

Aborder l'enseignement et l'apprentissage par le biais des compétences : les effets dans la pratique des enseignants et des enseignantes

Denyse Tremblay

Conseillère
en programmation pédagogique

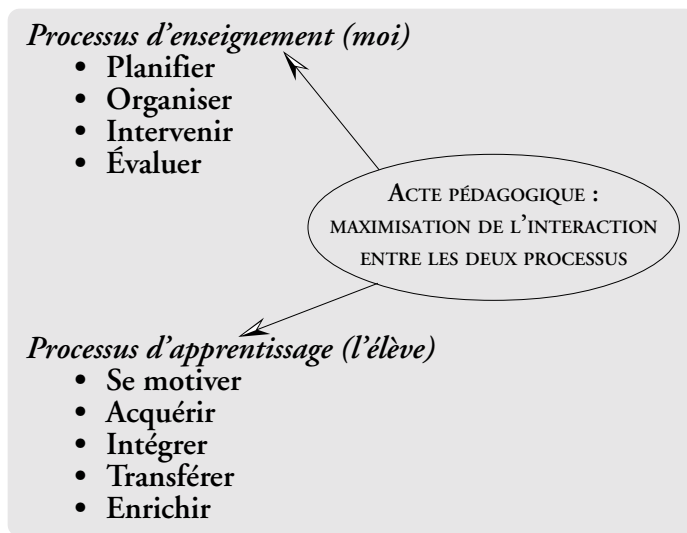


Le fait de construire les programmes en prenant comme bases d'appui les compétences à acquérir a des retombées dans notre enseignement, dans la manière d'apprendre de nos élèves et dans notre façon d'évaluer. Dans ce texte, nous rapportons les retombées que nous avons pu constater dans la pratique.

Il faut associer certaines de ces retombées à la combinaison des trois approches retenues pour construire les nouveaux programmes : l'approche par compétences, l'approche programme et l'approche curriculaire. Ces approches interpellent les enseignants et les enseignantes, et les élèves, à trois niveaux différents d'intégration des apprentissages. Il nous apparaît important de le mentionner¹ afin d'avoir une vision plus juste de la situation.

Effets dans l'acte pédagogique en général

L'acte pédagogique consiste à optimiser l'interrelation entre les processus d'enseignement et d'apprentissage. Voyons chaque étape du processus d'apprentissage plus en détail, en ayant en tête les élèves.



1. Il serait trop long de développer cette question des niveaux d'intégration dès maintenant. Nous y reviendrons plus tard, dans un autre article.

La **motivation** fait appel à des connaissances et à des attitudes face à l'environnement de la compétence qu'ils vont acquérir et face aux apprentissages à réaliser. L'**acquisition** de base fait appel à des apprentissages de base tels que connaissances, habiletés, perceptions et attitudes sollicitées par la compétence. L'**intégration** fait appel aux habiletés liées à l'exercice, en partie ou en totalité, de la tâche ou de l'activité voulue comme élément intégrateur de la compétence. Le **transfert** fait appel aux connaissances, habiletés et attitudes nécessaires à l'adaptation à un nouveau contexte exigeant davantage d'initiative et d'autonomie dans la mise en œuvre de la compétence.

Avec une approche par compétences, nous abordons l'apprentissage de nos élèves avec la préoccupation que toutes ces étapes du processus d'apprentissage soient couvertes par la formation. Cette préoccupation se traduit par écrit dans nos plans de cours. On y retrouve des objets et des moyens d'apprentissage planifiés pour développer des habiletés liées à toutes les étapes, celles de l'intégration et du transfert comprises.

Souvent nous avons déterminé la réussite scolaire par la démonstration de l'acquisition d'une somme de matière. En ayant en tête les compétences comme cibles de la formation, la réussite devient déterminée par la démonstration d'un savoir agir et pouvoir agir. L'élève démontre qu'il est capable de réinvestir, dans différentes situations, la matière fraîchement acquise. Cela exige d'avoir intégré un ensemble d'apprentissages de type exécution et/ou création, dépendant de la nature de la compétence visée.

Les objectifs et standards reçus du Ministère servent justement à préciser, pour chacune des compétences du programme, l'agir intellectuel, physique, social, artistique ou autre. Le cadre d'écriture servant à formuler la compétence donne de l'information sur le contexte de réalisation de chaque compétence, les éléments importants sur lesquels la formation va porter et les critères de performance.

Tout l'univers des apprentissages sous-jacents à la compétence décrite en objectifs et standards – les habiletés cognitives, affectives et physiques sollicitées – reste à préciser par les enseignants et par les enseignantes experts du domaine de la compétence. Ce sont eux et elles qui dégagent ces objets d'apprentissage et les traduisent en objectifs d'apprentissage et en contenus de cours. Ce sont eux et elles qui décident du bagage requis par les élèves pour acquérir la compétence visée.

L'exploration de l'incidence déterminante de l'approche par compétences dans l'acte pédagogique en général nous permet

d'approfondir notre compréhension des assises de l'approche, de constater la nécessité d'établir l'équilibre des étapes du processus d'apprentissage de nos élèves lors de nos préparations de cours. La retombée qui nous apparaît la plus évidente est de ne plus supposer que l'élève sera capable tout seul, en dehors de la formation, de réinvestir la matière acquise dans l'exécution ou la création.

Effets dans la façon d'effectuer notre planification pédagogique

Les composantes habituelles qui font partie de notre planification de cours sont les objets d'apprentissage traduits en objectifs et contenus de cours, les activités pédagogiques, les moyens d'évaluation, le matériel requis et l'aménagement des lieux. L'approche par compétences a des retombées directes sur la façon de traiter ces composantes. Nous en relevons quelques-unes.

◆ Un référentiel de formation commun

Les objectifs et standards associés aux compétences du programme (approche par compétences) et l'agencement des compétences entre elles (approche programme) nous donnent un même référentiel pour circonscrire les apprentissages de nos élèves. La matrice nous sert d'outil de réflexion pour respecter les liens d'application qui permettent l'intégration des apprentissages à l'échelle de la totalité du programme. Ayant une représentation claire de ce que le programme va permettre à nos élèves de réaliser, nous pouvons inscrire notre pensée et nos actions dans une même ligne directrice. Cette représentation claire du programme permet également d'éviter les chevauchements, les redondances ou toutes répétitions abusives.

◆ Une grande marge de manœuvre dans nos décisions

Toutes décisions relatives à l'orientation à donner à certaines compétences du programme. Voici un exemple pris à partir d'un programme élaboré par compétences.

MATRICE DES COMPÉTENCES TECHNIQUES D'ÉDUCATION EN SERVICES DE GARDE			FORMATION SPÉCIFIQUE					
			COMPÉTENCES GÉNÉRALES					
COMPÉTENCES PARTICULIÈRES (Tâches dans le cadre de la fonction et de la vie professionnelle)	NUMÉROS	DURÉE	Analyse de la fonction de travail	Situer les besoins de l'enfant au regard de son développement global	Observer le comportement de l'enfant	Agir de façon sécuritaire au travail	Établir une relation affective avec l'enfant	Communiquer en milieu de travail
NUMÉROS			1	2	3	4	5	9
DURÉE		H	60	150	45	45	105	60
Dispenser les soins de base au poupon	6	60	○	○	○	○	○	○
Intervenir au regard de la santé de l'enfant	7	45	○	○	○	○	○	○
Assurer une saine alimentation à l'enfant	8	60	○	○	○	○	●	○
Assurer la sécurité de l'enfant	10	60	○	○	○	○	○	○
Fournir de l'assistance à l'enfant	13	45	○	○	○	○	○	○

EXPLICATION DE L'EXEMPLE À PARTIR DU TABLEAU CI-HAUT :

L'équipe d'enseignants craint de donner une orientation trop technique, trop « *training* » à la compétence numéro huit (8), « Assurer une saine alimentation à l'enfant », faisant partie de l'axe de développement particulier à la fonction de travail. Elle décide d'avoir recours à la compétence générale numéro cinq (5), « Établir une relation affective avec l'enfant ». Elle établit un lien d'application fonctionnel entre ces deux compétences (●). Ce lien in-

dique que les enseignants verront, lors de la planification du ou des cours conduisant à la compétence particulière, à ce que des apprentissages de la compétence générale soient réinvestis. Ce réinvestissement se traduira par la présence d'objectifs d'apprentissage du domaine de la compétence générale, dans le ou les plans de cours conduisant à la compétence particulière concernée.

Ce n'est là qu'un exemple de choix pédagogique. Il y en a plusieurs possibles de cette nature.

◆ Un appel à des connaissances de plusieurs types

On fait appel à des connaissances déclaratives (le quoi), procédurales (le comment) et contextuelles (les circonstances). En effet, nous planifions le bagage requis par les élèves en fonction du caractère multidimensionnel et intégrateur de la compétence traitée et aussi en fonction de la vue d'ensemble du programme. Nous avons donc en tête une grille d'analyse bien précise : les dimensions présentes dans la compétence visée, les liens d'application entre les compétences et les étapes habituelles du processus d'apprentissage de toute personne qui apprend. Ce qui élargit le répertoire des connaissances nécessaires.

◆ L'exigence de dégager des objectifs précis, en lien direct avec la compétence traitée

Des objectifs précis évitent de glisser dans des activités et des contenus non pertinents. Des objectifs formulés en termes d'actions attendues des élèves : des objectifs d'**apprentissage**. Depuis très longtemps, certains enseignants et certaines enseignantes ont pris cette habitude de formuler les objectifs en fonction des apprentissages des élèves. D'autres formulent des objectifs d'enseignement, c'est-à-dire en fonction d'eux, de ce qu'ils vont enseigner. Cette dernière manière de préciser les objectifs s'éloigne d'une approche centrée sur l'apprentissage.

◆ Un centrage de notre planification sur les différentes étapes du processus d'apprentissage

Cette composante de la planification a pour but de conduire l'élève à la capacité de transfert, donc à l'autonomie.

◆ La production de documents pédagogiques adaptés à l'approche retenue

Ces productions collectives viennent compléter le recueil des objectifs et standards pour constituer un curriculum ayant une infrastructure pédagogique particulière, à couleur locale. On les appelle plans cadres, tableaux de planification de la démarche d'apprentissage des élèves, schémas intégrateurs de la démarche de l'élève, scénarios d'apprentissage, guides pédagogiques, guides d'organisation, continuum d'apprentissage pour l'acquisition d'une compétence, plans de cours et autres appellations rencontrées dans le milieu. Les efforts et la collaboration mis dans la conception de ces documents pédagogiques sont la manifestation évidente d'une réflexion pédagogique collective, faite en profondeur au département, à l'aide d'outils conceptuels et méthodologiques permettant de rendre la planification opérationnelle.

◆ Un questionnement axé sur les élèves

Ce questionnement s'installe progressivement dans notre pensée. Nous entendons de plus en plus les questions suivantes :

- Qu'est-ce qu'il faut que mes élèves apprennent pour couvrir les dimensions présentes dans la compétence visée ?

- Ai-je dégagé les objets d'apprentissage (connaissances, habiletés, attitudes) en fonction des dimensions présentes ?
- Ai-je dégagé un savoir-faire lié à l'exécution même de la compétence ?
- Ai-je tenu compte des critères de performance ?
- Ai-je identifié des habiletés liées au savoir intégrer et au savoir transférer ?
- Mes élèves sont-ils placés en situation de réfléchir sur ce qui est appris et sur comment c'est appris (est-ce que je développe des habiletés métacognitives) ?
- Etc.

Le fait que ces questions viennent en tête avant celles sur la matière à transmettre démontre un changement dans la façon d'aborder l'enseignement. Les contenus demeurent, bien sûr, mais non comme points de départ. Ils changent de place et de poids dans la réflexion pédagogique. Considérés comme des moyens par lesquels on fait passer les élèves pour acquérir la compétence, ils prennent place au service de l'apprentissage. Les pensées axées spontanément sur l'enseignement comme « je vais enseigner... », « je vais leur parler de... », « nous allons voir tel chapitre lundi matin... » sont décalées pour donner la première place aux réponses des questions énoncées plus haut.

Certains enseignants et certaines enseignantes, qui n'ont pas eu l'occasion d'avoir une vue d'ensemble de l'approche dans son application, ont le sentiment de perdre des contenus et ils se sentent mal à l'aise de laisser de côté de la matière. Pour bien saisir le nouveau découpage, effectué en fonction du caractère intégrateur de chacune des compétences, il nous faut une compréhension approfondie de l'approche et une vue d'ensemble du programme.

◆ Un choix de formules pédagogiques adaptées

Par « formules pédagogiques adaptées », on veut dire des formules qui favorisent une mise en action rapide des élèves.

Par exemple, on a pu constater que la formule des exposés demeure mais que son utilisation diminue. Ils sont moins fréquents, moins longs et changent souvent de place pour se retrouver vers la fin, en vue d'une synthèse. Le choix va vers des formules participatives qui placent les élèves en situation de prendre en charge eux-mêmes l'activité intellectuelle pour apprendre. Ces formules, problèmes à résoudre, projets, stages, mises en situation, jeux de rôle, analyse de cas ou toute autre réalisation ou œuvre, vont avec la nature de la compétence (le contexte de réalisation) et avec la nature des objectifs d'apprentissage qui en découlent.

◆ **Plus d'aisance à l'intérieur du cadre donné par les formats de cours**

Il semble qu'à la longue, l'utilisation d'une plus grande variété de formules pédagogiques augmente « l'aisance pédagogique » et facilite l'expression de sa « personnalité pédagogique » en classe ou en d'autres lieux de formation. Nous pensons aux exercices de rodage en dehors des heures contacts pour les élèves en difficulté, aux stratégies favorisant la collaboration plutôt que la compétition comme, par exemple, l'enseignement par les pairs, au journal de bord pour le développement d'habiletés métacognitives, enfin, aux examens de reprise et à tous les moyens possibles pour rejoindre nos élèves et les conduire à la réussite.

◆ **Un renforcement d'une culture de la pédagogie dans le milieu**

Un renforcement à l'intérieur même du département, au sein de l'équipe.

Effets dans la façon d'organiser les cours du programme

Les cours sont organisés pour conduire les élèves à des compétences. Une compétence peut donner naissance à un cours ou à une séquence de deux, trois ou quatre cours, selon son ampleur. Un des effets notoires d'avoir des compétences comme unités de références pour constituer les cours est de connaître à quelle(s) compétence(s) chaque cours conduit.

Le découpage d'une compétence (ou de deux compétences fusionnées) en une séquence de cours amène les enseignants à analyser en profondeur la compétence formulée en objectifs et standards, à examiner la configuration de celle-ci et à décider d'une façon adéquate d'établir la progression : selon une approche globale ou analytique ou les deux à la fois ? Autrement dit, quelle démarche d'apprentissage nous apparaît la plus adéquate pour conduire les élèves à la réussite ?

La séquence de cours est donc organisée en continuum d'apprentissage. Pour ce faire, les enseignants procèdent à un regroupement des objets d'apprentissage dégagés à l'étape précédente des travaux, pour l'ensemble de la compétence traitée, et établissent un ordre d'apprentissage en progression. Nous avons pu constater que le plus grand danger résidait dans la dislocation de la compétence pour effectuer des regroupements qui nous éloignent de la compétence comme principe organisateur des cours. Les compétences n'étant plus déterminantes dans l'organisation des cours, il devient difficile de garder le cap, à l'intérieur du ou des cours, sur la ou les compétences visées.

Habituellement, nous approfondissons la compréhension des effets de l'approche par compétences dans la façon d'organiser les cours en étudiant des cas pratiques à l'aide de matériel produit avec des enseignants. Du matériel permettant de représenter schématiquement une façon, parmi d'autres possibles bien sûr, d'organiser les cours pour des compétences d'une

grande ampleur. L'espace disponible ne permet pas un tel approfondissement dès maintenant.

Effets dans la façon de donner nos cours

Nous avons vu que l'approche par compétences n'est pas une nouvelle façon d'enseigner, mais une façon de construire la formation. Cependant, le fait d'aborder notre enseignement et l'apprentissage de nos élèves par le biais des compétences a des effets sur nous lorsque nous enseignons. Nous sommes interpellés par l'approche. Elle exige de nous, durant les heures contacts :

- de piloter les apprentissages à partir d'une carte précise de l'itinéraire des élèves ;
Nous connaissons bien la destination : la compétence, les objectifs d'apprentissage à atteindre, les exigences fixées au préalable pour juger de l'acquisition de cette compétence.
- d'utiliser des stratégies qui invitent nos élèves à une mise en action rapide ;
À l'intérieur de chaque période ou séance de cours, il faut s'assurer que la connaissance ne se retrouve pas transmise de façon isolée de son contexte d'application. Il faut que les élèves vivent une alternance des étapes d'acquisition de base et d'intégration, un bon équilibre entre la théorie et la pratique.
- de varier les activités d'apprentissage ;
À l'intérieur d'un cours de 45 ou 60 heures, on doit diriger des activités liées aux différentes étapes du processus d'apprentissage : la motivation, l'acquisition de base, l'intégration, le transfert et l'enrichissement.
- d'avoir une présence personnelle en classe, en laboratoire, en stage et en atelier toujours centrée sur l'apprentissage de nos élèves, sur leurs besoins ;
Une présence sur un territoire qui nous appartient déjà : celui de la relation de support et d'aide à l'apprentissage.
- de trouver des moyens de combler la formation manquante aux élèves en difficulté ;
- de voir constamment son enseignement à travers le concept de l'apprentissage.

Toutes ces exigences favorisent une animation alimentée par le sentiment de vivre une expérience pédagogique enrichissante. Plusieurs enseignants et enseignantes ont partagé ce sentiment.

Effets dans la manière d'apprendre des élèves

Les échos entendus sur le sujet peuvent se résumer de la manière suivante. Les élèves sont appelés à :

- apprendre avec plus d'intérêt ;
Une représentation juste de ce que le programme de formation va leur permettre de réaliser et l'acquisition d'une vision globale avant de commencer facilitent la compréhension et

les apprentissages plus en détail. Étant donné qu'ils connaissent la contribution des cours qu'ils suivent à l'ensemble de leur formation, ils sont plus motivés.

- développer un sentiment d'appartenance à leur programme ; Ils bénéficient des efforts de concertation réalisés par leurs professeurs pour avoir une vision commune de leur formation.
- apprendre en profondeur ; Ils bénéficient d'un enseignement organisé pour qu'il y ait dans l'immédiat une alternance de la théorie et de la pratique. La connaissance n'est pas isolée d'un contexte significatif pour eux. Les enseignants et les enseignantes utilisent des formules pédagogiques variées requérant une mise en action de leur part. Il est connu que, dans leur façon d'apprendre, les élèves ont tendance à imiter les personnes qui leur enseignent. Ils développent leurs habiletés d'apprentissage à cause de leur engagement dans des activités variées et globales de même nature que la compétence visée – problème à résoudre, création, réalisation, œuvre, projet. Par conséquent, les retombées deviennent plus personnelles et durables à cause des valeurs intrinsèques qu'elles soulèvent.
- développer des habiletés métacognitives ; Ils sont appelés à exercer leur capacité d'introspection de différentes manières par une évaluation à intention formatrice mise au service de l'apprentissage.

Effets dans la façon d'envisager et de préparer l'évaluation

Nous avons rattaché les effets notés autour des points que nous considérons touchés en profondeur :

- la réussite scolaire ;
- le seuil de réussite ;
- les caractéristiques de l'évaluation ;
- l'interprétation des résultats ;
- et la nouvelle mentalité.

Les effets notés peuvent se rattacher à plus d'un point à la fois.

◆ La réussite scolaire

Dans une approche plus traditionnelle, lorsque le programme d'études est construit à partir de contenus disciplinaires, l'évaluation est souvent centrée sur des connaissances isolées. On suppose que si ces connaissances sont maîtrisées, toute la compétence l'est aussi et on juge que l'élève a réussi. Nous avons pu constater précédemment qu'avec l'approche par compétences, le concept de réussite scolaire se trouve élargi au savoir et pouvoir agir que l'élève doit démontrer pour avoir réussi. Voici quelques effets dans notre pratique :

- l'évaluation pour fin de sanction porte sur la compétence visée; c'est la cible de la formation. Par conséquent, l'objectif et standard qui formule cette compétence en termes de

résultats attendus sert de référentiel pour bâtir tout notre matériel d'évaluation ;

- les objets que nous retenons pour fin d'évaluation sommative sont reliés principalement aux étapes de l'intégration et du transfert du processus d'apprentissage. Les objets d'évaluation de l'étape de l'acquisition de base se trouvent généralement évalués par inférence, lors de la démonstration de la compétence par l'élève. Ils sont plutôt retenus pour une évaluation à intention formatrice.

◆ Le seuil de réussite

Le standard de l'objectif qui définit la compétence établit le seuil d'acquisition des éléments de cette compétence. Tous les critères de performance doivent être respectés pour que la compétence soit jugée acquise. On devrait donc avoir réussite ou échec, c'est-à-dire une tolérance zéro. Cependant, la prise en considération de certains facteurs comme la difficulté de réalisation de la tâche ou de l'activité, son impact dans le milieu, les pondérations attribuées aux différents objets retenus, les exigences de la profession et la nature de l'examen peuvent justifier l'accord d'une marge de manœuvre jugée acceptable (un seuil fixé à 80 % par exemple). Qu'il soit en nombre ou en pourcentage, le seuil de réussite se trouve fixé en fonction de l'importance que celui ou celle qui le détermine accorde à ces facteurs. Il faut alors accepter une part d'arbitraire. Voici quelques effets dans notre pratique :

- l'exigence d'être bien informé sur le degré de complexité de la compétence, de prendre en compte le contexte de réalisation de la compétence, les critères de performance qui donnent le seuil de réussite ou d'acquisition de chaque élément de la compétence, le niveau taxonomique des objectifs d'apprentissage précisés lors de notre planification pédagogique ;
- un effort de concertation entre les enseignants et les enseignantes experts dans le domaine de la compétence pour fixer un seuil de réussite en fonction des facteurs mentionnés ;
- une variation du seuil de réussite d'une compétence à l'autre ou même d'un cours à l'autre ;
- la disparition de la règle qui fixe le seuil de réussite à 60 % pour tous les cours ;
- la nécessité de mettre en place des moyens de combler la formation manquante à l'élève qui n'atteint pas le seuil de réussite fixé (évaluation au service de l'apprentissage).

◆ Les caractéristiques de l'évaluation

Dans un modèle plus traditionnel, on suppose souvent que le tout est maîtrisé parce que les parties le sont. On fera un cumul de notes obtenues au fur et à mesure que chaque objectif d'apprentissage est atteint. Cela implique que l'évaluation porte souvent sur un objet morcelé, isolé du contexte. L'approche par compétences nous conduit à préparer une évaluation à validité

écologique, multidimensionnelle et à caractère intégrateur. Une évaluation qui vise la globalité plutôt que les parties. Voici quelques effets dans notre pratique :

- la nécessité de prendre une distance des parties pour considérer le tout supérieur à la somme des parties, pour considérer la compétence supérieure à la somme de ses éléments ;
- l'exigence de choisir, comme moyens d'évaluation, des stratégies appropriées à la compétence visée par le programme : un cas, un problème à résoudre, un projet, une création, ou toute œuvre rendant l'évaluation écologique c'est-à-dire conforme à la nature de la compétence ;
- l'obligation de mettre en place une évaluation de synthèse. Une évaluation qui fait appel nécessairement à des connaissances de plusieurs types – déclaratives, procédurales et contextuelles – mais qui **porte sur la compétence elle-même comme élément intégrateur**. Les situations problèmes auxquelles l'élève sera confronté correspondent au seuil d'entrée aux études universitaires ou au seuil d'entrée sur le marché du travail ;
- une évaluation pour fin de sanction qui arrive plus tard dans la session, vers la fin, afin de laisser le temps à l'élève de vivre son processus d'apprentissage jusqu'aux phases **intégration et transfert**.

◆ L'interprétation des résultats

Le seuil d'acquisition ou le critère de performance étant le point de comparaison, l'évaluation est à interprétation critériée. La norme n'est pas constituée par ce que font les autres. Voici quelques effets dans notre pratique :

- l'exigence de préparer du matériel d'évaluation nous informant dans quelle mesure l'objectif est atteint par l'élève, du matériel préparé à partir du standard de l'objectif, lequel établit le seuil d'acquisition de la compétence ;
- la nécessité d'être bien informé sur les acquis de l'élève en estimant sa performance en fonction de la distance qui le sépare d'un objectif d'apprentissage. Les objectifs d'apprentissage ont été précisés lors de la planification de la démarche de l'élève pour acquérir chaque compétence du programme ;
- la préoccupation de mettre l'accent sur les habiletés cognitives, affectives et physiques maîtrisées par l'élève ;
- une note accordée en fonction de l'ensemble des performances à accomplir pour démontrer que la compétence est acquise. On rencontre des situations où, pour augmenter la note, on retient des critères de participation comme, par exemple, une activité d'apprentissage réalisée avec un effort soutenu, la ponctualité, l'assiduité, l'intérêt manifesté

au projet, le travail d'équipe réalisé avec sérieux, etc. Les critères de participation sont habituellement de l'ordre des exigences de l'établissement. Ils sont retenus lorsque nous avons un type d'objectif axé sur la participation de l'élève à la situation éducative.

◆ La nouvelle mentalité

L'approche par compétences amène un changement dans la manière de penser l'évaluation, dans l'ensemble de nos habitudes intellectuelles et de nos croyances. Les effets envisagés avec la nouvelle mentalité sont (entre autres), dans notre pratique :

- la fin d'une vision punitive de l'évaluation : la considération de l'évaluation au service de l'apprentissage ;
- la vision de deux modes d'évaluation indissociables : formative et sommative ;
- une évaluation formative fréquente, planifiée de façon systématique sur deux plages de temps : dans un contexte de minutes ou d'heures (à l'intérieur des séances ou périodes de cours) et dans un contexte de semaines ou de mois (à l'intérieur de la session) ;
- la présence d'information sur la nature et l'utilité de l'évaluation formative dans une des rubriques du plan de cours remis aux élèves ;
- la vision d'une évaluation de nature collaborative, qui fait appel à la participation de l'élève. Être convaincu que l'élève qui participe à l'évaluation en classe, en laboratoire ou en atelier, peut analyser son raisonnement, discerner les choses qui sont bien comprises de celles qui le sont moins, il peut également décortiquer sa façon de résoudre un problème. L'acceptation d'une supervision interactive dans laquelle l'élève prend part aux observations, aux décisions (ce qui joue beaucoup sur sa motivation à apprendre) ;
- l'acceptation de passer moins d'heures à corriger et de considérer l'autoévaluation comme un moyen de confier la charge intellectuelle d'apprendre aux élèves ;
- l'utilisation de moyens d'évaluation permettant de recueillir, de sélectionner et de structurer les données représentatives de la compétence, et de construire une épreuve sommative finale en parfaite adéquation avec ce qui doit être mesuré ;
- l'acceptation d'explorer des moyens appropriés pour combler la formation manquante des élèves qui ont un rythme d'apprentissage plus lent (l'examen de reprise, les exercices de rodage en dehors des heures contacts, le tutorat...) ;
- l'habitude d'une évaluation formative indissociable d'une évaluation sommative, cette dernière plus rare et plus tard durant la formation.

Conclusion

Aborder l'enseignement et l'apprentissage par le biais des compétences développe l'habitude de centrer son enseignement sur l'apprentissage. Cette habitude se développe petit à petit à cause

de la préoccupation liée à l'optimisation de l'interrelation entre les processus d'enseignement et d'apprentissage (l'acte pédagogique). Nous gardons en tête, lors de la préparation, de l'organisation et de la prestation de nos cours, et aussi lors de l'évaluation des apprentissages, les dimensions de la compétence et les étapes habituelles du processus d'apprentissage de toute personne qui apprend.

On ne peut pas faire ce changement rapidement. On ne peut pas fixer à son agenda, à une heure précise, un changement de mentalité. Il faut du temps aux élèves et aux enseignants.

Depuis plusieurs années déjà, dans plusieurs collèges, des enseignants et des enseignantes travaillent à cette entreprise d'élaboration de la partie locale des nouveaux programmes par compétences. L'expérience de travail avec eux nous a permis de constater à quel point ces derniers sont préoccupés par la tenue en équilibre du poids des différents déterminants de la formation (les orientations, les buts généraux de la formation technique, la situation de travail, la situation de vie, la population-cible...). À quel point ils et elles veulent s'assurer de construire une formation solidement ancrée sur une base large et transférable. Dans ces équipes d'enseignants et d'enseignantes des disciplines spécifiques et « contributives », devenus concepteurs et conceptrices de la partie locale des nouveaux programmes, il a fallu démystifier l'approche par compétences. Une vision plus nette de celle-ci a permis de découvrir qu'avec les compétences comme logique d'organisation au lieu des contenus, nous avons un outil supplémentaire au service d'une démarche d'analyse pour :

- préciser une démarche d'apprentissage en progression des élèves ;
- identifier les résultats escomptés de l'enseignement et de l'apprentissage ;
- établir le degré de maîtrise des connaissances, habiletés et attitudes que les élèves du collégial doivent avoir atteint à la sortie.

Une compréhension approfondie de l'approche par compétences et de l'approche programme permettait de constater petit à petit, au fur et à mesure de la réalisation des travaux d'élaboration et d'implantation, qu'aborder l'enseignement et l'apprentissage par le biais des compétences ne limitait pas à une « entreprise de réduction utilitariste du concept de formation ». Il a fallu accepter de prendre une distance des programmes actuels pour arriver à découvrir les formes de l'architecture des programmes par compétences. Ce n'est pas là un exercice facile. Mais, comme dit André Gide : « Personne ne peut découvrir de nouvelles contrées, sans perdre de vue pour un moment le rivage. »

Pour vivre les travaux d'élaboration et d'implantation comme une expérience pédagogique enrichissante, les attitudes suivantes nous ont grandement aidés et ont été considérées comme des conditions propices au changement.

- Être intéressé(e) à comprendre les fondements de l'approche et le vocabulaire utilisé (pourquoi ce changement ?).
 - Entrer en contact avec ses convictions profondes en éducation.
 - Se faire à l'idée de prendre le risque de sortir de sa zone de confort pour l'agrandir.
 - S'approprier des outils méthodologiques adaptés.
 - Accepter de faire des choix pédagogiques à sa mesure.
- Par exemple, dans le champ de l'évaluation, décider de commencer l'évaluation sommative plus tard dans la session, de concevoir une épreuve finale à partir de situation représentative du contexte d'exercice réel de la compétence, d'augmenter le pourcentage (le poids) accordé à l'importance de cette épreuve (par exemple, de 30 % à 40 %), de planifier des stratégies qui placent les élèves en situation d'introspection, d'évaluer en fonction des critères de performance fixés dans l'objectif et standard, etc.
- Utiliser son énergie pour explorer, plutôt que pour se protéger.

Les doutes, les hésitations et les incertitudes face au virage actuel ont servi, dans chacune des équipes de travail, à agrandir notre territoire : celui de la relation entre l'enseignant ou l'enseignante et l'élève ! Une relation de support et d'aide à l'apprentissage. ☒

delidou@videotron.ca

Denyse TREMBLAY est d'abord conseillère en production de documents pédagogiques et de programmes de formation professionnelle et technique élaborés par compétences. En plus d'être formatrice de formateurs, notamment comme chargée de cours à l'Université de Sherbrooke, elle est intervenante en coopération internationale, ayant entre autres œuvré au Mali, en Algérie et au Mexique. Elle a deux projets spéciaux en cours de réalisation, au sein d'une équipe de travail relevant de la Commission scolaire Marie-Victorin. Le premier est une étude pour une adaptation de l'approche par compétences à la formation sur les compétences de base en entreprise. Le second projet consiste à étudier l'arrimage des approches par compétences et d'alphabétisation fonctionnelle, dans le cadre d'un projet pilote au Maroc.

Parmi les auteurs qui guident sa démarche professionnelle, figurent les suivants :

- DE LANDSHEERE, Gilbert, Évaluation continue et examens. Précis de docimologie, Bruxelles, Éditions Labor, 1992.
- DUSSAULT, Jean, Essai de clarification de quelques concepts et définitions liés à l'approche par compétences, Québec, Ministère de l'éducation du Québec, novembre 1995.
- GILLET, Pierre, Construire la formation, outils pour les enseignants et les formateurs, Paris, ESF éditeur, 1991.
- LE BOTERF, Guy, De la compétence à la navigation professionnelle, Paris, Les éditions d'organisation, 1997.
- Les documents ministériels d'élaboration de programmes d'études, version 1995, font aussi partie de ses outils de référence.