

Sujet : Performance et compétence sont au cœur de l'évaluation en EPS. Comment prenez-vous en compte cette exigence dans toutes les activités physiques ?

Contextualisation 1 (entrée par le concept d'évaluation)

D'Amoros avec sa fiche physiologique (1948), au coefficient VARF de Bellin du Coteau (1930), en passant par le code de la force de G.Hébert (1911), les premiers contrôles de la valeur physique ont porté essentiellement sur des aptitudes. Grâce à un système de mesures rigoureuses et si possible exhaustives, le corps était « chiffré » (B.Maccario, *Théorie et pratique de l'évaluation dans la pédagogie des APS*, Paris, Vigot, 1982), et les enfants classés selon des normes sur le modèle de l'échelle métrique de l'intelligence de Binet-Simon (1908). Puis en même temps qu'ont évolué les modèles de la motricité (P.Parlebas, La dissipation sportive in *Culture technique* n° 13, 1985), le corps est devenu « observé », et « évalué » (Maacario, *ibid.*). Alors que Claude Pineau soulignait qu'en EPS devait être évalué « ce qui a été enseigné » (*Les épreuves d'EPS aux examens de l'éducation nationale*, Revue EPS n°237, 1992), l'évaluation s'est enrichie de fonctions didactiques (aider à apprendre), voire éducatives (aider à apprendre à apprendre), en se portant sur d'autres critères que la seule performance physique.

C'est dans la continuité de cette évolution que nous étudierons comment performances et compétences sont aujourd'hui au cœur de l'évaluation en EPS.

Contextualisation 2 (entrée par le concept de performance)

Dans son livre « *Le culte de la performance* » (Hachette, Paris, 1999), Alain Ehrenberg étudie de nouvelles mythologies qui gravitent autour de l'individualisme contemporain et de la recherche effrénée de la performance, au risque de fragilisations identitaires et de déséquilibres psychiques. Pour autant, même si Ehrenberg stigmatise la sacralisation de la performance comme une aliénation de la personne humaine, il reste certainement possible d'envisager une dimension éducative à la performance, qui sous certaines conditions peut avoir sa place à l'école, à côté de la notion aujourd'hui centrale de compétence.

C'est pourquoi nous étudierons comment l'évaluation, qui est un reflet de l'enseignement, prend en compte les performances et les compétences en éducation physiques et sportive.

Contextualisation 3 (entrée par l'ambivalence compétence/performance)

C'est dans le domaine de la linguistique, avec les travaux de Noam Chomsky (*Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MIT Press, 1965) que l'opposition compétence / performance est la plus connue : la compétence est le savoir linguistique du locuteur, et la performance est la réalisation concrète de ce savoir linguistique dans des actes de communication. Une même compétence permet donc de produire une infinité de performances pour s'adapter à l'ensemble des situations de communication, lesquelles ne peuvent être toutes totalement prévisibles.

Ces relations existent aussi en éducation physique et sportive, car si les compétences sont ce qui s'apprend, les performances sont souvent ce qui s'observe le plus facilement. C'est pourquoi nous étudierons comment performances et compétences sont aujourd'hui au cœur de l'évaluation en EPS.

Définition des concepts clés → évaluation, compétence, performance + concept « secondaire » activités physiques

« Dans son acception la plus large, le terme d'évaluation désigne l'acte par lequel, à propos d'un événement, d'un individu ou d'un objet, on émet un jugement en se référant à un ou plusieurs critères ». Cette définition de G.Noizet et J.-P.Caverni (*Psychologie de l'évaluation scolaire*, PUF, Paris, 1978) met l'accent sur l'idée qu'évaluer, c'est avant tout juger, en comparant quelque chose à une référence.

Néanmoins, le jugement n'est qu'une étape, c'est pourquoi la définition de J.-M.de Ketele (*L'évaluation, approche descriptive et prescriptive*, De Boeck, Bruxelles, 1986) est sans doute plus complète, dans la mesure où elle met l'accent sur ce qui nous paraît essentiel dans l'évaluation, c'est à dire la prise de décision : « l'évaluation est le processus qui consiste à recueillir un ensemble d'informations pertinentes, valides et fiables, en examinant le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères choisis adéquatement en vue de fonder la prise de décision ».

L'évaluation consiste donc à émettre un jugement, jugement au service d'une décision. Et comme il y a plusieurs types de décisions possibles, l'évaluation peut servir plusieurs fonctions, auxquelles correspondent plusieurs formes (diagnostique, formative, formatrice, sommative, certificative). En ce sens, il n'y a pas une, mais des évaluations en éducation physique et sportive, et l'évaluation ne se réduit pas à la notation, qui n'en est qu'un aspect. Nous verrons en quoi certaines formes d'évaluation servent des fonctions didactiques (elles aident à enseigner et elles aident à apprendre), et/ou des fonctions éducatives (elles aident à apprendre à apprendre).

Nous retiendrons, avec J.-P.Famose, que « la performance est le produit de l'activité perçue, mesurée et évaluée » (Dossier EPS n°1, 1986). La performance exprime en effet avant tout un résultat, un résultat objectivable tourné vers la recherche d'efficacité. C'est en cela que la performance est plus que le comportement directement observable : c'est une production d'une certaine valeur, une valeur certes relative (ce qui peut être vu comme une

performance chez un débutant ne l'est plus chez un expert), mais reconnue comme telle à un moment donné auprès d'une population donnée.

Les compétences sont des qualités stables, acquises par l'apprentissage, finalisées, et résultant d'un ensemble d'éléments en interaction dynamique (des ressources pour D.Delignières et G.Garsault, des attitudes, des capacités et des connaissances pour les programmes). Ces qualités supposent un pouvoir d'action et/ou de compréhension sur le réel susceptible de s'appliquer à une catégorie de tâches réunies par un problème commun (ou une « famille de situations » d'après les textes).

Selon les programmes de notre discipline, apprendre en éducation physique consiste à construire des compétences propres à l'EPS, ainsi que des compétences méthodologiques et sociales. Au nombre de quatre au collège et de cinq aux lycées, les premières permettent « *une adaptation motrice efficace* » et concernent donc plutôt des objectifs de maîtrise motrice. Au nombre quatre au collège et de trois aux lycées, les secondes renvoient à des « *outils, des méthodes, des savoirs et des savoir-être* » (Programmes du Collège, 2008), et correspondent plutôt à des objectifs d'attitude et de méthode. Nous devons ajouter les compétences du Socle commun, au nombre de sept, qui concernent tout ce que l'élève doit savoir et maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire, et auxquelles contribue aussi l'EPS, plus ou moins selon les piliers de compétences, en « *offrant aux élèves un lieu d'expériences concrètes* » (ibid.).

Évaluer des performances, c'est alors évaluer une efficacité (produit), sans examiner les modalités de cette efficacité. Évaluer une compétence, c'est au contraire prendre en compte les modalités de l'efficacité (processus), selon des critères d'apprentissage inspirés des éléments constitutifs de la compétence (connaissances, capacités, attitudes). Nous verrons que d'une activité à l'autre, cette distinction efficacité mesurée / moyens appris pour être efficace n'est pas toujours facile à identifier.

Nous verrons que les compétences ne sont pas indépendantes des performances : sur le modèle de Chomsky (1965), les compétences permettent de produire et reproduire des performances d'une certaine valeur. Difficile en effet d'envisager une compétence qui ne s'accompagnerait pas d'une amélioration des performances (un « *pouvoir agir* » selon Le Boterf, 1998).

Compétences et performances s'expriment en EPS dans des activités physiques, ou plutôt dans des activités physiques sportives et artistiques (APSA), expression générique reconnue depuis 2008 par les programmes de l'EPS pour désigner ce qui est à la fois objet et moyen de notre discipline : « *pour atteindre les objectifs définis par le programme et accéder aux compétences fixées, les élèves sont confrontés à la pratique des activités physiques sportives et artistiques* » (Programme EPS pour les classes préparatoires au CAP et au bac pro, 2009). Dans le cadre de la recherche d' « *une formation complète, équilibrée et cohérente* » (Programme du collège, 2008), les APSA sont regroupées en compétences propres (CP), lesquelles « *circonscrivent l'ensemble des activités physiques sportives et artistiques* » (Programme d'EPS pour les lycées d'enseignement général et technologique, 2010). La plupart de ces activités sont sportives, mais d'autres ne le sont pas, et visent surtout à produire un effet sur des spectateurs (activités artistiques de la CP3), ou à entraîner/entretenir ses ressources motrices (activités de la CP5). Nous verrons que dans les évaluations, la performance n'a pas la même valeur ni la même importance selon les APSA enseignées, notamment selon leur dimension sportive ou non.

Questionnement

Comment évaluer une compétence ? Comment évaluer une performance ? Est-il possible d'évaluer l'une ou l'autre isolément ? Sachant que les compétences correspondent à ce qui est enseigné (et appris), comment « aller chercher » les compétences derrière les performances ? Et comment mettre une note à une compétence ?

En quoi l'évaluation est-elle différente selon la nature des APSA et la valeur qu'elles accordent à la performance ? Existe-t-il une performance dans les activités non compétitive ? Et faut-il prendre en compte la performance individuelle dans les activités dont le résultat final est collectif ? Que disent les textes officiels qui régissent les évaluations certificatives aux examens de l'éducation nationale ?

En quoi enseigner par compétences suppose d'évaluer des compétences ? Pourquoi privilégier alors des tâches complexes ?

Problématique 1 (la plus simple, juste recevable car appelant une réponse surtout descriptive)

Nous défendrons l'idée selon laquelle en éducation physique et sportive, l'enseignant évalue à la fois l'efficacité du résultat, et les moyens d'obtenir ce résultat. Il manipule donc des critères d'évaluation différents selon qu'il s'agit d'apprécier ou de mesurer une performance, ou selon qu'il s'agit de juger du niveau d'acquisition des compétences attendues. Nous montrerons aussi que d'une activité physique à l'autre, la valeur attribuée aux performances et aux compétences dans l'évaluation n'est pas identique, révélant l'essence même de ces activités.

Problématique 2 (plus évoluée car elle met davantage en tension les concepts clés du sujet)

Comme les compétences sont ce que les élèves apprennent aujourd'hui en EPS, alors il faut enseigner par compétences, et il faut corrélativement évaluer des compétences, en relation avec les effets mesurables

qu'elles produisent dans l'environnement physique et/ou humain (performances). Mais pour éviter l'éclatement des compétences vers des tâches morcelées, l'évaluation se réalise à partir de tâches complexes, qui sont des tâches qui « *mobilisent simultanément des connaissances, des capacités et des attitudes* » (Livret personnel de compétence, 2009), et qui vérifient l'adaptabilité et l'efficacité des acquisitions en situation « réelle ». C'est pourquoi évaluer des compétences à partir de tâches complexes, c'est évaluer à partir de situations où l'élève cherche à être performant, selon la définition qu'en donne la logique interne de l'activité. Nous verrons néanmoins que d'une APSA à l'autre, la place qu'occupe la performance dans l'évaluation, et notamment dans l'évaluation sommative, est plus ou moins valorisée.

Problématique 3 (encore plus évoluée car plus riche, avec un engagement plus important : le « cœur » ce sont les compétences)

Nous partons du principe que ce sont les compétences qui aujourd'hui sont au cœur de l'évaluation en EPS. Réalisée en début de cycle, l'évaluation diagnostique permet de repérer les manques dans les éléments constitutifs des compétences (connaissances, capacités, attitudes), afin de mieux cibler les procédures d'enseignement vers des remédiations adaptées. Réalisée en cours de cycle, l'évaluation formative clarifie le chemin qu'il reste à parcourir pour maîtriser la compétence, permettant ainsi d'orienter les dispositifs d'aide, et permettant de donner du sens à l'engagement des élèves. En devenant formatrice, l'évaluation se confond avec l'apprentissage, car l'élève construit ses compétences sur la base d'une auto-évaluation l'amenant à piloter lui-même ses remédiations. Enfin, l'évaluation sommative apprécie le degré de maîtrise de la compétence selon des critères qui permettent de vérifier l'adaptabilité des conduites motrices.

Mais nous montrerons aussi que la recherche de performance ne doit jamais être très éloignée des situations d'évaluation. Car la vraie compétence, c'est celle qui confère un pouvoir d'action avéré sur le réel, un pouvoir d'action vérifié par une plus grande efficacité. Ce qui donne du sens à la compétence, c'est la performance, et c'est pourquoi nous militons pour des dispositifs d'évaluation qui valorisent les tâches complexes au sein desquelles l'action est finalisée par la recherche d'efficacité, c'est-à-dire par la recherche d'une performance. Une performance susceptible d'être reproduite, car réaliser une performance isolée ne suffit pas à confirmer la maîtrise d'une compétence.

Problématique 3' (véritable mise en tension entre les concepts clés du libellé)

Nous défendons l'idée selon laquelle l'évaluation en éducation physique et sportive doit prendre en compte les compétences construites, et les performances produites. Elle se tourne vers la compétence pour évaluer « *ce qui a été enseigné* » (C.Pineau, 1992), et parce que l'EPS moderne ne vise pas seulement l'efficacité produite, mais aussi une forme d'intelligence motrice, gage d'adaptabilité à un champ de situations. Mais elle se tourne aussi vers la performance, car sans recherche d'efficacité, la compétence n'a plus de sens, ce n'est qu'une coquille vide servant uniquement les critères parfois artificiels de la certification. C'est pourquoi pour éviter de transformer l'engagement de l'élève vers une activité spécifique servant uniquement le jour de l'évaluation, nous privilégions les tâches complexes (Livret personnel de compétences, 2009) au sein desquelles chacun met en œuvre les éléments constitutifs de sa compétence pour chercher à atteindre le plus haut niveau individuel ou collectif de performance.

Les propositions de plans :

Plan 1 : entrée selon les formes/fonctions de l'évaluation

- ◇ Partie 1 : avant : l'évaluation diagnostique pour apprécier le niveau d'intégration des éléments constitutifs de la compétence (connaissances, capacités, attitudes) et établir des priorités
- ◇ Partie 2 : pendant : donner des outils à l'élève pour lui permettre de comprendre sa performance en vue de construire la compétence attendue et en même temps construire une compétence de « savoir apprendre »
- ◇ Partie 3 : après : apprécier le degré d'acquisition de la compétence en situation de recherche d'efficacité, c'est-à-dire à partir d'une tâche complexe où l'élève cherche à être performant

Plan 2 : entrée sur le modèle d'un plan dialectique

- ◇ Partie 1 : ce sont les compétences qui doivent être au cœur des évaluations en EPS
- ◇ Partie 2 : ce sont les performances qui doivent être au cœur des évaluations en EPS
- ◇ Partie 3 : ce qui est au cœur de l'évaluation en EPS, c'est la compétence à être performant

(plan très difficile pour équilibrer les parties et éviter les redites)

Plan 3 : autre plan d'inspiration dialectique, mais plus facile à traiter car plus nuancé

- ◇ Partie 1 : ce sont surtout les compétences qui sont au cœur des évaluations en EPS
- ◇ Partie 2 : les performances doivent aussi être prises en compte dans les évaluations en EPS

- ◇ Partie 3 : compétences et performance sont prises en compte en même temps à partir de tâches complexes qui donnent du sens à l'engagement des élèves

Plan 4 : entrée selon la nature des compétences propres (CP) : l'évaluation est différente selon la logique interne des APSA

- ◇ Partie 1 : évaluer des compétences et des performances dans les activités topocinétiques individuelles et collectives (CP1, CP2, CP4)
- ◇ Partie 2 : évaluer des compétences et des performances dans les activités morphocinétiques (CP3)
- ◇ Partie 3 : évaluer des compétences et des performances dans les activités de développement et d'entretien de soi (CP5)

Votre travail = sélectionner les arguments et les rédiger en les illustrant

Plan détaillé construit autour du plan 4 d'inspiration dialectique

Partie 1 : ce sont surtout les compétences qui sont évaluées en EPS

- **Argument 1** : ce sont surtout les compétences qui sont au cœur de l'évaluation en EPS pour « *évaluer ce qui a été enseigné* » (C.Pineau, 1992), et pour relativiser le poids des capacités préalables. « *En prenant pour référence la validation de la compétence visée et non la perfection du champion, le mode de notation évalue les élèves au regard de ce qu'ils apprennent* » (S.Roubieu, 2012). L'évaluation sommative porte sur des critères qui valident ou non les éléments constitutifs de la compétence à acquérir. La performance est néanmoins évaluée simultanément car apprendre suppose un gain d'efficacité, et pour ne pas « transformer » les conduites motrices des élèves en activité spécifique d'examen dénaturée de la logique interne des APSA enseignées. Le principe est de ne pas séparer les manières de faire (le processus) des raisons de faire (le but).
- **Argument 2** : l'évaluation diagnostique et l'évaluation formative sont des procédures pédagogiques centrées sur les compétences à construire car elles permettent d'optimiser l'enseignement pour mieux aider les élèves à apprendre. Grâce à elles, l'enseignant ajuste la difficulté des tâches, il recueille et interprète les conduites typiques pour envisager des situations remédiatrices, il individualise ses régulations, ou encore il constitue des sous-groupes pour ouvrir la voie à des modalités de différenciation pédagogique. Alors que les groupes de niveau sont surtout inspirés par les performances, les groupes de besoin permettent de réunir ensemble des élèves sur la base de leurs difficultés d'apprentissage (D.Haw, 2000). Ce sont bien les compétences qui sont au centre, car le critère essentiel de catégorisation, ce sont les éléments manquants de la compétence attendue.
- **Argument 3** : dans l'évaluation formatrice (G.Nunziati, 1990) les compétences sont vraiment au cœur de l'évaluation. Apprentissage et évaluation ne sont plus séparés : l'élève apprend en s'autoévaluant et en pilotant lui-même ses apprentissages grâce à des outils qui lui permettent de corriger ses erreurs. Les critères qu'il manipule concernent surtout la maîtrise des éléments constitutifs de la compétence, mais la performance (le résultat) n'est pas complètement oubliée car elle permet de « valider » les critères de réalisation « qui marchent ». En réalisant une meilleure performance, l'apprenant stocke en mémoire la procédure efficace grâce à la répétition.
- **Argument 4** : dans les activités de la compétence propre 5, « *réaliser et orienter son activité physique en vue du développement et de l'entretien de soi* » (Programmes d'EPS des lycées d'enseignement général et technologique, 2010), l'important est moins de produire une performance que d'apprendre à entraîner son propre potentiel. La performance fait ici l'objet d'une évaluation, mais uniquement dans une perspective diagnostique ou formatrice, afin d'envisager l'individualisation des charges d'entraînement (notamment l'intensité de travail) au service d'une mise en projet. Dans une perspective sommative, c'est la compétence « *concevoir un projet d'entraînement personnalisé* » (de musculation, de course en durée, de natation en durée, ou de STEP) qui est au cœur de l'évaluation. La performance n'est pas directement évaluée, mais elle ne disparaît pas complètement car si le mobile choisi est « *la préparation à une compétition* » (ibid.), la compétence attendue et évaluée porte sur la capacité à améliorer de façon autonome ses propres performances. Ce ne sont pas les performances qui sont jugées, mais l'expertise à les faire progresser.

- Argument 5 : d'un point de vue motivationnel (Epstein, 1989), mettre les compétences au cœur de l'évaluation permet de centrer l'engagement des élèves sur la nature des apprentissages à construire, créant ainsi les conditions d'un climat motivationnel de maîtrise (Ames & Ames, 1984). Dans ce type de climat les élèves abandonnent moins, ils persévèrent, ils gagnent en confiance en eux, car l'important est moins de se comparer ou de se protéger que de progresser : « *du point de vue sommatif, l'école doit rendre compte des diverses acquisitions de l'élève, au lieu de le comparer aux autres* » (Cardinet, 1989).

Partie 2 : ce sont surtout les performances qui sont évaluées en EPS

- Argument 1 : dans les activités de la compétence propre 1, la notion de performance est explicitement présente dans la définition de la CP : « *réaliser une performance motrice maximale mesurable à une échéance donnée* » (Programme du Collège, 2008). Dans ces activités « normées », la performance est mesurée selon le modèle d'un corps « chiffré » (B.Maccario, 1982). C'est pourquoi l'évaluation sommative porte en priorité sur la recherche d'efficacité, une efficacité mesurable en référence au temps ou à l'espace : aller le plus vite seul ou à plusieurs, lancer le plus loin, sauter le plus haut ou le plus loin. Les évaluations certificatives au DNB, au baccalauréat, ou encore au CAP réservent à la performance la part la plus importante. Par ailleurs, en référence aux études de docimologie (H.Piéron, 1951), l'évaluation de la performance selon un barème présente l'avantage de l'objectivité (mêmes résultats selon des observateurs différents), et de la fiabilité (reproductibilité des résultats). Quant aux apprentissages construits en référence à la compétence attendue, ils sont censés déboucher sur un gain d'efficacité, donc sur une amélioration des performances.
- Argument 2 : l'évaluation de la performance suppose l'usage d'un barème adapté au niveau de classe. Ce barème est aussi différencié selon le genre (filles/garçons), afin de prendre en compte les différences de développement moteur qui s'accroissent sensiblement avec la puberté (Blimkie, 1989). Le dimorphisme sexuel s'amplifie en effet avec la période de l'adolescence, notamment du côté des qualités physiques (J.Weineck, 1992), et particulièrement en ce qui concerne la force, la vitesse, et l'endurance aérobie. Néanmoins l'évaluation des compétences ne justifie en rien des procédures différenciées pour noter filles et garçons, car aucune étude ne démontre des capacités différentes d'apprentissage moteur selon les sexes.
- Argument 3 : même si dans beaucoup d'APSA c'est à la maîtrise de la compétence que revient la part la plus importante de la note finale, la performance reste quand même au cœur de l'évaluation sommative. La compétence est évaluée en effet dans une situation de recherche d'efficacité, donc de performance. Même si compétence et performance sont parfois dissociées dans la notation, elles sont inséparables dans la pratique. Car ce qui donne du sens à la compétence, c'est le pouvoir d'action vérifiable qu'elle confère dans l'environnement physique et humain. Une compétence qui ne permettrait pas d'être plus performant n'aurait aucun sens, sauf à dénaturer la logique interne des activités enseignées. De plus l'amélioration des performances incarne souvent les progrès les plus facilement repérables par les élèves, avec des conséquences positives sur leur engagement et leur sentiment de compétence. C'est pourquoi compétence et performance sont au cœur de l'évaluation en EPS.
- Argument 4 (sous la forme d'une nuance) : si la compétence s'accompagne d'une amélioration des performances, pourquoi alors « isoler » la compétence dans l'évaluation ? En évaluant la compétence « en plus » de la performance, l'enseignant évalue finalement la compétence deux fois, une fois avec le processus, et une fois avec le résultat. Le principe de dissocier la compétence de la performance répond à un souci de rendre l'évaluation plus juste, en jugeant prioritairement ce qui a fait l'objet d'un enseignement, donc d'un apprentissage. C'est le choix des critères de maîtrise qui permet de mettre en relation les éléments constitutifs de la compétence attendue, avec ce qui va être évalué. Ces critères permettent de neutraliser en partie le « poids » des capacités préalables, lesquelles conditionnent souvent le niveau de performance atteint. C'est pourquoi la performance peut rester au cœur de l'évaluation, mais avant tout comme moyen d'apprécier les progrès : ce qui est surtout pris en compte dans les performances, ce sont les différences de résultat obtenu entre le début et la fin du cycle.

Partie 3 : compétences et performance sont prises en compte en même temps à partir de tâches complexes qui donnent du sens à l'engagement des élèves

- Argument 1 : « *Les tâches complexes apprennent aux élèves à gérer des situations qui mobilisent simultanément des connaissances, des capacités et des attitudes. Elles permettent de motiver les élèves et de mettre en place des stratégies de résolution propres à chacun* » (Livret personnel de compétences, 2010). Ces tâches permettent d'évaluer les compétences dans une situation de recherche de performance. Dans ces situations en effet il n'y a pas de « séparation » entre la compétence et la performance, car ce qui est demandé aux élèves, c'est de mobiliser les ressources constitutives de la

compétence attendue pour atteindre un résultat. Ces tâches ne peuvent être décontextualisées de ce qui fait la logique de l'activité, au risque d'évaluer une micro-compétence : « *maîtriser une situation complexe ne se réduit pas à la découper en une somme de tâches simples effectuées les unes après les autres sans lien apparent* » (ibid.).

- **Argument 2** : outre le fait de mettre en synergie les connaissances, les capacités, et les attitudes constitutives de la compétence attendue, les tâches complexes permettent de solliciter et de vérifier l'adaptabilité des conduites motrices. En d'autres termes la capacité à produire plusieurs performances selon le contexte (sur le modèle de Chomsky, 1965). Car ce qui caractérise une compétence, c'est un pouvoir d'action avéré et reproductible, un pouvoir susceptible de s'appliquer au-delà de la situation d'appropriation (J.Leplat, M.Montmollin, 2001). Pour F.M.Gerard et Bief en effet, un élève compétent « *arrive à faire face ou à gérer l'imprévu, la nouveauté, la complexité des situations proposées* » (Evaluer des compétences, 2007). Or les tâches complexes permettent d'apprécier le caractère généralisable des apprentissages. Complexe renvoie ici moins à la notion de difficulté (au sens de Farnose, 1991), qu'à la notion de diversité : « *la complexité appelle l'adaptabilité car on ne sait jamais à quoi on s'attend exactement face à une situation complexe* » (E.Morin, 1990). Dans une tâche complexe, il n'y a pas de chemin unique pour réussir, et le même but peut être atteint par des combinaisons différentes de ressources. C'est pourquoi l'enseignant qui choisit une tâche complexe pour l'évaluation sommative conçoit une situation de recherche d'efficacité (donc de performance) dans un contexte inédit (une voie jamais explorée en escalade, un parcours trial original en VTT, etc.). Pour S.Roubieu, les tâches complexes vont au-delà de la mesure des performances, elles permettent d'apprécier l'« *intelligence motrice* » (Evaluer les compétences : obstacles et solutions, 2012).
- **Argument 3** : la tâche complexe peut aussi servir les fonctions de l'évaluation pédagogique. Elle prend alors la forme d'une situation de référence qui permet de mesurer les progrès entre le début (évaluation diagnostique), le milieu (évaluation formative), et la fin du cycle (évaluation sommative). L'évaluation est alors au service de l'apprentissage des élèves à condition qu'ils puissent comprendre les critères, et qu'ils puissent être informés des résultats. En comparant les critères de réussite (la performance), avec les critères de réalisation (la maîtrise des éléments de la compétence), les élèves progressent en comparant ce qu'ils ont fait avec ce qu'il fallait faire (Schmidt, 1993). Mieux encore, s'ils sont impliqués dans le dispositif en manipulant eux-mêmes les critères d'évaluation dans le cadre d'une évaluation formatrice (G.Nunziati, 1990), ils apprennent à apprendre et construisent des compétences méthodologiques et sociales.

Réponse à la problématique

La place que l'on accorde respectivement à la compétence et à la performance dans l'évaluation révèle une certaine conception de l'EPS, et le type d'homme à former pour demain. Comme la société contemporaine vise moins des citoyens adaptés que des citoyens adaptables, c'est surtout la compétence qui aujourd'hui est au cœur de l'évaluation en éducation physique. Enseigner par compétences suppose donc d'évaluer des compétences au moyen de tâches complexes où l'élève faire la preuve de son intelligence motrice, qui est « *la capacité d'utiliser son corps de façon pertinente en fonction de la situation* » (S.Roubieu, 2012).

Néanmoins la performance n'a pas disparu de l'évaluation. Elle est d'abord un indicateur de la compétence, et surtout la garantie que cette compétence ne s'exerce pas « à vide », c'est-à-dire sans effet mesurable sur le réel. La performance ne peut représenter à elle seule tout ce qui a été appris lors d'un cycle d'enseignement, mais elle donne du sens à la compétence, elle lui permet de « crédibiliser » les apprentissages.

Nous souhaiterions enfin souligner l'hyper complexité de tout acte d'observation du réel, surtout lorsque cet acte essaie de catégoriser certains éléments (les critères) pour émettre un jugement. C'est pourquoi nous pensons avec B.Maccario qu'« *il faut manipuler les outils de l'évaluation avec lucidité, c'est à dire en ayant conscience de l'artifice et de la réduction qu'introduit la centration sur les aspects privilégiés d'une production* » (L'évaluation in Psychopédagogie des APS. Toulouse, Privat, 1985).