de communication. Elle constitue un système intériorisé de règles, une grammaire implicite, qui sous-tend la création sans cesse renouvelée, faite de routines et d'improvisation, qu'est l'usage effectif de la langue dans des situations concrètes.

Selon Reboul, l'enseignement ne doit pas viser l'application de connaissances dans des exercices artificiels, ou la découverte de solutions prédéfinies dans des situations de résolution de problème par trop canalisées. Il doit permettre l'expression du libre arbitre, de la créativité, de l'innovation et de la démarche personnelle dans des situations complexes et incertaines. Pour reprendre les termes de Chomsky, l'enseignement ne doit pas viser à apprendre à l'élève à produire quelques performances sélectionnées, mais à lui faire acquérir des compétences qui lui permettront de s'adapter en permanence à l'incertitude de la vie.

Reboul oppose ainsi une *pédagogie du savoir*, qui serait centrée sur la juxtaposition d'apprentissages locaux, dans des tâches clairement délimitées, et une *pédagogie de la compétence*, qui viserait la maîtrise de situations complexes et dynamiques.

La figure 5.1. reprend quelques exemples proposés par l'auteur, d'oppositions entre ces deux orientations. Ces exemples sont parfois caricaturaux, souvent de valeurs inégales, mais constituent avant tout un outil didactique pour comprendre les idées de l'auteur. Le premier renvoie aux travaux fondateurs de Chomsky en linguistique, avec d'un côté la capacité à reproduire une poignée de performances (« quelques phrases de politesse ») et de l'autre la compétence à s'exprimer et communiquer dans une langue étrangère. Comme on peut le voir, ce que Reboul classe dans le registre des démarches centrées sur le savoir correspond avant tout à l'apprentissage de connaissances factuelles, à la pertinence locale. Il s'agit le plus souvent de réciter un savoir isolé, souvent irréfutable. On voit que la performance attendue dans ce type de situation ne souffre pas d'ambiguïté : le comportement attendu peut être décrit sans problème, et aisément évalué. Les exemples correspondant dans la pédagogie de la compétence renvoient pour leur part à la maîtrise de situations plus complexes, admettant potentiellement un grand nombre de réponses satisfaisantes. Il s'agit en fait d'utiliser à bon escient un ensemble de savoirs, de sélectionner les plus pertinents, de les faire fonctionner en réseau, afin de satisfaire au mieux les exigences de la situation. Ces subtilités sont loin d'être anodines. Passer d'une pédagogie du savoir à une pédagogie de la compétence, passer d'une ingénierie de la tâche à une finalisation par la complexité, constitue une révolution profonde de la manière de concevoir l'enseignement.

Pédagogie du savoir	Pédagogie de la compétence
Savoir quelques phrases de politesse en russe	Comprendre une infinité de phrases nouvelles en russe
Mettre l'orthographe d'usage	Mettre l'orthographe grammaticale
Savoir que tel tableau est de tel peintre	Savoir identifier l'auteur d'un tableau
Réciter un poème par coeur	Commenter un poème nouveau
Connaître un théorème	Résoudre un problème
Réciter la liste des départements français	Faire une carte de géographie
Reproduire l'interprétation d'un musicien	Découvrir soi-même l'interprétation d'un morceau

Figure 5.1. : *Pédagogie du savoir et pédagogie de la compétence (d'après Reboul, 1980).*

Nous avons très vite pensé que le concept de compétence, tel que défini par De Montmollin ou Reboul, pourrait être particulièrement pertinent et utile dans le domaine de la pratique sportive (Delignières & Fleurance, 1991 ; Delignières, 1991). La performance sportive est un phénomène extrêmement complexe, sous-tendue par des habiletés construites à l'entraînement, un réseau de connaissances à propos de l'activité et de son environnement, des attitudes et des motivations, des stratégies de résistance au stress, ... (Wall, 1986). Il ne s'agit pas de satisfaire aux exigences d'une tâche particulière, mais le plus souvent de faire face à des environnements complexes et incertains, chargés d'enjeux et d'affects. Face à cette incertitude constitutive, l'activité du pratiquant est faite d'adaptation et d'improvisation permanente.

Dans ce cadre, le paradigme de l'analyse de la tâche, notamment développé par Jean-Pierre Famose dans les années 80 (Famose, 1982, 1983 ; 1985), nous a paru constituer un modèle bien réducteur. Hérité de la psychologie expérimentale anglo-saxonne, le concept de tâche semblait trop strict et délimité, et le concept d'habileté trop spécifique, pour rendre compte du caractère fluctuant, dynamique et incertain des situations sportives. Comme De Montmollin l'avait proposé dans le domaine de la psychologie du travail, il nous semblait nécessaire de dépasser le niveau d'analyse tâche-habileté, pour appréhender d'une part la complexité écologique de la pratique, et d'autre part l'intégration des différents niveaux de ressources engagés.

Dans le domaine de l'Éducation Physique, le modèle de l'analyse de la tâche a eu une influence déterminante. Ce que Famose a apporté aux enseignants, c'est l'idée qu'il était possible d'isoler certaines ressources, et d'en assurer une sollicitation et un développement ciblé, par la confrontation de l'élève à des tâches savamment construites (Famose, 1983, 1987, 1990). Proposition séduisante, assise sur d'élégantes démonstrations expérimentales, qui a profondément orienté la réflexion didactique des années 80. L'Éducation Physique est ainsi devenue une collection de tâches, situations de résolution de problèmes, supposées permettre le développement d'une fraction spécifique d'un savoir parcellisé. En fait exactement ce que Reboul a qualifié de pédagogie du savoir.

Rovegno (2000) a développé des analyses similaires concernant l'Éducation Physique aux États-Unis. Les enseignants nord-américains auraient selon l'auteur une approche *moléculaire* des contenus, fondée sur une parcellisation des savoirs à enseigner. Dans une logique associationniste, l'enseignement porterait essentiellement sur des habiletés isolées de leur contexte, et mettrait de ce fait avant tout l'accent sur la biomécanique du geste. Rovegno propose à l'inverse une perspective *holistique*, cherchant à préserver la complexité des activités sportives enseignées, et notamment leurs aspects sociaux, affectifs et culturels.

A titre d'exemple, on peut évoquer deux approches contrastées de l'escalade, une activité de plus en plus pratiquée au niveau scolaire, notamment grâce au développement des structures artificielles. Dans le cadre d'une pédagogie du savoir, on identifierait ce qu'il semble important de savoir réaliser dans l'activité. Ces savoirs identifiés sont ensuite transformés, l'un après l'autre, en tâches d'apprentissage. Par exemple : (1) exploiter une fissure verticale pour grimper en opposition ; (2) réaliser un pied-main sur une fissure horizontale, (3) écarter le visage de la paroi pour prendre de l'information, etc... Les structures artificielles permettent de construire des tâches spécifiques, permettant l'apprentissage ou l'exercice de ces techniques particulières. Une gradation de la difficulté peut même être envisagée, permettant l'acquisition de la technique dans un passage de difficulté modérée, puis sa mise à l'épreuve dans un contexte plus délicat. Les séances, puis les cycles peuvent alors être constitués d'une succession de tâches de nature similaire, permettant de visiter une gamme représentative des techniques d'escalade.

Une pédagogie de la compétence partirait plutôt de ce qui devra nécessairement être appris à la fin du cycle d'enseignement. Voici par exemple la description d'une compétence qui pourrait être attendue pour une classe de terminale : « *Etre capable de réaliser des voies d'une quarantaine de mètres ou plus, de niveau 5c/6a, comprenant le cas échéant des relais, par cordée de 2 ou 3. Descente en rappel auto-assuré sur la corde d'assurance. Désencordement et*

réencordement en paroi maîtrisés »¹. Le lecteur aura compris qu'un tel objectif, fût-il terminal et optionnel, ne peut être envisagé que dans un contexte spécifique : enseignants compétents, matériel de qualité, sites artificiels et naturels disponibles, possibilité d'un enseignement suivi tout au long de la scolarité. L'important est surtout de concevoir ce qu'une telle compétence suppose, en termes de savoirs plus élémentaires. D'un point de vue technique, les élèves devront être capables de franchir des longueurs de 5c/6a, en continuité, comprenant des passages variés (dalles, dièdres, surplombs, traversées). Au niveau des techniques de sécurité, ils devront posséder une panoplie assez complète : encordement en 8 ou en chaise, auto-assurage sur cabestan, assurage sur demi-cabestan, descente en rappel auto-assurée sur prüssik, chute en tête, techniques de but, consolidation de relais, pose de coinces. Ce à quoi on peut encore ajouter certaines manœuvres collectives utiles : relais à 2 ou 3, escalade réversible, installation de rappels en paroi, techniques de sauvetage,... Au-delà de ces aspects techniques, la compétence visée suppose également le développement d'attitudes de responsabilité, de solidarité, d'une manière générale de prise en compte d'autrui. On voit qu'ici l'objectif n'est plus *uniquement* de développer une motricité d'escalade, d'apprendre des techniques particulières, mais plutôt de *former des grimpeurs* c'est-à-dire des individus susceptibles d'initier et de mener à leur terme des projets sportifs. La compétence *intègre* un ensemble de savoirs divers dans un système cohérent et fonctionnel.

C'est bien dans ce sens que nous avons nous-même défini les compétences, en tant qu'« *ensemble structuré et cohérent de ressources, qui permet d'être efficace dans un domaine social d'activité* » (Delignières & Garsault, 1993). Il nous semblait utile de distinguer, dans les ressources composant ces compétences, les habiletés motrices (être capable de passer tel degré de difficulté), les connaissances déclaratives (savoir communiquer, être capable de discuter à propos de sa pratique), les habiletés méthodologiques (l'assurage, la logistique) et les attitudes (le respect d'autrui, du matériel, de l'environnement). Ces quatre catégories de ressources peuvent être représentées sous la forme d'un système d'éléments interconnectés (Figure 5.2.).

Cet ensemble doit être cohérent au sens où l'une de ces catégories ne doit être surdéveloppée, par rapport à d'autres, au risque d'altérer profondément la nature de la compétence. Un grimpeur ayant surtout fréquenté les structures artificielles peut par exemple avoir développé un niveau d'habileté lui permettant de franchir des difficultés élevées. Par contre, le contexte de sa pratique ne lui permet certainement pas de développer un ensemble de savoir-faire nécessaires à la réalisation de voies en milieu naturel (manœuvres de relais, de rappel, pose d'assurage supplémentaire, etc...). Un tel grimpeur peut être jugé compétent dans le cadre de sa pratique sur structure artificielle. Mais dans le cadre d'une escalade pratiquée dans un milieu moins aseptisé, il devient un véritable danger, pour lui et pour les autres, et peut être qualifié d'incompétent notoire. Nous avons le souvenir d'un grimpeur, par ailleurs assez fort techniquement, qui en situation d'échec dans une voie avait tenté de redescendre en installant une moulinette sur un anneau de sangle (pour éviter de laisser un mousqueton dans la voie). Au bout de quelques mètres le frottement de la corde a évidemment sectionné la sangle, et l'aventure s'est terminée par une chute d'une dizaine de mètres et un bassin fracturé. C'est un exemple que nous utilisons fréquemment pour

¹ Pour une analyse plus approfondie de cet exemple, voir Delignières, D. (2001c). Éducation à la sécurité et formation du citoyen. *Actes des Journées d'Etude de l'AEPS* (pp. 9-12). Poitiers : AEPS.

expliquer à nos étudiants comment un décalage dans le niveau de développement des ressources constitutives de la compétence peut mener à des situations gravissimes.

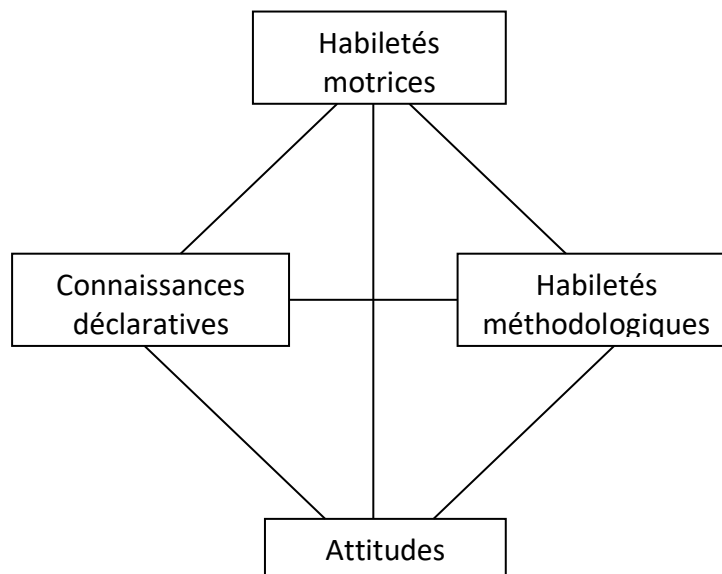


Figure 5.2. : La compétence, comme ensemble structuré et cohérent de ressources (Delignières & Garsault, 1993).

Nous donnons ici au concept de compétence une définition assez précise, fondée sur l'intégration de savoirs multiples. C'est une définition assez proche de celle qui était développée dans la Charte des Programmes de 1992. Dans ce texte fondateur, on parle des compétences en tant qu'acquisitions terminales, finalisant un cycle de formation (notons que dans l'esprit de la Charte, il s'agit des grands cycles qui ponctuent la scolarité). Les compétences décrivent les situations que les élèves sont capables de maîtriser au terme de leur formation et intègrent un ensemble de connaissances, définis comme les « *notions et concepts, ainsi que savoir-faire propres à la discipline* ». On retrouve dans ces définitions les principes des réflexions précédentes : d'un côté la détermination des connaissances, savoirs disciplinaires clairement délimités, formalisables, et de l'autre la finalisation de l'enseignement par l'intégration de ces connaissances dans des ensembles plus complexes, les compétences. Les programmes des Lycées de 2000 constituent un bel exercice de traduction de ces principes dans le domaine de l'Éducation Physique. Les « connaissances » sont définies en tant qu'acquisitions élémentaires. Le texte en distingue quatre types : (1) les informations (connaissances déclaratives), (2) les techniques et tactiques, (3) les connaissances sur soi, et (4) les savoir-faire sociaux (communication, entraide, respect de l'autre, etc.). Les « compétences » combinent l'ensemble des connaissances. Elles s'expriment au travers de la maîtrise de situations sportives, et doivent être significatives d'une période suffisamment longue d'apprentissage.

Certaines propositions récentes ont tenté d'opérationnaliser ce type de démarche. Ainsi Falco (2002) propose de finaliser un cycle de canoë par la compétence suivante : « maîtriser les trajectoires de l'embarcation en établissant une communication avec l'autre élève du canoë, tout en traitant les événements susceptibles de se produire autour de l'embarcation (variation du débit de l'eau, rencontre d'obstacles, percusion d'une autre embarcation) ». On voit

comment cette compétence intègre un ensemble de connaissances plus locales, relative à la manœuvre de l'embarcation, mais aussi à la lecture du milieu, à la communication avec autrui, et plus généralement à la gestion d'un projet d'aventure sportive. Gilles Klein (2000) avait à titre d'exemple développé une illustration similaire : « la compétence à organiser et réaliser collectivement une descente de rivière suppose tout à la fois de réaliser des « appels », de lire une ligne d'eau, de connaître les points difficiles de la rivière sur le topo guide, de savoir répartir son effort sur un temps long, de s'émouvoir, de se maîtriser, de participer à la construction de règles collectives, de se sensibiliser au respect de l'environnement ». Dans le même ordre d'idées, Coston (2002) propose de finaliser un cycle de saut de cheval par la compétence suivante : « construire à deux, apprécier et réaliser devant la classe deux sauts ». Derrière cette formulation d'apparence simpliste, c'est en fait une situation extrêmement complexe qui est construite par l'auteur, au sein de laquelle les élèves devront tour à tour apprendre, se préparer, performer, juger, aider et parer, apprécier en tant que spectateur. On peut sans trop de problème lister les multiples savoir-faire et connaissances que les élèves devront s'approprier pour y parvenir.

Ce n'est cependant pas parce que l'on utilise le terme de compétence que l'on adhère à une définition de ce type. Les programmes des collèges de 1996, par exemple, déclinaient les acquisitions à réaliser en Éducation Physique sous trois rubriques : les « compétences spécifiques », permettant la maîtrise de tâches spécifiques à l'activité pratiquée, les « compétences propres », supposées transversales à plusieurs APS voisines, et enfin les « compétences générales », sensées traverser l'ensemble des activités enseignées. Nous ne reviendrons pas sur les détails de l'émergence de ce modèle, qui n'est guère que la transposition, en termes de compétences, du triptyque des « règles opérationnelles », « principes opérationnels », et « principes de gestion », issu des travaux des GAIP (Hébrard et Pineau, 1994). Ce qu'il faut retenir, c'est avant tout que dans la logique des programmes de collège de 1996, une situation d'apprentissage peut sans trop de problème être sous-tendue par trois compétences spécifiques, autant de compétences propres et une liste conséquente de compétences générales. Certains étudiants arrivent ainsi avec brio à sur-justifier une simple roulade avant par une théorie de compétences hiérarchisées, allant du placement du regard lors de la pose des mains à la gestion de sa sécurité tout au long de son existence. A l'opposé, les programmes de lycée suggèrent qu'un cycle entier d'enseignement puisse être finalisé par une unique compétence, attendue au terme de la formation.

On conçoit sans problème le malaise dans lequel peuvent se trouver à l'heure où nous écrivons ces lignes les candidats aux concours de recrutement, obligés de manier des concepts aux acceptions si contrastées dans deux textes officiels en cours de validité. Sans préjuger des autres acceptions que l'on peut trouver ça et là dans la littérature professionnelle. Qu'on en juge, par exemple, par cet extrait d'un article de la Revue *EPS* consacré à la natation (Auvray, 2002). L'auteur vise l'amélioration technique du crawl, notamment au niveau de la maîtrise du roulis. Il déclare viser l'acquisition des compétences suivantes :

- « - Tourner en continu les épaules en position horizontale
- Maintenir au moment de la prise inspiratoire latérale un équilibre horizontal instable (roulis) afin de limiter les résistances à l'avancement
- Assurer la continuité des actions propulsives pendant les phases d'expiration et d'inspiration
- Fixer la tête durant l'inspiration

- Replacer la tête après l'inspiration (regard orienté vers le fond du bassin). »

On voit que l'on est loin de la perspective globalisante et intégrative dont nous parlions plus haut. Les « compétences » visées par l'auteur ne sont d'ailleurs pas non plus sur le registre des habiletés, dans le sens où elles ne renvoient pas à la maîtrise d'une tâche clairement identifiée. Il s'agit plutôt de la déclinaison d'un certain nombre de consignes à caractère technique, supposées guider l'action de l'enseignant et l'activité du pratiquant.

Malgré l'émergence d'un consensus dans les publications les plus récentes (Delignières & Garsault, 1999 ; Klein, 2000a, 2000b; Famose, 2003), l'implantation du concept dans la profession semble encore fragile. Une analyse plus approfondie en paraît nécessaire, avant d'aller plus avant dans la définition d'une pédagogie des compétences en Éducation Physique.

Compétence et complexité

Le critère le plus évident pour caractériser d'une part les connaissances et habiletés, et d'autre part les compétences est la nature des situations dans lesquelles elles sont supposées s'exprimer et/ou s'acquérir. Connaissances et habiletés, que ce soit dans le contexte du laboratoire de psychologie où ces concepts ont été forgés, ou dans celui de l'école qu'elles ont largement envahie, sont intimement liées au concept de tâche. Une tâche est souvent définie comme "un but à atteindre dans des conditions déterminées" (Leplat et Hoc, 1983). Définition trop superficielle, qui masque la véritable nature de la tâche. Nous en retiendrons trois caractéristiques fondamentales :

- *La tâche est épurée.* Qu'elle soit élaborée à fins scientifiques ou didactiques, sa construction repose sur l'éviction de tout ce qui pourrait nuire à l'expression du savoir qui la sous-tend. Cette épuration peut être lue au travers de deux versants complémentaires. Tout d'abord la tâche est décontextualisée : on tente le plus souvent de l'isoler des enjeux extérieurs, des distracteurs potentiels de l'environnement (Delignières, 1993). Enfin la tâche est simplifiée : souvent dérivée d'une activité plus complexe, la tâche en présente une version réduite, où l'on a tenté de limiter les contraintes en présence.

- *La tâche est nettement circonscrite, délimitée.* Confronté à une tâche, l'individu sait clairement ce qu'il doit prendre en compte et ce qu'il n'est pas en droit de considérer. Les articles professionnels de la Revue EPS fourmillent d'exemples décrivant des tâches au travers de prescriptions, interdictions, délimitations.

- *La tâche possède une solution univoque.* Une tâche bien construite est celle qui canalise le comportement du sujet vers la seule solution acceptée. A ce titre, on oppose souvent, dans le domaine de la didactique, tâches et situations de résolution de problème (Amade-Escot, 1989). Nous ne sommes pas persuadés de la pertinence d'une telle distinction. Il est possible que certaines tâches présentent une canalisation moins marquée vers la solution sous-jacente. Mais fondamentalement les « situations de résolution de problème » satisfont aux caractéristiques d'épure, de délimitation et d'univocité que nous venons de définir.

Dans la lignée de De Montmollin (1984), liant la compétence à l'exercice d'un métier, on peut dire que les situations où s'expriment les compétences recouvrent l'ensemble des situations

de la vie réelle, du moins celles où l'individu est engagé dans l'accomplissement de projets, que ceux-ci soient professionnels, utilitaires, sportifs, artistiques, ou de loisirs. Chacun est ainsi porteur de compétences, qui lui permettent de mener à bien les projets dont il a décidé de peupler sa vie, des plus anodins (aller faire ses courses le samedi après-midi) aux plus ambitieux (escalader les Grandes Jorasses).

Les situations de la vie réelle ne sont pas des tâches ou des situations de résolution de problème, clairement définies et possédant une solution univoque. Au contraire, elles apparaissent comme essentiellement complexes, chaotiques, évolutives, faiblement déterminées. Il existe toujours de multiples solutions pour s'y adapter, soit pour résoudre le problème, soit pour le transformer, soit pour le contourner. La figure 5.3., tirée de l'ouvrage de Varela (1989) tente d'illustrer cette opposition. La figure du haut représente une situation de résolution de problème type. Le problème est clairement délimité, dans le sens où l'ensemble des éléments pertinents est circonscrit de manière exhaustive (cette délimitation est représentée par le rectangle pointillé, les éléments situés à l'extérieur de ce rectangle pouvant donc être ignorés). Les relations entre ces éléments sont connues, le problème n'admet en général qu'une solution, qui peut être découverte sur un mode algorithmique. La figure du bas représente un archétype de situation réelle (il s'agit dans l'exemple de la conduite automobile). Quelques éléments saillants émergent (l'accélérateur, le feu rouge, le volant), d'un ensemble complexe d'éléments, aux frontières floues, et avec lequel les premiers entretiennent des relations mal définies. Ce type de situation n'a pas de solution logique, mais peut accepter un ensemble de solutions, plus ou moins adaptées.

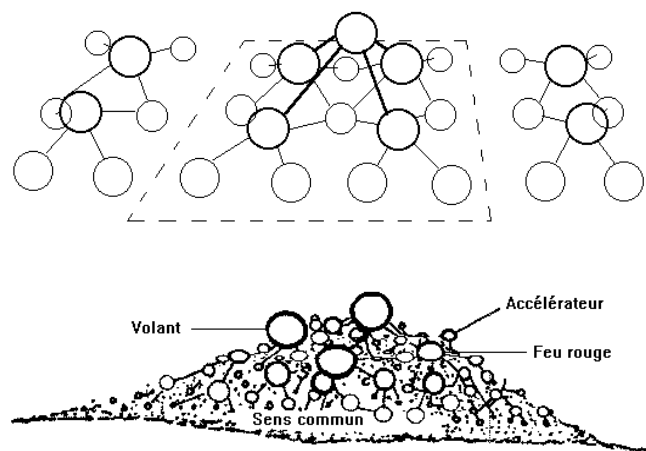


Figure 5.3.: Cette figure, proposée par Varela (1989) tente d'illustrer l'opposition entre les situations de résolution de problème (en haut) et les situations de la vie réelle (en bas). Voir commentaires dans le texte.

Il faut savoir que la plupart des théories de l'apprentissage, de la performance et de l'expertise ont été bâties en référence à des tâches similaires à celle décrite dans la partie haute de cette figure. Le souci de standardisation, de rigueur propre à la méthode expérimentale, la parcellisation des objets de recherche a longtemps détourné les psychologues de l'analyse des activités complexes. Le problème que pose Varela est le suivant : les modèles psychologiques rendant compte de la performance et de l'apprentissage dans le premier type de situation sont-ils pertinents pour rendre compte des mêmes processus dans le second ? On peut faire

la même remarque au niveau des apprentissages scolaires : peut-on considérer que l'exercice des premières situations constitue une propédeutique à la maîtrise des secondes ? De fait, un certain nombre d'études ont mis en évidence le faible potentiel de réinvestissement des acquisitions scolaires dans les situations de la vie réelle. Lave (1988) montre par exemple que la réussite de problèmes d'arithmétique est peu prédictive de la maîtrise de situations analogues dans un contexte réel, comme effectuer des comparaisons qualité/prix dans un magasin. Toute connaissance est située, c'est-à-dire essentiellement liée au contexte qui a suscité son émergence. Les apprentissages scolaires notamment, avec leur contexte si particulier.

Compétence et jugement

On peut aller plus loin encore dans l'opposition de ces deux situations. L'habileté et la connaissance sont évaluées selon deux critères univoques : la connaissance est vraie, et l'habileté est efficace. Qu'on se rappelle par exemple la définition du concept d'habileté proposée par Durand (1987) : "capacité [...] à élaborer et à réaliser une réponse efficace et économique pour atteindre un objectif précis".

La compétence est de son côté affaire de jugement. Comme nous l'avons précédemment dit, les situations où s'exprime la compétence n'ont pas de solution unique. Les décisions opérées obéissent plutôt à une logique de compromis. La compétence est juste au sens où elle sert au mieux les intérêts des acteurs en présence : le locuteur compétent va trouver le mot juste pour faire passer son message, le magistrat compétent va prononcer un juste verdict, un juge en gymnastique va apprécier justement une prestation, un sportif va réaliser le geste juste, au bon moment... La compétence, pour un joueur de sports collectifs, ne consiste pas à être capable de passer la balle avec précision à un partenaire, mais à la réalisation de choix judicieux, tenant compte du placement des adversaires et partenaires, des points forts et des points faibles de chacun, etc... Un grimpeur compétent n'applique pas de règles intangibles pour le placement de son assurage, mais adapte l'équipement (longueur des dégaines, nombre de points d'assurage, etc...) au fur et à mesure de sa progression, afin de minimiser les conséquences éventuelles d'une chute tout en favorisant sa progression (notamment en diminuant les frottements de la corde). La compétence va donc au-delà de l'application efficace des "connaissances", et se traduit par l'adaptation constante du comportement à un contexte dynamique. Pour Reboul, *"la compétence se distingue du savoir-faire, aptitude à agir, et du savoir pur, aptitude à comprendre, en ce qu'elle est une aptitude à juger"*. L'auteur précise aussitôt que la compétence *"ne va pas sans savoirs et savoir-faire. Mais elle les dépasse par le fait même qu'elle les intègre"* (Reboul, 1980, p. 186).

Fondamentalement, la compétence est une capacité à gérer la complexité. Prendre en compte une réalité multiforme, un environnement aux causalités enchevêtrées. Glergue (1997) voyait dans l'apprentissage de la complexité la clé de voûte de l'éducation à la citoyenneté. Devenir compétent face à une situation complexe, c'est apprendre à mesurer les conséquences d'un acte ou d'une décision, c'est prendre en compte les intérêts parfois contradictoires des acteurs en présence. Une entrée par les compétences en Éducation Physique, telle que nous tentons de la définir dans ce texte, est aussi une entrée par la formation citoyenne.

Compétence et imprévisibilité

Une autre caractéristique fondamentale de la compétence est le fait qu'elle produise les comportements de manière imprévisible. Ce qui a fait la fortune du concept de tâche, c'est justement le fait que le comportement de l'élève soit largement prévisible. Il était possible d'anticiper le comportement du débutant, d'envisager les aménagements et consignes destinés à le faire évoluer, de construire des grilles de niveaux d'habileté pour baliser sa progression, et surtout de l'évaluer avec précision et assurance. Une tâche, c'est avant tout un savoir réifié, inscrit dans un dispositif didactique. L'issue logique, du moins si la tâche est bien conçue et l'enseignant efficace, c'est l'adoption par l'élève du comportement attestant de l'appropriation de ce savoir encapsulé dans la tâche. A l'inverse, la compétence ne peut se résoudre à la somme des connaissances nécessaires pour agir. Reboul propose l'exemple de la compétence de l'expert en tableaux, qui « *n'est pas une somme de savoirs sur l'histoire de la peinture, mais l'aptitude à appliquer ces savoirs à des œuvres inconnues pour décider si elles sont authentiques ou non; si le verdict de l'expert était totalement prévisible, on n'aurait pas besoin de lui* » (Reboul, 1980, p. 185).

Cette caractéristique de la compétence pose évidemment le problème de l'évaluation. L'approche traditionnelle des tâches permet une évaluation précise, quantifiée, des performances des élèves. Il est possible de constituer des barèmes, grilles comportementales, nomogrammes, dans la mesure où le comportement attendu est absolument prévisible. Ce n'est plus le cas dans le cadre des situations où s'exprime la compétence. Dans ce cas on peut certes juger, souvent de manière binaire, de l'atteinte de l'objectif visé. Mais les moyens précisément mis en œuvre pour y parvenir sont par essence imprévisibles. La compétence ne s'évalue sans doute pas, du moins au sens que ce terme a pris dans l'école actuelle. Ce qui n'interdit pas de l'apprécier. Les spectateurs qui font varier leurs réactions des applaudissements de circonstance à la *standing ovation* ne font rien d'autre que d'évaluer la compétence de l'artiste.

Finaliser l'enseignement

Une pédagogie de la compétence en Éducation Physique repose fondamentalement sur la définition de la compétence qui devra être acquise à la fin d'un cycle, et de la situation terminale dans laquelle cette compétence sera mise à l'épreuve. Il s'agit en d'autres termes de finaliser l'enseignement, dans la double acception d'en préciser l'aboutissement, mais aussi l'utilité.

L'intérêt majeur de cette finalisation est d'apporter un supplément de sens à l'enseignement. Cette problématique du sens, et surtout de son absence, a été au centre de nombreuses réflexions ces dernières années, notamment au sujet de l'échec scolaire (Develay, 1992 ; Meirieu, 1992). On a souvent affirmé que la référence culturelle, le fait que l'Éducation Physique utilise des pratiques sportives reconnues, souvent appréciées, suffisait à régler ce problème. On a également abondamment disserté sur la nature des APS les plus porteuses de sens, pour tel ou tel public. Les travaux réalisés sur la distribution sociale des loisirs sportifs ont notamment montré comment les pratiques contribuaient à l'élaboration et à la préservation de l'identité sociale. Il est possible et concevable que l'APS, par sa proximité culturelle, puisse participer à cette construction de sens en Éducation Physique. Néanmoins

l'engagement de l'élève ne prendra de signification, sur le long terme, qu'en fonction de ce qu'il pourra envisager d'apprendre, de ce qu'il pourra espérer maîtriser en fin d'apprentissage, de ce qu'il aura effectivement appris et des résonances affectives qui en découleront.

En d'autres termes, les cycles d'enseignement ne peuvent prendre de sens que s'ils sont finalisés par des apprentissages significatifs et ambitieux, dont l'élève pourra être fier. Cette finalisation doit passer par la définition de situations sportives authentiques, complexes, que les élèves devront maîtriser, individuellement et/ou collectivement, en fin de cycle. Nous avons déjà évoqué cette problématique au chapitre précédent. Ces situations seront authentiques si elles reproduisent les expressions des pratiques de références : compétitions sportives, aventures en pleine nature, spectacles artistiques,... Elles seront complexes si elles ne se limitent pas au caractère convenu des situations de résolution de problème, mais si au contraire elles véhiculent toute l'incertitude et la complexité des pratiques réelles. Enfin, elles doivent constituer pour l'élève une mise à l'épreuve de sa compétence.

La définition de telles situations terminales vise évidemment à mettre la classe en projet, à instaurer une dynamique individuelle et collective qui dépasse le fait de « suivre un cours d'EPS » pour s'engager dans la poursuite d'un objectif de progrès et de maîtrise sur le long terme. Ce sont ces projets sportifs ou artistiques, définis localement, dans chaque classe et pour chaque cycle, qui pourront donner du sens à l'activité de l'élève. Cette proposition est certainement pertinente quels que soient les élèves et les établissements. On peut la penser essentielle dans le cadre des Zones d'Éducation Prioritaire, à cause du déficit de sens qui caractérise le rapport de ces élèves à l'école.

Des projets à inscrire dans le quotidien.

Un certain nombre de collègues ont rendu compte ces dernières années de pratiques pédagogiques proches des principes que nous venons d'évoquer. Il s'agissait le plus souvent de projets de longue durée, finalisés par la réalisation collective d'un projet sportif ou artistique. Par exemple Jouniaux (1999) présente un projet pédagogique, visant des objectifs de sécurité, responsabilité et solidarité, et finalisé par un raid trans-jurassien de six jours en VTT. Le projet concerne une classe sportive d'un collège de Zone d'Éducation Prioritaire de banlieue parisienne. Ce projet est préparé en amont, tout au long de l'année, par un travail ciblé de préparation physique, un enseignement prolongé de VTT, incluant l'entretien et la réparation de vélos, et une préparation logistique de raid. Le projet est supporté par des entreprises et des collectivités locales, et par les médias régionaux.

Dans le même ordre d'idées, Failletaz, Mackowiak et Lassuye (1999) rendent compte d'un projet assez impressionnant, proposé tous les deux ans aux élèves de 5^{ème} et 4^{ème} dans un collège de Haute-Savoie. Il s'agit d'un plan de formation de 18 mois, finalisé par la réalisation d'une expédition en haute montagne. Les objectifs sportifs sont prestigieux : Népal, Maroc, ou encore Mexique. La formation inclut des stages mensuels de deux jours, avec nuits en refuge ou en bivouacs (par exemple 18 stages de ce type ont été réalisés dans le cadre du dernier projet mené à bien). Ces stages visent tant à la formation alpine des élèves, qu'à leur sensibilisation au respect de l'environnement et à l'installation de la cohésion du groupe. Les auteurs notent également que « le défi sportif de fin de projet est un objectif à trop long terme pour soutenir en permanence l'attention et le sérieux de nos élèves. Les stages de préparation

représentent des objectifs intermédiaires stimulants ». Les élèves participant à l'expédition sont sélectionnés au mérite, sur la base de leurs performances dans les stages de formation. Le bilan tracé par les auteurs met en avant des progrès remarquables dans les attitudes des élèves.

On peut cependant être alerté, à la lecture des articles relatant ces expériences, par le caractère souvent exceptionnel des projets réalisés. Peut-on envisager de mener en permanence, pour l'ensemble des classes dont on a la charge, ce type de démarche ? Ne risque-t-on pas de cantonner ce travail à des classes privilégiées, classes sportives, options EPS, etc..? Il est essentiel que la pédagogie de la compétence parvienne à s'inscrire dans le quotidien des classes. Il n'est évidemment pas envisageable de finir tous les cycles d'escalade par une ascension du Mont Blanc, ni tous les cycles de danse par un spectacle au théâtre municipal. La finalisation des cycles doit pouvoir prendre des formes purement scolaires, dans l'espace-temps de l'établissement et de son fonctionnement habituel. On peut évoquer un certain nombre de principes auxquels devraient satisfaire les projets de cycle.

La compétence doit rendre compte d'un long processus d'acquisition

Klein (2000a) précise que la compétence « nécessite un temps d'apprentissage long. Elle ne peut se réduire à une habileté spécifique qui peut être acquise en quelques minutes ». Ceci implique que les situations finalisant les cycles doivent représenter un véritable challenge pour les élèves, c'est-à-dire demander un investissement conséquent en termes d'apprentissage et de préparation. Cette idée simple interroge singulièrement la notion de « situation de référence », qui est devenue un standard dans la didactique de l'Éducation physique depuis une dizaine d'années. La situation de référence, présentée aux élèves au début d'un cycle d'enseignement, est sensée apporter tant aux élèves qu'à l'enseignant une évaluation diagnostique des acquisitions antérieures, et donner du sens à la démarche d'apprentissage. Sa reprise périodique au cours du cycle et à son terme permet un suivi et une prise de conscience des progrès réalisés, et une réorientation éventuelle des objectifs d'apprentissage. Il semble cependant que si la compétence visée est pensée comme le produit d'un long processus d'acquisition, la situation à maîtriser au terme du cycle devrait être si complexe que les élèves ne devraient pas être capables de l'affronter dès la première séance. Dans l'exemple de compétence en escalade qui a été présentée précédemment, il est évident que l'on ne peut envisager de confronter des élèves débutants à la situation terminale, face à laquelle ils seraient complètement démunis, et par surcroît en grand danger.

Par ailleurs, on peut également envisager qu'une compétence ne soit pas le produit d'un cycle unique, mais que plusieurs cycles, simultanés ou successifs, participent à sa construction. Klein (2000a) évoque cette possibilité, qui « suppose de programmer cette compétence sur une durée qui peut dépasser la durée moyenne des cycles actuels, et concerner une programmation sur deux années ». Il s'agit d'une perspective tout à fait intéressante, susceptible de donner un fil directeur et un supplément de sens au projet d'Éducation Physique, tant pour l'élève que pour l'enseignant. Ceci ne signifie pas, cependant, que les compétences deviendraient « transversales », au sens où elles traverseraient plusieurs activités sans réellement prendre corps de manière spécifique dans l'une d'elles. Les compétences ne peuvent qu'être spécifiques à une APS, ou plutôt à une forme de pratique d'une APS. Plusieurs cas de figure peuvent être envisagés :

- une compétence pourrait être installée par plusieurs cycles successifs dans la même activité : souvent les projets pédagogiques préfèrent introduire de la variété dans leur programmation, plutôt que de jouer sur la répétition de l'enseignement d'une activité d'année en année. Un exemple de programmation répétée est proposé par Kugler (2001), qui ne propose volontairement que quatre activités dans son collège (badminton, escalade, course d'orientation, rugby), mais chacune des activités bénéficie de trois cycles de 12 séances au cours de la scolarité.

- plusieurs cycles d'activités différentes pourraient participer à la construction d'une même compétence, par exemple des cycles de course longue, vélo et natation finalisés par la réalisation d'une épreuve combinée de type triathlon. Les formules de raid pourraient de même fédérer plusieurs cycles d'activités de pleine nature.

- certains cycles pourraient constituer une propédeutique à la formation d'une compétence dans une autre activité, lors d'un cycle ultérieur. Klein (2000a) évoque par exemple les pratiques d'entretien et de mise en forme, qui pourraient être considérées comme préparatoires au développement de compétences dans d'autres APS.

Les situations de finalisation doivent être complexes

Pour l'enseignant, comme pour les élèves, la situation finalisant le cycle est l'occasion d'évaluer les apprentissages réalisés. Cette situation terminale doit être complexe au sens où elle doit nécessiter de la part de l'élève l'intégration d'un ensemble de connaissances, habiletés, savoir-faire, acquis lors du cycle d'enseignement (ou d'autres cycles antérieurs). Il ne peut donc a priori s'agir d'évaluer un geste technique isolé, même si la maîtrise de cette habileté a pu demander de longues séances de pratique, mais d'apprécier la capacité à agir efficacement, individuellement et collectivement, dans des environnements sportifs complexes.

- chaque élève doit être amené à réaliser de multiples prestations, dans des conditions différentes : en escalade, gravir plusieurs voies ; en gymnastique, passer sur plusieurs agrès ; en athlétisme, réaliser des épreuves multiples.

- les règlements doivent obliger l'élève à effectuer des choix stratégiques, montrant qu'il a une connaissance opérationnelle de ses propres possibilités, mais aussi des exigences de l'activité : contrats différenciés, choix d'ateliers, etc. Les situations terminales doivent laisser à l'élève une marge importante d'initiative, au niveau de la création, de la stratégie.

- les situations terminales doivent permettre l'évaluation des élèves sur le registre de l'accompagnement et de l'encadrement de la performance. Amarouche et Nouillot (1989) évoquent ainsi les différents rôles nécessaires au fonctionnement d'inter-classes en gymnastique : pareurs, juges, secrétaires, spectateurs, accompagnateurs du groupe classe. Les règlements doivent rendre ces rôles nécessaires, et le cycle doit permettre aux élèves de s'approprier les connaissances et savoir-faire requis pour les remplir. A ce niveau une dévolution progressive des responsabilités est essentielle.

- Enfin les situations terminales devraient dans la mesure du possible reposer sur une logique de performance collective. C'est ce qui peut permettre de donner du sens aux projets d'équipes tout au long du cycle, de constituer ces « communautés d'intérêt » dont parle Galichet (1998). Selon l'auteur, un groupe se constitue en communauté d'intérêt à partir du moment où chaque membre du collectif devient attentif à la performance de l'autre et solidaire de ces progrès. C'est à cette condition qu'une véritable éducation à la citoyenneté, débouchant sur une transformation profonde des attitudes des élèves, peut être réalisée. Une telle proposition milite évidemment en faveur de la constitution de groupes stables tout au long du cycle. Durand (2001, p. 163) relate un épisode renvoyant à cette dynamique des groupes stables : lors d'une leçon de basket-ball, une fille sort du terrain, au prétexte que les garçons de son équipe ne la font pas jouer. L'enseignant rappelle alors à la classe qu'ils sont constitués en équipes stables jusqu'au tournoi interclasse, et que chacun doit être concerné par les progrès des membres de son équipe. La suite de la leçon est caractérisée par un engagement important de chacun, et une coopération constructive entre élèves.

Des situations solennelles

Ponctuant de longues périodes de travail, certifiant l'appropriation de nouveaux pouvoirs sur son environnement, l'évaluation des compétences ne doit pas rester une procédure anodine et discrète. Afin de renforcer l'importance de ces épreuves aux yeux des élèves, il importe qu'elles soient empreintes d'une certaine solennité. Par exemple Garsault (2004) propose une démarche adaptée aux élèves des petites classes de collège, organisée autour de la passation de brevets sportifs. Il s'agit de délivrer aux élèves, au terme d'un cycle d'enseignement, des « diplômes » : les « acrobates » en gymnastique, les « dauphins » en natation, les « chaussons » en escalade, diplômes hiérarchisés en « or », « argent » ou « bronze ». Chacun de ces Brevets est constitué d'un ensemble de situations à maîtriser, représentant un niveau cohérent de compétence dans l'activité. Les trois niveaux sont hiérarchisés, le premier représentant une maîtrise minimale de l'activité accessible à tous, au prix d'un investissement raisonnable, et le plus difficile révélant un niveau de compétence déjà appréciable. Cette hiérarchie permet à chaque élève de choisir ses objectifs d'apprentissage et de ce fait de travailler au plus près de ses possibilités. Non pas pour se conforter de ce qu'il sait faire, mais pour se fixer un nouveau palier d'apprentissage, et se mobiliser pour atteindre ce qui lui manque pour obtenir le Brevet supérieur. Ils permettent à l'élève, au terme d'un cycle d'enseignement, d'avoir un retour concret sur ses acquis, d'être en mesure de les reconnaître et de les nommer, et plus généralement de se connaître dans l'activité pratiquée.

Le cycle d'enseignement de la gymnastique est par exemple finalisé par la passation des « acrobates ». Ces brevets correspondent à la réalisation d'un ensemble d'éléments acrobatiques, distribué sur les trois niveaux (voir Figure 5.4.). Ces éléments sont présentés aux élèves et les documents restent visibles tout au long du cycle. L'objectif de chaque élève est de parvenir à réaliser le maximum d'éléments, et de faire valider cette réalisation par l'enseignant. Un Brevet est attribué lorsque tous les éléments et parades du niveau considéré ont été validés par l'élève.

Rochex (1996), « certains élèves pensent que l'évaluation de leur travail obéit plus à leur « cote d'amour » auprès des enseignants qu'à des normes et critères propres à la nature du travail [...] demandé ». Dans ce cadre, l'évaluation devient rapidement le lieu de chantages, de négociations plus ou moins masquées, qui sont autant de stratégies d'évitement, de rejet du principe de réalité. Le découplage de l'enseignement et de l'évaluation permet d'assainir la relation entre l'enseignant et l'élève. L'enseignant devient celui qui aide à apprendre, celui qui peut faciliter l'atteinte des objectifs que l'on s'est fixé. Celui qui détient un savoir utile. Une connivence nouvelle peut alors s'installer entre des élèves désireux d'apprendre et des enseignants qui peuvent leur donner quelques clés essentielles. Comme l'exprime Davisse (1996), « ce qui fondamentalement établit l'autorité du maître dans la classe, c'est la façon dont s'y jouent d'authentiques échanges de savoirs ».

Le bilan réalisé par l'équipe pédagogique de ce collège particulièrement défavorisé avance quelques observations intéressantes : alors que les élèves avaient auparavant du mal à se projeter au-delà de la séance en cours, les enseignants n'ont plus de difficulté à les engager sur des cycles prolongés. Les élèves demandent même des séances supplémentaires de préparation aux épreuves communes. Certains proposent de retarder l'organisation des épreuves, car ils ne se sentent pas encore prêts. Ils semblent impliqués de manière délibérée, volontaire, dans leur projet de formation. Certains indicateurs, tels que la baisse de l'absentéisme, la diminution des « défections » stratégiques (certificats d'inaptitude, etc...), attestent de l'impact motivationnel de ce dispositif.

Des événements festifs

Dans les pratiques sportives, l'événement couronnant une saison baigne généralement dans une ambiance festive. C'est la finale du championnat, ou le gala de fin d'année. Souvent les classements ont déjà été établis lors des journées précédentes, et il ne reste plus guère que le plaisir de se retrouver, de communier dans une passion partagée. Si l'on envisage de faire vivre aux élèves, en cours d'Éducation Physique, le décours authentique des expériences sportives, il semble que dans la mesure du possible les situations finalisant les cycles devraient également revêtir un tel caractère festif. Cette idée constitue d'ailleurs l'un des principes de bases de la *sport Éducation* proposée par Siedentop (1994).

On retrouve dans de nombreux établissements scolaires de tels événements festifs. Souvent l'année est clôturée par une fête de l'association sportive, ou ponctuée par des tournois interclasses. Il est plus rare cependant que ces événements constituent la finalisation de cycles d'enseignement. Un peu comme s'il y avait deux logiques parallèles dans les établissements : d'une part l'Éducation Physique où l'on apprend, et où les cycles d'enseignement ne peuvent s'achever que sur une situation d'évaluation, sérieuse et appliquée, et d'autre part le sport où enfin on peut se livrer au jeu et à la fête. Bien des enseignants vivent ainsi leur métier sur un mode schizophrène, certains regrettant de devoir consacrer une partie de leur emploi du temps à une tâche d'animation sportive qu'ils sentent extérieure à leur mission principale, et d'autres trouvant à l'inverse dans l'association sportive la bouée d'oxygène qui les réconcilie avec leur métier.

Cette conjugaison de la performance et de la rencontre festive nous semble un aspect central de la compétence sportive. L'athlète compétent n'est pas celui qui réalise des performances

de haut niveau dans son laboratoire d'entraînement. C'est celui qui peut exprimer ses potentialités dans le contexte tumultueux des grandes rencontres, chargées d'enjeux, d'émotions, de communication. C'est aussi celui qui est capable de jouir de ces situations, d'y trouver de la satisfaction et du bien-être. A ce titre, la participation des élèves à des événements festifs, dans lesquels ils devront mettre en œuvre les acquisitions qu'ils ont pu réaliser durant les cours, nous semble constituer un complément essentiel de leur formation. Encore faut-il construire les liens entre les cours d'Éducation Physique et de telles manifestations.

Ainsi dans notre propre établissement, nous organisons voici quelques années des rencontres interclasses, se déroulant sur deux journées banalisées (Delignières & Noé, 1989). Toutes les classes du lycée se rencontraient sur neuf activités : football garçons, football filles, volley, basket, cross, course d'orientation, gymnastique, athlétisme, pétanque. Toutes ces activités, à part la pétanque, étaient enseignées dans les cours d'Éducation Physique. 90% des élèves participaient à ces rencontres, les autres s'impliquant en tant qu'organiseurs, arbitres, supporters. Chaque élève représentait sa classe et pouvait participer à quatre activités différentes. Le principe était que toute participation, si modeste soit-elle, rapportait des points à la classe. Dans le même ordre d'idées, Kugler (2001) évoque la *journée ovalienne* qui ponctue l'année rugbyistique dans son établissement. Événement majeur, puisque l'ensemble du collège se retrouve sur le stade pour une compétition, organisée par les élèves de l'association sportive, et par les anciens élèves qui reviennent dans l'établissement à cette occasion. Cette journée oppose les classes de l'établissement dans une activité qu'elles ont pratiquées longuement en cours. Il y a là aussi une continuité évidente entre l'enseignement dispensé et cette journée de fête.

Enfin ces événements festifs sont des moments d'émotions intenses. Amarouche et Nouillot (1989) rendent ainsi compte de rencontres interclasses de gymnastique : « La fête, outre le plaisir de vivre une même émotion, une même expérience, permet de s'identifier à un groupe. Elle est un moment privilégié qui reste fixé dans la mémoire collective ». Vera et Duboz (2002) évoquent l'organisation de temps forts ou d'événements qui ponctuent l'année et qui concernent l'ensemble de l'établissement, et notamment un bal de danses folkloriques, qui rassemble plus de 1000 élèves sur trois demi-journées, pour danser en présence de musiciens. Ces événements contribuent à cette construction d'une relation de plaisir aux loisirs physiques et sportifs, que nous mettons au principe des finalités de la discipline.

La tâche, la leçon, le cycle

Nous n'avons jusqu'à présent évoqué que le problème de la conception des situations terminales, qui nous paraît constituer l'élément primordial dans une pédagogie des compétences. Comment concevoir maintenant la démarche qui pourra permettre aux élèves, au fil des séances, de progressivement construire la compétence finalisant le cycle ? Il nous semble nécessaire, dans un premier temps, de revenir sur le statut, dans l'Éducation Physique actuelle, de ces séquences essentielles de l'enseignement : la tâche, la leçon, et le cycle.

Depuis quelques décennies, l'Éducation Physique a clairement ambitionné de se constituer en « laboratoire de l'apprentissage ». On a tenté d'extraire des pratiques sociales des formalisations plus ou moins savantes des « savoirs » sous-tendant l'action efficace, puis de

construire les tâches ou situations de résolution de problème permettant l'appropriation de ces savoirs par l'élève. On a ainsi succombé à une sorte de « magie de la tâche », supposée générer par l'intelligence de sa conception un apprentissage effectif. On a logiquement mis l'accent sur la « leçon », comme unité essentielle de l'Éducation Physique, et les candidats aux agrégations de la discipline doivent être en mesure de donner du sens à une suite de quatre ou cinq tâches coincées dans l'espace réduit d'une séance.

Nous pensons que la pertinence de l'Éducation Physique ne se situe pas à ce niveau déjà moléculaire de la leçon, mais davantage à celui des cycles d'enseignement, qui ne doivent plus être considérés comme un empilement de leçons et de tâches, mais comme des unités où les élèves pourront vivre des expériences sportives authentiques, finalisées par la réalisation de projets ambitieux. Des espaces où la démarche d'apprentissage prendra du sens pour l'élève, car elle vaudra la peine d'être entreprise (Davisse, 1996).

La mise en avant de la leçon comme unité essentielle nous semble représentative du fait qu'à l'heure actuelle l'Éducation Physique soit encore dominée par une approche de type « pédagogie du savoir », telle que l'a définie Reboul (1980). Elle peut être également caractérisée au travers de ce que Varela (1989) a appelé le « modèle de la commande », dans son analyse des sciences cognitives (voir également à ce sujet Durand & Arzel, 1997). Ce modèle suppose que le comportement est prescrit par un ensemble de règles, principes, explicites ou plus intériorisés, qui assurent une résolution rationnelle, intelligente, des tâches que le sujet doit réaliser. Ces connaissances sont supposées posséder un certain degré de généralité, permettant l'adaptabilité du sujet. Au niveau scientifique, les approches cognitivistes traditionnelles émanent également de ce modèle, et par exemple la théorie du schéma de Schmidt (1982) est l'archétype parfait d'une telle vision prescriptive de la motricité.

Cette conception entraîne deux conséquences majeures en didactique. Le premier est le primat des situations de résolution de problème, c'est-à-dire de tâches savamment organisées, délimitées, suffisamment simples pour être à la portée de l'apprenant, suffisamment complexes pour nécessiter un traitement cognitif de haut-niveau. Le second est l'idée d'une construction progressive, rationnelle, strictement programmée, des bases de connaissances. Les enseignants peuvent déterminer a priori la liste des connaissances et savoirs dont l'acquisition progressive, du simple au complexe, assurera la formation complète de l'élève. La lecture de la littérature didactique de ces dernières années peut donner une idée de la mainmise de ce modèle de la commande sur l'enseignement en général et l'Éducation Physique en particulier.

Des conceptions radicalement différentes traversent à l'heure actuelle le champ scientifique, qui considèrent l'action et la connaissance comme des propriétés émergentes de l'auto-organisation de systèmes complexes (voir par exemple Clergue, 1997). On sait notamment que dans le domaine du contrôle et de l'apprentissage moteur, le leadership historique de l'approche cognitive a été âprement disputé par les approches écologiques et dynamiques, fondées sur ce concept d'émergence (pour des présentations en langue française, voir Delignières, 1998 ; Temprado, 1999 ; Temprado & Montagne, 2001). Varela (1989) expose de manière claire le renouvellement des points de vue, dans le domaine des sciences de la cognition : dans le modèle de la commande, l'archétype du comportement intelligent est celui de l'expert qui résout un problème relatif à son champ d'expertise. Dans ce nouveau modèle,

que l'auteur appelle « modèle de l'autonomie », il s'agit plutôt de l'enfant qui élabore une compétence linguistique à partir du désordre langagier de ses interactions sociales. On aura remarqué que ces deux modèles proposés par Varela correspondent respectivement aux deux situations que nous avons présentées en Figure 5.2.

L'apprentissage de la complexité

La pédagogie des compétences que nous proposons s'inscrit dans cette démarche. Une compétence n'est pas que la juxtaposition de connaissances isolées. Dans ce sens, enseigner des compétences ne peut se résumer à organiser une succession de tâches d'apprentissages, en espérant que l'élève parvienne de lui-même à générer une entité d'ordre supérieur. Une telle approche est cependant loin d'être évidente à mettre en œuvre. Tout invite l'enseignant à fonctionner sur une atomisation du savoir. Le pédagogue, de toute bonne foi, considère que la meilleure manière de permettre l'accès à des savoirs qu'il juge difficiles est d'en présenter des visions simplifiées, voire simplificatrices. Dans le même temps, il regrette l'incapacité de l'élève à se confronter à des situations nouvelles, demandant initiative et créativité pour mettre en œuvre les connaissances acquises. Plus l'enseignant explique, didactise, décortique les savoirs, moins l'élève est capable de maîtriser la complexité de l'environnement qui l'entoure. C'est ce que Clergue (1997) appelle le paradoxe du « bon pédagogue ». D'un autre côté, l'élève en grande difficulté est également plus demandeur que les autres de pédagogie traditionnelle. Il recherche un savoir simple, procédant par certitudes, évitant l'incertitude, le questionnement et le doute.

Une pédagogie de la compétence tenterait de dépasser ces paradoxes en considérant que la complexité, qui est généralement vue comme un obstacle qu'il faut contourner en simplifiant les problèmes, peut à l'inverse constituer une ressource, un tremplin pour que les élèves réalisent des apprentissages plus signifiants, et plus utiles. Le point de départ est évidemment le projet dans lequel il convient d'engager l'élève, projet réifié par la situation finalisant le cycle d'enseignement. Cette situation doit être complexe, nécessiter de la part de l'élève des options stratégiques, mobiliser des divers registres de ressources. Elle doit également demeurer faiblement déterminée, dans la mesure où il doit exister toujours plusieurs manières d'y réussir. Clergue (1997) évoque l'idée de « situations où les causes s'enchevêtrent comme dans la réalité, et par là renforcent la motivation du sujet en transformant les échecs momentanés en autant de raisons de raisons d'inventer des réponses nouvelles ».

Cette situation ne doit cependant demeurer uniquement un objectif lointain, sans cesse repoussé au bénéfice de situations d'apprentissage plus simples. Elle doit toujours être présente et rappelée à l'esprit des élèves, et tous leurs efforts doivent être dirigés dans le but de la maîtriser. Cette situation finale possède un pouvoir structurant sur l'activité de l'élève et ses comportements d'apprentissage. La compétence émerge à partir des exigences de la situation que les élèves auront à maîtriser à la fin du cycle de formation. Le problème n'est pas de déterminer a priori la liste des connaissances que l'élève devra acquérir, pour en assurer ensuite un apprentissage progressif, hiérarchisé et raisonné, mais plutôt de laisser l'objectif terminal du cycle piloter l'émergence des besoins de formation, exprimés tant par l'enseignant que par les élèves. On peut dire que l'enseignant a davantage besoin d'intentions éducatives précises que de listings exhaustifs de connaissances à transmettre.

Cette pédagogie des compétences constitue une rupture fondamentale dans la conception de l'enseignement. On se satisfait souvent que les élèves parviennent à surmonter une tâche précise, apprennent un contenu particulier. Une situation d'apprentissage, des consignes claires, un comportement attendu, quelques essais, et la classe fonctionne en bon ordre. Les compétences reposent sur des apprentissages plus complexes, et sans doute moins facilement maîtrisables par l'enseignant. Il est difficile à ce niveau de décrire avec précision les formes que pourrait prendre cette approche dans le déroulé des séances, car chaque APS engendre des formats pédagogiques particuliers. On peut cependant proposer quelques principes généraux.

Le principal est sans doute celui de la différenciation. Le thème de la pédagogie différenciée a été abondamment discuté dans les années 80 lorsque l'objectif principal du système éducatif était la lutte contre l'échec scolaire. La pédagogie différenciée était alors vue comme un dépassement de cette « indifférence aux différences » qui était pensée comme la cause principale de l'échec d'une large frange des élèves. L'idée centrale était de permettre que chacun atteigne les objectifs fixés, mais selon des cheminements particuliers, adaptés à ses capacités initiales, ses représentations, sa personnalité. Proposition un peu utopique, qui supposait que le professeur soit capable de proposer à chaque élève, sur la base d'une évaluation rigoureuse, le style d'enseignement qui lui convenait le mieux.

La différenciation pédagogique dont nous parlons ici ne consiste cependant pas à permettre à tous, par des parcours différenciés, d'atteindre un objectif commun. Au risque d'étonner certains, il nous semble que fondamentalement, dans une pédagogie des compétences, tous les élèves n'apprennent pas les mêmes choses et à terme développent des compétences qui pour être similaires ne sont pas superposables. Les groupes, les équipes peuvent déterminer des projets différents, même à l'intérieur d'une même activité. Ainsi certains pourront investir la gymnastique sur un ode acrobatique, alors que d'autres préféreront explorer une gymnastique plus axée sur la chorégraphie. A l'intérieur d'un même projet, les rôles peuvent se différencier, débouchant sur la construction de compétences individuelles différentes, qui toutes convergeront vers la maîtrise collective de la situation terminale. On peut évoquer à ce niveau la spécialisation des postes en sports collectifs, ou la répartition des rôles dans les productions artistiques collectives.

Chaque leçon doit être finalisée par rapport à la compétence terminale : « que va-t-on faire aujourd'hui, qui va nous permettre d'être plus performant, de maîtriser davantage la situation finale ? » Cette finalisation doit évidemment être différenciée, en fonction des projets de chaque élève, de chaque groupe ou équipe, et de son niveau d'avancement. Enfin une pédagogie des compétences requiert la dévolution systématique de responsabilités dans la conduite des projets. Les élèves, ou les équipes, doivent pouvoir déterminer de manière autonome leurs objectifs d'apprentissage, leurs choix stratégiques, en fonction de la manière dont ils entendent satisfaire à la situation terminale. Tout ceci milite en faveur de situations ouvertes, de consignes souples, et d'une attitude d'écoute vis-à-vis des démarches des élèves.

L'archétype des leçons d'Éducation Physique, telles qu'on peut notamment les voir relatées dans les revues professionnelles, ou présentées lors des épreuves d'agrégation, est toujours une succession de situations d'apprentissage, visant chacune l'acquisition d'une connaissance particulière. Au mieux assure-t-on une progression des difficultés, avec une intégration

progressive des acquisitions antérieures. Il nous semble qu'une pédagogie des compétences doit reposer sur une logique plus complexe et moins linéaire. Bien sûr l'enseignant devra toujours, à certains moments, construire des situations fortement contraignantes, où l'objectif sera de faire émerger tel ou tel type de comportement. Mais ce type de travail doit perpétuellement alterner avec d'autres modes de mise en activité, où il s'agit de simuler tout ou partie de la situation terminale, afin de faire émerger les problèmes à résoudre, les voies de dépassement, les remédiations de stratégies. Ceci permet de revenir aux situations d'apprentissage, avec un projet clair, et des perspectives d'intégration des connaissances acquises dans la compétence terminale.

C'est un processus complexe que nous décrivons ainsi, fait d'allers et retours, de remises en questions. La compétence émerge progressivement, non de l'association de connaissances acquises de manière isolée, mais de leur intégration progressive, face à des situations de plus en plus complexes, incertaines, indéterminées. Comme l'évoque Clergue (1997), « le moment éducatif décisif dans l'apprentissage est celui qui va provoquer ce déclic amenant la rupture épistémologique qui fait qu'un magma indifférencié de savoirs prend brusquement du sens et donc de la cohésion. Les apprentissages prennent tout leur sens sur les bords du chaos, loin de la monotonie du rythme régulier d'exercices répétitifs et loin de l'impuissance devant les bribes éparses de connaissances éclatées ». C'est ce cheminement incertain, loin de la sérénité des progressions pédagogiques « prêt-à-porter », que l'enseignant devrait être en mesure de conduire avec ses élèves.

L'évaluation des compétences

Nous avons été fréquemment interpellés, lorsque nous présentions ces perspectives sur les compétences, à propos du problème de l'évaluation. Comment concilier une telle approche de l'Éducation Physique avec les exigences institutionnelles de l'évaluation ? Nous confessons que nous n'avons pas de réponse simple. Néanmoins, ce problème peut nous permettre de questionner en retour l'évaluation, et son importance actuelle dans la réflexion sur l'éducation.

Nous avons déjà évoqué plus haut dans ce texte l'idée que la compétence produisant les comportements de manière peu prédictible, il semblait difficile d'en envisager une évaluation classique. Il est vrai qu'il paraît difficile, face à des situations réellement complexes, de construire une grille de comportements attendus, ou de niveaux d'habileté, comme on a pris l'habitude de le faire dans des situations d'apprentissage bien délimitées.

On peut en outre s'interroger sur cette habitude qui a été prise en Éducation Physique d'attribuer une telle importance aux performances que les élèves réalisent lors de la « séance d'évaluation », généralement située en fin de cycle. Un certain nombre de travaux expérimentaux ont par exemple montré que si la performance mesurée à la fin d'une session de pratique pouvait constituer une mesure des progrès réalisés sur la tâche, cette mesure pouvait se révéler peu prédictive de la rétention à long terme de cet apprentissage, ou de ses potentialités de transfert. On peut à titre d'exemple évoquer un travail rapporté par Buekers (1995), au cours duquel on comparait les performances de deux groupes de sujets en tir au basket-ball. Le premier groupe bénéficiait d'une pratique variable (tirs à 3, 3.70, 4.70 et 7.30m), et le second d'une pratique fixe (3.70m). Les sujets réalisaient quel que soit leur

groupe un nombre équivalent d'essais. Les deux groupes réalisaient ensuite un test de transfert à une distance nouvelle. Les résultats montrent que le groupe à pratique fixe obtient de meilleures performances durant les sessions d'apprentissage (Figure 5.5.). Néanmoins le groupe à pratique variable se montre supérieur lors du test de transfert.

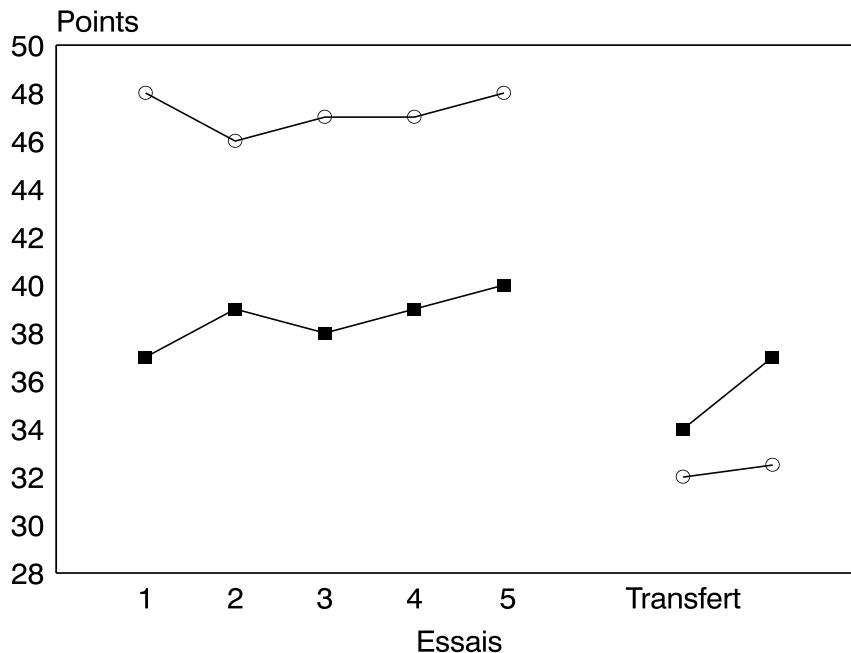


Figure 5.5 : Influence de la variabilité de la pratique sur l'apprentissage et le transfert d'une habileté de tir en basket-ball (d'après Buekers, 1995). Ronds: groupe à pratique fixe. Carrés noirs: groupe à pratique variable

Ce qu'il faut retenir de cette expérimentation, c'est que la performance mesurée en fin de cycle n'est pas nécessairement prédictive de l'utilité de l'apprentissage réalisé. Ici il paraît clair que les sujets du groupe « pratique fixe » obtiennent de meilleures performances et devraient donc avoir de meilleures notes. Néanmoins ils se trouvent bien démunis lorsqu'il s'agit de transférer leurs acquisitions dans une situation légèrement différente.

Des résultats de même nature ont été obtenus lors d'expérimentations testant l'hypothèse dite d'interférence contextuelle (Shea & Morgan, 1979). Cette hypothèse peut être présentée de la manière suivante : lorsque l'on doit apprendre à des sujets plusieurs habiletés, doit-on proposer un apprentissage par blocs (par exemple, 10 essais sur la tâche 1, puis 10 essais sur la tâche 2, etc...), ou une pratique distribuée, de manière systématique ou aléatoire, sur les différentes habiletés. Intuitivement, on suppose que la pratique massée doit être plus efficace. Cependant les travaux réalisés pour tester cette hypothèse montrent que si les sujets ayant pratiqué en pratique massée obtiennent de meilleures performances lors des sessions d'apprentissage, lors d'un test de rétention les sujets ayant pratiqué de manière aléatoire obtiennent de meilleurs résultats. Ce résultat est généralement expliqué par le fait qu'en condition aléatoire, les sujets sont obligés de reconstruire à chaque essai leur réponse (rappel du programme moteur, paramétrisation, etc...). Dans le cas d'une pratique par blocs, le sujet peut garder en mémoire d'un essai à l'autre les réglages du programme. Dans la mesure où ce qui est sollicité lors du post-test est la capacité à produire une réponse (et non à la reproduire), les sujets entraînés en pratique aléatoire démontrent une supériorité car ils ont été

perpétuellement confrontés à ce problème. Ici encore, les performances obtenues au terme des sessions d'apprentissage se révèlent peu prédictives des performances à plus long terme. A un moment où l'Éducation Physique ambitionne de viser des apprentissages durables, généralisables, transférables, une réflexion sur ce qu'on évalue et la manière dont on s'y prend paraît nécessaire.

Par ailleurs, les objectifs de l'Éducation Physique ne renvoient pas de manière systématique à de tels comportements moteurs objectivables, mesurables. Lorsque l'on envisage de transformer les attitudes des élèves, de les rendre plus autonomes, plus responsables, peut-on espérer assurer une évaluation de ces acquisitions respectant les critères d'objectivité, de fidélité, a priori requis pour la notation certificative dans le cadre scolaire ? Nous sommes persuadés que les techniques d'évaluation peuvent encore largement progresser. De nombreux travaux ont été réalisés en psychologie sociale, notamment sur la mesure des attitudes, qui laissent à penser que l'Éducation Physique n'a pas encore exploité toutes les possibilités des outils disponibles. Il faut également avoir conscience que l'on évalue à l'heure actuelle des dimensions qu'on n'envisageait pas accessibles voici une vingtaine d'année. Lorsque le baccalauréat a été réformé en 1983, de nouvelles activités ont pu accéder à la certification en Terminale, et notamment les sports collectifs. De nombreux enseignants étaient alors persuadés qu'il était impossible d'assurer une notation objective dans de telles activités. L'athlétisme et la natation offraient des solutions d'apparence rigoureuse, avec les barèmes dérivés des tables Letessier, et la gymnastique bénéficiait d'une longue pratique du jugement, assistée de codes de pointage. Mais l'évaluation quantitative des individus lors d'activités duelles ou collectives semblait pour beaucoup une gageure. Beaucoup de progrès ont été réalisés depuis, et la profession peut maintenant avancer des outils suffisamment élaborés pour permettre une évaluation satisfaisante.

Il n'en demeure pas moins que l'Éducation Physique possède cette particularité de revendiquer fortement certaines catégories d'objectifs qui ne se prêtent à l'heure actuelle que faiblement à une évaluation quantitative. Ces objectifs doivent-ils pour autant être marginalisés ? Ne doivent-ils constituer qu'un simple affichage politique, en en-tête des projets pédagogiques, sans recherche d'opérationnalisation sur le terrain ? Nous pensons que l'enseignement ne peut pas être piloté par les limites méthodologiques de l'évaluation. On ne peut pas enseigner uniquement ce que l'on est en mesure d'évaluer. On peut même ajouter que les acquisitions les plus essentielles, celles qui compteront le plus pour le futur de nos élèves, sont sans doute celles que l'on peut le moins objectiver à l'évaluation.

La réflexion sur l'évaluation en Éducation Physique est systématiquement gangrenée par une confusion entre évaluation et notation. Dans le système scolaire actuel, chaque discipline se doit de noter ses élèves. On peut le regretter, déplorer les comportements utilitaristes qu'un tel système développe chez les élèves, le fait est que pour l'instant c'est une réalité difficilement contournable, et une obligation institutionnelle. Chaque discipline y défend par ailleurs son « poids éducatif », par le biais des coefficients qu'elle représente aux différents examens. Il faut néanmoins garder à l'esprit que ce système n'est pas inéluctable, et qu'il existe de par le monde d'autres procédures d'évaluation et d'orientation.

Il nous semble que l'évaluation doit surtout remplir une fonction pédagogique vis-à-vis de l'élève. Elle doit le renseigner sur ces questions fondamentales : Qu'est-ce que j'ai appris ?

Qu'est-ce que je suis capable de faire ? Est-ce que je peux être fier de mes progrès ? Nous ne sommes pas persuadés que la note soit la meilleure solution pour remplir cette fonction pédagogique. Les élèves ont d'ailleurs vite compris que la notation servait à bien autre chose qu'à évaluer leurs apprentissages. Goirand (1998) affirme par exemple qu'en gymnastique, « on peut tout aussi bien évoquer le débutant de la 6^{ème} à la terminale et attribuer une moyenne de 13 ou 14 au baccalauréat ! ». L'enseignant gère sa moyenne, son écart-type, la lisibilité de sa discipline auprès des élèves, des parents, et des autres disciplines. L'évaluation des apprentissages ne semble en définitive que secondaire.

Nous pensons en fait que des situations terminales authentiques, complexes, telles que nous avons tenté de les définir, devraient posséder de manière intrinsèque tout ce qui est nécessaire pour renseigner l'élève sur son niveau de compétence. Une cordée qui a gravi durant sa séance d'escalade quatre voies de niveau 6a n'a pas réellement besoin de note pour savoir si cette performance constitue un résultat satisfaisant, une étape essentielle de sa progression, ou la confirmation d'un niveau antérieurement atteint. L'évaluation la plus utile renvoie au degré de satisfaction que les élèves peuvent tirer de leur prestation. L'enseignant doit faire en sorte que les situations finalisant les cycles mettent clairement en scène les compétences des élèves.

Ceci n'invalide pas nécessairement l'organisation d'évaluations ponctuelles, dans des situations plus délimitées. De telles évaluations peuvent notamment être destinées à satisfaire l'obligation institutionnelle de fournir des notes. Il faut savoir cependant que ce type d'évaluation ne pourra jamais rendre compte de la compétence dans son ensemble, mais uniquement d'un comportement local, dans une tâche particulière.

Compétence et plaisir

Enfin, nous ne pouvons pas quitter ce chapitre sur la pédagogie des compétences sans dire qu'elle constitue pour nous l'hypothèse la plus satisfaisante pour espérer permettre aux élèves de construire une relation de plaisir à la pratique sportive. Comme nous l'avons dit précédemment, on ne peut inciter les élèves à investir tout au long de leur vie les activités sportives, que s'ils parviennent à entretenir une telle relation avec la pratique. On a aussi vu que le plaisir était avant tout lié au sentiment de compétence, de maîtrise qu'ils pouvaient éprouver dans des situations sportives, et aussi au sentiment d'auto-détermination, d'autonomie dans les choix et les décisions. La pédagogie de la compétence, qui mène l'élève à la maîtrise de situations complexes et à la réalisation de projets signifiants, vise évidemment un tel objectif. Dans une Ecole où l'élève est volontiers décrit comme amotivé, manquant de confiance en soi, rétif à l'investissement d'effort, il s'agit de finaliser l'enseignement par rapport à des situations qui vont redonner du sens au travail et à l'effort, redonner une place à l'élève en tant qu'acteur et décideur, et à terme leur donner une image plus positive d'eux-mêmes, et l'envie de poursuivre leur investissement au-delà du temps scolaire.

Références

Amarouche, P. & Nouillot, P. (1989). Objectif Gym: Vivre à l'heure des interclasses. In. *L'Education Physique et Sportive: Aujourd'hui ce qui s'enseigne* (pp. 101-104). Paris: SNEP.

- Auvray, E. (2002). Le roulis : apprendre à se déséquilibrer. *Revue EPS*, 295, 45-47.
- Chomsky, N. (1973). *Le langage et la pensée*. Paris: Payot.
- Clergue, G. (1997). *L'apprentissage de la complexité*. Paris : Hermès.
- Coston, A. (2002). Etre compétent. Un exemple en saut de cheval. *Revue EPS*, 297, 63-67.
- Davisse, A. (1996). La règle et le sens: le dur métier d'élève. In P. Duret & A. Guy (Eds.), *Les jeunes en difficulté* (pp. 103-108). Paris : Arléa – Corlet.
- De Montmollin, M. (1984). *L'intelligence de la tâche. Eléments d'ergonomie cognitive*. Berne: Peter Lang.
- Delignières, D. (1991). *Risque préférentiel, risque perçu et prise de risque: propositions pour l'élaboration d'une didactique de la sécurité en EPS*. Conférence présentée à l'Université d'Automne "l'Education à la Sécurité en et par l'EPS", Saint-Jean-de-Braye, 27-31 Octobre 1991.
- Delignières, D. (1993). La perception de l'effort et de la difficulté. In J.P. Famose (Ed.), *Cognition et performance* (pp. 183-218). Paris: INSEP.
- Delignières, D. (1998). Apprentissage moteur: Quelques idées neuves. *Revue EPS.*, 274, 61-66.
- Delignières, D., & Fleurance, P. (1991). *Compétences transversales et compétences spécifiques en EPS*. Cours d'agrégation externe EPS, Ecrit 2, Centre National d'Enseignement à Distance.
- Delignières, D., & Garsault, C. (1993). Objectifs et contenus de l'EPS: Transversalité, utilité sociale et compétence. *EPS*, 242, 9-13.
- Delignières, D., & Garsault, C. (1999). Connaissance et compétences en EPS. *Revue EPS*, 280, 43-47.
- Delignières, D., & Noé, N. (1989). Projet pédagogique d'E.P.S. *Revue E.P.S.*, 217, 14-16.
- Develay, M. (1992). *Pour une pédagogie du sens*. Spirales, 4, 45-50.
- Durand, M. (1987). *L'enfant et le sport*. Paris: PUF.
- Durand, M. (2001). *Chronomètre et survêtement*. Paris : Edition Revue EPS.
- Failletaz, M.P., Mackowiak, J.P. & Lassuye, F. (1999). Former un citoyen. *Revue EPS*, 276, 61-65.
- Falco, A. (2002). Enseignement et sécurité. *Revue EPS*, 297, 59-61.
- 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: EPS.
- Famose, J.P. (1985). L'habileté motrice: théorie et enseignement. *STAPS*, 12, 31-48.
- Famose, J.P. (1987). Fonctions requises, complexité de la tâche et apprentissage moteur. In A. Vom Hofe et R. Simonnet, *Recherches en Psychologie du Sport* (pp. 127-149). Paris: EAP.
- Famose, J.P. (1990). *Apprentissage moteur et difficulté de la tâche*. Paris: INSEP.
- Famose, J.P. (2003). L'apprentissage auto-régulé. *Revue EPS*, 300, 13-20.

- Galichet, F (1998). *L'éducation à la citoyenneté*. Paris : Anthropos.
- Garsault, C. (2002). *Donner du sens à l'EPS : les épreuves communes*. Communication présentée aux 2èmes Rencontres de l'EPS, « L'EPS dans l'école d'aujourd'hui : obstacles et innovations ». AEEPS/Sport et Education, Montpellier, 24-27 octobre 2002.
- Garsault, C. (2004, Ed.). *L'EPS en Zone d'Education Prioritaire*. Document académique n°9, Académie de Montpellier.
- Goirand, P. (1998). Enseignement de la gymnastique dans le second degré: crise et perspectives. In J.F. Robin & D. Hauw (Eds.), *Actualité de la recherche en activités gymniques et acrobatiques* (pp. 15-20). Paris : Editions Revue EPS.
- Hébrard, A., & Pineau, C. (1994). Schéma directeur du programme d'éducation physique et sportive. *Revue EPS*, 247, 49-51.
- Jouniaux, H. (1999). La transjurassienne en VTT. *Revue EPS*, 280, 30-31.
- Klein, G. (2000a). Les programmes de seconde au lycée. Déjà clos? Encore en débat? *Revue EPS*, 281, 19-22.
- Klein, G. (2000b). La grenouille, le boeuf et le mille-pattes. *Revue EPS*, 285, 9-13.
- Kugler, M.H. (2001). Des contenus ambitieux pour des élèves exigeants. *Contre Pied*, 8, 44-45.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*. New York: Cambridge University Press.
- Leplat, J., & Hoc, J-M. (1983) Tâches et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 3, 50-63.
- Leplat, J., & Pailhous, J. (1976). Conditions cognitives de l'exercice et de l'acquisition des habiletés sensori-motrices. *Bulletin de Psychologie*, 29, 205-211.
- Leplat, J.(1997). A propos des compétences. *Revue EPS*, 267, 9-12.
- Meirieu, P. (1992). Echec scolaire et pédagogie du sens. *Spirales*, 4, 52-56.
- Reboul, O. (1980). *Qu'est-ce qu'apprendre?* Paris: PUF.
- Rochex, J.Y. (1996). Rapport des jeunes au système éducatif aujourd'hui. *Revue EPS*, 262, 9-12.
- 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'AIÉSEP. Besançon: IUFM de Franche-Comté.
- Schmidt, R.A. (1982). *Motor control and learning: a behavioral emphasis*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education*. Human Kinetics. Champaign.
- Temprado, J.J. (1999). L'approche dynamique: une autre façon de concevoir l'apprentissage moteur en EPS. *Revue EPS*, 277, 74-75
- Temprado, J.J. & Montagne, G. (2001). *Les coordinations perceptivo-motrices*. Paris: Armand Colin.
- Varela, F. (1989). *Connaître les sciences cognitives*. Paris: Seuil.

Vigarello, G. (1983). Changement et objet de changement en EPS. *Revue STAPS*, 8, 5-11.

Wall, A.E. (1986). A knowledge-based approach to motor skill acquisition. In M.G. Wade & H.T.A. Whiting (Eds.), *Motor development in children: Aspects of coordination and control* (pp. 33-49). Dordrecht: Martinus Nijhoff.