



La gestion des contenus d'apprentissage par les compétences

Mili Abdesselam

Actuellement, il n'est plus question de "définir ou redéfinir" la notion de compétence, mais plutôt de parler de l'usage que l'on fait de concept à l'égard des situations d'apprentissage. Face à ces multitudes de réflexion, l'enseignant se trouve désarmé d'un outil méthodologique clair lui facilitant la tâche de bien mener sa mission. Le but de la communication s'inscrit dans deux logiques:

Une logique institutionnelle et structurelle reposant sur les résultats des travaux du cahier blanc et sur les directives des textes en vigueur.

Une logique fonctionnelle reposant sur les étapes essentielles pour la construction des compétences en essayant d'adapter le modèle Xavier Roegiers acquiescé par le MEN pour harmoniser l'enseignement selon l'approche des compétences.

D'abord, précisons que le terme « compétence » arborera deux sens complémentaires :

- Il sous-entend, dans un contexte donné, la mobilisation d'un ensemble d'acquis constitués de savoirs, de savoir-faire, d'attitudes pour résoudre un (des) problème(s) lié à une situation complexe.
- Il renvoie en même temps au domaine de qualification en s'attribuant un adjectif d'être compétent"

I- La logique structurelle du cycle d'apprentissage

1-la logique institutionnelle commune

L'enseignement par l'approche des compétences remonte à l'année 2001, quand le MEN l'a adopté pour élaborer les programmes de l'enseignement toutes matières confondues. Les recommandations des commissions sont finalisées par la rédaction d'un cahier de 8 volumes appelé " livre blanc". Ce dernier sera considéré par la suite comme la référence fondamentale dans l'élaboration des manuels scolaires et des orientations pédagogiques de toutes les matières. Il décrit les compétences à produire en croisant les valeurs relatives à la religion Islamique, à l'Identité marocaine, à la citoyenneté, et au Droit de l'Homme avec les 5 compétences visées et qui sont d'ordre stratégiques, communicatives, méthodologiques, culturelles, et technologiques. Ce croisement permet de dégager les compétences recherchées en fonction du niveau des cycles de l'enseignement et en fonction des matières programmées.

2- la logique institutionnelle spécifique à l'EPS

En EPS, les axes du programme sont implicitement définis à partir des compétences décrites dans le cahier blanc en fonction du niveau de chaque cycle de scolarité. En plus, les orientations pédagogiques 2006 s'inscrivent dans cette logique en essayant de faire "l'adaptable à l'adapter" en élucidant la démarche de l'enseignement par l'approche des compétences. Car, la difficulté de proposer un programme bien détaillé se manifeste non seulement dans les structures d'accueil et les conditions standard et homogènes des établissements, mais aussi dans l'acquisition tardive de certains pré-requis chez les élèves au cours de leur scolarité. Ce qui fait apparaître une hétérogénéité quelque fois flagrante.

3- Choix de la compétence et cycle d'apprentissage

Pour construire des compétences quelques constantes sont à tenir en compte à partir:

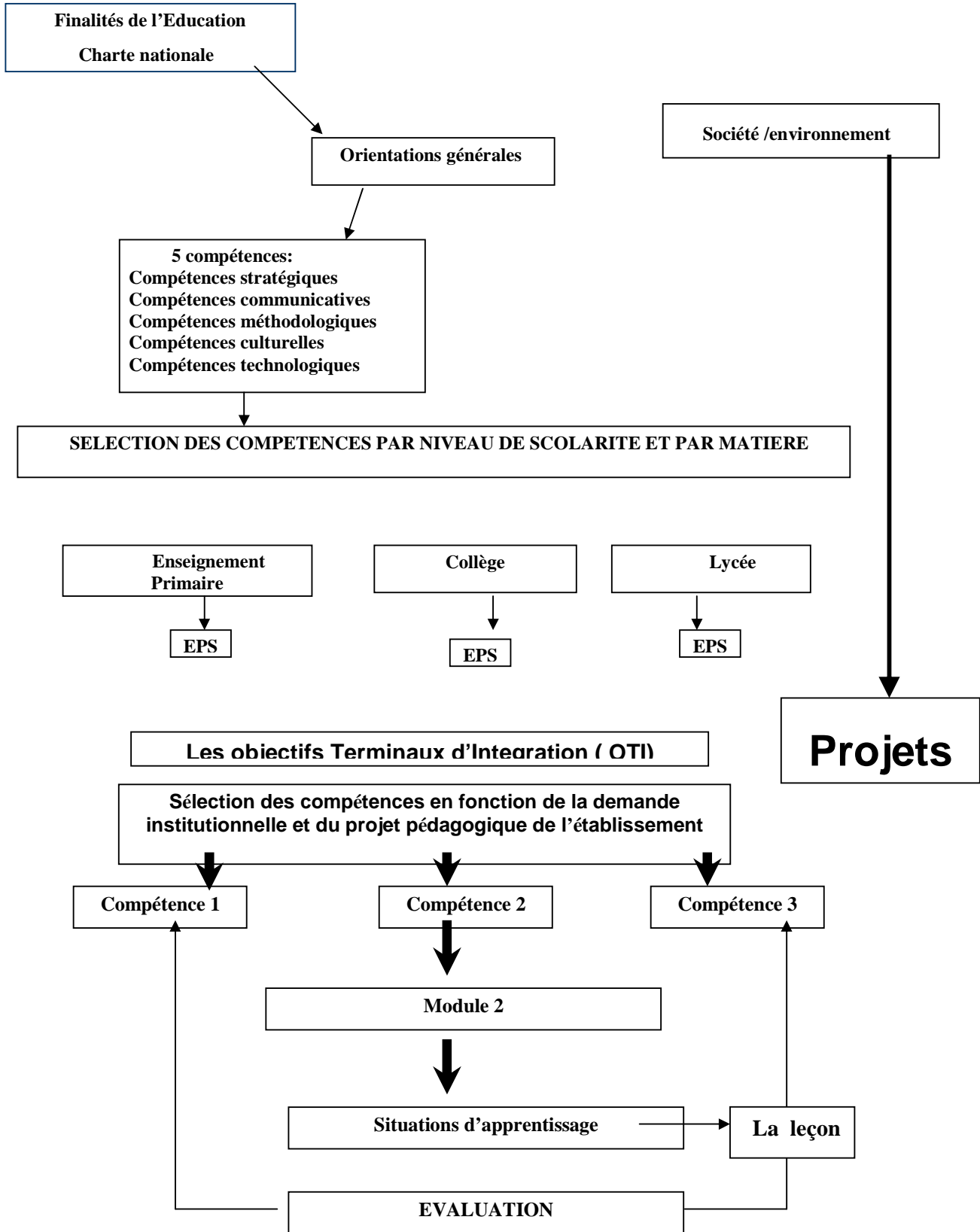
- des compétences décrites dans le livre blanc
- des propos des orientations pédagogiques en vigueur
- du projet d'établissement et de l'EPS
- du niveau et des acquis des élèves

Les trois premières constantes vont permettre à l'équipe pédagogique de définir 2 à 3 Objectifs Terminaux d'Intégration (OTI) pour chaque niveau de scolarité et qui sont le résultat des séquences d'apprentissage.

La dernière constante permet à l'enseignant de définir la compétence du cycle qui va permettre d'atteindre l'OTI défini par l'équipe pédagogique.

Dans le livre blanc, à chaque niveau de la scolarité de l'élève des compétences spécifiques à l'E.P.S sont déterminées et sont dégagées des 5 compétences émanant des orientations générales. L'équipe pédagogique choisit les compétences souhaitables à développer chez les élèves en tenant compte du projet d'établissement et du projet de l'EPS. Ces éléments sont très déterminants dans l'élaboration des axes du programme de chaque établissement selon les spécificités de chacun (situation géographiques, infrastructures, ressources humaines et matériels, nature des enseignements effectués, population cible...).

En fonction du projet de l'établissement l'équipe pédagogique choisit les compétences les plus réalisables pour programmer les activités physiques et sportives durant la scolarité des élèves selon le schéma suivant:



II- La logique fonctionnelle

Elle repose sur la définition et les caractéristiques propres au concept de compétence.

1- A partir de la définition elle-même:

Une compétence est “**la possibilité, pour un individu, de mobiliser un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une situation-problème qui appartient à une famille de situations**” (Roegiers, 2000). On peut retenir de cette définition trois éléments essentiels:

- La mobilisation des ressources par l'élève c'est-à-dire les savoirs, savoir-faire et savoir-être
- La proposition des situations pour résoudre des problèmes permettant à l'élève de mobiliser ces ressources
- La résolution des problèmes complexes par l'élève en mobilisant ces ressources

2- A partir des caractéristiques attribuées à la notion de compétence:

La compétence est:

- une *cible de formation* (à la fin) d'une séquence d'apprentissage. **Elle est terminale** et recherchée à la fin d'un cycle d'apprentissage.
- une construction des savoirs adaptée au niveau de la formation : compétence de base, compétence nécessaire, compétence clé. **Elle est propre à l'élève** (adaptation).
- une contextualisation dans des situations pratiques et réelles qui ont du sens pour l'élève.
- une intégration de plusieurs habiletés permettant de résoudre des problèmes dans des situations. Elle est **le résultat d'un apprentissage construit et intégré**.
- un potentiel d'action efficient dans un ensemble de situations: efficacité (savoir-faire) et efficience (savoir bien faire).

3- Démarche pour construire des contenus d'apprentissage

La démarche qui consiste à rédiger l'énoncé d'une compétence s'inspire des travaux de Xavier Roegiers pour deux raisons:

- une raison méthodologique permettant le respect de certains repères
- une raison institutionnelle dont le but d'adapter le modèle adopté par le MEN pour harmoniser l'enseignement selon cette approche.

1. Déterminer ce qui est attendu de l'élève

** Analyser l'activité à enseigner (connaître l'activité...)*

L'analyse de l'activité permet d'extraire les principes fondamentaux du jeu quelque soit sa nature: ludique, athlétique, gymnique, chorégraphique etc. Cette analyse est déterminante dans la définition de la compétence de base (ou compétence clé) à maîtriser par les élèves et par conséquent, le type de savoir nécessaire pour réussir une tâche. Elle prend son fondement des règles et du mode de jeu

lié à l'activité concernée. Elle facilite la compréhension et les manières susceptibles de résoudre les problèmes rencontrés par les élèves dans le jeu sur les plans spatio-temporel et informationnel. La compétence-base est la référence clé pour démarrer tout apprentissage dans une activité quelconque.

En Basket-ball, par exemple, il n'y a pas de priorité dans les apprentissages des savoirs les uns sur les autres. Mais, cette priorité est déterminée par le degré de facilité de compréhension et de réalisation de la tâche demandée. Car, la difficulté en Basket-ball c'est que tout joueur à l'intérieur d'une équipe devra avoir presque les mêmes potentialités que les autres pour bien mener un choix tactique. D'où, le recours aux principes et à la recherche des compétences clés : Savoir se positionner dans l'espace et le temps, reconnaître son rôle en attaque et en défense etc.... Ces compétences peuvent être développées en fonction du niveau d'expertise. Ainsi, chaque joueur établira des repères qui vont lui permettre d'organiser ses actions en situation d'attaque et de défense.

** Traiter l'activité (connaître l'élève...)*

Il permet de mettre l'accent sur les problèmes rencontrés par l'élève et de proposer des tâches nécessaires pour les résoudre. Dans cette action, l'élève est au centre des apprentissages. Une activité bien traitée permet à l'enseignant de déterminer le type de compétence à développer à la fin du cycle d'apprentissage.

Prenons l'exemple de la compétence suivante « Résoudre les problèmes posés par l'opposition des défenseurs par coopération en vue d'une action collective pour gagner un match en basket-ball ». Cette compétence est déterminée en fonction du niveau des élèves à un moment donné. Celle-ci peut être travaillée avec un degré de difficulté d'un cycle à un autre et d'une année à une autre. Car la compétence, malgré sa spécificité à une situation particulière, est illimitée et évolutive. Elle peut aussi aboutir au profil souhaité à la fin du cycle de collège qui est « la maîtrise des savoirs technico-sportifs et artistiques essentiels relatifs aux APS ».

La rédaction de la compétence du cycle repose sur:

- les observations faites sur les élèves : c'est ce que l'élève est capable de faire face à une situation

- les propositions du projet d'EPS, du livre blanc, et des OP

Une fois l'OTI est déterminé, il faut formuler les compétences visées dont le contenu sera sous forme de module. En plus, ces compétences seront recherchées sous forme de capacités et de savoirs : éléments constructeurs de la compétence elle-même. Ces capacités à caractère transversal peuvent être d'ordre moteur, cognitif ou relationnel comme « aider le porteur de balle, reconnaître son partenaire, connaître son statut vis-à-vis du porteur de ballon... ».

La durée que l'on peut accorder à l'acquisition de la compétence dépend d'une part de sa complexité et d'autre part des conditions de sa réalisation.

** Le type tâche attendu de l'élève: ce que va faire l'élève*

1- Ce que l'on attend de l'élève, lorsqu'il est confronté à une situation de :

- résolution de problèmes
- création nouvelle (produire un enchaînement gymnique,...)
- exécution d'une tâche courante (répéter une technique pour le renforcement des habiletés)
- d'action sur l'environnement (matérialiser et aménager les passages dans la course de relais...)

EXEMPLE

• En Basket-ball, veut-on développer la compétence

- de produire un geste technique? Le dribble face à un adversaire
- d'improviser sur une situation donnée? Résoudre le problème posé par la défense Homme à Homme
- de réaliser une combinaison tactique? Jouer en mouvement face à une défense étagée.(défense de zone)

Le type de tâche détermine la consigne proposée à l'élève.

2- Ce que l'on attend de l'élève, lorsqu'il est confronté à une tâche dans des conditions différentes.

L'élève peut être amené à exécuter une même tâche dans des conditions très variées. Ce sont des compétences différentes.

EXEMPLE

Même à l'intérieur du type de compétence "réaliser une combinaison tactique", il est différent

- de réaliser une combinaison avec ballon et sans ballon
- de réaliser une combinaison avec une défense ou sans défense
- de réaliser une combinaison en surnombre ou non...
- de réaliser une combinaison au cours d'un match ou pendant une situation

Les conditions d'exécution de la tâche correspondent essentiellement aux paramètres de la famille de situations qui sont associées à la compétence.

3- Ce que l'on attend de l'élève, lorsqu'il est confronté à d'autres contraintes.

Pour avoir la certitude que l'élève mobilise les savoirs acquis, il serait judicieux de lui proposer certaines contraintes à la tâche demandée.

EXEMPLE

Pour développer une compétence, on peut par exemple demander aux élèves de progresser avec le ballon et attaquer une défense étagée et marquer dans le cadre d'une situation de combinaison en augmentant progressivement le nombre de défenseurs. Le fait que la progression intègre la présence d'une défense en nombre à égalité numérique est une contrainte liée à l'obligation pour l'élève d'utiliser des techniques spécifiques à cette tâche.

Subséquentement, les contraintes peuvent être en termes de produit (comme l'exemple ci-dessus), ou des contraintes en termes de processus, comme par exemple le fait de ne pouvoir disposer que d'un seul passage pour progresser avec le ballon.

2- La formulation technique d'une compétence

1. La compétence nécessite la mobilisation des ressources (ou acquis) par l'élève lorsqu'il est confronté à une tâche. Ces acquis sont **intégrés** et non additionnés.

Exemple : Progresser avec le ballon face à une défense étagée et marquer

On peut poser la question comme suite : *quels types de ressources faut-il mobiliser?*

- **Savoir :**
 - Règles d'or: contact- marcher
 - Règles spécifiques à l'attaque d'une défense étagée (avancée-reculée)
 - Connaître son placement: allier droit -gauche- centre...

- **Savoir-faire :**
 - Circulation du ballon
 - Position- fixation- feinte...
 - Passe- réception (rapidité)
 - Pénétration

- **Savoir-être :**
 - coopération
 - Esprit d'équipe pour un projet commun

2. Elle fait référence à une **catégorie de situations (famille de situations)**, que l'on peut caractériser de façon précise à travers un ensemble de paramètres.

La compétence d'attaquer une défense de zone en basket-ball n'est pas entièrement étrangère d'attaquer une défense de zone en hand-ball car le jeu est presque le même. Toutefois, les compétences restent bien distinctes : un joueur en basket-ball ne peut pas s'imaginer joueur en hand-ball et vice-versa, non seulement parce qu'il faut mobiliser des savoirs spécifiques à la discipline, mais parce que les tactiques du jeu elles-mêmes sont différentes.

3. Elle se concrétise dans un ensemble de **situations qui ont du sens** pour l'élève.

Exemple

Se présenter en mettant l'accent sur un aspect de soi-même ou de son environnement :

- Pourquoi je joue le basket-ball?
- Pourquoi l'élève utilise t-il les ressources lors d'une attaque en défense étagée?
- Pourquoi je progresse de cette manière?
- Quel l'apport de cette activité ou de cette situation? La connaissance, La distraction, la comparaison, l'apprentissage, l'entraînement ou en vue d'une production, d'une action, de la résolution d'un problème,

La compétence est donc finalisée:

L'élève construit un projet commun avec ses partenaires pour réaliser quelques choses : la situation est "porteur de sens" . Elle a une utilité sociale.

4. Elle donne toutes les garanties pour que la situation d'évaluation soit toujours **nouvelle** pour l'élève.

Exemple

Progresser avec le ballon face à une défense étagée et marquer un but. On peut agir dans ce sens soit sur:

- *l'organisation du jeu*
- *la durée des actions*
- *l'espace de jeu*

5. Elle est centrée sur la **tâche (complexe)** que l'élève est invité à accomplir, et non sur les capacités sur lesquelles il s'appuie pour réaliser cette tâche.

L'énoncé d'une compétence doit être formulé pour résoudre une tâche c'est-à-dire "pour (qqch)".

EXEMPLE

Résoudre une situation concrète du jeu en choisissant la forme d'attaque d'une défense étagée la plus adéquate pour marquer un but.

6. Elle est **évaluable**

Progresser avec le ballon face à une défense étagée et marquer un but

- sur le plan quantitatif
- sur le plan qualitatif
- sur le plan topographique

Il est souhaitable de tester l'élève sur aux moins deux situations d'intégration pour d'une part lui donner la chance de se rattraper en cas d'échec et d'autre part pour vérifier la consolidation des apprentissages.

7. Elle s'inscrit dans la logique institutionnelle et respecte les propos des orientations pédagogiques.

Conclusion:

Se démarquant de la redéfinition de la notion de compétence pour se pencher sur la gestion des situations d'apprentissage, à partir du concept, nous paraît une entrée tangible et réclamée par les enseignants. Certes, cette communication permet d'ouvrir le débat et d'enrichir nos annales pratiques. Son souci est de déterminer les voies possibles de l'usage que l'on fait du concept à l'égard des situations d'apprentissage. De surcroît, la communication s'inscrit dans deux logiques divergentes mais complémentaires; la logique institutionnelle et la logique fonctionnelle s'inspirant des travaux de Xavier Roegiers dont le modèle a été consenti par le MEN afin d'harmoniser les méthodes de l'enseignement selon cette approche.

Bibliographie:

- ROEGIERS, X.: *Des situations pour intégrer les acquis*, Edition De Boeck Université, Bruxelles-Paris, 2003.
- ROEGIERS, X., avec la collaboration de DE KETELE, J.-M.: *Une pédagogie de l'intégration*, Edition De Boeck Université, Bruxelles-Paris, 2000.
- BOSMAN, C., GERARD, F.-M. & ROEGIERS, X. : *Quel avenir pour les compétences*, Edition De Boeck Université, Bruxelles-Paris, 2000.
- Philippe PERRENOUD, *Construire des compétences dès l'école*, édition ESF, Paris, 1997
- Claude Levy-Leboyer *La gestion des compétences* Ed. les éditions de l'organisations Paris 1996
- Cécile Dejoux *Les compétences au cœur de l'entreprise* Ed les éditions d'organisation Paris 2001
- Le Boterf Guy *L'Ingénierie des compétences*, édition d'organisation, paris 2000.
- Le Boterf Guy *De la compétence: Essai sur un attracteur étrange* Ed d'Organisation Paris 1995.
- Tanguy, L & Ropé F. *Savoirs et compétences* édition L'Harmattan Paris 1994.
- Durand, M. *L'enseignement en milieu scolaire* Edition ESF Paris 1996
- DEVELAY Michel. *Donner du sens à l'école* Edition ESF Paris 1996.