

Quelques enjeux relatifs à l'enseignement des compétences



Raymond Robert Tremblay
Coordonnateur de programmes
d'études et de la recherche
Cégep du Vieux Montréal

Depuis plusieurs années, les programmes d'études collégiales sont conçus selon l'approche par compétences, et ce, afin de favoriser l'approche programme, d'assurer la cohésion des activités pédagogiques et de définir des cibles de formation centrées sur le développement des compétences des élèves. Abordée sous un angle technique, une compétence est une façon de rédiger l'objectif d'un ou de plusieurs cours en tenant compte de ce que l'élève saura accomplir s'il réussit ces cours. Considérée sous un angle pédagogique, il nous apparaît qu'**une compétence est la capacité d'accomplir des tâches ou de résoudre des problèmes en suivant une démarche structurée, mobilisant des connaissances et des savoir-faire appropriés.**

Dans les approches pédagogiques traditionnelles, l'apprentissage est surtout centré sur les contenus qui sont vus comme prioritaires pour la formation de l'élève, les habiletés se développant sans qu'on investisse systématiquement dans leur développement. Ainsi, on a reproché à l'approche par compétences de négliger les contenus au profit des habiletés techniques. À notre avis, l'approche par compétences ne réduit pas les apprentissages au seul développement d'habiletés puisqu'elle suppose la mobilisation des connaissances dans le contexte de la résolution de problèmes. Elle ne méconnaît pas non plus la dimension sociale de l'apprentissage. En fait, elle représente un enjeu pédagogique considérable, car l'enseignement en vue de développer des compétences est centré sur la mobilisation des capacités des élèves. Compte tenu que les aspects de cet enjeu sont nombreux et complexes, je me concentrerai donc, dans cet article, sur quelques éléments importants reliés à la planification des cours, à l'enseignement comme tel et à l'encadrement des élèves.

Le changement des rôles au sein du contrat pédagogique

Dans les approches modernes de l'éducation, centrées sur les apprentissages des élèves, le contrat pédagogique se transforme, les rôles changent. Bien peu de professeures et de professeurs considèrent aujourd'hui les élèves comme des « réceptacles passifs » qu'il faut « remplir de connaissances ». De fait, les approches pédagogiques modernes résultent en grande partie des expériences pédagogiques menées par les enseignantes et les enseignants dans divers contextes, afin de définir ce qu'on appelait, à l'origine de ce mouvement, la « pédagogie active » (Dewey). Il y a, bien entendu, diverses approches, méthodes, théories qui ont été préconisées depuis, dans cette perspective d'un apprentissage actif : pédagogie de la maîtrise, approche par projets, curriculum par objectifs, constructivisme, etc. L'approche par compétences intègre les acquis des expérimentations de terrain et elle propose une vision cohérente et structurée de l'apprentissage ; elle procède par conséquent à une redéfinition des rôles respectifs des élèves, des enseignantes et des enseignants.

Dans une pédagogie centrée sur les savoirs, le contrat de l'élève est d'écouter, de tenter de comprendre, de faire consciencieusement ses exercices et de restituer ses acquis dans le cadre de tests de connaissances papier-crayon, le plus souvent individuels et notés.

Dans une pédagogie de situation-problème, le rôle de l'élève est de s'engager, de participer à un effort collectif pour réaliser un projet et construire, par la même occasion, de nouvelles compétences. Il a droit aux essais et aux erreurs. Il est invité à faire part de ses doutes, à expliciter ses raisonnements, à prendre conscience de ses façons de comprendre, de mémoriser, de communiquer. On lui demande en quelque sorte, dans le cadre de son métier d'élève, de devenir un *praticien réflexif*. [...] On l'invite à un exercice constant de métacognition et de métacommunication. Un tel contrat exige beaucoup de cohérence et de continuité d'une classe à la suivante et un effort incessant d'explicitation et d'ajustement des règles du jeu. Il passe aussi par une rupture avec la compétition et l'individualisme¹.

1. PERRENOUD, Philippe, « Des savoirs aux compétences : les incidences sur le métier d'enseignant et sur le métier d'élève », *Pédagogie collégiale*, vol. 9, n° 2, 1995, p. 7.

Dans l'approche par compétences, la professeure ou le professeur demeure le principal détenteur de savoirs et de capacités qui le définissent comme un expert dans son domaine. Cependant, son rôle ne se limite plus à faire état de ces savoirs et de ces capacités, même si, bien entendu, les cours magistraux et les démonstrations pratiques ont toujours leur place dans la panoplie des moyens qu'il ou elle peut déployer pour favoriser les apprentissages. La perspective change : les situations d'apprentissage proposées aux élèves sont élaborées en fonction de leur potentiel à favoriser la capacité des élèves à prendre en charge leur propre développement, à acquérir des connaissances, à développer des aptitudes et des attitudes appropriées. Tout ce qui favorise cette prise en charge est valorisé.

Une planification en souplesse

On reconnaît généralement qu'il faut planifier les enseignements et les activités d'apprentissage en vue de l'objectif poursuivi (le développement de telle ou telle compétence), mais cette planification doit être mise en œuvre avec souplesse. Un cours est planifié et les activités d'apprentissage sont définies selon un calendrier relativement précis : à chaque cours, l'élève sait alors ce qui est attendu de lui ; ce qu'il devra lire ; les exercices ou les travaux qu'il devra faire. Mais cette planification ne doit pas être un carcan, elle doit pouvoir être réévaluée régulièrement en cours de route et réajustée au besoin.

En effet, si l'approche par compétences suppose l'utilisation de projets, la collaboration entre les élèves et les retours réflexifs, elle reconnaît donc une part d'imprévisible qui tient à la force relative des individus et des groupes, aux motivations variables des élèves, aux styles d'apprentissage propres à chacun. La poursuite de projets entraîne inévitablement son lot de difficultés et d'impondérables divers. L'approche par compétences ne représente pas une approche strictement comportementale, où tous les objectifs et les sous-objectifs sont prévus à l'avance selon une planification serrée ne faisant aucune place aux aléas de l'apprentissage, comme si tous les élèves étaient identiques et progressaient au même rythme et de la même façon. Les professeures et les professeurs expérimentés savent très bien qu'il n'en est rien.

Autant la planification rigoureuse des cours est importante, autant la mise en application de cette dernière requiert une certaine forme de souplesse. Ainsi, il ne faut pas hésiter à la revoir afin de s'adapter aux circonstances et au contexte.

La diversification des pratiques en classe

Les approches pédagogiques modernes tendent de plus en plus à diversifier les pratiques en classe et encouragent les diverses possibilités d'expérimentation. Cette caractéristique reste méconnue : l'approche par compétences ne limite pas les options et ne propose aucun moule pédagogique. Tout au contraire ! Le succès d'un enseignement par compétences repose

sur l'expertise pédagogique des enseignantes et des enseignants qui sont appelés à mettre en place des activités pédagogiques appropriées en fonction de la matière, des méthodes, du contexte, des objectifs, des élèves, des programmes et de toutes les autres variables qui différencient les apprentissages. Seuls ces enseignantes et ces enseignants peuvent mettre en œuvre la concertation requise. Seuls, enfin, ils peuvent assurer une cohésion entre les activités pédagogiques d'un programme.

Mise de l'avant par l'approche par compétences, la diversité des pratiques pédagogiques ne relève pas seulement de l'hétérogénéité des enseignantes et des enseignants ou des formules pédagogiques, elle découle aussi de la nature des compétences elles-mêmes. Plus précisément, certaines compétences supposent l'acquisition d'une grande quantité de connaissances théoriques, comme dans les programmes préuniversitaires ; d'autres nécessitent des activités d'apprentissage en groupes collaboratifs, comme dans les arts appliqués ; certaines reposent sur une démarche inductive de résolution de problèmes, comme dans les programmes où l'ensemble des cours sont conçus selon l'apprentissage par problèmes ; plusieurs sont axées autour de la répétition de procédures pratiques pour atteindre une certaine maîtrise, comme dans les disciplines de techniques physiques, alors que d'autres s'appuient sur la notion de progrès relativement à un niveau de compétence précis, comme en langues. Dans le même esprit, si certaines compétences se développent lors de stages à supervision directe ou indirecte, d'autres sont intégratives (les mégacompetences ou les buts généraux d'un programme) ou intermédiaires (la compétence visée dans un seul cours). Enfin, plusieurs compétences contiennent des éléments très spécifiques comme, par exemple, la maîtrise d'une règle de grammaire.

Mise de l'avant par l'approche par compétences, la diversité des pratiques pédagogiques ne relève pas seulement de l'hétérogénéité des enseignantes et des enseignants ou des formules pédagogiques, elle découle aussi de la nature des compétences elles-mêmes.

Comment une telle diversité d'objectifs pourrait-elle correspondre à un moule unique ? Considérer l'impact de cette diversité mène à une **revalorisation de la profession enseignante** : la professeure ou le professeur devient praticien de la pédagogie, habilité à identifier les situations d'apprentissage et à sélectionner les meilleures procédures d'enseignement, les meilleures activités d'apprentissage qui seront adéquates dans

le contexte particulier de sa discipline, du programme et de la pluralité des situations pédagogiques qui se présentent.

Un exemple intéressant a été développé dans le contexte d'un « enseignement en vue de la compréhension² », où chercheuses, chercheurs, enseignantes et enseignants ont réuni leurs efforts afin de dégager des scénarios pédagogiques efficaces. L'équipe de recherche s'est rendu compte que les enseignantes et les enseignants avaient des approches trop différentes pour être en mesure de dégager des scénarios fixes :

Le point focal du projet de recherche changea : au lieu de chercher à documenter des formes standardisées d'enseignement, on mit l'accent sur la caractérisation de **ce que les apprenants font pour développer leur compréhension** et comment les enseignants peuvent les y aider³.

On peut dire la même chose de l'approche par compétences : celle-ci est moins une recette pédagogique qu'une structure et un langage pour permettre d'inspirer le progrès de l'enseignement. Ce langage permet de mettre au jour des expertises pédagogiques implicites, de les partager, de les valider et de les améliorer dans une perspective d'autonomie professionnelle des enseignantes et des enseignants.

Un encadrement centré sur les difficultés de l'élève

L'encadrement se centre sur les difficultés de l'élève. L'un des aspects de la diversité qu'on doit considérer dans l'approche par compétences est la diversité des élèves ! Compte tenu de ses acquis antérieurs, de ses habiletés qui lui sont propres, de son style d'apprentissage, de son caractère et de ses difficultés, chaque élève est unique. Il est vrai qu'il peut être difficile d'assumer cette diversité dans le contexte d'une classe de trente personnes ou plus. En effet, tout enseignement sous-tend un dénominateur commun, qui n'est pas toujours facile à trouver. Aussi, la professeure ou le professeur peut proposer des activités qui permettent aux élèves de tenir eux-mêmes compte de cette diversité, d'en prendre conscience et d'apprendre à se connaître en tant qu'apprenante ou apprenant particulier, comme on le fait dans le cadre de l'enseignement collaboratif. En outre, il peut accentuer l'encadrement individuel, qui met en évidence certaines caractéristiques personnelles des élèves.

Les compétences ne s'enseignent pas. Elles se construisent. **Le sujet apprenant est nécessairement l'acteur premier de la construction des compétences.** C'est également par une participation du sujet à l'évaluation de ses apprentissages que

*Les compétences ne s'enseignent pas.
Elles se construisent.
Le sujet apprenant est nécessairement
l'acteur premier de la construction
des compétences.*

l'apprenant développe son autonomie : celle-ci est véritablement au cœur de la compétence en construction⁴.

Voici le rôle et la responsabilité de l'élève : lui seul peut construire ses connaissances ; grâce à son effort personnel, il pourra éventuellement surmonter ses difficultés et parvenir à une compréhension adéquate. Mais, justement parce qu'il ne possède pas encore les savoirs, les habiletés et les attitudes requises, parce qu'il est en voie de les acquérir et que cela suppose un travail sur la matière et sur soi, parce qu'il se développe, l'élève a besoin de l'aide et du support de ses pairs et de ses enseignantes et enseignants. À la différence de l'individualisme, tout ce qui favorise l'entraide, la collaboration et le tutorat par les pairs est souhaitable. Un encadrement personnalisé et responsabilisant contribue à aider chaque élève à construire lui-même ses compétences dans le contexte d'interactions avec les autres et avec son environnement.

L'évaluation, formative ou sommative, contribue à la construction des connaissances en ce qu'elle permet à l'élève de mesurer le chemin parcouru, de se situer face à ses propres apprentissages. Si l'approche par compétences remet au goût du jour l'autoévaluation, c'est qu'elle valorise la prise de conscience par l'élève de ses difficultés et de ses méthodes d'apprentissage. Ainsi, cette dimension peut jouer un rôle important dans le contexte d'un encadrement individuel.

L'intégration et le transfert des apprentissages

L'approche par compétences implique l'intégration et le transfert des apprentissages. L'enseignement associé au développement des compétences soulève des enjeux importants, dont l'intégration et le transfert des apprentissages. Ainsi, avec cette approche, on insiste fréquemment sur l'importance d'inciter l'élève à accomplir des tâches complexes et significatives

2. STONE WISKE, Martha, « What is Teaching for Understanding » dans *Teaching for Understanding : Linking Research and Practice*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1997.

3. *Idem*, p. 83. Nous mettons en évidence et traduisons.

4. PAQUAY, Léopold, « L'évaluation des compétences : nécessités, facettes, questionnements » dans *L'évaluation des compétences chez l'apprenant*, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, 2002, p. 17. Nous mettons en évidence.

comme, à titre d'exemples, résoudre des problèmes pertinents, débattre de questions sérieuses, rédiger des textes articulés, faire des recherches en appliquant des méthodes appropriées, présenter des exposés clairs et vivants, travailler en équipe de manière efficace et harmonieuse et, enfin, constituer un portfolio diversifié. Cette insistance est centrale : seules des tâches de cette nature permettent d'assurer l'intégration des apprentissages (en opposition avec des connaissances partielles et morcelées) et de mettre en branle des processus de transfert d'un contexte à un autre (dans la perspective du développement de compétences transversales, c'est-à-dire mobilisables dans des contextes divers et inédits).

Pour l'enseignement des compétences, une orientation axée sur l'intégration et le transfert correspond à un enjeu majeur. Il faut concevoir, tester et ajuster des activités d'apprentissage qui permettent à la fois d'acquérir des savoirs, de développer des savoir-faire et de mobiliser ces connaissances de manière appropriée et, éventuellement, de les transférer à d'autres situations semblables ou même à des contextes complètement différents. Il faut que ces activités soient abordables pour l'élève moyen, qu'elles tiennent compte des connaissances acquises et qu'elles s'harmonisent à d'autres activités qui prépareront ensemble le développement de compétences plus générales ou plus avancées. La collaboration entre les enseignantes et les enseignants intervenant dans un programme constitue un facteur essentiel car les compétences acquises doivent pouvoir être réutilisées, consolidées, élargies et combinées pour mener à l'épreuve synthèse de programme qui couronne les apprentissages et permet d'attester cette intégration pour l'ensemble d'un programme. Cette articulation générale des apprentissages dans les programmes d'études constitue un enjeu de taille pour les disciplines qui jouent un rôle-clé dans le programme, pour les disciplines contributives à la formation et pour celles de la formation générale. Lorsqu'un programme a été élaboré par compétences, le travail est loin d'être terminé. En fait, il n'en est qu'au début puisqu'à l'issue de l'élaboration du programme par compétences, les articulations entre les cours du programme demeurent théoriques et doivent désormais subir l'épreuve de l'implantation et être peaufinées, toutes ces étapes ayant un caractère collectif.

Conclusion

Attentes réalistes, démarche pédagogique adaptée à la compétence à développer et à ses éléments, objectifs des cours articulés les uns aux autres, concertation régulière entre les enseignantes et les enseignants, didactique favorisant la prise en charge individuelle et collective des apprentissages par les élèves eux-mêmes, planification précise mais souple, encadrement serré et centré sur les difficultés des élèves, évaluations formatives et sommatives appropriées au service des apprentissages, voilà autant de principes directeurs qui contribuent ensemble à assurer la qualité des programmes d'études. Heureusement, on peut

***Pour l'enseignement des compétences,
une orientation axée sur l'intégration
et le transfert correspond à un enjeu majeur.***

***Il faut concevoir, tester et ajuster
des activités d'apprentissage qui permettent
à la fois d'acquérir des savoirs,
de développer des savoir-faire
et de mobiliser ces connaissances
de manière appropriée et, éventuellement,
de les transférer à d'autres situations
semblables ou même à des contextes
complètement différents.***

observer plusieurs de ces caractéristiques dans de nombreux programmes. Il y a donc lieu d'affirmer que le virage pédagogique, amorcé il y a quelques années, tient bon la route. Toutefois, comme il a été tenté de le démontrer dans ce texte, de nombreux problèmes restent à résoudre. Ces obstacles seront sûrement franchis, compte tenu de l'engagement résolu des intervenantes et des intervenants envers la qualité de la formation et la réussite scolaire. ❏

rrt@cvm.qc.ca

Raymond Robert TREMBLAY détient une maîtrise en philosophie et un doctorat en sémiologie. Professeur de philosophie pendant 18 ans, chercheur en pédagogie pendant 8 ans, il est maintenant coordonnateur des programmes d'études préuniversitaires de Techniques humaines et de Soins infirmiers au Cégep du Vieux Montréal. En 1996, il a reçu le Prix de la Ministre pour la recherche menée avec Jean-Guy Lacroix, « Apprentissage philosophique en réseau informatique ». Il est l'auteur de nombreux ouvrages didactiques dont Vers une écologie humaine, L'Écritoire, Savoir-faire, Méthophilo et, en collaboration avec le politologue Yvan Perrier, Savoir plus, un ouvrage de méthodologie du travail intellectuel souvent utilisé dans les collèges et les universités. Il s'intéresse aux sciences cognitives et à la gestion de l'éducation.