

Approche par les Compétences et Développement des Curriculums: Vers une vision commune

Alger, 29 novembre-02 décembre 2004

Introduction

Le choix de l'approche par les compétences présente des défis méthodologiques importants pour la conception des programmes et des manuels scolaires, ainsi que pour leur évaluation.

- Quels sont les enjeux d'une pédagogie de l'intégration des acquis dans l'enseignement?
- Quelles sont les implications dans le développement des curriculums?
- Quel est le cheminement/quelles sont les phases de la déclinaison d'une compétence de sa conception à sa construction en situations d'apprentissage, et à l'évaluation des acquis?
- Comment approcher l'évaluation des compétences dans une pédagogie de l'intégration?
- Comment traduire les exigences des nouveaux programmes en critères d'évaluation des manuels scolaires?

Les enjeux d'une pédagogie de l'intégration des acquis dans l'enseignement sont nombreux, et les implications dans les processus de développement des curriculums et de l'évaluation des acquis ne sont pas toujours maîtrisées. Il paraît donc essentiel qu'il y ait une vision conceptuelle et méthodologique claire et partagée entre les principaux acteurs de cette réforme; qu'il s'agisse des concepteurs des nouveaux programmes et des manuels scolaires, des évaluateurs, des formateurs, des inspecteurs, et des enseignants.

C'est face à ce défi qu'une première rencontre sous forme de séminaire régional (Alger, 27-29 juillet 2004) a fourni aux membres de la Commission Nationale des Programmes un espace d'échanges avec des experts internationaux. L'examen des expériences tunisiennes et marocaines a permis une réflexion critique sur la conception algérienne de l'approche par les compétences, et ceci afin d'améliorer le projet de référentiel méthodologique général des programmes scolaires. Les séances de formation proposées ici se proposent de continuer à développer une vision partagée des choix méthodologiques spécifiques de l'approche par les compétences au niveau des concepteurs des programmes disciplinaires et des évaluateurs des manuels scolaires.

Objectifs généraux

1. Clarification et unification conceptuelle parmi les membres des GSD et des évaluateurs des manuels quant à l'approche par les compétences et de ses implications au niveau de la conception des programmes, la définition des situations d'apprentissage, et de l'évaluation des acquis.
2. Analyse et lecture critique -- à la lumière d'une trame théorique commune -- des programmes et des manuels produits afin d'identifier les décalages et d'assurer une plus grande synergie/cohérence entre les divers programmes.

Contenu

LECTURE CRITIQUE DES NOUVEAUX PROGRAMMES

- 1. Quelques éléments d'analyse des présentations des programmes**

LA NOTION DE COMPETENCE ET D'OBJECTIF TERMINAL D'INTEGRATION

- 2. Comment définir la compétence?**
- 3. Comment élaborer un OTI ? Comment élaborer les compétences de base ?**
- 4. Quelques différentes façons de rédiger un OTI ou une compétence de base.**

LES SITUATIONS-PROBLEMES

- 5. De quelles situations parle-t-on ?**
- 6. Formulation d'une situation**
- 7. La notion de famille de situations**
- 8. Vérifier l'équivalence des situations**

EVALUATION

- 9. Qu'est-ce qu'évaluer ?**
- 10. Les principaux critères**
- 11. Choisir des critères de correction**

MANUELS SCOLAIRES

- 12. Transformation d'un manuel scolaire dans une optique d'intégration**
- 13. Elaboration d'un manuel dans une optique d'une pédagogie de l'intégration**

1. Quelques éléments d'analyse des présentations des programmes

Xavier Roegiers

- Un très haut niveau de réflexion sur les disciplines : réflexion épistémologique, réflexion sur l'organisation des contenus disciplinaires.
- Une abondance et une vitesse de production impressionnantes
- La présence des valeurs à différents niveaux, qui traduit incontestablement une volonté de les rendre effectives à l'école
- La volonté de travailler sur les opérations cognitives de haut niveau : analyse, synthèse, résolution de problèmes
- Une équation « l'APC signifie la centration sur l'apprenant » : confusion entre l'approche constructiviste et l'approche par les compétences
- Alors que le discours est la centration sur l'apprenant, la porte d'entrée principale reste celle des contenus
- Les contenus déterminent encore souvent les compétences : connaître, classer, expliquer pourquoi...
- La préoccupation de quantité des acquis reste encore présente, malgré une préoccupation affichée de qualité de ces acquis
- Une grande diversité d'étiquettes dans les catégories d'objectifs et de compétences
- Un manque d'homogénéité dans les catégories d'objectifs et de compétences
- Une absence de pistes d'interdisciplinarité, malgré la volonté affichée d'y arriver (si on considère les compétences transversales)
- Une absence des retours du terrain : qu'est-ce que les acteurs disent des programmes et des manuels ? Quels sont les indicateurs qui bougent ?
- Une volonté affichée de développer l'évaluation formative
- Un grand absent : l'évaluation certificative
- Une déséquilibre dans la réflexion entre les processus et les produits
- Absence de la réflexion sur l'équité : quels élèves sont au centre des apprentissages ? Certains le sont-ils davantage que d'autres ?
- Une absence de réponse à la question « comment les élèves doivent-ils apprendre ? » Collectivement, en groupes, individuellement ?
- Les savoirs apparaissent souvent comme une fin en soi, et non comme des ressources pour agir.
- Pour parler de ce que doit faire l'élève, on évoque des choses à la fois générales et macro (compétences transversales), et des choses opérationnelles et micro (compétences disciplinaires, compétences de base), mais pas des choses à la fois macro et opérationnelles.
- Il y a peu de place pour la question « qu'est-ce qui est significatif pour l'élève ? ». On est souvent dans une démarche académique, scolaire.

Programme d'Appui à la Réforme du Système Educatif Algérien (PARE)
Appui au développement des programmes et des manuels scolaires de qualité

- Dans les disciplines scientifiques, il y a peu de place pour la question « qu'est-ce que l'élève va faire de tout ce qu'il acquiert ? »
- En langues, le souci d'amener l'élève à produire arrive tard ; dans les disciplines scientifiques, l'intégration des acquis arrive tard.
- Il y a volonté de mobiliser des savoirs dans des situations complexes, en particulier dans des situations de la vie quotidienne, mais cela reste souvent dans le discours.

3. Comment élaborer un Objectif Terminal d'Intégration? Comment élaborer les compétences de base ?

Xavier Roegiers

1. Bien cerner où l'on va dans la discipline : que veut-on faire dans la discipline ? Quelle est la contribution de la discipline au profil général ? Un élève qui communique ou un petit linguiste (langues) ? Une personne saine et équilibrée ou un sportif de haut niveau (éducation physique) ? Un citoyen responsable ou un petit scientifique (sciences, sciences sociales) ?

2. Identifier, en fin de cycle, à travers quel type de tâche (unique), on pourrait dire que l'élève est compétent dans la discipline. Pour cela, on part de ce que l'on veut produire comme élève dans la discipline, mais aussi des contenus, des compétences, qui figurent déjà au programme. On essaye que l'essentiel de ces contenus et compétences soit exprimé à travers un énoncé unique (OTI).

On garde le reste pour le perfectionnement (surtout pour le cycle 3).

3. Traduire l'OTI par 2 ou 3 situations significatives, pour préciser l'OTI. Si nécessaire, revoir une première fois la formulation de l'OTI.

4. Décomposer l'OTI en 2 ou 3 compétences de base à maîtriser par l'élève. On regarde cette fois l'OTI (ce à quoi on doit arriver), l'ensemble de ce qui constitue l'OTI, et on découpe l'OTI en 2 ou 3 unités significatives, mais qui chacune sont évaluables et représentent une famille de tâches complexes.

EXEMPLES

- En langues, une CB de production à l'oral et une CB de production à l'écrit
- En mathématiques, une CB de chaque domaine : numérique, grandeurs, géométrie
- En géographie, une CB orientée vers l'élaboration d'une hypothèse, et une CB orientée vers la mise en place d'une démarche expérimentale

5. Elaborer quelques situations qui traduisent chaque compétence de base. Si nécessaire, ajuster les énoncés des CB.

6. Vérifier si l'ensemble des CB recouvre bien l'OTI. Ajuster les CB.

7. Vérifier si l'OTI est complet. Revenir sur l'énoncé de l'OTI.

4. Quelques différentes façons de rédiger un OTI ou une compétence de base (liste non exhaustive)

Xavier Roegiers

<p>Type 1 Langues</p> <p>« Dans une situation de communication, et sur la base d'un support imagé / écrit / oral présentant telles caractéristiques (niveau de langue, longueur, type descriptif, narratif...), produire un message écrit / oral de telle longueur et de tel type ».</p> <p>On peut aussi préciser les principales ressources à mobiliser.</p> <p>EXEMPLES</p> <ul style="list-style-type: none">• En s'appuyant sur la compréhension d'un message parlé ou écrit à visée descriptive, produire, à l'oral comme à l'écrit, un énoncé d'une dizaine de lignes destiné à représenter de manière détaillée une réalité non animée (objet, lieu...) ou un être animé. <p><i>Phrases simples (S + V + C) – à l'indicatif présent – utilisation des pronoms personnels</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Dans une situation de communication, poser et répondre oralement ou par écrit à des questions de base pour donner et /ou recevoir des informations concernant son identité ou son environnement.
<p>Type 2 maths, physique, SVT...</p> <p>Résoudre une situation problème qui met en œuvre...</p> <p>EXEMPLE</p> <ul style="list-style-type: none">• A la fin de la septième année de l'enseignement fondamental, l'élève devra pouvoir résoudre une situation problème, avec ou sans calculatrice, faisant appel :<ul style="list-style-type: none">- aux opérations fondamentales sur des nombres rationnels ;- à la proportionnalité (pourcentage, échelle, vitesse) ;- aux formules d'aire et de volume des cylindres et prismes droits ;- à la symétrie axiale et centrale.
<p>Type 3 sciences, sciences sociales</p> <p>Une situation-problème étant donnée (de tel type, avec telles caractéristiques), proposer des solutions / émettre des propositions argumentées pour résoudre la situation</p> <p>EXEMPLE</p> <ul style="list-style-type: none">• Face à des dysfonctionnements d'un organisme ou d'un écosystème, dans une situation tirée de son environnement et nouvelle pour lui, l'élève devra pouvoir proposer des solutions

Programme d'Appui à la Réforme du Système Educatif Algérien (PARE)
Appui au développement des programmes et des manuels scolaires de qualité

argumentées afin d'améliorer l'état de fonctionnement de l'organisme ou de l'écosystème, en mobilisant quelques ressources vues au cours (concepts, connaissances...).

Type 4 sciences sociales, disciplines artistiques

Construire, réaliser, fabriquer... (un slogan, une affiche, une œuvre...)

Type 5 sciences, sciences sociales

Une situation-problème étant donnée, **poser un ensemble de questions pertinentes, émettre une hypothèse, proposer une démarche de recherche, traiter des informations...**

EXEMPLES

- A partir d'une situation problème de la vie courante ou d'un phénomène physique étonnant (éclairage, repassage, éclipse, flottaison d'un bateau, chute d'un objet ...), nouveau pour lui, l'élève devra pouvoir mettre le problème en relation avec les notions acquises, et proposer une démarche afin de le résoudre.
- A la fin de la 9^e année de l'enseignement fondamental, l'élève sera capable d'identifier les facteurs d'une situation historique donnée nouvelle pour lui, et de déterminer l'importance de chacun d'eux à la lumière des apports du cours.

Situation dans le temps : 19^e s et 20^e s.

Situation dans l'espace : Afrique de l'Ouest

10. Les principaux critères

(liste proposée à titre indicatif)
Xavier Roegiers

Les principaux critères en langue (primaire)

Critères généralement présents

Adéquation de la production au support (pertinence)
Correction syntaxique

Autres critères pouvant apparaître

Respect de la consigne
Volume
Cohérence sémantique
Correction orthographique
Originalité
Correction de la prononciation

Les principaux critères en mathématiques

Critères généralement présents

Interprétation correcte de la situation problème
Utilisation correcte des outils mathématiques en situation
Cohérence de la réponse

Autres critères pouvant apparaître

Précision
Caractère personnel de la production

! Eviter le critère « correction de la réponse »

Dans les sciences – sciences humaines

Critères généralement présents

Pertinence de la production
Utilisation correcte des outils de la discipline
Qualité / cohérence de la production

Autres critères pouvant apparaître

Qualité de la langue