

Actes du 15^e colloque de l'AQPC

Pour s'y **R E T R O U V E R**,
P O U R se retrouver
Le renouveau de l'enseignement collégial

7D8

L'approche par compétences appliquée
à l'éducation physique

par
Serge LAFERRIÈRE
professeur
Cégep de Bois-de-Boulogne



Association québécoise
de pédagogie collégiale

L'approche par compétences appliquée à l'éducation physique

Serge Laferrière
Collège de Bois-de-Boulogne

LE RENOUVEAU : UNE OCCASION DE PERFECTIONNEMENT

En mettant l'accent sur les besoins de formation de l'étudiant plutôt que sur le contenu, l'approche par compétences incite l'enseignant à structurer son cours de façon à impliquer davantage l'étudiant dans sa démarche d'apprentissage. La notion de transférabilité inhérente au concept de compétence commande aussi un enseignement centré sur les habiletés, les comportements et les attitudes les plus susceptibles d'être utiles à l'étudiant au cours des prochaines années.

Les devis ministériels obligent le professeur d'éducation physique à planifier son cours en tenant davantage compte du processus que du produit et à évaluer davantage l'étudiant sur sa capacité à éventuellement se maintenir en bonne santé plutôt que sur l'amélioration de sa condition physique ou la maîtrise de certaines habiletés motrices.

La commission parlementaire sur l'avenir des cégeps a démontré à quel point les éducateurs physiques étaient souvent confondus à des surveillants de périodes de récréation, à des moniteurs de conditionnement physique ou à des spécialistes de la technique sportive. Certaines personnes croient que l'éducation physique ne constitue pour l'étudiant qu'une occasion de faire de l'activité physique : elles comprennent difficilement comment cette discipline apporte une contribution significative à sa formation. Elles ont tendance à limiter le rôle de l'éducation physique à l'apprentissage d'habiletés sportives ou à l'amélioration de la condition physique.

L'éducateur physique a maintenant l'occasion de démontrer qu'il sait utiliser l'activité physique comme outil de formation pour développer des attitudes et des comportements qui auront un impact positif sur la santé tout au long de la vie. Le plan cadre et le plan de cours offrent ainsi l'occasion au professeur d'éducation physique de faire valoir la contribution de sa discipline à la formation générale. Chacun devra, en outre, démontrer sa capacité à appliquer l'approche par compétences à son enseignement afin que les étudiants puissent en témoigner.

LA CONTRIBUTION DE L'ÉDUCATION PHYSIQUE À LA FORMATION GÉNÉRALE

Dans un mémoire présenté au gouvernement du Québec à l'occasion de la commission parlementaire sur l'avenir des cégeps en 1992, les éducateurs physiques du collégial se sont engagés à exercer un rôle déterminant en matière de prévention des problèmes de santé.

Afin de pouvoir exercer une action efficace sur l'amélioration de la santé, l'éducateur physique doit tenir compte des éléments à considérer pour agir efficacement sur les attitudes. Selon Morissette (1989), les connaissances influencent les attitudes ; les émotions influencent les valeurs ; les attitudes et les valeurs influencent les comportements. En conséquence, l'enseignant doit agir à la fois sur la composante cognitive, la composante affective et la composante comportementale.

Dans l'approche multidimensionnelle, il importe d'assurer un équilibre entre les connaissances et les émotions. Krathwohl (1964) et Bujold (1992) proposent, à ce sujet, des stratégies d'intervention que l'éducateur physique ne peut ignorer. Les recherches sur la motivation à pratiquer l'activité physique démontrent que la perception par l'étudiant de sa capacité à réussir constitue un facteur déterminant. C'est l'évaluation qui fournira à l'étudiant la confirmation de sa capacité à reconnaître l'importance de l'activité physique parmi les habitudes de vie dans la prévention des problèmes de santé. Il devra aussi prendre

conscience de sa capacité à améliorer son efficacité dans la pratique d'une activité physique, ainsi que de sa capacité à respecter les conditions qui garantiront à sa pratique de l'activité physique des effets positifs sur sa santé.

LA PLANIFICATION DE L'ENSEIGNEMENT EN CONFORMITÉ AVEC LES DEVIS MINISTÉRIELS

Dans une société en évolution constante, les capacités d'adaptation, de communication et de coopération apparaissent aussi importantes, sinon plus, que l'accumulation d'un bagage de connaissances. Les cours sont construits de façon à développer ces habiletés plutôt qu'orientés vers la seule acquisition de connaissances ou d'habiletés motrices.

La compétence fait appel à un répertoire d'habiletés qui permettent à l'étudiant d'utiliser ses connaissances d'une manière significative. Il peut ainsi effectuer des opérations qui dépassent la simple mémorisation d'informations ou l'application mécanique de règles. Ainsi, il apprend à évaluer ses besoins d'activité physique afin de pouvoir ensuite prendre les décisions les plus appropriées quant à son choix d'activités physiques susceptibles d'être éventuellement pratiquées. Il apprend aussi la démarche à suivre pour éventuellement acquérir par lui-même les habiletés nécessaires à la pratique d'une nouvelle activité physique.

Afin que l'étudiant perçoive l'utilité de la compétence, il doit d'abord en comprendre la signification. Il revient à l'enseignant de faire voir l'utilité de la compétence en démontrant les circonstances dans lesquelles cette compétence pourra être éventuellement utile. Les compétences acquises par l'étudiant le rendront-elles capable d'éventuellement choisir l'activité physique qui lui convient? Lui permettront-elles de développer éventuellement les habiletés nécessaires pour pratiquer avec succès une nouvelle forme d'activité physique? Augmenteront-elles sa capacité à intégrer la pratique de l'activité physique à son horaire hebdomadaire?

Afin que l'étudiant acquière cette compétence qu'il pourra mettre en oeuvre lorsque les circonstances l'exigeront, il doit être pleinement conscient de la démarche qui lui a déjà permis d'effectuer un choix judicieux d'activités physiques, du processus d'apprentissage qui lui a permis de développer des habiletés dans une activité sportive donnée ou des conditions qui assureront son adhésion à la pratique régulière de l'activité physique. L'étudiant doit être amené à accorder un sens à la compétence; il doit y voir un intérêt et en saisir l'utilité afin de pouvoir ensuite l'utiliser, la transposer et l'appliquer dans d'autres situations.

Au cégep, l'étudiant acquiert les connaissances, les méthodes et les attitudes nécessaires pour éventuellement gérer de façon responsable sa pratique de l'activité physique au-delà du contexte scolaire. Le succès n'est plus défini en fonction des performances réalisées dans l'amélioration de la condition physique, mais davantage dans la perception de sa capacité à poursuivre la pratique régulière de l'activité physique. L'individu qui apprend à être satisfait seulement lorsqu'il a amélioré sa condition physique abandonne plus tard la pratique de l'activité physique; en vieillissant, il devient déçu en constatant que ses capacités diminuent et qu'il ne peut plus réussir d'aussi bonnes performances.

UN PROCESSUS FAVORISANT LA RESPONSABILISATION

La responsabilité fait partie intégrante de la notion de compétence. La façon d'apprendre devient plus importante que ce qui est appris. La capacité à se prendre en charge devient alors plus importante que la maîtrise d'habiletés sportives.

Afin que l'individu puisse éventuellement prendre en charge ses besoins d'activité physique, le contexte du cours doit permettre à l'étudiant de participer activement à la gestion de ses apprentissages, d'effectuer des choix responsables et de prendre des décisions. En plaçant l'étudiant dans un tel contexte, l'enseignant contribue ainsi à le responsabiliser à l'endroit de sa santé, en le rendant, entre autres, apte à décider quand et pourquoi il doit bouger.

Les motivations extrinsèques (telles que l'enseignement par commandements, le plaisir immédiat éprouvé, l'excitation de la compétition ou les crédits accordés pour la performance motrice) doivent faire place à des motivations intrinsèques (telles que l'apprentissage par découverte, la satisfaction du progrès accompli ou la perception de ses capacités à réussir). Si l'étudiant dépend trop du professeur, ne risque-t-il pas de dépendre

éventuellement de la médecine ? À propos de motivation intrinsèque, Roberts (1992) insiste, en outre, sur la nécessité d'objectifs personnels réalistes et accessibles pour permettre à l'étudiant d'expérimenter le succès.

Il est intéressant de noter que l'approche par compétences suggère des stratégies d'intervention qui rappellent les styles d'enseignement déjà suggérés par Muska Mosston (1992). Ces styles confiaient déjà une grande part de responsabilité à l'étudiant dans la gestion de ses apprentissages. Pour peu qu'on lui en fournisse les moyens, l'étudiant ne demande pas mieux que de s'impliquer dans la prise en charge de son propre cheminement. Pour motiver l'individu à pratiquer plus tard l'activité physique, les recherches de Epstein et de Dishman démontrent d'ailleurs la nécessité de faire participer l'étudiant à la gestion de ses apprentissages.

L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES SELON L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES

Les critères de performance qui doivent être utilisés afin de vérifier l'acquisition de la compétence se réfèrent davantage au processus qu'au produit. La démarche de l'étudiant dans son processus d'apprentissage fait maintenant l'objet d'évaluation sommative.

Les devis ministériels apportent une nouvelle dimension à l'évaluation : les critères d'évaluation sont maintenant explicites et publics. Quel que soit le collègue concerné, quel que soit l'enseignant impliqué ou quelle que soit l'activité physique utilisée dans le cours, les instruments de mesure servant à évaluer la compétence doivent maintenant utiliser les mêmes indicateurs de performance. L'évaluation sommative assure ainsi une certaine équivalence d'un collègue à l'autre et d'un enseignant à l'autre dans la signification de la note attribuée à l'étudiant.

Pour démontrer qu'il a acquis la compétence visée, l'étudiant doit satisfaire à ces critères de performance tels que définis dans les devis ministériels. La compétence se réfère à un résultat observable à la fin du processus d'apprentissage. L'évaluation sommative doit dorénavant porter sur les critères de performance définis dans les devis ministériels. Les notes de l'étudiant ne devraient donc pas être affectées par la présence aux cours, la ponctualité ou tout autre élément non concerné par ces critères de performance.

LA DISTINCTION NÉCESSAIRE ENTRE L'ÉVALUATION FORMATIVE ET L'ÉVALUATION SOMMATIVE

Réalisée en cours d'apprentissage, l'évaluation formative renseigne l'étudiant sur les progrès réalisés vers l'acquisition de la compétence : à quel degré satisfait-il aux critères de performance ? Quelles modifications devra-t-il apporter pour atteindre la performance attendue ? L'évaluation sommative utilisera les mêmes critères de performance pour confirmer l'acquisition de la compétence au terme de l'apprentissage. L'évaluation formative assure donc la réalisation des apprentissages avant que ceux-ci soient sanctionnés par l'évaluation sommative.

En étant plus souvent formative que sommative, l'évaluation permet à l'étudiant de bénéficier d'une rétroaction aux différentes étapes conduisant à l'acquisition de la compétence. Elle permet donc de déceler où et en quoi l'étudiant éprouve des difficultés afin de lui suggérer ou de lui faire découvrir des moyens de progresser. Comme l'approche par compétences veut faire participer l'étudiant au processus d'apprentissage, l'éducateur physique fournira à l'étudiant l'instrument de mesure qui lui permettra d'apprécier lui-même le progrès réalisé, d'identifier les difficultés rencontrées pour ensuite pouvoir apporter lui-même les correctifs appropriés. Un outil d'observation bien conçu pour l'autoévaluation permet à l'étudiant de se concentrer sur les éléments problématiques de l'habileté. L'outil sert de guide et de référence à l'étudiant : de plus, il le motive à analyser ses performances.

Pour habituer l'étudiant à apprendre par lui-même, il faut lui fournir les outils nécessaires afin qu'il puisse progresser à son rythme et agir lui-même sur l'acquisition de nouvelles habiletés. Afin que l'étudiant puisse assumer ses responsabilités à l'intérieur du processus d'apprentissage, l'enseignant doit être explicite en précisant la performance attendue, en spécifiant les critères de chaque habileté à développer et en fournissant une rétroaction explicite et précise. Les étudiants font ce qu'on leur demande quand ils savent ce qui est attendu d'eux.

Avant d'évaluer l'étudiant de façon sommative, l'enseignant doit s'assurer que l'évaluation formative a fourni à l'étudiant un diagnostic du progrès réalisé dans l'apprentissage. L'évaluation sommative s'intéresse donc à l'acquisition de la compétence au terme des 45 heures d'apprentissage, tandis que l'évaluation formative touche à la progression de l'étudiant vers l'acquisition de cette compétence.

LE PLAN CADRE

Le plan cadre constitue l'outil local qui permet de témoigner que la formation offerte dans chacun des cours est conforme aux devis et équivalente d'un cours à l'autre à l'intérieur d'un même ensemble. Comme une seule et même compétence doit maintenant être acquise par tous les étudiants dans chacun des ensembles, les préparations de cours comportent maintenant plusieurs points en commun. La concertation entre les membres d'un même département devient donc davantage sollicitée. En précisant les éléments communs aux différents cours qui seront offerts à l'intérieur d'un même ensemble, le plan cadre fournit aussi à l'enseignant des éléments essentiels à la rédaction de son plan de cours.

LE PLAN DE COURS

Puisque le plan de cours constitue un moyen de communication entre l'enseignant et l'étudiant, il doit être rédigé en des termes compréhensibles pour l'étudiant. Il importe donc de préciser le sens de l'énoncé de compétence.

Les objectifs spécifiques se réfèrent aux éléments de compétence visés. Qu'est-ce que l'étudiant doit savoir pour être capable de démontrer le rôle préventif de l'activité physique ? Qu'est-ce qu'il doit faire pour être capable d'évaluer le progrès réalisé dans l'amélioration de ses habiletés motrices ? Quelles conditions doit-il respecter pour pratiquer l'activité physique selon une approche préventive en matière de santé ? Quels facteurs doit-il considérer pour favoriser l'intégration de l'activité physique à son contexte de vie étudiante ? Ces objectifs spécifiques viennent préciser chaque élément de la compétence en indiquant précisément ce qui est attendu de l'étudiant. Ces objectifs démontrent les étapes nécessaires à l'acquisition progressive de la compétence.

Les activités d'apprentissage identifient les tâches que l'étudiant devra assumer pour parvenir à maîtriser chaque élément de la compétence. Chaque tâche représente une étape indispensable à l'acquisition de l'élément de la compétence concerné. Dans le choix des activités d'apprentissage, l'exposé magistral est généralement remplacé par des discussions de groupe ou des travaux en équipe. L'exposé magistral n'encourage souvent que la mémorisation d'information : cette information risque d'être oubliée à brève échéance si l'étudiant n'a pas fourni d'effort pour recueillir cette information et s'il n'a pas eu l'occasion de l'utiliser ou de l'appliquer à un contexte particulier. Les activités d'apprentissage peuvent également inclure la réalisation d'un programme d'exercices, la pratique comme telle d'habiletés motrices à développer, une séance d'évaluation de ses capacités physiques ou l'expérimentation d'une activité physique pratiquée dans des conditions qui garantissent des effets bénéfiques sur la santé.

Le mode d'évaluation devrait exprimer clairement ce que l'étudiant devra être capable de faire à la fin de son cours. L'étudiant doit savoir comment l'acquisition de la compétence sera évaluée. Quelles formes prendront les différentes évaluations effectuées en cours de session ? Quand les épreuves d'évaluation formative et sommative auront-elles lieu ? Un plan de cours qui précise ainsi les critères d'évaluation utilisés pour vérifier l'acquisition de la compétence permet à l'étudiant de consacrer ses énergies à l'essentiel, contribuant à augmenter ses chances d'acquiescer la compétence visée et ainsi réussir son cours.

RÉFÉRENCES

Bujold, Nérée. *La formation dans le domaine affectif ou le développement des dimensions affectives de l'apprentissage, Cahier d'exercice à l'usage des participants*, Québec, Université Laval, 1992.

Dishman, Rod K. *Exercise Adherence : Its impact on public health*, Champaign, Illinois, Human Kinetics Publishers, 1988.

- Fox, Ken « Motivating for Physical Activity : Towards a Healthier Future » *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, septembre 1991, p 34-35.
- Jordan, Deb. « Promoting Active Lifestyle - A Multidisciplinary Approach », *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, janvier 1993, p. 34.
- Krathwohl, David R., Bloom, B. et B. Masia. *Taxonomy of Educational Objectives : the Affective Domain*, New York, David McKay Co., 1964.
- Larouche, René. *Mieux comprendre les finalités, le potentiel et l'importance de l'éducation physique*, Sainte-Foy, Éditions L'Impulsion, 1995.
- L'Avenir de l'Éducation Physique*, Confédération des éducateurs et éducatrices physiques du Québec, Sainte-Foy, Éditions L'Impulsion, 1994.
- L'éducation physique au collégial : une nécessité et un potentiel à exploiter*, mémoire présenté par la Confédération des éducateurs et éducatrices physiques du Québec à la commission parlementaire sur l'éducation (enseignement collégial québécois), Sainte-Foy, Éditions L'Impulsion, 1992.
- Morissette, Dominique et M. Gingras. *Enseigner des attitudes ? Planifier, intervenir, évaluer*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1989.
- Mosston, Muska. « Tug-O-War, No More », *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, janvier 1992, p. 30.
- Roberts, Glynn C. *Motivation in Sport and Exercise*, Champaign, Illinois, Human Kinetics Books, 1992.
- Swedburg, Randy et Bill Izso. « Active living : Promoting Healthy lifestyles », *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, avril 1994, p. 32-48.