

19. Hirtt, N., (2008a). Pourquoi les performances PISA des élèves francophones et flamands sont-elles si différentes ? L'école démocratique.
20. Hirtt, N., (2008b). Seront-ils des citoyens critiques ?, Bruxelles : Aped.
21. Houston, W.R. & Howsam, R.B., (1972). Competency-based teacher education : progress, problems, and prospects, Science Research Associates.
22. Jonnaert, Ph. & al. (2010). « Approche par situations. Matrice du traitement compétent de situations », les Cahiers de la CUDC, n°5-1010
23. Kirschner, P.A., Sweller, J. & Clark, R.E., (2006). Why Minimal Guidance during Instruction Does Not Work : An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75-86
24. Lamour, H. (1986). *Traité thématique de la pédagogie en l'E.P.S.* Paris : Vigot
25. Makarenko, A. (1935). *Œuvres choisies, Éditions du progrès. Poème pédagogique*, trad. an.: *The Road to Life. An Epic of Education*, Moscou, 1951.
26. Merriënboer, J., van der Klink, M. & Hendriks, M., (2002). *Competenties : van complicaties tot compromis. Over schuifjes en begrenzers.*
27. Morin, B. (1989). « Programme d'études et compétence des étudiants », *Pédagogie collégiale*, 2(4), 32-37.
28. Oede, 2001. *Quel avenir pour nos écoles ?*, Paris : OECD Publishing.
29. Perrenoud, Ph. (1995). « Enseigner des savoirs ou développer des compétences : l'école entre deux paradigmes », In Bentolila, A. (dir.). *Savoirs et savoir-faire.* Paris : Nathan.
30. Parlement européen, (2006). *Les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie.*
31. Rey, B. et al., (2007). *Les compétences à l'école*, De Boeck Education.
32. Roegiers, X. & J.-M. De Ketele. (2000). *Une pédagogie de l'intégration : compétences intégration des acquis dans l'enseignement.* Bruxelles: De Boeck Université.
33. Snyders, G. (1976). *École, classe et lutte des classes*, Paris : PUF.
34. Tanguy, L. (1994). *Rationalisation pédagogique et légitimité politique.* In F. Ropé et L. Tanguy (dir.), *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et dans l'entreprise* (p. 23-61). Paris : L'Harmattan.
35. Tardif, J. (1996). *Le transfert des compétences analysé à travers la formation des enseignants, transferts de connaissances.* Lyon : C.R.D.P.
36. Vasquez, A. et Oury, F. (1966). *Vers une pédagogie institutionnelle*, Paris, Maspero.

## Bibliographie

1. Amade-Escot, C. (1989). Stratégies d'enseignement en EPS : contenus proposés, conception de l'apprentissage et perspectives de différenciation. In G. Bui-Xuan (Ed.), *Méthodologie et Didactique de l'EPS* (pp. 119-130). Clermont-Ferrand : Editions AFRAPS.
2. Alain, (1948). *Propos sur l'éducation*, Paris : PUF.
3. Benavot, A. & C. Braslavsky (2007). *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective. Changing Curricula in Primary and Secondary Education*. Hong Kong: Springer, Studies in Comparative Education.
4. Bosman, C., Gérard, F. & Roegiers, X., (2000). *Quel Avenir Pour Les Compétences ?* 1er éd., Bruxelles : De Boeck Université.
5. Boutin, G. & Julien, L., (2000). *L'obsession des compétences. Son impact sur l'école et la formation des enseignants*. Editions Nouvelles., Montréal x
6. Crahay, M., (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie*, (154), 97-110
7. Bronckar, J P (2009). La notion de compétences est-elle pertinente en éducation ? <http://www.skolo.org/spip?auteur353>
8. Cousinet, R. (1976). *L'éducation nouvelle*, Delachaux et Niestlé, 1968 Georges Snyders, *École, classe et lutte des classes*, Paris : PUF.
9. Ferrière, A. *L'école active* (1922), Fabert, coll. "Pédagogues du monde entier", 2004.
10. Fourez, G., V. Englebert-Lecomte, & P. Mathy. (1997). *Nos savoirs sur nos savoirs : un lexique d'épistémologie pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck Université.
11. Freinet, É., (1972). *Naissance d'une pédagogie populaire : historique de l'école moderne (pédagogie Freinet)*, Paris : F. Maspero.
12. Freinet, C. (1950). *Essai de psychologie sensible*, in *Œuvres pédagogiques*, Seuil, t. I, 1994.
13. Freinet, C. *L'imprimerie à l'école* (1927), in *Élise Freinet, Naissance d'une pédagogie populaire* (1949), Paris, Maspero, 1969, p. 87-90.
14. Johsua, S. (1999). *L'école entre crise et refondation*. Paris : La dispute.
15. Gauthier, C. & M. Mellouki. 2006. *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins*. Québec : PUL.
16. Gréhaigne, J.F., Billard, M., & Laroche, J.Y. (1999). *L'enseignement des sports collectifs à l'école. Conception, construction et évaluation*. Bruxelles : Editions De Boeck Université
17. Hirtt, N., (2001). *Avons-nous besoin de travailleurs compétents ou de citoyens critiques ? L'école démocratique*.
18. Hirtt, N., (2005). *Pédagogie de l'incompétence. Les nouveaux programmes de physique dans l'enseignement catholique francophone belge. L'école démocratique*.

En Education Physique et Sportive, l'application de l'approche par compétence, tant que renouveau pédagogique, a engendré ce que Lamour H. (1986) appelle un changement de comportement pédagogique. «Le changement en Education Physique et Sportive est une modification de l'ordre de l'action éducative imposé à l'enseignant ou qu'il s'impose à lui-même ayant pour origine des facteurs institutionnelles, rationnels, sociaux, conjoncturels ou personnels » Lamour H. (1986, p.179). Ceci a donné lieu à toutes sortes de réactions de la part des enseignants. Ces réactions, parfois vives et communément reconnues comme de la résistance au changement.

## **Conclusion**

Ce qu'on peut retenir de ces développements, c'est l'interventionnisme de plus en plus oppressant de l'économie mondialisé sur le pédagogique. Si l'économique, certes, se doit d'être pris en considération par les préoccupations majeures dans les statuts de la pédagogie, il ne saurait s'y résumer, car il s'agit de l'homme qui ne peut être réduit à une machine. Un juste dosage entre le machinisme et l'humanisme serait une formule apaisante pour les pédagogues.

En tant qu'enseignants universitaires, nous nous reconnaissons dans ce que dit Joshua (1999b, p.117) à propos de la nature des matières présentes à l'école : "il faut proclamer la nécessité de poser cette question en termes directement politiques, sous-tendue donc par des philosophies sociales présentées à visage découvert".

Tanguy (1994) resitue l'apparition du concept « Compétence » en éducation dans un contexte sociopolitique beaucoup plus vaste, dépassant largement le cadre du curriculum scolaire. Cet auteur retrace l'impact des mondes de l'entreprise et de celui d'une politique libérale sur le choix d'imposer une logique de compétences à différents programmes scolaires.

Et du domaine de l'éducation physique et sportive, qu'en est-il ?

Il n'y échappe pas à ce phénomène (on peut même dire qu'avec le professionnalisme et la méga organisation des jeux à l'échelle planétaire, le sport a été précurseur dans l'installation de la mondialisation de par les statuts des fédérations internationales qui leur permettent d'imposer un dictat sur toutes les fédérations nationales) Autrement dit, l'APC n'a jamais été absente de la pédagogie du sport. Elle l'a toujours accompagnée.

Dans l'enseignement de l'éducation physique, l'APC prend une place croissante depuis plus d'une vingtaine d'années. Si les discours théoriques, soutenus par des résultats de recherches, semblent convaincre les praticiens dans les pays anglo-saxons et être intégrés dans les habitudes de plusieurs pays francophones, nous constatons que les professeurs d'éducation physique, en Algérie, restaient largement fidèles à une approche traditionnelle et techniciste.

Morin (1989, p. 34), il distingue : « La compétence (...) dans le sens de l'aptitude générale d'un étudiant qui démontre l'atteinte des objectifs d'un programme et qui le rend apte à s'intégrer au marché du travail ou à entreprendre des études universitaires, et les compétences, qui sont les aptitudes et capacités particulières à répondre aux exigences spécifiques d'une tâche, d'une fonction d'un travail ou d'un programme universitaire particulier ».

Bien que le mot compétence présente plusieurs sens, il est utilisé comme principe organisateur de programme d'études dans bon nombre de réformes curriculaires. Ces réformes ont fait l'objet d'évaluations qui mettent en évidence un certain nombre de difficultés inhérentes, entre autres, aux réductionnismes dont fait l'objet la notion même de compétence à travers ces réformes (Benavot & Braslavsky 2007). Le plus souvent réduites à une reformulation simplifiée d'objectifs, les compétences des personnes disparaissent pour ne laisser la place qu'au développement d'habiletés sommaires portant strictement sur des contenus notionnels reliés à des savoirs disciplinaires traditionnels. Ainsi, les chercheurs de la CUDC<sup>1</sup> (Chaire UNESCO de développement curriculaire) (Jonnaert, Charland, Cyr, Defise. 2010.) s'écartent de ces approches. Ils considèrent que la notion même de compétence reste un objet très peu curriculaire.

---

<sup>1</sup> Jeune chaire dans la lignée des Chaires UNESCO, la CUDC a pris naissance en 2009, et son fondateur et titulaire est le professeur Philippe Jonnaert de l'Université du Québec à Montréal.

3.2.3. Le concept de « Compétence », dans le domaine de l'éducation, est Ambigu, polysémique et de caractère multiforme

Bien que le concept de « compétence » ait fait l'objet de nombreux écrits dans la littérature, il est loin d'être entièrement stabilisé dans le domaine de l'éducation. Ambigu, polysémique et de caractère multiforme, le concept de compétence a été utilisé souvent pour la cause du socioconstructivisme et la résolution de problème.

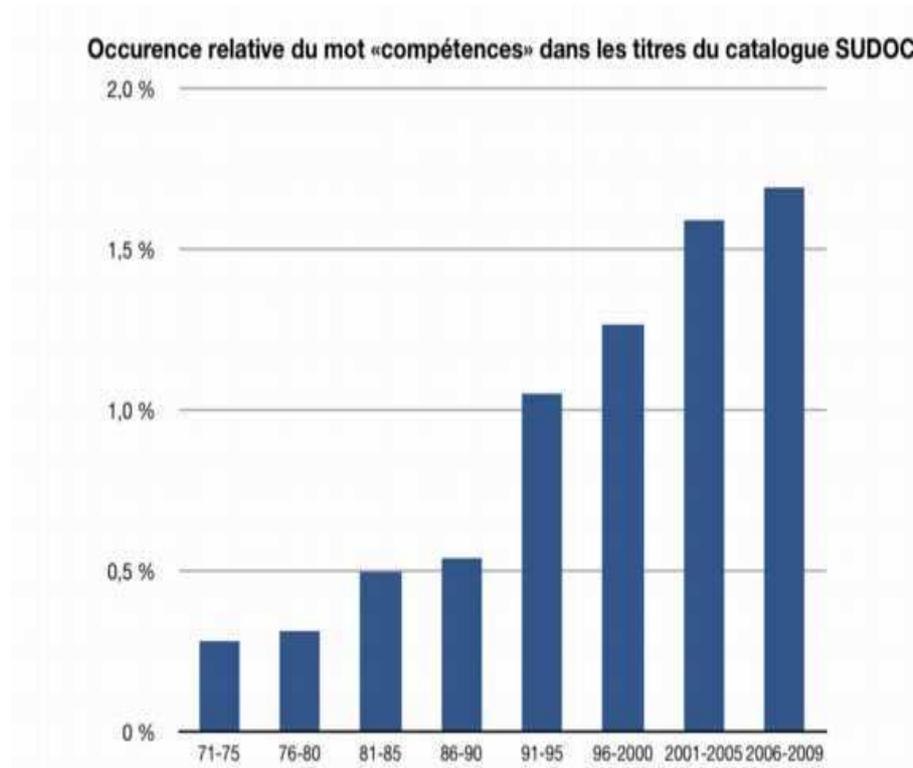
Dès son introduction dans l'éducation, le concept de compétence a été l'objet de nombreux débats sur sa signification. (Boutin & Julien 2000), y voient le risque d'une conception mécaniste, instrumentaliste, qui conduise à une disparition des savoirs. Par contre (Perrenoud 1995) démontre que le concept de compétence permet de se recentrer sur le développement d'un savoir-agir en contexte, qui suppose la mise en œuvre de mécanismes cognitifs de haut niveau, exigeant la maîtrise et l'adaptation des savoirs et des ressources internes et externes à l'individu.

En dépit des débats menés pour définir le concept de compétence, on peut dégager quelques caractéristiques autour desquelles s'organise sa signification.

Selon Roegiers & De Ketele (2000, p.33) la compétence prête parfois à confusion : « on lui donne tantôt le caractère très général, voire même transversal d'une capacité, tantôt le caractère étroit d'un objectif spécifique ». Les termes de capacité et de compétence : « ne sont guère standardisés ou socialement stabilisés, ils recouvrent souvent ce qui antérieurement était dénommé objectifs d'apprentissage ». (Fourez, Englebert-Lecomte & Mathey 1997, p.133). Soulignons que la notion de compétence peut être d'une grande utilité dans les travaux d'élaboration, d'évaluation, de révision et d'amélioration des programmes et des pratiques pédagogiques.

Tardif (1996, p.56) pense que : « La compétence est un système de connaissances déclaratives (quoi), conditionnelles (quand, pourquoi) procédurales (comment), organisées en schémas opératoires et qui permettent à l'intérieur d'une famille de situations, l'identification de problèmes (toute situation pour laquelle un individu n'a pas de solution ou de réponse d'emblée) et sa résolution par une action efficace ». Quant à

L'analyse du Système Universitaire de Documentation (SUDO) français fait ressortir le fait que le vocable « compétences » était quasiment absent de la littérature scientifique jusqu'à la fin des années 80.



De 1971 à 1975 on compte au plus 33 ouvrages francophones comportant le vocable « compétences » dans leur titre. Entre 2001 et 2005, on en a dénombré plus de 600. Autrement dit, l'occurrence relative du terme « compétences » a explosé littéralement à partir du début des années 90. (Bronckar, J. P. 2009) parallèlement à l'avènement de plus en plus croissant de la « société de la connaissance », de la « mondialisation » et de la « globalisation »...

concepts et enjeux ». Différents chercheurs en sciences de l'éducation y livraient leur avis, parfois très critique, sur l'APC. Ainsi le professeur Rey, de l'ULB, proposait-il une critique sévère du concept de « compétences transversales », pourtant au coeur des réformes. En 2002, le même Rey avait tenté de nuancer un peu le dogme des compétences en y distinguant les « compétences de premier, deuxième et troisième degré », ce qui revenait à « reconnaître l'utilité des automatismes dans le fonctionnement cognitif des individus » (Rey 2005, Crahay 2006). Dans le même numéro des Cahiers, Dominique Lafontaine (ULg) évoquait le « désarroi des enseignants et des praticiens de terrain qui se demanderont légitimement comment les décideurs les ont lancés si vite dans une aventure pédagogique dont les périls paraissent nombreux ». Mais la contribution la plus forte et la plus surprenante fut assurément celle de Marcel Crahay. Celui qui avait été l'une des chevilles ouvrières des réformes en Belgique francophone à la fin des années 90, y qualifiait désormais l'APC de « mauvaise réponse à un vrai problème ». Sur le plan théorique, il estime aujourd'hui que le concept de « compétence » est une « illusion simplificatrice », qu'elle n'est « pas étayée par une théorie scientifiquement fondée » et qu'elle « fait figure de caverne d'Ali Baba conceptuelle dans laquelle il est possible de rencontrer juxtaposés tous les courants théoriques de la psychologie quand bien même ceux-ci sont en fait opposés ». Ces critiques, Crahay les reprendra et les développera dans un article écrit pour la « Revue française de pédagogie » (Crahay 2005, Crahay 2006).

Plusieurs articles ont été consacrés à la critique de l'approche par compétences et, plus particulièrement, aux dérives extrêmes, aux programmes des socles et des compétences terminales dans certaines disciplines, comme les sciences et les mathématiques (Hirtt 2001, 2005, 2008). Ils vont même jusqu'à affirmer que, l'approche par compétences ne peut en aucune façon se réclamer du constructivisme pédagogique ; il se situe en réalité à l'opposé des pédagogies progressistes. C'est un élément de dérégulation qui renforce l'inégalité (sociale) du système éducatif. (Bronckar 1999)

3.2.2. L'approche par compétences répond à l'évolution du marché du travail et à la logique de la globalisation

- d'une main d'œuvre adéquatement formée et rationaliser ses coûts de formation

- de conceptions pédagogiques axées sur le résultat individuel plutôt que sur les savoirs (la pédagogie par objectifs inspirée du behaviorisme anglo-saxon et le cognitivisme (Bosman et al. 2000).

Cependant, cette « pédagogie » à la mode (ou plutôt, comme nous verrons, cette philosophie de l'éducation à la mode) a aussi ses détracteurs. Parmi eux on trouve parfois les porte-parole des conceptions les plus réactionnaires sur l'enseignement, ceux qui attaquent l'approche par compétences parce qu'elle se présente comme « innovante » et par ce qu'elle affirme vouloir stimuler l'égalité des chances.

### **3.2. Critiques des APC**

3.2.1. L'approche par compétences ne constituerait-elle pas un abandon des savoirs ?

N'est-ce pas qu'il se trouve que des enseignants pour rejeter a priori l'approche par compétences, simplement, parce que leur façon de travailler se doit d'être revu. Toutefois, des critiques autrement sérieuses sont de plus en plus nombreuses. Au Québec, Boutin et Julien (2000) ont publié un virulent pamphlet contre l'introduction de l'APC (approche par compétences) : « les pouvoirs publics manipulent les “affaires éducatives” au service d'une idéologie de rendement et d'efficacité, au détriment de la culture et du développement des personnes, voire même de l'apprentissage » (Boutin et Julien 2000). Les mêmes auteurs stigmatisent « une stratégie de lancement qui prend la forme d'un “marketing” bien orchestré (vidéos, points de presse, publicité autour des journées de formation, etc.) et occulte les visées réductrices, les fondements paradoxaux et la mise en œuvre précipitée de cette vaste opération. On fait manifestement fi du point de vue de la majorité des formateurs d'enseignants, des enseignants dans les écoles et enfin, des étudiants en formation eux-mêmes ».

Le vaisseau des « compétences » craque également de l'intérieur. En 2005, les Cahiers du Service de pédagogie expérimentale de l'Université de Liège (ULg) publiaient un numéro explosif intitulé « Les compétences :

compétences qui les rendent aptes à apprendre à apprendre toute leur vie et à prendre une place dans la vie économique, sociale et culturelle ». Ainsi se trouvaient associées officiellement, deux idées : celle de viser le développement de « compétences » (même si en 1996 on les place encore sur le même pied que les « savoirs ») et celle d'utiliser plus efficacement l'enseignement obligatoire au service de la « vie économique ». En mai 1999, le parlement de la Communauté française adoptait les « socles de compétences » de l'enseignement primaire et du premier cycle secondaire et, un an plus tard, il votait les « compétences terminales » à atteindre en fin d'enseignement secondaire. Les années 2001 et suivantes virent l'arrivée progressive, dans tous les niveaux et réseaux d'enseignement, de nouveaux programmes basés sur l'approche par compétences.

### **3.1.2. Identification du domaine d'intervention de l'APC**

«Amener tous les élèves à s'appropriier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre à apprendre toute leur vie et à prendre une place dans la vie économique, sociale et culturelle »telles seraient les missions de l'approche par les compétences. Ainsi se trouvaient associées officiellement, deux idées : celle de viser le développement de « compétences » et celle d'utiliser plus efficacement l'enseignement obligatoire au service de la « vie économique ».

Ce qui caractérise l'approche par compétences, c'est que les objectifs d'enseignement n'y sont plus de l'ordre de contenus à transférer mais plutôt d'une capacité d'action à atteindre par l'apprenant. Une compétence ne se réduit ni à des savoirs, ni à des savoir-faire ou des comportements. Ceux-ci ne sont que des « ressources » que l'élève ne doit d'ailleurs pas forcément « posséder », mais qu'il doit être capable de « mobiliser » d'une façon ou d'une autre, en vue de la réalisation d'une tâche particulière. Une compétence, dit l'un des promoteurs de cette approche, est « une réponse originale et efficace face à une situation ou une catégorie de situations, nécessitant la mobilisation, l'intégration d'un ensemble de savoirs, savoir-faire, savoir-être... » (Bosman et al. 2000).

Par ailleurs, l'approche par compétences est née de la rencontre d'une double attente du monde de l'entreprise. Celle de disposer :

contenu (ce qu'un individu doit être capable de réaliser ou d'accomplir) et de standards de performance ou benchmarks (repères de niveau qui permettent d'explicitier un standard de contenu au regard d'un niveau de formation). C'est dans ce contexte que l'approche par compétences y fait aujourd'hui un grand retour.

3.1.1.3. C'est aussi, initialement, via l'enseignement professionnel que le « competentiegericht leren » fit, dès les années 90, son entrée aux Pays-Bas. Mais, très vite, cette orientation pédagogique allait s'étendre à tous les niveaux et types d'enseignement hollandais. La réforme essuya cependant de sérieuses critiques dès le début des années 2000, notamment en raison de l'extrême confusion liée aux multiples interprétations du concept de « compétence ». A tel point que le Onderwijsraad (Conseil de l'éducation) néerlandais commanda en 2001 un rapport d'experts destiné à clarifier et à justifier l'usage du concept de « compétences » (Merriënboer et al. 2002).

3.1.1.4. En mai 1999, le parlement de la Communauté française adoptait les « socles de compétences » de l'enseignement primaire et du premier cycle secondaire et, un an plus tard, il votait les « compétences terminales » à atteindre en fin d'enseignement secondaire. Les années 2001 et suivantes virent l'arrivée progressive, dans tous les niveaux et réseaux d'enseignement, de nouveaux programmes basés sur l'approche par compétences.

Parallèlement, le Parlement européen et le Conseil des ministres européens approuvaient (de 2000 à 2006) un cadre de référence pour les « compétences-clé » nécessaires « à l'apprentissage tout au long de la vie, au développement personnel, à la citoyenneté active, à la cohésion sociale et à l'employabilité » (Parlement européen, 2006). Ce programme européen faisait suite à des initiatives semblables au niveau de l'OCDE et de la Banque mondiale qui, elles aussi, proposèrent leurs listes de « compétences de base pour entrer dans l'économie de la connaissance ».

3.1.1.5. Dans le monde francophone, le mouvement de réforme pédagogique baptisé « approche par compétences » a commencé par se développer au Québec et en Suisse romande, avant de s'étendre à la Belgique, à Madagascar et, plus timidement, en France. Il était question d'« amener tous les élèves à s'appropriier des savoirs et à acquérir des

Conclusion : L'évolution des doctrines pédagogiques s'est caractérisée par deux temps fondamentaux :

**A.** L'effacement de l'autorité du maître au profit de l'élève afin de lui donner les moyens propres pour se prendre en charge par le modèle « apprendre à apprendre » au nom de la formation universelle de l'homme

**B.** A partir des années 90, le monde des affaires, du capitalisme va dicter ses valeurs pour le « sacro-saint » principe de la rentabilité de plus en plus efficiente et plus rapide. Ici apparaît l'irruption de l'APC

Nous soulignons l'évolution très marquée des approches d'enseignement vers une place de plus en plus importante accordée aux apprenants qui sont ainsi considérés comme les éléments centraux du processus enseignement-apprentissage. Cette évolution constitue un témoignage de l'opposition grandissante entre les approches désignées comme « traditionnelle » et « moderne ».

Dans le domaine des activités physiques, sportives, le support théorique de cette évolution puise ses références dans le courant socioconstructiviste. Reposant sur un bouillonnement de productions scientifiques, de plus en plus de pistes d'action concrètes sont ainsi proposées à l'attention des praticiens.

### **3. L'approche par les compétences**

#### **3.1. Justifications**

##### **3.1.1. Historicité**

3.1.1.1. Les travaux théoriques de chercheurs anglo-saxons relatifs à la « competency based education » remontent pour la plupart au début des années 70 (Houston et Howsam 1972, Schmiedler 1973, Burns et Klingstedt 1973). Cependant, ces travaux concernaient essentiellement la formation professionnelle.

3.1.1.2. Depuis la publication du célèbre rapport « A nation at risk », sur l'état calamiteux de l'enseignement américain (US Department of Education 1983), on n'y parle plus que d'éducation axée sur les résultats (outcome-based education), de performances, d'excellence, de standards de

l'élève. L'ensemble de ces courants peuvent être représentés par ces différentes pédagogies

### 2.1. Les pédagogies traditionnelles.

Elles sont centrées sur les savoirs constitués à transmettre par le maître (magistro-centrisme). Il s'agit de la transmission de contenus déjà structurés avec pour conséquence une assimilation passive. Ces pédagogies sont défendues par les congrégations essentiellement religieuses (les jésuites, etc.) et les pédagogues transmissifs (Comenius, Alain, etc.).

2.2. **Les pédagogies actives.** Elles sont centrées sur l'élève comme enfant (puéro-centrisme), Il s'agit de l'appropriation active du savoir et savoir-faire. C'est l'Éducation nouvelle, avec la pédagogie fonctionnelle de John Dewey (1897), l'école nouvelle d'Ovide Decroly (1921), la pédagogie coopérative de Célestin Freinet (1924).

2.3. **Les pédagogies technologiques.** C'est la dialectique entre l'apprenant et les moyens techniques, opératoires, afin d'acquérir des savoirs, savoir-faire, savoir-être (techno-centrisme), en temps voulu. Il s'agit d'un savoir programmé à découvrir ou à reconstruire. Autrement dit c'est la pédagogie par objectifs (1935) qui articule objectif-méthode-évaluation-objectif dans une optique de rationalisation et d'efficacité. On trouve également l'enseignement programmé de B. F. Skinner (1958) à bases de récompenses, de "conditionnement opérant".

2.4. **Les pédagogies socialisées.** Elles sont centrées sur un enfant qui aura pour statut de membre d'une communauté et sujet social (socio-centrisme). Elles prétendent intervenir sur le paramètre social. Ici figurent la pédagogie marxiste de A. Makarenko (1917), la pédagogie institutionnelle de Fernand Oury (1963), la "pédagogie progressiste" de G. Snyders (1976). Par ailleurs, Il existe également d'autres méthodes non présentes dans cette classification, telles les **pédagogies cognitives** qui sont basées sur les recherches en psychologie cognitive afin de rendre l'enseignement plus efficace. Les recherches sur la mémoire, la « méta-cognition » et l'expertise sont des tâches pour fonder des méthodes pédagogiques adaptées dont la pédagogie « explicite », et l'apprentissage « multi-épisode » d'Alain Lieury

- leurs connaissances théoriques sont limitées à propos de cette approche pédagogique.

- les enseignants éprouvent un malaise à l'égard de notions théoriques en rapport avec la pédagogie.

- Ils ont beaucoup de difficultés à accepter une nouvelle méthode qui est en contradiction avec leur pratique.

- le faible volume horaire hebdomadaire de l'éducation physique et sportive combiné au fait que ce cours n'est pas réellement certificatif ne favorisent pas l'importation d'approches innovantes.

Finalement, les résistances des enseignants d'éducation physique aux changements que l'on tente de leur imposer expriment le refus d'un nouvel impérialisme culturel. Ces résistances se retrouvent, sous des formes diverses, dans tous les domaines de la culture : façons de se nourrir, de travailler, de se divertir, d'élever les enfants et plus précisément, pour ce qui nous concerne, d'assurer leur éducation physique.

Enfin de compte, cette conception des compétences n'est-elle pas handicapante pour l'enseignant. Afin de comprendre le comment de cette situation, il ne serait pas inutile de faire une rapide rétrospective sur l'aspect doctrinaire dans le but d'y découvrir les évolutions.

## **2. L'aspect doctrinaire**

Qu'on le nomme modèle d'enseignement (Joyce et Weil, 1996), modèle pédagogique (Legendre, 1993) ou paradigme éducationnel (Bertrand et Valois, 1992), un courant pédagogique est en quelque sorte un modèle général qui s'inspire d'une certaine philosophie de l'éducation et qui va déterminer l'orientation générale d'un processus d'enseignement-apprentissage dans un contexte donné. Il est possible de distinguer : (1) le courant behavioriste, centré sur les produits de l'apprentissage ; (2) le courant cognitiviste, centré sur le traitement de l'information par l'élève ; (3) le courant constructiviste, centré sur la construction d'un savoir personnel ; (4) le courant humaniste, centré sur le développement personnel de l'élève, et ; (5) le courant transpersonnel, centré sur le développement intégral de

Plusieurs auteurs tels que Bouthier et la « Pédagogie des Modèles de Décisions Tactiques » (1986), Amade-Escot et « la conception constructive de l'apprentissage » (1989) ou encore Gréhaigne, Billard et Laroche (1999) ont contribué à la diffusion d'une « conception constructiviste plus moderne » de l'enseignement de l'EPS. En prenant l'enseignement des sports collectifs comme base de référence, elle se caractérise par les éléments suivants :

- Un processus d'apprentissage actif et interactif entre le sujet et son milieu faisant appel à une organisation du système cognitif, conscient ou inconscient, indispensable à la construction des connaissances. Ces dernières permettent donc, dans une situation donnée, de sélectionner, parmi les réponses disponibles, une réponse adaptée mais aussi à inhiber les réactions contradictoires qui risquent de perturber la résolution des problèmes posés.

- La gestion du désordre dans des situations d'opposition générant en permanence de l'imprévu, les participants devant donc s'adapter continuellement aux contraintes mouvantes du jeu.

- L'utilisation de la compétition ou plutôt de l'émulation par laquelle l'adversaire est plus perçu comme un indice permettant de se situer et de progresser plutôt que comme un personnage à vaincre.

- La valorisation de l'attaque pour que la volonté de marquer un but (ou des points) de plus que l'adversaire dépasse le désir de ne pas perdre.

- La signification des activités pour les apprenants.

En E.P.S, l'utilisation de l'approche par compétences passe difficilement dans les habitudes. Nous sommes en mesure de penser que les enseignants ne savent pas comment appliquer cette stratégie d'enseignement dans leurs cours ou bien qu'ils travaillent depuis plusieurs années d'une façon qui fonctionne très bien à leurs yeux et qu'ils éprouvent donc quelques réticences à changer de méthode

Nous pensons que :

- les enseignants d'E.P.S ont des difficultés à s'ouvrir à de nouveaux concepts pédagogiques, à les comprendre et à les intégrer dans leur pratique particulière.

Ces réformes ont eu lieu au moment où, parallèlement, le Parlement européen et le Conseil des ministres européens approuvaient (de 2000 à 2006) un cadre de référence pour les « compétences-clé » nécessaires « à l'apprentissage tout au long de la vie, au développement personnel, à la citoyenneté active, à la cohésion sociale et à l'employabilité » (Parlement européen, 2006). Ce programme européen faisait suite à des initiatives semblables au niveau de l'OCDE et de la Banque mondiale qui, elles aussi, proposèrent leurs listes de « compétences de base pour entrer dans l'économie de la connaissance ».

La foison de la littérature française, belge, québécoise ou suisse-romande consacrée à l'approche par compétences, donnait l'impression que celle-ci serait une invention purement francophone et assez récente. Rien n'est moins vrai. Déjà, au début des années 70 eurent lieu des travaux théoriques de chercheurs anglo-saxons relatifs à la « competency based education » (Houston et Howsam 1972, Schmiedler 1973, Burns et Klingstedt 1973).avec toutefois une remarque : ceux-là concernaient essentiellement la formation professionnelle.

Ainsi, sous le couvert d'un discours parfois généreux et moderniste, l'APC n'est-elle pas tout simplement qu'une opération dictée pour une mise au pas de l'enseignement dans le but de satisfaction aux besoins d'une économie capitaliste ?

### **1. E.P.S et approche par compétences**

Le développement de l'approche socioconstructiviste en éducation physique puise ses racines dans la recherche en Sciences de l'éducation. Au départ, les travaux de Piaget ont notamment mis en évidence l'importance du sens de l'activité et de l'impact de l'environnement dans les apprentissages. Par la suite, de nombreux auteurs dont Vygotsky ont souligné l'importance des contacts sociaux dans ces derniers. Ailleurs, le courant socioconstructiviste a gagné ses lettres de noblesse dans l'enseignement de l'éducation physique. En revanche en Algérie, il semble qu'une résistance soit constatée du côté des enseignants qui se méfient ou, tout simplement, ne disposent pas des clés nécessaires pour mettre en œuvre les procédés qui leur permettraient de s'engager dans cette voie.

## **Introduction**

En Algérie, La mise en œuvre de l'approche par compétence (APC) entant que système d'enseignement relève d'une initiative du pouvoir politique. Ce désir de refonte des contenus et des méthodes d'apprentissage, ainsi qu'une réorganisation des structures de l'éducation nationale a donné naissance à un protocole d'accord passé entre L'UNESCO et le Ministère de l'Education au terme de la visite à Alger en février 2001 du Directeur général de l'UNESCO Mr. Koïchiro Matsuura

Cette orientation politique vise la modernisation des programmes d'enseignement dans le but de légitimer "le passage d'un enseignement centré sur les savoirs disciplinaires à un enseignement défini par et visant à produire des compétences vérifiables dans des situations et des tâches spécifiques (...) condition et conséquence du primat accordé à l'élève dans la loi d'orientation qui place celui-ci au cœur du système éducatif" (Tanguy 1994, p.33).

« Approche par compétences », « évaluation par compétences », « compétences de base », « compétences transversales », « socles de compétences », « compétences terminales »... La notion de « compétences » est devenu si présente dans les écrits sur la pédagogie de l'enseignement que son utilisation est devenu planétaire. Après les Etats-Unis, le Québec, la Suisse, la France, la Communauté française de Belgique et les Pays-Bas, (Boutin et Julien, 2000), cette nouvelle « pensée pédagogique unique » (Tilmant 2005), est désormais adoptée en Algérie.

La méthode usitée par l'approche par compétence (APC) est celle qui consiste à placer l'individu dans une classe de situations qui sont censés atteindre la ou les compétences attendues. Les ressources organisées dans les programmes d'étude ne sont évoquées que pour être appliquées au traitement de la dite classe de situations définie par le out put de la formation. Autrement dit, l'identification de ce qu'une personne doit faire pour devenir compétente dans ces situations est à la base de la confection des programmes .L'APC utilise, certes le concept d'objectif mais le définit en fonction de la situation et non pas des contenus disciplinaires visant à développer des comportements comme c'est le cas dans la pédagogie par les objectifs.

## ملخص

أخذت المقاربة بالكفاءات - منذ أكثر من عشرين سنة- مكانة متزايدة في ميدان تعليم التربية البدنية والرياضية. وقد أقنعت عدة خطابات نظرية، مدعمة بنتائج بحوث، معلمي البلدان الناطقة بالإنجليزية بنجاعة هذا النظام المعتمد أيضا من طرف عدة بلدان ناطقة باللغة الفرنسية. لكن ما هو ملاحظ عندنا ان أساتذة التربية البدنية ما زالوا أوفياء للطريقة التقليدية الممتلة بالمقاربة بالأهداف.

يأتي هذا المقال، المقدم على شكل خطة جدلية، كمحاولة لتحليل هذه المقاربة الجديدة للتدريس. ويسجل هنا أن مفهوم الكفاءات تعدى نطاق المناهج الدراسية وصار هناك حديث عن التدخل المتزايد والملح للاقتصاد العالمي في بيداغوجية التدريس.

لا يرفض أحد فكرة ان النمو الاقتصادي يجب ان يكون من أوليات البيداغوجيين لكن ليس على حساب الانسان الذي لا يمكن اختزاله كآلة. فالتوازن بين ما هو آلي و إنساني يعتبر حلا و سطا يريح البيداغوجيين.

**الكلمات الدالة :** المقاربة بالكفاءات، العولة، المناهج الدراسية، التربية البدنية.

## **Approche par les compétences : thèse, antithèse**

DRISSI Bouzid, Professeur des Universités :  
pédagogie de l'enseignement des A.P.S

ALOUANE Rachid, maître de conférences :  
pédagogie de l'enseignement des A.P.S

Institut d'Education Physique et Sportive

Université d'Alger 3

### **Résumé**

Dans l'enseignement de l'E.P.S, l'approche par compétences, prend une place croissante depuis plus d'une vingtaine d'années. Si plusieurs développements théoriques, appuyés par des résultats de recherches, semblent convaincre les enseignants dans les pays anglo-saxons et être adopté par plusieurs pays francophones, nous constatons que nos professeurs d'éducation physique restent largement fidèles à une approche traditionnelle.

Nous avons essayé, à travers cet article présenté sous forme de plan dialectique, d'analyser cette nouvelle approche d'enseignement. Il ressort que le concept « Compétence » dépasse largement le cadre du curriculum scolaire. L'interventionnisme de plus en plus oppressant de l'économie mondialisé sur le pédagogique est à souligner. Si la question économique, certes, se doit d'être prise en considération par les préoccupations des pédagogues, il ne saurait s'y résumer, car il s'agit de l'homme qui ne peut être réduit à une machine. Un juste dosage entre le machinisme et l'humanisme serait une formule apaisante pour les pédagogues.

**Mots clés :** Approche par compétences, mondialisation, Curriculum scolaire, E.P.S.

**Approche par les compétences : thèse, antithèse**

**DRISSI Bouzid / ALOUANE Rachid**  
Institut d'Education Physique et Sportive  
Université d'Alger 3