

Références sur le développement de compétences

Kahn & Rey, 2016

« La compétence est toujours une réalité inférée : constatant une performance, on suppose qu'il y a, chez son auteur, un quelque chose qui l'a rendue possible, qu'on nomme « compétence ».

Mottier-Lopez, 2016

- Une mobilisation à bon escient
- De ressources de différents ordres : internes et externes
- Par un individu ou un groupe d'individus
- Pour résoudre des tâches ou problèmes complexes
- Dans un contexte singulier
- Avec une certaine reproductibilité (dans une classe de situations)

S4C, BO n° 17 du 23 avril 2015

« Une compétence est l'aptitude à mobiliser ses ressources (connaissances, capacités, attitudes) pour accomplir une tâche ou faire face à une situation complexes ou inédites. »

Crahay, 2014

Le concept de compétence conduit à l'utilisation d'un « modèle explicatif » qui fait écran à l'appréhension des processus complexes, encore trop peu connus, au cœur de la mobilisation par le sujet des ressources cognitives (et autres) nécessaires à la résolution de problèmes complexes.

Scallon, G. (2015). Des savoirs aux compétences. Exploration en évaluation des apprentissages.

Complexité = autonomie, réalisation concrète et authentique, nombreuses ressources, problèmes mal définis, amplitude temporelle contrôlée

Jonnaert, P, Barrette, J., Boufrahi, S., & Masciotra, D. (2004). Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité. *Revue des Sciences de l'éducation*, 30(3), 667-696.

Qu'apporte de neuf ce concept de compétence s'il peut être remplacé, pratiquement sans autre forme de procédé, par celui d'objectif ?

Delignières, D. (2014). Vers une pédagogie des compétences : apprendre à gérer la complexité. In M. Quidu, *Innovations théoriques en STAPS et implications pratiques en EPS* (pp. 478-489). Paris : L'Harmattan.

Quel supplément de sens à l'acte éducatif ?

Perrenoud, P. (1999). Construire des compétences, tout un programme, *Vie Pédagogique*, 112.

Il ne suffit pas d'accumuler les ressources, mais il faut prendre du temps pour exercer leur mobilisation, pour s'entraîner à la manière d'un athlète, qui " sait " ce qu'il faut faire, mais ne le fait bien qu'en ayant eu maintes occasions de se mesurer à des obstacles comparables.

« C'est en revanche se demander pourquoi on enseigne telles ou telles connaissances, lesquelles on enseigne parce qu'elles sont intéressantes et gratuites, lesquelles se justifient autrement. Il y a place pour différents types de savoirs dans l'école, mais pas pour ceux qu'on enseigne sans dire pourquoi, par pure tradition ou pour répondre aux attentes des lobbies disciplinaires »

Delignières, D. & Garsault, C. (1999). Connaissances et compétences en EPS, *Revue EPS*, 280

La compétence est porteuse de sens. Ceci veut dire aussi qu'elle doit correspondre à la maîtrise de situations significatives, pour l'élève.

Delignières, D. (2014). Vers une pédagogie des compétences : apprendre à gérer la complexité.

La compétence est avant tout un système complexe, et l'important est moins dans les ressources qui la composent que dans les relations qui sont construites entre ses ressources.

O. Maulini, 2015

L' école est ce lieu paradoxal où l'on se prépare à vivre à l'écart de la vie, où l'on étudie le monde hors du monde, où l'espace et le temps de l'apprentissage sont protégés des aléas de l'existence, des urgences de l'action.

Récopé, 2000

Sélectionner l'essentiel, c'est-à-dire refuser de tout enseigner à la fois, et accepter de passer le temps nécessaire aux acquisitions sont deux conditions majeures pour parvenir à l'apprentissage.

Hauw, Durand, Poizat, 2015

Six conditions pour apprendre une technique :

La pratique

La prescription (consignes ordre suggestions)

L'explication (relation de cause à effet)

La correction

Le mimétisme (y compris les métaphores)

Le recours à l'expérience et à la prise de conscience

La stimulation de l'engagement

Meirieu, 2005

« Construire une compétence, c'est devenir capable de résoudre précisément un problème donné dans une situation donnée. Parce qu'on a analysé la situation, on peut réagir de manière pertinente à cette situation. Et parce qu'on a été capable de cette analyse, on devient capable d'utiliser aussi cette compétence dans d'autres situations où elle s'avèrera pertinente. »

« Il faut empêcher les élèves de réussir sans comprendre. »

Michel Meyer, 2010. La problématique.

Les hommes, en quête de certitudes, ont tendance à évacuer les questions pour ne retenir que les réponses qui en découlent. Or, avec l'accélération de l'histoire, les réponses d'un temps, devenues de simples propositions, ne valent plus. Elles ne sont plus que des jugements déproblématisés qui s'épuisent avec le temps.

Testevuide, Ulbaldi, Coston, 2010

« En dissociant le savoir (la réponse) du problème posé (la question), la tentative est forte de transformer ce savoir en proposition, en objet. »

Delignières, 2014

L'enseignement des compétences ne peut fonctionner que dans un processus d'aller retour permanent entre le simple le complexe, entre des situations simples qui vont permettre l'apprentissage localisé, dans des tâches épurées, de connaissances essentielles, et des situations plus complexes, moins bien définies, qui permettront de contextualiser ses connaissances et d'en apprendre l'usage opportun.

Rythmer ou finaliser les séquences d'apprentissage par des modules d'intégration

Roegiers, 2010

« Une opération par laquelle un acteur rend interdépendants des éléments qui étaient dissociés au départ en vue de les faire fonctionner d'une manière articulée en fonction d'un but donné »

Varela, 1989

Les connaissances potentiellement mobilisables par un acteur sont inséparables des éléments qui font sens pour lui dans sa situation. Remise en cause de l'idée qu'un sujet disposerait d'un stock de connaissances indépendant du monde dans lequel il agit.

Damasio, 2010

Heureusement, vu l'abondance des souvenirs que nous détenons du passé (...), il ne nous est pas nécessaire de nous les rappeler tous (...) Dieu merci, nous nous appuyons sur des épisodes clés de notre vie, toute une collection même ; et en fonction des besoins du moment, nous nous rappelons simplement un certain nombre d'entre eux et les bracons sur l'épisode présent.

Durand, 2014

Les actions-types ont une fonction d'étalon pour signifier et configurer les situations futures et générer des actions.

Récopé, M. (2001). L'apprentissage. Paris: Ed. Revue EPS.

L'ensemble des conceptions de l'apprentissage suivrait une idée : « apprendre, c'est s'adapter ».

Cette expression « apprendre, c'est s'adapter » est entendue différemment selon les deux acceptations de l'apprentissage moteur :

1) comme « degré de conformité à un état du monde extérieur » dans le sens cognitiviste ;

2) comme « état d'équilibre dans les relations entre un organisme et son environnement » dans la perspective écologique

Ganière & Cizeron, 2013

Des éléments de l'environnement qui sont absents dans l'expérience du novice prennent du relief dans l'expérience des experts par :

- une fragmentation temporelle ou diachronique (des perceptions distinctes aux différents moments la réalisation du saut de main)

- une fragmentation non temporelle ou synchronique (des perceptions distinctes à un instant donné comme des sensations corporelles liées à l'ouverture de l'épaule, des sentiments associés à l'action, des perceptions du sol, etc.).

Durand, 2015

« L'expertise dans ce cas est interprété comme la capacité, qui peut être acquise, à exploiter l'environnement comme partenaire et à identifier des valeurs d'utilité dans cet environnement ou des offres pour l'action »

Masciotra et Medzo, 2009

« L'agir d'une personne compétente qui ne fait pas que subir ou traiter des situations [...] une personne compétente se situe autant qu'elle est située par les circonstances et le contexte dans lesquels elle se trouve »

Gal-Petitfaux et Durand, 2001

« Abandonner l'image de l'acteur comme un individu faisant face à un monde hostile en s'efforçant de surmonter des contraintes préexistantes et extérieures à lui, et de lui substituer celle d'un individu agissant dans un monde complexe et énigmatique, mais organisé, et utilisant ce que ce monde offre pour agir »

Quéré, 2006

« Celui qui (...) acquiert un nouveau savoir où un nouveau savoir-faire, affine sa sensibilité ou skills, transforme aussi son environnement. L'acquisition d'une nouvelle sensibilité ou de nouvelles capacités suscite de nouvelles sortes d'interaction avec les choses. »

Vigarelo, 2015

« Le nécessaire relâchement des jambes jusqu'aux hanches dans certaines nage, la nécessaire, et relative, impression de chute pour mieux précéder et favoriser l'appel dans certains sauts, la nécessaire décontraction du tronc pour mieux faciliter la respiration dans la course, la nécessaire concentration musculaire pour la plupart des actions (...) »

Durand, Hauw, Poizat, 2015

« Les situations ou les environnements sont conceptualisés moins comme source de contraintes ou de pression adaptative que comme des niches écologiques ou des mondes propres, voire comme des partenaires tels que les ressources pour l'action sont distribuées entre les acteurs et leurs mondes. »

Magendie (2020)

Caractère conflictuel des préoccupations : vouloir faire un match tout en ne voulant pas risquer de perdre ; vouloir s'amuser comme les autres tout en voulant s'entraîner pour être plus fort ; vouloir réussir pour être appréciée tout en voulant être ailleurs.

Vors (2018)

Un engagement binaire, cyclique

- Entre « jouer pour éviter l'ennui » et « travailler pour éviter les ennuis avec l'enseignant » (Allen, 1986)
- Les intentions (entre jeu et travail) de l'élève difficile peuvent changer toutes les 15 secondes.

M. Durand, 2001

« L'action est toujours inscrite dans une histoire. Mieux, elle est une construction d'histoires dont les épisodes peuvent avoir une signification locale et confinée dans le temps, mais dont la signification échappe à celui qui ne tient pas compte de l'intégralité de son discours. »

Bruner, 2005, p. 79

Les histoires « font en fait mieux que raconter : elles imposent leur structure, leur réalité contraignante à ce que nous vivons »

Terré, Sève & Saury, 2016

Les élèves ont tendance à construire des connaissances « endémiques » (i.e., dont les opportunités d'actualisation sont réduites) lorsqu'ils sont engagés dans des histoires qui se développent selon une temporalité qui ne déborde par des dispositifs particuliers et dont les occupations sont liées à des traits spécifiques de la situation.

Les élèves ont aussi tendance à construire des connaissances plus « robustes » (i.e., dont les opportunités d'actualisation sont importantes) lorsqu'ils sont engagés dans des histoires qui se développent selon une temporalité qui déborde celle des dispositifs ou des leçons et sont délimitées par des préoccupations récurrentes dans plusieurs histoires.

Griffet, J. Travert, M., & Hanula, G (2012). Pratique sportive. Les élèves et le sport, tendances et perspectives. Revue EPS, 352, 40-43.

Pratiques hybrides : de formes de pratique scolaires qui fixent a priori et isolent les mobiles d'action à des pratiques scolaires combinées prenant en compte les mobiles d'agir des élèves.