

## L'APC DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF ALGÉRIEN

### 1. Les caractéristiques de la réforme des programmes

#### 1.1. Un projet en articulation avec les besoins de la société

Trop longtemps empêché de progresser au contact du monde scientifique, en particulier dans le domaine des sciences de l'éducation, le système éducatif algérien s'est fixé un objectif ambitieux : celui de revoir les programmes scolaires dans un laps de temps limité – sur une période de 3 années –, dans le souci de les rendre plus conformes aux besoins de la société et de l'école algériennes.

L'approche par les compétences s'imposait, tant étaient importantes les nécessités d'évolution du système éducatif, qui s'est ainsi attelé à réformer en profondeur les programmes scolaires dans un souci de répondre à plusieurs défis majeurs<sup>1</sup> :

- traduire à l'école les changements institutionnels, économiques, sociaux et culturels intervenus en Algérie au cours des dernières années, afin de permettre à l'école de mieux véhiculer les valeurs de tolérance et de dialogue, et de préparer les élèves à exercer leur citoyenneté dans une société démocratique ;

- permettre à l'école d'assurer au mieux sa fonction d'éducation, de socialisation et de qualification ;
- continuer la démocratisation de l'enseignement : le rendre accessible au plus grand nombre, et garantir à chacun des chances égales de réussite ;
- répondre au défi de la mondialisation de l'économie, qui requiert des qualifications de plus en plus élevées et de plus en plus compatibles aux exigences de mobilité professionnelle ; recourir aux nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) pour les apprentissages scolaires, et apprendre à utiliser celles-ci dans les différents secteurs de la vie active.

## 1.2. Un environnement scientifique international mouvant

Il convient cependant d'avouer que le début de cette réforme s'est inscrit dans une période dans laquelle, sur le plan international, les différentes approches qui se réclamaient de l'approche par compétences dans les curriculums d'études étaient encore multiples, peu stabilisées et ayant fait l'objet d'évaluations limitées. C'est ainsi que pour certains, l'approche par compétences revenait à regrouper en compétences disciplinaires quelques objectifs spécifiques, issus de la pédagogie par objectifs, qui gardaient encore l'aspect et la forme des objectifs spécifiques, et étaient évalués comme des objectifs spécifiques. Pour d'autres, l'approche par compétences était synonyme de développement de «compétences de vie», orientées vers le développement d'attitudes citoyennes, de respect de l'environnement et de préservation de sa santé et de la santé d'autrui.

Pour d'autres encore, l'approche par compétences consistait à rendre les apprentissages plus concrets et plus opérationnels, orientés vers l'insertion dans la société et dans la vie de tous les jours.

Pour d'autres enfin, adopter l'approche par compétences était synonyme de «rendre les apprentissages plus actifs». Dans cette vision, l'accent était mis essentiellement sur le développement de situations d'apprentissage qui remplaçaient les leçons magistrales axées sur le discours de l'enseignant. Il s'agissait dès lors de «mettre l'élève au centre des apprentissages», au lieu de laisser l'enseignant au centre de ces apprentissages.

En prenant en compte, de façon délibérée, ce que ces options méthodologiques contenaient de meilleur, le système algérien s'est doté de sa propre approche par les compétences. C'est ainsi que les commissions des différentes disciplines (GSD) se sont mises à œuvrer pour opérationnaliser ces orientations et les transposer en fonction des données spécifiques du contexte algérien, tout en ayant le souci de doter rapidement les enseignants d'outils qui leur permettent de faire évoluer leurs pratiques. Depuis 2002, cette réflexion et ces actions ont donné lieu à l'élaboration de nouveaux programmes axés sur les compétences.

### 1.3. Le projet PARE comme occasion de réguler certains aspects de la réforme

Toutefois, il est apparu progressivement, en particulier lors de la rencontre régionale *Approche par Compétences et Développement des Curricula : Méthodologie comparée au niveau du Maghreb (Alger, juillet 2004)*<sup>2</sup> et à l'occasion des échanges scientifiques et méthodologiques qui s'ensuivirent dans le cadre du projet PARE, que ces programmes, s'ils présentaient un certain nombre de qualités incontestables, pouvaient également évoluer sur un certain nombre de points.

On peut résumer de la manière suivante les points forts de ces programmes :

- un très haut niveau de réflexion mené sur les disciplines : une réflexion épistémologique et une réflexion sur l'organisation des contenus disciplinaires ;
- une abondance et une vitesse de production impressionnantes ;
- la concrétisation, à différents niveaux, des valeurs visées par le système éducatif, ce 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 volonté affichée de développer l'évaluation formative.

Lors des échanges avec les experts mobilisés dans le cadre du projet PARE, certains points à améliorer ont également émergé. Ils sont aujourd'hui confirmés par les retours de terrain que les enseignants font à propos des programmes, en prenant appui sur leurs pratiques de classe.

### ***Une prise en compte insuffisante des nécessités liées à l'évaluation des acquis***

Certes, des propositions intéressantes en matière de situations d'apprentissage sont présentes dans les programmes, mais peu de réflexion est consacrée à la finalité poursuivie par les apprentissages, en lien avec un profil explicite à atteindre chez l'élève. Parallèlement, s'il existe des propositions novatrices en matière d'évaluation formative, elles ne sont pas accompagnées d'une réflexion sur l'évaluation certificative. Autrement dit, la réflexion sur le processus l'emporte sur celle qui doit être menée sur le produit ; or, ces deux réflexions doivent être conduites de manière concomitante.

Il existe une raison de fond à cet état de fait : le manque de précision du profil attendu par les élèves et par là même le manque d'activités appropriées visant à mettre en place ce profil et à vérifier s'il est installé. 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 ?», et l'intégration des acquis arrive tard dans le processus. Il en est de même dans le domaine des langues où le souci d'amener l'élève à effectuer de véritables productions personnelles arrive tard.

Cette difficulté trouve également son origine au niveau de la forme, à savoir dans la manière dont sont rédigés et formulés les objectifs et les compétences : pour parler de ce que doit faire l'élève, les programmes mentionnent des aspects à la fois généraux et macro (compétences transversales), et des aspects opérationnels et micro (compétences disciplinaires, compétences de base), mais pas des choses *à la fois* macro et opérationnelles.

Cette constatation va de pair avec le peu de place réservée à la question suivante : «qu'est-ce qui est significatif pour l'élève ?». On est souvent dans une démarche académique et scolaire. Alors que le discours préconise une centration sur l'apprenant, la porte d'entrée principale reste, néanmoins, celle des contenus ; les savoirs apparaissent souvent comme une fin en soi, et non comme des ressources pour agir ; les contenus déterminent encore souvent les compétences : connaître, classer, expliquer pourquoi... ; de même, la préoccupation liée à la quantité des acquis reste encore présente, malgré une préoccupation affichée de qualité au niveau de ces acquis.

On peut dire que, dans les intentions, figure, certes, une volonté de mobiliser des savoirs dans des situations complexes, en particulier dans celles de la vie quotidienne, mais ces déclarations se limitent souvent à leur simple expression au niveau du discours.

### ***Un risque d'augmenter les disparités dans le système***

Corrélativement, il existe une dérive potentielle importante associée à la manière de rédiger les programmes. L'enthousiasme des concepteurs et leur volonté de faire apparaître dans les programmes un certain nombre d'innovations en pédagogie leur ont fait oublier que les meilleures innovations sont celles qui peuvent s'implanter en tenant compte d'un contexte approprié. Si ces conditions d'implantation ne sont pas présentes, le risque est que ces innovations ne profitent qu'à quelques écoles favorisées, à quelques enseignants privilégiés, au profit d'un petit nombre d'élèves favorisés.

Cette question touche à l'équité : quand, théoriquement, on prétend mettre les élèves au centre des apprentissages, quels élèves sont-ils en réalité au centre de ces apprentissages ? Certains le sont-ils davantage que d'autres ? Autrement dit, qu'est-ce qui nous garantit que mettre les élèves au centre des apprentissages va concerner tous les élèves, et pas seulement quelques bons élèves ? On pourrait dire que ces questions, apparemment pertinentes, visent l'agenda caché des programmes. Il est vrai que cela n'est pas du tout l'intention des concepteurs des programmes, mais malgré eux et à leur insu, ils peuvent induire des effets non désirés, en termes d'équité, par un niveau d'exigence excessif dans les orientations proposées dans les programmes qui souffrent dès lors d'une surcharge discriminante (seuls les bons élèves sont capables de les réussir).

### ***Une certaine hétérogénéité dans la présentation des programmes***

Enfin, un dernier point à améliorer réside dans l'hétérogénéité que l'on rencontre parfois dans la présentation des programmes des différentes disciplines, et parfois l'utilisation différente qui est faite de certains concepts. On trouve en effet une grande diversité d'étiquettes dans les catégories d'objectifs et de compétences, et on observe parfois un manque d'homogénéité dans les catégories d'objectifs et de compétences.

Ce point nuit à la lisibilité et à la compréhension des programmes par les enseignants. Cette lisibilité tient en trois points susceptibles d'améliorer leur cohérence et leur harmonisation : une structure de programmes simple, claire et commune à toutes les disciplines.

Ces trois faiblesses sont en fait liées entre elles. En effet, à partir du moment où les programmes déclinent de manière très claire ce sur quoi l'élève va être évalué, ils donnent directement des points de repère très clairs aux enseignants. De même, cette présentation claire de l'objet de l'évaluation pose de manière plus explicite la réflexion sur ce que les élèves doivent apprendre, et pourquoi ils doivent l'apprendre. Elle donne dès lors de facto des éléments de réponse à la question suivante : Quels sont en réalité les élèves visés par les programmes ?

En résumé, on peut donc dire que les concepteurs ont, dans un premier temps, avancé dans la conception des programmes en n'accordant pas suffisamment d'importance à une dimension fondamentale, celle de l'évaluation, elle-même liée à une description de profils de sortie. Ce n'est pas tant l'opération d'évaluer qui est importante, mais l'évaluation en tant que caractéristique d'une ligne de conduite à adopter pour les apprentissages, d'une perspective à prendre en fonction d'un projet opérationnel précis. Et c'est cette perspective-là qui est importante. Si, à l'école, ce sont les apprentissages qui restent le centre des préoccupations – on est à l'école pour apprendre, pas pour être évalué –, l'évaluation peut être considérée comme l'heure de vérité, le révélateur qui permet de dire si le projet de réforme des programmes que l'on a entrepris tient la route, si le projet d'apprentissages débouche sur le produit attendu.

Dans le cas des programmes nationaux, une question dont les concepteurs avaient sous-estimé l'importance s'est imposée avec force : ces compétences transversales, ces compétences disciplinaires, comment les relier à l'évaluation ? Et faute d'avoir des idées claires sur la manière d'évaluer les compétences des élèves, comment faire en sorte que, malgré les avancées dans la manière d'envisager les apprentissages, les enseignants ne reconduisent pas leurs anciennes habitudes d'évaluer, au mieux des objectifs spécifiques, au pire tout simplement des contenus ?

#### 1.4. Des propositions d'amélioration

Les recommandations issues de l'analyse des programmes sont essentiellement les suivantes.

##### ***Préciser les profils de sortie***

Tout d'abord une série de recommandations relatives aux profils attendus : les profils présentés dans les documents sont des profils généraux, très complets. Ils gagneraient à être opérationnalisés dans les différentes disciplines<sup>3</sup>. Ils mériteraient de figurer, de façon explicite, dans les programmes de chaque année, discipline par discipline, ou champ disciplinaire par champ disciplinaire. Ils pourraient être présentés dans l'introduction. Dans l'idéal, il serait bon de construire avec des enseignants, à titre de point de repère, quelques situations qui accompagnent leur formulation.

Ces profils disciplinaires devraient se décliner en deux ou trois compétences terminales par année. Pour chaque compétence terminale, il convient de définir des situations «cibles» correspondant à quelques grands moments de l'année, à titre de points de repère concrets pour les enseignants. Ces exemples de situations servant à l'apprentissage et à l'évaluation figureraient dans un document d'accompagnement et dans les manuels scolaires.

##### ***Harmoniser les concepts utilisés***

Ensuite une série de recommandations relatives aux concepts utilisés. En particulier, dans la mesure où ils représentent des réalités conceptuelles, les concepts de «compétence transversale», et de «compétence disciplinaire» peuvent être gardés, mais on orienterait progressivement leur statut :

- pour les compétences transversales, les faire figurer en introduction (idéalement comme chapeau commun au sein d'un groupe de disciplines), mais elles ne seraient plus positionnées comme éléments structurants des programmes ;
- concernant les compétences disciplinaires, continuer à les faire figurer, mais les présenter comme des ressources, pour résoudre des situations complexes ; on ne peut donc pas s'arrêter à ces compétences disciplinaires. De la même façon, s'il est indispensable de continuer à évoquer les savoirs et les savoir-faire, il est

bon de les présenter progressivement comme des «ressources» au service des compétences terminales.

### ***Mieux articuler les apprentissages et l'évaluation***

En ce qui concerne les apprentissages, il est bon de garder les développements relatifs aux organisations de contenus. De même, il est bon de maintenir les développements relatifs aux situations d'apprentissage, mais il faudrait les qualifier de «situations didactiques», ou de «situations d'apprentissage de ressources», pour les différencier des situations «cibles», qui sont les situations dont on attend que chaque élève puisse les résoudre en fin d'année ou en fin de cycle.

Enfin, pour mieux faciliter l'évaluation des acquis des élèves par les enseignants, il faudrait faire converger le concept de critère, et progressivement limiter le nombre de critères à trois ou quatre, le reste étant nommé «indicateurs», au service des critères.

## 1.5. Des concepts à faire émerger pour y voir plus clair

Autrement dit, certains éléments fédérateurs du langage utilisé seraient introduits dans l'ensemble des programmes (tronc commun de terminologie).

Le concept **Éditions** de fin de cycle, comme la traduction disciplinaire du profil de sortie. Celui-ci se déclinerait en **compétences terminales**.

Le concept de **ressource**, qui ne viendrait pas remplacer la compétence disciplinaire, le savoir ou le savoir-faire, mais viendrait se superposer progressivement comme terme générique pour désigner les savoirs, savoir-faire, savoir-être, compétences disciplinaires et autres ressources.

Le concept de «**situation cible**», ou de «**situation d'intégration**», qui, lui, serait opérationnalisé à travers des exemples dans chaque discipline (figurant dans les documents d'accompagnement et les manuels scolaires).

Le concept de **critère** prendrait un sens qui deviendrait commun à l'ensemble des disciplines, et dont le nombre serait limité à 4, avec une réflexion à mener sur les critères communs à des familles de disciplines. Le reste deviendrait des indicateurs.

Développons ces différentes orientations, pour bien cerner leurs enjeux et leurs caractéristiques.

## 2. L'entrée par le profil attendu à chaque niveau

Nous avons vu que la réflexion sur l'évaluation est exigeante, car c'est elle qui constitue le révélateur des apprentissages. C'est lorsqu'on évalue que l'on peut se rendre compte si le chemin parcouru dans les apprentissages est cohérent, s'il est utile, s'il est efficace.

Évaluer implique de comparer des informations à un référent. Quand on parle d'évaluation des acquis des élèves dans un système éducatif donné, ce référent est essentiellement rattaché à un profil attendu pour l'élève de chaque niveau. La réflexion sur l'évaluation débouche donc directement sur une réflexion fondamentale sur le type de profil que l'on vise à la fin de chaque niveau de la scolarité.

### 2.1. La notion de profil

Mais qu'est-ce que le profil de sortie d'un élève ? Quand peut-on en parler ?

Le profil d'un élève est une description des caractéristiques attendues de l'élève au terme d'un niveau d'études.

Ce profil est à la fois général et spécifique à une discipline, ou relatif à un champ disciplinaire.

Les principales composantes du profil général sont les suivantes :

- profil linguistique (quelles langues, quels seuils de compétences langagières ?)
- profil cognitif, scientifique (quelle préparation à la poursuite des études ?)
- profil culturel (quels éléments de culture nationale, de cultures étrangères ?)
- profil social (quelle préparation à l'insertion dans la société algérienne ?)
- profil économique, d'entrepreneuriat (quelle attente en termes d'insertion dans le tissu économique, de création de son propre emploi ou de son entreprise ?)

Le profil disciplinaire répond à ce qui est attendu de l'élève dans la discipline.

Exemple : au terme de l'école primaire, en EPS, tel élève doit pouvoir montrer tel niveau de performance dans une discipline sportive individuelle de son choix parmi la liste suivante (...) et tel

niveau de performance dans une discipline sportive collective de son choix parmi la liste suivante (...).

Le niveau de performance évoqué est à la fois de nature cognitive, gestuelle et affective. Par exemple, en EPS, la performance attendue de l'élève tient compte du niveau de stress, de confiance en soi, de l'esprit d'équipe, etc.

En langues, il ne suffit pas de décrire les langues que l'élève va devoir maîtriser (arabe, français, anglais, tamazight...), mais ce qu'il doit pouvoir faire de chacune de ces langues, dans une situation de communication.

Le profil est important pour que l'enseignant puisse se construire une représentation claire de l'élève qu'il doit former. Le fait que ce profil se dégage clairement dans un curriculum permet que tous les enseignants partagent la même représentation de l'élève à former.

Dans un curriculum, on ne peut parler de **profil** que quand les propriétés suivantes sont respectées.

1. Il est réaliste (ce n'est pas une déclaration de bonnes intentions).
2. Il mentionne clairement un niveau d'études donné.
3. Il est présenté de manière intégrée : ce n'est pas une somme de savoirs et de savoir-faire juxtaposés.
4. Il se décline de façon concrète ; le profil visé à un niveau N se distingue nettement de celui visé au niveau N-1, et N+1 (N-2 et N+2 si on travaille en cycles de 2 ans).
5. Il est exprimé de façon claire et univoque : il peut être compris de la même manière par tous, il ne donne pas lieu à différentes interprétations (éviter des formulations trop générales).
6. Il est évaluable.

Si elle ne se superpose pas exactement au profil, la notion Éditions (voir plus loin) en constitue une traduction intéressante. On peut dire qu'un ensemble Éditions disciplinaires est une traduction d'un profil de sortie dans un cycle donné.

Cette réflexion sur le profil s'avère incontournable lorsque, dans un programme d'études donné, on veut aller plus loin qu'une liste de contenus et/ou d'objectifs. C'est le profil qui relie l'action de l'école aux besoins d'une société donnée, avec ses caractéristiques sociales, culturelles et économiques.

## 2.2. La prise en compte d'un profil dans les disciplines

Ce profil est-il défini ? Et s'il est défini, l'est-il de manière suffisamment précise pour qu'il puisse apporter des indications claires en termes d'évaluation des acquis des élèves ?

Analysons ces deux niveaux d'exigence à travers un exemple de profil de l'élève de 1<sup>re</sup> AM en français, tel qu'il est proposé dans un manuel scolaire. Ce profil se décline en trois points.

1. À l'oral, l'élève a développé des attitudes de bon auditeur, notamment face à une séquence narrative. Il sait raconter une histoire ou la dire autrement, reformuler un propos, lire à haute voix des textes variés.
2. En lecture, il sait questionner un texte pour retrouver la structure d'un récit, identifier les personnages, repérer les lieux, les actions.
3. À l'écrit, il est en mesure de rédiger un récit, d'y insérer un passage descriptif.

Voilà une expression claire du profil des compétences attendues en fin de 1<sup>re</sup> AM. Autrement dit, voilà trois compétences qui montrent bien ce qui est attendu en français au terme de cette année. Elles constituent une excellente base pour charpenter tant un programme qu'un manuel.

Du point de vue de la forme, la formulation est à peine à ajuster : peut-être préciser qu'à chaque fois que la compétence doit s'exercer dans une situation de communication, il convient d'ajouter quelques précisions sur la longueur des textes, sur l'utilisation ou non de certains outils linguistiques qui seraient requis, etc.

En ce qui concerne le fond, il s'agit toutefois d'aller plus loin, en précisant davantage le but à atteindre, la perspective dans laquelle on se place :

- en donnant, dans les programmes, quelques indications sur les situations d'intégration que l'élève devrait pouvoir résoudre ;
- en précisant, dans les programmes, quelques critères d'évaluation relatifs à ces situations ;
- en proposant, tout au long du manuel, quelques situations complexes (situations «cibles»), correspondant à chacune des compétences ; ces situations sont des situations que l'élève doit pouvoir affronter seul ;

- en proposant, dans le guide de l'enseignant, d'autres situations que l'enseignant peut garder «en réserve», voire en donnant à l'enseignant les outils nécessaires pour pouvoir en produire d'autres ;
- en insérant régulièrement dans le manuel des situations d'intégration (situations «cibles») intermédiaires, qui obligent l'élève à réinvestir ses acquis, par exemple toutes les 6 semaines ;
- en adjoignant à chacune de ces situations une grille d'autoévaluation que l'élève remplit pour évaluer sa performance et pour s'améliorer.

En mathématiques, il s'agit également d'identifier deux ou trois compétences par année (par exemple une compétence dans le domaine numérique, une compétence en géométrie, une compétence en grandeurs). L'énoncé de la compétence commence toujours comme suit : «L'élève doit pouvoir résoudre une situation-problème qui met en œuvre...» . Ici aussi, il s'agit de dégager des critères d'évaluation, comme par exemple

1. Interprétation de la situation-problème
2. Utilisation correcte des outils mathématiques
3. Cohérence de la réponse (ordre de grandeur, choix de l'unité...)

Il en va de même en éveil, en sciences, en histoire, en géographie, en éducation religieuse où, à chaque fois, on décrit les compétences visées au terme d'une année, que l'on identifie par rapport à des situations-problèmes que l'élève doit pouvoir résoudre seul.

Et cela *dès la première année primaire*, pour tracer la voie, c'est-à-dire amener l'élève à pouvoir aborder la complexité.

À travers les commentaires relatifs à ces trois disciplines, on voit se dégager naturellement un axe à trois éléments articulés les uns aux autres de façon étroite «Profil de sortie – évaluation certificative – situations d'intégration (d'évaluation)».

C'est ainsi que les situations d'intégration, qui traduisent un profil donné, et qui préparent l'évaluation, se sont imposées comme un complément indispensable aux situations d'apprentissage proposées dans les programmes. En ayant relié les nouveaux programmes à l'évaluation, elles ont également permis aux enseignants de mieux percevoir les enjeux et la richesse de l'approche par compétences.

### 3. Les caractéristiques des nouveaux programmes

On peut décrire en trois catégories les éléments constitutifs des nouveaux programmes :

1. Les outils proposés aux enseignants ;
2. Les concepts et les présupposés théoriques qui président à la réforme des programmes ;
3. La structure commune aux programmes des différentes disciplines.

#### 3.1. Les outils proposés aux enseignants

**Le référentiel** donne les grandes lignes de la révision des programmes : les orientations pédagogiques et épistémologiques, ce que sont les compétences, les situations-problèmes, etc.

**Le programme** énonce les deux ou trois compétences terminales par année, précise les objectifs d'apprentissage, les compétences disciplinaires, les principales ressources, propose les critères d'évaluation.

**Les manuels** proposent des situations précises, de deux types :

- d'abord en fin de manuel, des situations « cibles » (situations d'intégration) de fin d'année, que chaque élève doit pouvoir résoudre ; de même, des situations d'intégration peuvent être proposées tout au long du manuel comme occasions pour l'élève d'intégrer progressivement ses acquis ;
- ensuite, tout au long de celui-ci, des situations d'apprentissages relatives à de nouveaux savoirs, de nouveaux concepts, de nouvelles règles, de nouvelles techniques, dans une perspective de rendre l'élève actif dans ses apprentissages.

#### 3.2. Les concepts qui président à la réforme des programmes

Les programmes d'aujourd'hui s'articulent progressivement autour de six concepts novateurs :

- la compétence transversale
- la compétence terminale
- la situation d'intégration

- Éditions
- la compétence disciplinaire
- la situation d'apprentissage.

### *Le concept de compétence transversale*

Tout d'abord, la notion de compétence transversale, derrière laquelle se cache une réalité majeure. Toutefois, par son caractère peu défini, et par son caractère peu évaluable, elle présente certaines limites lorsqu'on veut l'utiliser dans des curriculums. Développons ces trois aspects.

Il s'agit d'une notion majeure dans la mesure où elle a apporté une dimension de transversalité entre les disciplines (Adel, 2005). Dans un contexte dans lequel les savoirs se multiplient, les exigences de performance des élèves ne cessent de croître, les responsables des systèmes éducatifs se sont rendu compte que des économies étaient à réaliser, plutôt que de développer tous azimuts des compétences dans toutes les disciplines.

Historiquement<sup>4</sup>, ces compétences transversales trouvent tout d'abord leur source dans les pressions exercées par le monde de l'entreprise qui, constatant que la pratique des différents métiers exigeait des compétences génériques, telles par exemple que «interpréter correctement un problème, lire correctement un mode opératoire, aller chercher dans un ouvrage de référence les informations utiles pour un certain usage, réagir de façon critique à une situation», amena les responsables des systèmes éducatifs à introduire un apprentissage de telles compétences dans certains programmes d'études.

Elles trouvent également leur source dans la réflexion initiée par certains grands organismes internationaux (UNESCO, UNICEF, OIF, PNUD...), qui montraient à travers leurs travaux que le seul souci de rendement quantitatif des systèmes éducatifs était de très loin insuffisant, et qu'il fallait en outre viser un rendement qualitatif. C'est ainsi que l'idée de développer un curriculum basé sur l'apprentissage d'un ensemble de compétences liées à la vie citoyenne<sup>5</sup>, nécessaires pour permettre à toute personne de vivre dans une société caractérisée par un «développement durable».

La notion de compétence transversale est une notion qui n'est cependant pas bien délimitée, et par ce fait critiquée par plus d'un

auteur. Tantôt, elle désigne des capacités très générales, comme la capacité d'analyser, de synthétiser, de résoudre des problèmes. Elle se rapproche en cela des opérations cognitives comme on peut les trouver dans des taxonomies telles que celle de Bloom ou de D'Hainaut. Tantôt elle recouvre des compétences très générales, liées à des disciplines, comme celle de lire, d'écrire, de situer dans le temps, de situer dans l'espace, et que l'on ne peut néanmoins mobiliser et évaluer qu'à travers les disciplines. Tantôt elle recouvre des compétences de vie, comme respecter son environnement ou adopter des attitudes citoyennes. Tantôt encore, elle recouvre des compétences issues de l'évolution technologique, comme rechercher des informations ou traiter des informations.

C'est enfin une notion qui, dans les pratiques de classe, n'est pas facile à mettre en œuvre par les enseignants, habitués à évoluer dans une logique disciplinaire. De plus elle est très difficilement évaluable. En effet, elle ne peut être évaluée qu'à travers un dispositif qui requiert souvent de nombreux tests, afin de couvrir toutes les facettes de la compétence transversale. À titre d'exemple, citons le cas de la Nouvelle Zélande<sup>6</sup>, qui a initié un dispositif d'évaluation des compétences dans le cadre du projet NEMP (National Education Monitoring Project). L'objectif de ce projet était d'évaluer près de douze ensembles de compétences à deux niveaux du primaire (8-9 ans, et 12-13 ans) et ce, en principe tous les quatre ans, de façon à permettre des études longitudinales. Les «compétences informationnelles», qui font partie des huit ensembles de «compétences essentielles» des programmes d'études de Nouvelle Zélande, ont été parmi les premières à être évaluées, à partir de 1997. Quatorze tests destinés aux niveaux primaire, intermédiaire et secondaire ont été publiés depuis mars 1999. Ils couvrent six dimensions de la recherche d'information, à savoir :

- trouver de l'information dans une bibliothèque
- trouver de l'information dans un ouvrage de référence
- trouver de l'information dans un livre
- trouver de l'information dans les graphiques et les tableaux
- trouver de l'information dans des textes en prose
- évaluer l'information contenue dans des textes.

Pour ces différentes raisons, les compétences transversales méritent une place de choix dans les curriculums aujourd'hui, mais leur

défaut principal est d'être difficilement opérationnalisables dans le contexte d'une classe, et difficilement évaluables. Elles constituent cependant des repères incontournables pour les enseignants : apprendre à rechercher et à traiter de l'information..., sont autant de visées générales qui sont cruciales pour les élèves. Compte tenu de cette double caractéristique, leur importance d'une part, et la difficulté de les évaluer d'autre part, les compétences transversales figurent comme des visées, des finalités, qui viennent côtoyer les valeurs pour constituer les visées de l'éducation. Elles figurent dès lors dans les introductions des programmes, mais ne constituent pas des entrées opérationnelles des programmes à proprement parler.

### *Le concept de compétence terminale*

La notion de compétence terminale est une notion aussi intéressante que celle de compétence transversale, mais plus porteuse dans une révision des curriculums d'études, parce qu'elle est en prise directe avec un profil à atteindre par l'élève. En effet, le terme «terminal» évoque le fait qu'elle doit être maîtrisée à la fin d'une année scolaire ou à la fin d'un cycle. Cette caractéristique implique dès lors qu'elle est directement articulée à l'évaluation des acquis des élèves. On dit «compétence terminale», mais pour plus d'un auteur, c'est bien ça la compétence tout court (voir par exemple Gerard & Roegiers (1993), Le Boterf (1994), Perrenoud (1997), Roegiers (2000)).

La compétence terminale est un concept intéressant dans la mesure où elle combine le côté concret que l'on retrouve dans les objectifs spécifiques de la pédagogie par objectifs, et le côté complexe, que recherche aujourd'hui l'école pour répondre au morcellement des apprentissages induit par cette même pédagogie par objectifs. C'est ce côté complexe qui donne le sens. Par exemple, au lieu d'attendre d'un élève qu'il puisse calculer le taux de glucides dans un aliment (objectif spécifique : concret, mais non complexe), au lieu d'attendre de lui qu'il puisse s'alimenter correctement (compétence transversale : complexe, mais non concret), on attendra par exemple qu'il puisse composer un menu équilibré en choisissant parmi une liste d'aliments (compétence terminale : complexe et concret).

Pour constituer une entrée intéressante dans les programmes scolaires, les compétences terminales ne doivent pas être en

trop grand nombre : 2 ou 3 compétences terminales par année et par discipline, sinon elles perdent leur caractère intégrateur, complexe.

Encore faut-il bien comprendre le terme «complexe», qui est différent du terme «compliqué», «difficile». Complexe signifie qu'il y a articulation en contexte d'un ensemble d'éléments, pas nécessairement difficiles en eux-mêmes, mais c'est cette articulation même qui constitue un défi pour l'élève.

Les caractéristiques principales d'une compétence terminale sont donc les suivantes :

- elle a un caractère complexe (mobilisation de plusieurs ressources S, SF, SE) ;
- elle doit pouvoir s'exercer de manière concrète ;
- on peut lui associer une famille de situations ;
- elle caractérise un niveau donné de manière précise ;
- elle est évaluable.

Comment formuler une compétence terminale ? Voici quelques façons de rédiger une compétence terminale, selon les disciplines et les champs disciplinaires.

En langues, on formulera plus volontiers la compétence terminale de la manière suivante : «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».

On peut aussi préciser les principales ressources à mobiliser.

#### EXEMPLES

- 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.  
*Phrases simples (S + V + C) – à l'indicatif présent – utilisation des pronoms personnels*
- 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.

En mathématiques, en physique, en SVT, on peut formuler la compétence terminale de la manière suivante : «**Résoudre une situation problème** qui met en œuvre...»

EXEMPLE

À la fin de la 1<sup>re</sup> AS, l'élève devra pouvoir résoudre une situation problème, avec ou sans calculatrice, faisant appel :

- 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.

En sciences, en sciences sociales, on peut formuler une compétence terminale de la manière suivante : «Une situation-problème étant donnée (de tel type, avec telles caractéristiques), **proposer des solutions/ émettre des propositions argumentées** pour résoudre la situation».

EXEMPLE

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

En sciences et en sciences sociales, on peut aussi la formuler de la manière suivante : «Une situation-problème étant donnée, **poser un ensemble de questions pertinentes, émettre une hypothèse, proposer une démarche de recherche, traiter des informations...**»

EXEMPLES

- À 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 ...), l'élève devra pouvoir mettre le problème en relation avec les notions acquises, et proposer une démarche afin de le résoudre.
- À la fin de la 3<sup>e</sup> AS, l'élève devra pouvoir identifier les facteurs d'une situation historique donnée nouvelle pour lui, et déterminer l'importance de chacun d'eux à la lumière des apports du cours. Situation dans le temps : 19<sup>e</sup> s et 20<sup>e</sup> s. Situation dans l'espace : Afrique du Nord

Dans les disciplines artistiques, voire en sciences sociales, on formule généralement une compétence terminale de la manière suivante : «**Construire, réaliser, fabriquer...** (un slogan, une affiche, une œuvre...)».

### ***Le concept de situation d'intégration***

La notion de compétence terminale est articulée de manière étroite à la notion de situation d'intégration, ou de situation «cible» (Roegiers, 2004). En effet, nous avons vu que la compétence terminale est ancrée dans l'évaluation. Autrement dit, on ne peut parler d'évaluation que si l'on délimite un ensemble de situations à travers lesquelles on peut évaluer la compétence terminale. Dans l'exemple présenté ci-dessus, «composer un menu équilibré en choisissant parmi une liste d'aliments», ces situations consistent à proposer aux élèves des listes d'aliments chaque fois différentes, dans des contextes différents, et avec des contraintes différentes. L'élève ne sera considéré comme compétent que s'il peut faire face à l'une ou l'autre de ces situations, choisies de façon aléatoire.

Ces situations sont appelées «situations d'intégration», dans la mesure où elles amènent les élèves à intégrer leurs différents acquis.

Plus précisément, que recouvre ce concept d'intégration (Roegiers, 2000) ?

1. Dans le concept d'intégration, il y a tout d'abord l'idée d'**interdépendance** des différents éléments que l'on cherche à intégrer. On cherche à savoir ce qui rapproche ces éléments, on met en évidence leurs points communs, on renforce les liens qui existent entre eux, on tisse un réseau entre ces éléments, on les rend solidaires entre eux, on les assemble, on les associe, on les fait adhérer ensemble, mais sans toutefois les fusionner ni les confondre. En un mot, on les regroupe en un système. Le principe de base de la systémique, celui selon lequel *le tout est supérieur à la somme des parties* traduit d'ailleurs très bien ce premier aspect de l'intégration lié à l'interdépendance des éléments qui sont intégrés.
2. Mais il y a plus dans le concept d'intégration, car si l'on restait à une simple interdépendance, on ne se situerait pas dans une logique de l'action. Il y a également toute cette dynamique

dans laquelle tous ces éléments interdépendants sont mis en mouvement, sont coordonnés entre eux. L'intégration, c'est donc aussi la **coordination** de ces éléments, en vue d'un fonctionnement harmonieux, un peu comme Pinocchio qui, d'un assemblage judicieux de morceaux de bois, devient un être animé. Pour mettre en évidence ce mouvement que provoque l'intégration, on parlera d'articulation des éléments, de mobilisation (ou plutôt de mobilisation conjointe), de réinvestissement (des acquis).

3. Dans le concept d'intégration, il y a enfin l'idée de **polarisation**, c'est-à-dire que la mise en mouvement ne se fait pas gratuitement, mais dans un but bien précis, en particulier pour produire du sens.

On peut dès lors définir **l'intégration** comme une opération par laquelle on active différents éléments qui étaient dissociés au départ en vue de les faire fonctionner d'une manière articulée en fonction d'un but donné.

Cette notion de situation d'intégration n'existait pas dans la pédagogie par objectifs, parce qu'évaluer un objectif spécifique n'exigeait pas de recourir à des situations complexes : de simples applications suffisaient. Pour évaluer des compétences transversales, la notion de situation d'intégration ne s'applique pas non plus, parce qu'on se situe dans une autre logique : évaluer à travers une situation d'intégration nécessite que l'on mobilise un ensemble de ressources, et pas une ressource unique, si importante soit-elle, comme une compétence transversale.

Une situation d'intégration, ce n'est pas comme les « problèmes » que l'école a toujours véhiculés de manière traditionnelle. Voici quelques caractéristiques de la formulation d'une situation-problème par rapport à la formulation d'un « problème ».

- On met en évidence l'enjeu de la situation, le « pourquoi » de résoudre la situation : par exemple, économiser l'eau, en réparant un robinet qui coule.
- Dans les petites classes, on amène l'élève à se mettre dans la peau de celui à qui se pose le problème, la situation est racontée sous la forme d'une histoire.

- Les valeurs sont présentes : par exemple, respecter l'environnement en économisant l'eau.
- La situation est souvent ouverte, il y a une discussion possible.
- On se base sur des documents authentiques.
- Les savoirs et savoir-faire à mobiliser ne sont pas connus au départ, mais sont à retrouver par l'élève (par exemple, on ne dit pas qu'il s'agit d'un problème de proportionnalité).
- Le langage utilisé est un langage plus direct.
- On évite de présenter l'énoncé sous la forme d'un «pavé» unique. La situation se décline en différents morceaux, avec des phrases courtes.
- Des données parasites sont introduites, pour rejoindre autant que possible une situation naturelle.

Dans les situations d'intégration, l'élève est tout d'abord invité à sélectionner les ressources qui lui sont nécessaires pour résoudre la situation. Ce n'est pas une tâche facile, tant l'école a appris aux élèves à résoudre des applications dans lesquelles l'élève sait d'avance quelle règle, ou quelle technique il doit utiliser : il sait d'avance que ce sont des applications sur l'accord du verbe, ou des applications sur la notion de proportionnalité. Face à une situation d'intégration, il doit, au contraire d'une application, commencer par identifier les savoirs, les savoir-faire qui lui sont nécessaires pour résoudre la situation.

Ensuite, l'élève doit articuler ces ressources de manière appropriée : résoudre une situation complexe n'exige pas de mobiliser des ressources de manière successive, mais de manière articulée, tout comme conduire une voiture nécessite tout à la fois de respecter la signalisation, de faire attention à la circulation ambiante et d'effectuer les gestes nécessaires à la conduite.

On parle de *familles de situations*, qui ne sont rien d'autre qu'un ensemble de situations que l'on peut utiliser soit pour entraîner la compétence terminale chez l'élève (la situation est exploitée à des fins d'apprentissage), soit pour évaluer si l'élève a acquis la compétence terminale (la situation est exploitée à des fins d'évaluation).

Le degré de complexité des situations d'une famille donnée dépend du niveau auquel on se situe. Si «composer un menu équilibré» est une compétence terminale pour un élève de 14 ans, le fait de composer un menu équilibré peut devenir à son tour une ressource

pour exercer une compétence de plus haut niveau, à 18 ans par exemple, où la compétence que l'élève devrait maîtriser (dans une orientation «restauration») pourrait être de «planifier un ensemble de menus équilibrés sur une semaine pour une collectivité».

La notion de famille de situations répond à la nécessité d'une certaine forme de standardisation, pour bien situer le niveau attendu, à la fois dans le but de «calibrer» correctement les apprentissages, mais aussi pour donner des repères stables pour l'évaluation. Ce minimum de standardisation permet de garantir que c'est bien la compétence visée que l'on évalue, et pas une autre.

L'élaboration de quelques situations «cibles» à titre d'exemples constitue une des opérations centrales dans l'écriture des curriculums. En effet, ce sont ces quelques exemples qui explicitent les compétences terminales visées, et qui donnent aux enseignants une vision concrète de ce qui est attendu par l'élève en fin d'année ou de cycle.

Cela ne signifie pas que toutes les situations d'intégration doivent être proposées aux enseignants. Au contraire, il importe de former les enseignants à pouvoir produire eux-mêmes des situations d'intégration contextualisées. Voici un ensemble de points de repère généraux à respecter lorsqu'on élabore des situations «cibles» (Roegiers, 2003) :

1. Garantir le caractère de nouveauté de la situation
2. Susciter l'intégration des savoirs et savoir-faire, non leur juxtaposition
3. Rendre la situation gérable compte tenu du contexte local
4. Donner à la situation le niveau de difficulté voulu (savoirs, savoir-faire à mobiliser)
5. Ajuster les données et la façon de les fournir à l'élève
6. Donner à la situation un but opérationnel
7. Travailler sur des documents authentiques
8. Introduire des données qui soient, sinon réelles, du moins vraisemblables
9. Rendre les consignes / questions indépendantes
10. Éviter la restitution déguisée
11. Préférer une consigne à une question, ou à un ensemble de questions
12. Éviter la dérive littéraire, éviter d'être trop «verbeux».

### ***Le concept Éditions***

L'OTI (Objectif Terminal d'Intégration), introduit par De Ketele (1996), complète de façon naturelle les compétences terminales. L'OTI est une sorte de macro-compétence que l'on définit dans une discipline, ou au sein d'un groupe de disciplines, au terme d'un cycle d'études, et qui regroupe l'ensemble des compétences terminales dans cette discipline, ou dans ce groupe de disciplines.

De même que les compétences terminales, Éditions est lié à une famille de situations. C'est la raison pour laquelle il s'évalue comme une compétence terminale.

Il est utile dans la mesure où il apparaît comme un point focal unique vers lequel convergent tous les efforts de l'enseignant. En effet, il constitue une traduction intéressante du profil de sortie, comme nous l'avons vu ci-dessus. C'est le point de repère commun pour l'ensemble des acteurs, tant des acteurs de la société que les acteurs du monde scolaire. C'est l'objet d'un contrat entre l'école et la société. On peut donc dire qu'il constitue en quelque sorte l'interface entre la société et l'école.

Cette caractéristique nécessite que, dans sa formulation, Éditions s'écarte d'une liste de contenus à maîtriser, mais au contraire qu'il soit exprimé en termes de démarches à opérer par l'élève : communiquer un message, résoudre un problème, mettre en œuvre la démarche scientifique. Toutefois, dans certaines disciplines, il peut apparaître comme artificiel, notamment quand la discipline est elle-même formée d'un ensemble de sous-disciplines qui ne se rejoignent que de manière occasionnelle. C'est par exemple le cas en physique où il peut apparaître comme artificiel de construire des situations qui mettent à la fois en œuvre des notions de mécanique, d'électricité, de thermodynamique et d'optique. Il peut bien sûr exister l'une ou l'autre de ces situations, mais elles figurent en un nombre très limité, surtout quand elles doivent concerner un niveau précis d'études donné.

### ***Le concept de situation d'apprentissage***

Le concept de situation d'apprentissage aborde une autre facette des apprentissages, mais de manière complémentaire.

L'enjeu est d'amener l'enseignant à mener autrement ses apprentissages que de façon frontale. En d'autres termes, il s'agit de l'amener à profiter de tout apprentissage nouveau pour mettre l'élève

en position de résoudre une situation-problème. On parle aussi de «mettre l'élève au centre des apprentissages», lui donner une place *d'acteur*, et non de *consommateur*. C'est toute la question du recours aux «situations didactiques», qui, contrairement aux situations d'intégration qui sont des situations de réinvestissement des acquis pour les élèves, sont des situations créées pour introduire une nouvelle notion, de nouveaux savoirs, une nouvelle technique. Elles consistent à proposer aux élèves des défis à résoudre. En recherchant – la plupart du temps en petits groupes –, les élèves font progressivement évoluer leurs représentations en confrontant leurs trouvailles ou leurs hypothèses avec celles d'autres élèves. Cette procédure se réfère dès lors aux principes du socioconstructivisme.

Toutes les propositions sont les bienvenues, à partir du moment où elles sont discutées, explicitées. Au terme de la recherche, l'enseignant peut proposer aux élèves de comparer leurs méthodes, éventuellement pour discuter quelle est la plus économique, la plus fiable, la plus pratique dans tel ou tel contexte. Dans cette façon de faire, on privilégie le processus de recherche par rapport à l'objet même de la recherche. C'est une question de priorité selon que l'accent est mis sur le contenu ou sur la démarche.

### ***Le concept de compétence disciplinaire***

Enfin, le concept de compétence disciplinaire est celui qui assure l'articulation entre la pédagogie par objectifs et l'approche par compétences. Très proche du concept d'objectif spécifique, il ne se superpose toutefois pas exactement avec lui, pour deux raisons :

- d'une part, les compétences disciplinaires à développer chez les élèves sont choisies en fonction des compétences terminales : alors que les objectifs spécifiques répondaient à une logique de couverture d'un ensemble de contenus de programme, les compétences disciplinaires sont là tout d'abord pour couvrir l'ensemble des ressources nécessaires pour développer les compétences terminales : les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être nécessaires. Si certaines compétences disciplinaires sont à maîtriser pour elles-mêmes, dans la mesure où elles participent de la logique de la discipline, elles sont toutefois essentiellement au service des compétences terminales, car ce sont ces dernières qui leur donnent du sens et de la profondeur ;

- d'autre part, une compétence disciplinaire regroupe souvent plusieurs objectifs spécifiques. En effet, la logique des objectifs spécifiques était de découper les contenus de manière suffisamment fine pour que chacun d'entre eux puisse être acquis par chaque élève au terme d'une unité d'apprentissage. La logique était d'aller du simple au complexe. La notion de compétence disciplinaire pour sa part est associée à un souci de partir du complexe (voir les situations d'apprentissage), pour revenir au simple, avant de retourner au complexe (situations d'intégration). Autrement dit, l'installation des ressources ponctuelles chez les élèves passe elle-même par des unités de sens un peu plus fournies que les objectifs spécifiques.

Alors que les compétences terminales évoquent des productions évaluables, c'est-à-dire qu'elles sont de l'ordre des fins, on peut considérer que les compétences disciplinaires sont davantage de l'ordre des moyens. Autrement dit, elles évoquent des acquis à réaliser pour pouvoir pénétrer dans l'esprit de la discipline. En arabe par exemple, la compétence terminale sera exprimée de la façon suivante : «L'élève doit pouvoir produire un texte descriptif ou narratif d'une demi-page environ, en réponse à un support écrit, en tenant compte des exigences de la langue et de la situation d'écriture». Les compétences disciplinaires à développer pour cette compétence terminale seront par exemple de «déterminer le contenu de son texte en tenant compte du sujet et du destinataire», ou encore «structurer son texte et présenter ses idées de manière ordonnée», ou encore «choisir le lexique approprié selon l'intention et le sujet». Il n'est pas étonnant que l'on retrouve les mêmes compétences disciplinaires dans l'ensemble des langues (arabe, français, anglais, tamazight, ou d'autres encore), puisque l'apprentissage de toutes ces langues répond à des logiques similaires, sinon identiques, indépendamment de leurs spécificités respectives.

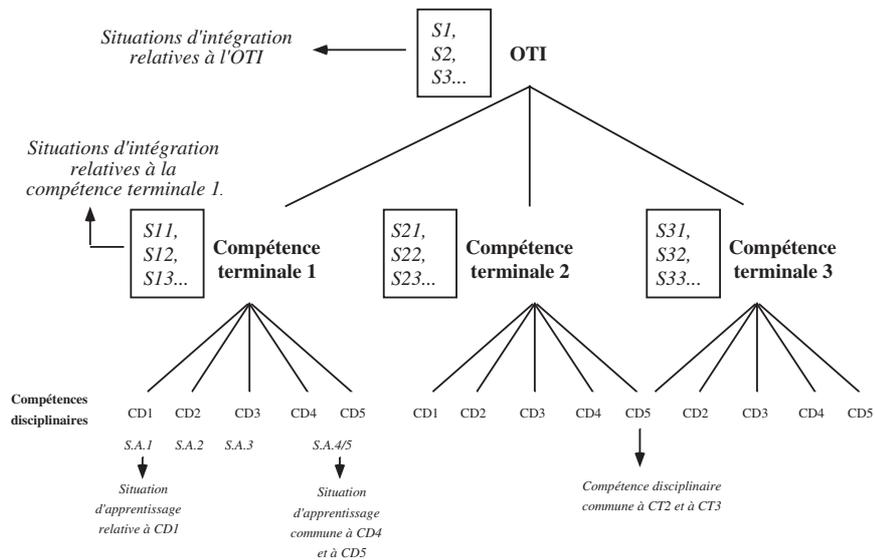
En sciences, la compétence terminale sera exprimée de la façon suivante : «étant donnée une situation-problème de pollution de l'air, de l'eau ou une pollution par le bruit, l'élève devra pouvoir appliquer la démarche scientifique à son propos, c'est-à-dire poser une hypothèse, recueillir des informations pour vérifier l'hypothèse et proposer des solutions, tout en se servant des notions scientifiques abordées au cours». Les compétences disciplinaires seront

par exemple : «proposer une explication des réalités du milieu naturel et construit», ou «exploiter le langage propre aux sciences et à la technologie», ou encore «prendre conscience des répercussions des sciences, de la technologie et de la mathématique sur l'individu, la société et l'environnement afin de développer son jugement critique et pouvoir prendre des décisions éclairées.». D'autres compétences disciplinaires plus centrées sur les contenus-matières de la compétence terminale doivent également compléter les premières, comme par exemple des compétences disciplinaires liées à l'analyse et à la gestion de problèmes de pollution.

On voit à travers ces développements que la compétence terminale se situe à l'interface de la vie scolaire et de la vie réelle, alors que la compétence disciplinaire est exprimée de manière plus scolaire.

### 3.3. La structure commune aux programmes des différentes disciplines

Le schéma suivant organise toutes ces notions. C'est lui qui préside à la conception de l'ensemble des programmes dans les différentes disciplines.



On voit à travers ce schéma que les situations d'intégration constituent un peu le chaînon manquant qui permet aux enseignants de voir une logique dans les différentes composantes d'un programme : un profil soigneusement défini au terme de chaque cycle, exprimé sous la forme d'un «OTI», représentatif de ce profil dans chaque discipline et dans chaque cycle, qui débouche sur la formulation de compétences terminales, définies de manière suffisamment précise pour qu'on puisse leur associer des situations complexes répondant à des caractéristiques (des paramètres) qui correspondent aux exigences attendues au terme de chaque cycle. Ces situations sont exploitées à un double titre : apprendre à l'élève à intégrer ses acquis, et donc à devenir compétent, et évaluer ses acquis.

Les définir de manière précise est important. Par exemple, on dira : «dans une situation de communication, produire un texte narratif au passé, d'une dizaine de lignes, en réponse à un écrit d'une vingtaine de lignes» plutôt que «produire des écrits variés».

Une fois ces compétences terminales définies soigneusement, il s'agit de définir les ressources nécessaires à développer les compétences terminales : les compétences disciplinaires, les savoirs, des savoir-faire, des savoir-être, des habiletés nécessaires pour exercer la compétence.

Enfin, les situations d'apprentissage sont là pour répondre à la question «comment aujourd'hui permettre aux élèves d'apprendre à maîtriser ces compétences disciplinaires ?».

Ce schéma permet également de dévoiler la méthodologie qui a présidé à l'écriture des programmes : comment définir un OTI ? comment définir les compétences terminales ? comment définir les ressources ? Ce sont les étapes principales. Le détail de ces étapes peut être concrétisé par les tâches suivantes.

1. Bien cerner où l'on va dans la discipline : que veut-on faire dans la discipline, ou dans le champ disciplinaire ? 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) ? etc.

2. Identifier, en fin de cycle, à travers quel type de tâche complexe on pourrait dire que l'élève est compétent dans la discipline, par rapport à un profil donné. 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 de faire en sorte 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).

N.B. Un OTI interdisciplinaire peut également être formulé, pour un groupe de disciplines.

3. Traduire l'OTI par 2 ou 3 situations d'intégration 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 terminales (CT) 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 dont chacune est évaluable et représente une famille de tâches complexes.

#### EXEMPLES

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

N.B. Un nombre supérieur de CT devient ingérable dans le quotidien de la classe.

4. Élaborer quelques situations d'intégration qui traduisent chaque compétence terminale. Si nécessaire, ajuster les énoncés des CT.

5. Vérifier si l'ensemble des CT recouvre bien l'OTI. Ajuster les CT.

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

7. Préciser les critères d'évaluation de l'OTI et des compétences terminales.

8. Préciser les ressources nécessaires (en particulier les compétences disciplinaires) pour que l'élève puisse exercer les compétences terminales
9. Proposer quelques situations d'apprentissage relatives à ces ressources.

#### 4. Logique du concepteur et logique de l'enseignant

Cette logique du concepteur de programme est inverse de celle que l'enseignant perçoit lorsqu'il mène ses apprentissages. En effet, dans la logique du concepteur de programme, il doit commencer par la fin, puisqu'il fixe un profil, et que, en fonction de ce profil, il définit les compétences terminales, ensuite les situations d'intégration (d'évaluation). Ce n'est qu'après qu'il se demande quelles sont les ressources – les compétences disciplinaires – qu'il faut développer chez les élèves pour qu'ils puissent exercer les compétences. Les situations d'apprentissage, qui sont le canal par lequel les objectifs disciplinaires sont atteints, sont définies en dernier lieu.

Ce que perçoit l'enseignant est l'inverse. Il commence, lui, par proposer à ses élèves des **situations d'apprentissage**, en vue de développer les ressources : les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être et les compétences disciplinaires nécessaires. Ces apprentissages de ressources prennent environ 80% du temps d'apprentissage total.

Ensuite, après un ensemble d'apprentissages ponctuels (une semaine, un mois...), il propose aux élèves des **situations d'intégration** (situations «cibles»), qui sont des situations complexes dans lesquelles les élèves sont invités à mobiliser les ressources acquises. Elles sont choisies de manière à correspondre aux compétences terminales.

Enfin, l'enseignant propose aux élèves des **situations d'évaluation**, dans une visée formative ou certificative. Elles sont de même nature que les situations d'intégration, mais alors que les premières servaient à apprendre à l'élève à devenir compétent (à acquérir les compétences terminales), celles-ci servent à évaluer si l'élève est compétent, toujours par rapport aux compétences terminales.

#### 4.1. Développement des ressources et situations d'apprentissage

Développons ces différentes étapes telles que les vit l'enseignant chronologiquement.

Nous avons vu que, dans un premier temps, l'enseignant commence à développer les ressources chez l'élève. C'est là qu'il introduit les connaissances nécessaires : le vocabulaire dans les langues, les repères historiques en histoire, les concepts en mathématiques, en physique, en sciences naturelles, la connaissance des textes saints en éducation religieuse. Les savoirs ne sont donc pas absents de l'approche par compétences. Au contraire, ce sont eux qui donnent un contenu à l'exercice de la compétence, ce sont eux qui donnent corps aux compétences.

C'est également là qu'il développe auprès des élèves les savoir-faire, les règles, les techniques : en langue, ce seront les règles de grammaire, la conjugaison ; en mathématiques et en physique, ce seront les techniques de calcul, les formules ; dans les cours techniques, il s'agit de développer des premiers savoir-faire professionnels : dans les sciences humaines, ce seront des savoir-faire liés à la lecture de cartes ou de documents historiques, l'élaboration d'une ligne du temps, etc. ; en informatique, il s'agit de maîtriser les savoir-faire relatifs à une recherche sur Internet, ou encore l'utilisation des logiciels courants (Word, Excel, etc.).

Ces savoir-faire sont accompagnés d'applications sur les notions vues, c'est-à-dire sur les ressources développées.

Les ressources ne se limitent pas aux connaissances et aux savoir-faire. Il y a également tout le domaine des savoir-être à développer<sup>7</sup>. Il s'agit des attitudes à promouvoir chez l'élève : la coopération, le respect des autres, de son environnement, la pratique intériorisée des valeurs citoyennes. Il s'agit aussi, et surtout, d'habitudes que l'élève prend. Il ne s'agit pas de jeter un papier dans la corbeille parce que l'enseignant le lui demande, ou parce que l'élève se trouve sous le regard de l'enseignant, mais de l'amener à le faire de manière spontanée, intériorisée. On peut même dire que, souvent, un savoir-être n'est donc que le prolongement d'un savoir-faire : c'est un savoir-faire qui devient automatique, habituel, spontané. C'est ainsi qu'il existe des savoir-être de base

importants qui consistent à prendre l'habitude de bien lire l'énoncé d'un problème, ou encore à estimer le résultat d'une opération en mathématiques, à vérifier un résultat, ou encore à recourir spontanément au dictionnaire pour vérifier l'orthographe d'un mot. Prendre l'habitude de remettre une copie propre est également un savoir-être.

Ces savoir-être ne se développent pas en une leçon, comme on pourrait en une leçon apprendre la loi d'Ohm ou la date de l'indépendance. C'est dans le temps qu'ils s'installent. Ici, l'important est que l'enseignant les ait bien en tête, et installe chez les élèves des exigences à leur propos.

Toujours est-il que les savoir-être constituent des ressources au même titre que les connaissances ou les savoir-faire. Toutefois, leur statut diffère de celui des savoirs et des savoir-faire, dans la mesure où l'élève ne sélectionne pas un savoir-être pour résoudre une situation, comme il sélectionne un savoir ou un savoir-faire ; ce n'est pas une démarche consciente, mais une démarche intériorisée.

L'objet du développement des ressources a été depuis plusieurs décennies systématisé, notamment à travers la pédagogie par objectifs.

Les nouveaux programmes y apportent deux correctifs, visant à donner à ce développement de ressources davantage de sens et d'efficacité :

1. Les ressources ne se développent pas de manière désordonnée, mais sont choisies en fonction des compétences terminales à installer. Autrement dit, un tri s'opère entre les ressources nécessaires à l'installation des compétences terminales, et celles qui constituent un prolongement, un perfectionnement, et que l'enseignant ne va installer que si les compétences terminales sont atteintes par tous les élèves.
2. Ces ressources tendent à être développées à travers des situations d'apprentissage (reprendre extrait de «Former pour changer l'école»).

Dans une perspective socioconstructiviste, l'élève construit lui-même ses savoirs, en effectuant un travail, une recherche à leur propos, en se posant des questions à leur sujet, en confrontant ses propres représentations à celles d'autres élèves. C'est le conflit sociocognitif.

## 4.2. Développement des compétences et situations d'intégration

Outre cet ensemble d'apprentissages ponctuels, et quelle que soit la manière dont l'enseignant développe les ressources – à travers des situations d'apprentissage ou de manière traditionnelle –, l'enseignant organise des activités d'intégration, le plus souvent lors de modules d'intégration. Au cours de ces modules d'intégration, il propose aux élèves, pour chaque compétence terminale, deux ou trois situations complexes dans lesquelles l'élève doit mobiliser ces ressources ; c'est une phase des apprentissages que l'on peut qualifier de «retour au complexe». Souvent, cette intégration se produit pendant une semaine toutes les six semaines.

L'ensemble des situations proposées aux élèves est de même niveau de complexité. Elles ne mobilisent pas toutes l'ensemble des notions et savoir-faire abordés, mais un bon échantillon de ceux-ci. Et surtout, chaque situation proposée est nouvelle, puisque c'est en abordant plusieurs situations, différentes les unes des autres, que l'élève devient compétent.

Mais ce n'est pas la seule façon de faire : on peut amener les élèves à intégrer leurs acquis de manière régulière, par exemple un jour par semaine, ou deux heures chaque jour. Cette dernière formule est intéressante, mais ne peut pas se produire à un rythme trop élevé, pour la raison suivante : proposer à l'élève une situation complexe à résoudre, une production complexe à effectuer, demande du temps. Cependant, l'enseignant peut toujours réaliser des intégrations partielles, par exemple à la fin d'une semaine. Petit à petit, l'idéal est d'apprendre aux élèves à intégrer progressivement, à tout moment, et pas seulement pendant les semaines d'intégration.

---

\* Professeur à l'Université Catholique de Louvain la Neuve et Directeur du Bureau d'ingénierie en éducation et en formation (BIEF).

## NOTES

1. Adapté de «Plan d'action de mise en œuvre de la réforme du système éducatif», Ministère de l' Education nationale, octobre 2003
2. TAWIL, S. (2005).
3. Voir notamment plus loin la notion d'OTI.
4. DE KETELE, J.-M. & HANSSENS, C. (1999).
5. Voir par exemple à ce sujet les "life skills" mises en évidence par CHINAPAH (1997)
6. New Zealand Council for Educational Research : Essential skills assessments ([www.nzcer.org](http://www.nzcer.org))
7. TOUALBI-THAÂLIBI, N. (2005).

## BIBLIOGRAPHIE

- ADEL, F.** (2005). L'élaboration des nouveaux programmes scolaires in *La refonte de la pédagogie en Algérie*, Bureau International de l'éducation. Unesco. Ministère de l'éducation nationale. Algérie ; 2005, pp. 45-56.
- CHINAPAH, V.** (1997). Handbook on Monitoring Learning Achievement - Towards capacity building. UNESCO – UNICEF
- DE KETELE, J.-M. & HANSSENS, C.** (1999). L'évolution du statut de la connaissance. Des idées et des hommes : Pour construire l'avenir de la Wallonie et de Bruxelles. Louvain-la-Neuve : Académia – Bruylants.
- DE KETELE, J.-M.** (1996). L'évaluation des acquis scolaires : quoi ? pourquoi ? pour quoi ?, Revue Tunisienne des Sciences de l'Éducation, 23, p. 17-36.
- GERARD, F.-M. & ROEGIERS, X.** (1993 ; 2003). Des manuels scolaires pour apprendre. Bruxelles : De Boeck Université.
- LE BOTERF, G.** (1994). De la compétence : essai sur un attracteur étrange. Paris : Éditions d'Organisation.
- PERRENOUD, P.** (1997). Construire des compétences dès l'école. Paris : ESF.
- REY, B.** (1996). Les compétences transversales en question. Paris : ESF.
- ROEGIERS, X.** (2000). Une pédagogie de l'intégration. Bruxelles : De Boeck Université.
- ROEGIERS, X.** (2003). Des situations pour intégrer les acquis scolaires. Bruxelles : De Boeck.
- ROEGIERS, X.** (2004). L'école et l'évaluation. Bruxelles : De Boeck.
- TAWIL, S.** (2005). Introduction aux enjeux et aux défis de la refonte pédagogique en Algérie in *La refonte de la pédagogie en Algérie*, Bureau International de l'éducation. Unesco. Ministère de l'Education nationale. Algérie ; 2005, pp. 33-44.
- TOUALBI-THAÂLIBI, N.** (2005). Changement social, représentation identitaire et refonte de l'éducation en Algérie in *La refonte de la pédagogie en Algérie*, Bureau International de l'éducation. Unesco. Ministère de l'Education nationale. Algérie ; 2005, pp. 19-32.