

Enseigner des compétences

Didier Delignières

Complexité et compétences. Un itinéraire théorique en Education Physique (Chapitre 7).
Paris : Editions revue EPS.

Apprentissage et complexité

On a beaucoup parlé des compétences, comme concept permettant de formuler de manière différente les objectifs pédagogiques et les programmes disciplinaires, mais le problème de leur enseignement a été moins abordé. Il me semble clair qu'adopter cette entrée modifie complètement la manière de concevoir la discipline et donc de l'enseigner.

Le pire que l'on puisse imaginer, et c'est hélas ce que l'on retrouve fréquemment sur le terrain, c'est que l'on se contente de la parcellisation traditionnelle du savoir, en organisant l'enseignement sous forme de tâches juxtaposées, en supposant ainsi participer à la construction de compétences. Dans cette optique, l'installation de la compétence est toujours remise à plus tard. Ce sera l'année prochaine, lorsque l'on aura le temps. Pire, ce sera à l'élève de la construire, plus tard, de manière autonome, sur la base des briques que l'on aura installées en classe. Afficher des objectifs en termes de compétences, dans ce cas, ne sert guère qu'à faire plaisir à son institution, en se soumettant au jargon officiel.

Si la compétence est davantage que les ressources qui la constituent, il est évident que ce *plus* doit être enseigné en soi. On l'a vu précédemment, la compétence est avant tout la capacité à exploiter de manière judicieuse ses ressources, au moment opportun et en direction des objectifs pertinents. Donc au-delà du développement des ressources, il est nécessaire d'enseigner la capacité à lire la complexité, à discerner l'essentiel du superflu, à hiérarchiser les urgences, à trouver des compromis entre contraintes contradictoires.

Si la première possibilité évoquée consiste à assembler les éléments pour tenter de reconstituer la complexité du tout, une autre optique serait de partir du complexe, dès le début du processus d'enseignement. Perrenoud (1997) énonce ainsi que « les compétences se construisent en s'exerçant face à des situations d'emblée complexes ». Gérard (2007) développe un point de vue similaire : « 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 pour 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 ». Dans cette optique, le développement d'une compétence s'effectue essentiellement en gérant des situations de plus en plus diversifiées et de plus en plus complexes, à l'aide de ressources de plus en plus spécialisées.

Cette idée, bien que fondamentalement contre-intuitive tant nous sommes imprégnés de réductionnisme, énonce surtout que le développement de la compétence ne peut se faire de façon segmentée ou séquentielle, mais nécessairement concentrique. La compétence n'est pas « assemblée » à partir de composantes élémentaires. La compétence est dès le départ complète, contenant les germes de l'ensemble de ses composantes essentielles. Comme nous

l'avons déjà vu dans un chapitre précédent, un pilote compétent doit savoir décoller, naviguer et atterrir. S'il sait seulement décoller, il n'est pas au tiers compétent: il ne l'est pas du tout!

Au cours de son évolution vers l'expertise, les éléments constitutifs de la compétence acquièrent sophistication et pertinence. Surtout les relations au sein du système s'enrichissent et se densifient. Le développement de la compétence est avant tout une complexification. Cette idée est loin d'être triviale. Nombre de chercheurs travaillant sur l'apprentissage décrivent volontiers l'évolution de l'habileté comme une simplification progressive : les procédures les plus économiques sont sélectionnées, et le comportement est contrôlé par des variables macroscopiques, diminuant le nombre de degrés de liberté actifs du système (voir par exemple Hong et Newell, 2006). Il en va sans doute différemment pour les compétences. L'accroissement de la compétence est une invite à la recherche de la difficulté, des situations de plus en plus incertaines, de moins en moins bien définies.

Mais comment confronter à la complexité un élève absolument débutant dans l'activité visée ? Il ne faudrait à ce niveau tomber dans aucune forme de caricature. 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. Il doit exister un tiers chemin entre ces deux extrêmes. Dans un chapitre précédent, j'ai évoqué le fait que face à un problème complexe, il était nécessaire d'effectuer des allers-retours entre l'élémentaire et le global, en prenant en compte les propriétés de chaque niveau et leurs influences respectives. L'acquisition des compétences peut suivre une logique similaire. L'apprentissage doit passer par un aller-retour systématique 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.

Loin donc de moi l'idée que l'enseignement devrait renoncer aux exercices, tâches d'apprentissage. Certains outils de base doivent être acquis, et de la manière la plus explicite possible. Si je dois apprendre à mes élèves à réaliser le nœud en huit dans le cadre d'un cycle escalade, ce ne sera certainement pas dans une situation complexe et mal définie. Ce sera un apprentissage parfaitement guidé, à base de démonstration, recherchant l'automatisation d'une séquence motrice. Tout simplement parce qu'il en va de la sécurité des élèves. Cependant, cet apprentissage devra ensuite être contextualisé, puis peut-être relativisé : à un certain niveau de compétence, le grimpeur pourra par exemple choisir entre nœud en huit, nœud de chaise, ou nœud de cabestan, en fonction de la situation du moment.

Selon Gérard et Braibant (2004), deux traits caractéristiques peuvent être utilisés pour analyser les situations pédagogiques. Le premier renvoie au fait que les situations soient ou non reliées à un « contexte de vie ». Résonnent-elles avec des préoccupations significatives pour l'élève, renvoient-elles à des pratiques sociales connues ? Les auteurs distinguent ainsi d'une part des activités de structuration, qui sont réalisées hors contexte, et les activités fonctionnelles, directement reliées à un contexte de vie. Par ailleurs, ils distinguent les activités qui vont mobiliser ponctuellement les ressources, ou de manière séparée, et celles qui vont mobiliser les ressources de manière essentiellement conjointe. Ces deux critères permettent de distinguer quatre catégories d'activités pédagogiques :

1. Les activités de structuration avec mobilisation ponctuelle : il s'agit dans ce cas de tâches visant l'acquisition de connaissances ou d'habiletés isolées. Par exemple en hand-ball une situation de tir en suspension avec aménagement matériel.

2. Les activités de structuration avec mobilisation conjointe : Gérard et Braibant (2004) évoquent à ce niveau pour les disciplines intellectuelles les synthèses ou résumés que l'enseignant peut demander à ses élèves. Il s'agit de mobiliser conjointement des connaissances, mais en dehors d'une situation réellement complexe. Pour continuer l'exemple du hand-ball, il pourra s'agir d'une situation où l'élève devra enchaîner une course avec dribble, un passe et va, puis un tir en suspension. On s'assure en environnement non incertain que l'élève sait mobiliser en continuité certaines connaissances déterminées.

3. Les activités fonctionnelles avec mobilisation ponctuelle : dans ce cas on propose une situation complexe, mais suffisamment maîtrisée pour travailler un aspect précis de la compétence. Par exemple, en hand-ball, une situation aménagée à trois attaquants et deux défenseurs, pour travailler la création d'espaces.

4. Les activités fonctionnelles avec mobilisation conjointe : dans ce cas il s'agit de viser l'intégration des connaissances dans un contexte de vie. Par exemple, la réalisation d'un match ou mieux la participation à un tournoi ou à un championnat.

Le problème n'est pas de privilégier telle ou telle catégorie, mais plutôt de voir comment ces diverses activités peuvent collaborer dans la construction des compétences. On le voit, certaines catégories renvoient à un travail pédagogique tout à fait traditionnel. C'est que les auteurs apprennent l'*apprentissage des ressources*, préalable indispensable à la construction des compétences. Ceci ne veut pas dire cependant que ces situations « classiques » restent inchangées dans une approche par les compétences. Gérard et Roegiers (2003) notent d'une part que cette entrée entraîne un recentrage sur l'essentiel, dans la mesure où les connaissances sélectionnées seront celles qui seront utiles pour la construction des compétences. Les autres connaissances seront considérées comme accessoires, et ne seront abordées que lorsque les compétences visées seront acquises par tous. Par ailleurs, dans le cadre d'une entrée par les compétences, ces apprentissages localisés prennent du sens. Nous avons précédemment évoqué ce point (Delignières et Garsault, 1999) : la compétence visée en fin de cycle balise l'apprentissage et lui donne du sens. Les ressources élémentaires ne sont pas acquises pour elles-mêmes, mais toujours dans la perspective de leur intégration dans des structures plus vastes.

L'apprentissage des ressources ne suffit évidemment pas, et il faut consacrer du temps à leur intégration. Plusieurs solutions sont envisageables. 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 consacré à l'intégration systématique 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 constituer *in fine* la simple évaluation d'une compétence qui n'aura 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 jusque-là. Durant ces séquences d'intégration, on travaille des situations complexes apparentées à la compétence visée en fin de cycle. On peut noter que l'on retrouvait une structuration de ce type dans le cycle entraînement/compétition des « Républiques des Sports ». Cette alternance peut être enrichie par la proposition d'une activité fonctionnelle au départ de l'apprentissage, au travers 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 à accroître l'efficacité des apprentissages ponctuels en permettant aux élèves de leur donner du sens.

Enfin il convient de garder à l'esprit qu'une compétence est toujours relative. Contrairement à un objectif qui est formulé pour être atteint, une compétence ne sera jamais « atteinte » : elle se développe et se complexifie tout au long de la vie. Le niveau de son développement se caractérise par la diversité et la complexité des contextes dans lesquels elle peut se manifester, par la spécialisation des ressources qu'elle est capable d'utiliser et par les standards de plus en plus exigeants que respectent les performances (produits ou résultats) qu'elle permet de générer. Pour permettre ce développement continu, l'enseignement doit systématiquement s'appuyer sur les connaissances antérieures et les placer en relation avec les nouveaux apprentissages à effectuer; il doit aussi mobiliser fréquemment les mêmes compétences, mais en s'assurant d'une progression dans la diversité des contextes ou la complexité des tâches.

Une éducation fractale

Nous avons jusqu'à présent considéré la dynamique fractale des phénomènes, qui s'exprime au travers de fluctuations tout à fait particulières dans le temps. Dans cette approche le temps reste cependant extérieur, ne faisant que ponctuer l'observation. De Rosnay (1995) a proposé une approche particulièrement innovante du problème. Selon l'auteur, notre vision du temps est encore largement marquée par une conception linéaire et unidimensionnelle. Le temps reste extérieur à la dynamique des systèmes, comme si ces derniers se déployaient dans un espace vide, n'influençant pas leur évolution.

L'auteur estime qu'une interaction entre l'information créée par le système et le temps peut être discutée. La densité des informations pourrait créer à certains moments une « bulle temporelle » ayant des constantes d'évolution propres. Par analogie à la théorie de la relativité qui prédit que la masse d'une étoile puisse « courber » l'espace-temps, De Rosnay suggère qu'une masse critique d'information pourrait « densifier » le temps. L'idée générale serait que la vitesse (perçue) de l'écoulement du temps serait liée à celle de la production d'information.

Ce principe de non-linéarité du temps est en fait assez commun. Des réflexions similaires ont été avancées dans le domaine de l'Histoire (pour une présentation synthétique, voir During, 1984). L'histoire traditionnelle se contente de raconter les événements, d'en faire une chronologie précise. Dans cette optique, le temps est subi par le narrateur : un siècle dure toujours un siècle, et une année une année. Plus récemment les historiens ont privilégié une nouvelle approche de leur discipline, fondée sur une analyse plus particulière des crises qui ponctuent l'évolution de leurs objets d'étude. Dans ce cadre, le temps n'existe plus a priori et la chronologie, spécifique à l'objet étudié, est construite par le chercheur. Par ailleurs, la description du comportement des systèmes complexes fait fréquemment appel à des concepts qui marquent une brisure du temps. Le plus connu est la bifurcation, qui marque une

brutale modification du fonctionnement du système (voir Chapitre 4). On peut interpréter ce type de phénomène comme une accélération ponctuelle du temps.

De Rosnay propose de considérer l'information créée comme du temps potentiel, une « réserve de temps » disponible. Et cette création de temps potentiel permet de compenser en quelque sorte l'écoulement du temps traditionnel. A l'heure actuelle, les nouvelles technologies de l'information, et notamment l'Internet, ont largement accru la vitesse à laquelle les hommes produisent de l'information originale. Cette information accroît la complexité, et génère du temps potentiel.

La création de temps potentiel peut permettre une nouvelle lecture des compétences, telles que nous les avons précédemment définies et analysées. La compétence est un système complexe, au sein duquel de multiples composantes produisent et diffusent de l'information en parallèle. Chacune de ses composantes forme une bulle temporelle, possédant sa dynamique propre en fonction de la densité d'information qu'elle renferme. Toutes ces bulles, hiérarchiquement organisées en fonction de leur densité temporelle, évoluent simultanément au sein du système. La coexistence de bulles possédant des dynamiques si disparates confère à la compétence ses propriétés fractales.

On conçoit que la construction de telles compétences ne saurait s'inscrire dans la linéarité de la leçon ou même du cycle d'enseignement. Selon de Rosnay (1998), « cette forme d'éducation ne tient pas compte des densités différentes du temps, des respirations, des périodes de calme ou de plus grande intensité. Apprendre à apprendre, c'est non seulement préparer un terrain fertile pour que germent et fleurissent les connaissances, c'est surtout gérer et hiérarchiser ce que l'on sait déjà pour donner du sens à ses actes ». Par analogie avec les images fractales, dont nous avons amplement parlé et qui se construisent progressivement, par itérations successives à partir d'une équation simple, Joël de Rosnay propose une *éducation fractale*, qui viserait à aider l'élève à tisser des liens entre les différents niveaux hiérarchiques de ses connaissances. En d'autres termes, il s'agirait de lui permettre de *complexifier* ses connaissances et compétences. Cette éducation doit surtout donner à l'élève les moyens de mener cette complexification de manière autonome. Et dans ce processus l'Ecole n'est plus la seule pourvoyeuse de connaissance. Il s'agit de permettre à l'élève de bénéficier des multiples expériences, informations, rencontrées tant dans le cadre scolaire qu'en dehors de l'école. L'éducation fractale 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 nœud 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 prônée par De Rosnay 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.

En ce qui concerne la discipline qui nous préoccupe, il est clair que l'Education Physique ne se limite pas au cadre restreint du cours d'EPS : elle se prolonge dans des interactions avec les pairs, la famille, les activités de loisir, les clubs sportifs, la télévision, le spectacle sportif. Toutes ces expériences interfèrent, s'interpénètrent, s'enrichissent mutuellement. On peut considérer qu'elles contribuent toutes à l'éducation physique et sportive des individus, conçue comme un processus se prolongeant tout au long de la vie¹. Le cours d'EPS est un des moments de cette éducation physique, qui possède ses particularités, ses contraintes et ses avantages propres. Mais cette discipline scolaire ne concentre pas toute l'éducation physique et sportive des individus. Les clubs sportifs, que l'on décrit volontiers centrés sur la performance et la pratique de haut-niveau, proposent en fait souvent des projets pédagogiques qui n'ont pas grand-chose à envier à ceux des professeurs d'EPS. Il y est aussi question d'éducation motrice, d'accession aux valeurs citoyennes, parfois de formation des compétences. Les Ecoles Municipales des Sports, et autres structures similaires gérées par les collectivités territoriales, occupent également le terrain éducatif, et interviennent en masse à l'Ecole Primaire. Ajoutons à cela les multiples associations, Foyers Ruraux, mouvements de jeunesse, qui multiplient çà et là l'offre éducative. On comprend pourquoi nous ne croyons pas à une Education Physique cloîtrée dans l'Ecole, dispensant un enseignement original, spécifique, qu'il conviendrait de ne pas confondre avec les autres expériences, sportives notamment, que l'élève peut vivre par ailleurs. C'est pourquoi nous avons milité pour une Education Physique assumant pleinement ses prolongements extra-scolaires, autour du concept d'*éducation sportive* (Delignières et Garsault, 2004).

Je comprends que cette position puisse être inconfortable. L'Education Physique subit actuellement des attaques frontales de la part de la sphère politique. Les milieux sportifs ne sont pas tendres, et lui imposent une véritable concurrence, au niveau éducatif. Je pense cependant que le repliement frileux sur une spécificité scolaire de l'Education Physique n'est pas la solution. L'évolution de la société, le développement des systèmes d'information, interdisent à l'Ecole de se penser comme une citadelle inexpugnable, refermée sur elle-même. Elle doit apprendre à collaborer, mais aussi à exploiter à son profit les vecteurs extérieurs de formation, d'information et d'éducation. L'Education Physique et Sportive ne fait pas exception. Plutôt que de penser l'enseignement scolaire de l'Education Physique en négatif, s'opposant aux pratiques extrascolaires, définissant ainsi davantage ce qu'elle n'est pas que ce qu'elle est, il serait sans doute plus pertinent de la situer en complémentarité avec les autres lieux de pratique et d'éducation physique, qui apportent chacun une contribution spécifique.

L'évaluation des compétences

Pour finir, il est important de poser le problème de l'évaluation. Un point de vue assez radical est avancé par Gérard (2007) : « 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 ». C'est en mettant l'élève face à la complexité que l'on vérifiera s'il est capable de la gérer. Ceci a une conséquence immédiate : il est inutile d'espérer trouver une tâche simple dont la maîtrise pourrait rendre compte de l'accession à une compétence. Le recours à des situations complexes est une modalité indispensable (Gérard, 2007).

¹ Je tiens à remercier à ce niveau Maurice Portes et nos collègues de la section montpelliéraine de l'Amicale des Enseignants d'Education Physique et Sportive, pour les débats fructueux que nous avons eu à ce sujet.

Encore une fois, il convient ici de s'entendre sur ce que l'on appellera situation complexe. Roegiers (2003) propose une intéressante distinction entre situation compliquée et situation complexe. Une situation sera compliquée si l'élève doit mobiliser des savoirs et savoir-faire nouveaux, ou encore peu maîtrisés. La situation sera complexe si l'élève doit articuler de manière éventuellement inédite des savoirs et savoir-faire qu'il possède déjà. C'est l'articulation, la mise en relation, la mise en perspective des ressources qu'il faut évaluer, et non l'acquisition de telle ou telle connaissance ou habileté. En d'autres termes, lorsqu'un enseignant souhaite évaluer des compétences à partir d'une situation complexe, il doit s'être assuré au préalable que toutes les ressources à mobiliser pour résoudre la situation ont été acquises (Gérard, 2007). Ce qui supposerait une évaluation séparée des « connaissances » élémentaires.

Évaluer une compétence au travers d'une situation complexe suppose que l'on soit capable de construire une situation pertinente et valide, c'est-à-dire mobilisant de manière obligatoire la compétence visée, et cependant inédite pour l'élève. Ce problème a suscité de vifs débats parmi les spécialistes de l'Éducation (Crahay, 2006 ; Gérard, 2007 ; Rey, Carette, Defrance, et Kahn, 2003). Cette procédure d'évaluation suppose que l'on puisse associer une compétence à une « famille de situation », définie comme un ensemble de situations d'un niveau de complexité équivalent et se rapportant toutes à une même compétence.

En toute logique, une telle famille devrait être caractérisée par l'existence d'une matrice, d'un algorithme commun à toutes ces situations, qui ferait que l'ensemble des situations de la famille ne serait que les déclinaisons multiples d'un modèle commun. Or justement si la complexité est définie comme nous l'avons évoqué précédemment comme l'irréductibilité à un modèle fini, on peut difficilement préciser les contours de cette matrice commune. Autant il est envisageable de construire une famille d'exercices ou de tâches renvoyant à l'application d'une connaissance clairement délimitée (par exemple les applications du théorème de Pythagore), autant il peut être difficile de cerner de manière précise des familles de situations complexes.

Une situation d'évaluation n'est pas une situation d'apprentissage. Les ressources élémentaires doivent être acquises antérieurement, et par ailleurs, ce n'est pas non plus au moment de l'évaluation que l'élève apprend à être compétent. L'évaluation ne doit pas être sa première confrontation à la complexité. La mobilisation et l'intégration des ressources pour résoudre une situation complexe doivent faire l'objet d'un apprentissage spécifique, au même titre que celui des ressources. Donc la situation d'évaluation va rappeler d'autres situations similaires, de complexité équivalente, travaillées en cours. Par ailleurs cette situation n'a pas à être plus difficile que les situations d'apprentissage. Bien au contraire, on devrait logiquement pouvoir aller plus loin en situation d'apprentissage qu'en situation d'évaluation.

L'évaluation doit aussi être appréhendée en termes de jugement. On aura compris qu'il est difficile d'attendre, dans le cadre d'une situation complexe, une réponse standardisée. Inutile de se demander si la réponse est bonne ou mauvaise, dans la mesure où généralement il n'existe pas une et une seule bonne réponse, clairement identifiable. Gérard et Braibant (2004) estiment que l'évaluation des compétences doit nécessairement être multifactorielle et critériée. Multifactorielle parce que la production de l'élève est complexe, et offre au regard de multiples perspectives, et critériée parce que cette évaluation est nécessairement qualitative.

Les critères à retenir dépendent évidemment de la nature de la compétence (et donc de celle de la discipline). Gérard et Braibant (2004) évoquent cependant les critères génériques suivants (1) La pertinence, c'est-à-dire l'adéquation de la production à la situation proposée. L'élève remplit-il le rôle qui lui a été assigné ? Par exemple dans le cadre d'une production en danse sur un thème déterminé, on se demandera si l'élève a réellement suivi les consignes, et si sa production renvoie bien à l'argument spécifié. (2) L'utilisation correcte des savoir-faire : même si la production manque de pertinence, est-elle pour autant bien ou mal réalisée ? On évaluera à ce niveau la qualité technique des mouvements. (3) La cohérence de la démarche, même si elle n'est pas pertinente. Si la production ne correspond pas à l'argument spécifié, peut-on cependant reconstituer le thème traité par l'élève ? (4) La complétude, c'est-à-dire le caractère complet de la production. On peut concevoir l'évaluation de ce critère au travers de la qualité de l'association entre mouvement, musique, et vêtement. A noter que je n'ai pas ici parlé de notation. Non que j'estime cette pratique inutile : c'est à mes yeux un moyen utile de résumer des résultats et de les communiquer. Mais la notation ne renvoie qu'à un problème purement technique lié à distribution espérée des notes dans le groupe-classe. Déterminer les critères sur lesquels l'évaluation doit porter est autrement plus important.

Enfin une évaluation pertinente des compétences ne peut se baser sur une seule session. Parce que la situation est complexe et la compétence imprévisible, l'échec est toujours possible. L'élève doit bénéficier de plusieurs chances de démontrer sa compétence. On peut voir dans ce principe une idée généreuse qui se heurtera bien vite aux réalités concrètes de la situation d'enseignement. Mais on pose ainsi bien le problème : s'agit-il d'enseigner le moins mal possible dans l'Ecole telle que nous la connaissons, ou tenter de réformer l'Ecole pour y enseigner d'une manière optimale ?

J'ajouterai pour finir qu'il est nécessaire que l'évaluation soit la plus transparente possible aux yeux de l'élève. Enseigner des compétences, c'est faire en sorte que l'élève s'engage dans une activité porteuse de sens et d'enjeu. La situation d'évaluation n'est pas un simple exercice que l'on réussit ou que l'on rate, sans autre conséquence que la note, noyée dans une moyenne générale. Evaluer ses compétences, c'est mettre sous le regard des autres son travail, son engagement, une part de soi-même. Le retentissement de cette évaluation sur l'image que l'élève a de lui-même, sur son estime de soi, sera d'autant plus conséquent que l'enseignant aura su construire un rapport d'authenticité à la pratique.

Ce chapitre n'a fait qu'ébaucher les grandes lignes de ce qui pourrait constituer une *pédagogie des compétences*. Il reste maintenant à chacun de tenter de faire fonctionner ce type d'approche dans son lieu propre d'exercice. On aurait pu s'attendre évidemment à ce que j'aie plus loin dans l'intimité de la démarche : détailler les progressions, les exercices, les situations, comme on a l'habitude de le voir dans les articles professionnels. Mais justement parce qu'une telle pédagogie est complexe et dynamique, en proposer une photographie instantanée ou en détailler un aspect isolé n'aurait guère de sens. De même qu'un objet fractal peut se déployer à l'infini à partir de l'itération de quelques principes de base, d'une manière toujours renouvelée, c'est dans la pédagogie des compétences davantage les principes de base qui sont importants que les détails de la mise en œuvre. Je sais que l'on me reprochera d'être resté trop général et théorique. Mais c'est sur le terrain, dans l'urgence du faire, que se construisent et s'affinent les pratiques. Cristalliser et donner ici en exemple des manières de faire serait à l'opposé des idées que j'ai tenté de défendre sur la nature de la complexité.

Références

- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation, *Revue Française de Pédagogie*, 154, 97-110.
- de Rosnay, J. (1995). *L'homme symbiotique*. Paris : Seuil.
- de Rosnay, J. (1998). Pour une diététique de l'information. *Les Cahiers Pédagogiques*, 362, 8-9.
- Delignières, D. & Garsault, C. (1999). Connaissances et compétences en EPS. *Revue EPS*, 280, 43-47.
- Delignières, D. & Garsault, C. (2004). *Libres propos sur l'Education Physique*. Paris : Editions Revue EPS
- During, B. (1984). *Des jeux aux sports*. Paris : Vigot.
- Garsault, C. (2004, Ed.). Donner du sens aux apprentissages : Mettre la classe en projet, finaliser les cycles. In C. Garsault (Ed.), *L'EPS en Zone d'Education Prioritaire* (pp. 31-79). 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.
- Hong, S.L., & Newell, K..M (2006). Change in the organization of degrees of freedom with learning. *Journal of Motor Behavior*, 38, 88-100.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences à l'école*. Paris : ESF.
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A. & Kahn, S. (2003). *Les compétences à l'école — Apprentissage et évaluation*. Bruxelles: De Boeck.
- Roegiers, X. (2003). *Des situations pour intégrer les acquis*. Bruxelles: De Boeck.