



STÉPHANIE CARLE
Rédactrice en chef

LES COMPÉTENCES POUR FAIRE FACE À LA COMPLEXITÉ ET NOUS ADAPTER À L'INCERTITUDE DE LA VIE

Avant la réforme du collégial, les programmes étaient constitués de listes de cours, souvent indépendants les uns des autres et centrés surtout sur la mémorisation de contenus. Cette façon de faire conduisait à des apprentissages très compartimentés, laissant peu de place aux processus de pensée et à la démarche intellectuelle des étudiants. Avec l'évolution de la société et, surtout, la quantité croissante de savoirs, il devenait nécessaire de repenser la formation pour mieux l'adapter à la complexité et à l'incertitude de la vie. Le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science (MESS) de l'époque amorce alors une révision des orientations de l'école en vue de stimuler davantage les capacités intellectuelles de niveau supérieur des étudiants (Durand et Chouinard, 2006). En 1993, il introduit au collégial l'approche par compétences (APC) – et avec elle l'approche programme en découlant – qui oriente la formation vers la réalisation de tâches complexes mobilisant des connaissances dans différents contextes (Barbeau, 1995). L'APC, par ses fondements pédagogiques, invite ainsi les professeurs à reconsidérer leur façon de concevoir l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation, puis, selon la nature des compétences à développer, à se concerter en équipe programme (MESS, 1993).

Mais d'où vient-elle, cette APC? Selon Gottsmann et Delignières (2015), les premières contributions énonçant ses principes seraient attribuées au philosophe français de l'éducation Olivier Reboul, autour des années 1980, qui s'inspire largement des travaux de Chomsky en linguistique. Pour Reboul, appliquer des connaissances mortes dans des exercices artificiels, dans des performances sélectionnées ou dans des problèmes ciblés ne permettrait pas aux étudiants de s'adapter à l'incertitude de la vie. L'enseignement devrait plutôt amener ces derniers à développer des compétences qui les encourageront à exercer leur libre arbitre et leur créativité pour résoudre des situations complexes et dynamiques. La notion de compétence est reprise quelques années plus tard, en psychologie du travail, par Maurice De Montmollin (1984), qui valorisait la capacité de mobilisation d'un ensemble de savoirs, d'habiletés et d'attitudes pour agir de manière satisfaisante dans diverses situations. Les théories de la complexité, auxquelles a notamment contribué le philosophe Edgar Morin (1996), participent par la suite à enrichir l'APC, en cernant le type de situations complexes qui permettraient aux étudiants de construire leurs compétences. C'est avec des sociologues comme Guy Le Boterf (1994) et Philippe Perrenoud (1999), notamment, que le concept de compétence s'installe dans l'acception qui est aujourd'hui la plus répandue dans le réseau collégial : la compétence consiste en un savoir-agir exigeant d'un étudiant qu'il maîtrise des connaissances et qu'il mobilise à bon escient et en temps opportun ses ressources, dont font partie les savoirs, savoir-faire et savoir-être (Tardif, 2006).

Savoir *pour savoir*, c'est essentiel. Dans une visée humaniste, nous visons tous à éduquer et à stimuler chez les étudiants une curiosité intrinsèque, le goût de connaître et la joie de comprendre le monde qui nous entoure. Mais, ce qui est attendu aussi dans la formation collégiale, c'est le développement des compétences à travers nos cours. En visant le savoir *pour agir*, dans le but d'amener les étudiants à résoudre des problèmes complexes, à faire preuve d'un esprit critique, à travailler dans une approche pluridisciplinaire, à intervenir de façon éthique et à s'adapter à un univers changeant rapidement, nous allons alors beaucoup plus loin et nous donnons du sens à l'apprentissage.

Quand nous insistons sur l'importance d'indiquer à un étudiant *en quoi les savoirs lui seront utiles*, de lui expliquer *pourquoi il doit apprendre* et de lui montrer *comment il pourra mettre à profit ces apprentissages*, certains perçoivent là une vision réductrice des compétences et une intention utilitariste de la formation. Plusieurs personnes du monde de l'éducation semblent d'ailleurs convaincues que l'APC résulte d'« une opération de mise au pas de l'enseignement [et de] sa soumission aux besoins d'une économie capitaliste en crise » (Hirtt, 2009, p. 1).

Pourtant, ce bref détour historique montre que ce n'est pas nécessairement le cas. Pour bâtir les devis des programmes techniques, le ministère procède à des analyses de situation de travail menées avec des experts du domaine concerné afin de circonscrire le profil attendu des finissants et de cibler quelles compétences leur seront nécessaires pour exercer un métier, mais il ne ressort pas de là une sujétion de la formation collégiale au marché du travail. En ce qui a trait à la formation préuniversitaire, ce sont notamment les universités qui sont consultées pour cibler le portrait des étudiants qui se dirigent vers le baccalauréat.



Près de 25 ans après la réforme de l'enseignement collégial, l'application des principes associés à l'APC semble parfois relever encore davantage du discours que de la pratique. Comment se fait-il que le concept de compétence n'arrive pas à s'installer dans le réseau selon une perspective favorable à sa mise en œuvre? La réponse pourrait se trouver du côté d'une résistance au changement relevant du mimétisme que décrivait St-Pierre:

«L'enseignement est sûrement la seule profession dans laquelle un novice s'insère après une aussi longue fréquentation de gens du métier qu'il a pu observer tout au long de son propre parcours de formation. Ce phénomène peut être positif (plusieurs modèles observés, identification de modèles inspirants et d'autres à rejeter) ou négatif (des représentations solidement ancrées, mais pas nécessairement pertinentes dans le contexte actuel)» (2007, p. 7).

Ces représentations, ou ces croyances, influencent les perceptions et le jugement des pédagogues, de sorte qu'elles agissent comme un filtre à travers lequel les nouveaux phénomènes pédagogiques sont interprétés ou catégorisés, formant les théories implicites et l'épistémologie personnelle d'un individu, de même que guidant ses décisions et ses actions (Crahay et Fagnant, 2007). La plupart des pratiques des pédagogues se trouvent ainsi enracinées dans la tradition, se transmettent de génération en génération, du professeur à l'élève qui devient professeur à son tour, puis entre collègues qui s'entraident (Howe et Ménard, 1994). De là, possiblement, une approche compétences qui tarde encore à faire son chemin auprès de chacun.

Quand j'écoute les discours ambiants, j'y perçois quelquefois une vague confusion quant à la compréhension de l'APC. Certains, par exemple, la considèrent comme non valable dans des cours de formation générale ou de formation préuniversitaire. Pourtant, les devis ministériels de tous programmes sont rédigés sous forme de compétences donnant, dans la plupart des cas, une liberté d'interprétation aux équipes locales élaborant les plans-cadres, ce qui, au bout du compte, laisse une liberté d'action aux professeurs pour viser, au-delà de l'acquisition de connaissances, la mobilisation de celles-ci. L'APC peut donc s'appliquer à n'importe quel cours de la formation collégiale, dans la mesure où nous sommes prêts à en embrasser les fondements. Les compétences constituent les unités structurant chacun des programmes collégiaux: elles sont le point de départ de la cohérence pédagogique des cours d'un programme, en passant par les objectifs d'apprentissage jusqu'à l'évaluation de ceux-ci.

Toutefois, l'APC comporte certains écueils dans sa mise en œuvre. À l'occasion, il peut s'avérer difficile de planifier des cours dans l'esprit de faire développer des compétences, selon des principes pédagogiques appropriés. Et c'est peut-être là une des sources de confusion quant au concept de compétence: ce n'est pas tant dans l'essence de l'APC que le problème réside, mais dans son application, à la jonction d'un ancien mode de fonctionnement et d'une nouvelle perspective à implanter. Nous sommes parfois coincés dans des exigences ministérielles et institutionnelles qui donnent un certain caractère artificiel aux situations complexes que nous proposons aux étudiants, ce qui nous éloigne dès lors des principes de l'APC.

Collectivement, que pourrions-nous faire alors pour enfin mettre en œuvre l'APC, pour développer chez les étudiants leur savoir-agir? Plusieurs articles du présent numéro vous offriront des pistes pour aborder votre pratique dans une perspective favorisant le développement des compétences chez les étudiants: que ce soit d'abord en cernant mieux ce que veut dire l'expression *par compétences*; en planifiant vos cours selon les intérêts et les préoccupations des étudiants; en mettant à profit les émotions positives pour favoriser l'apprentissage; en proposant aux étudiants un travail intégrateur permettant de développer une compétence tout au long d'un cours; en leur donnant une rétroaction aidante quant à la progression de leurs apprentissages; ou en inscrivant votre pratique dans une visée favorisant plus largement leur réussite scolaire et éducative. Tout cela devrait vous permettre, *in fine*, comme le dit si bien Morin, d'amener les étudiants à «apprendre à naviguer dans un océan d'incertitudes à travers des archipels de certitudes» (1999, p. 37).

Bonne lecture! ◆

revue@aqpc.qc.ca



RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BARBEAU, D. «L'évolution du réseau collégial», dans GOULET, J.-P. (dir.). *Enseigner au collégial*, Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale, 1995, p. 27-42.

CRAHAY, M. et A. Fagnant. «À propos de l'épistémologie personnelle: un état des recherches anglo-saxonnes», *Revue française de pédagogie*, vol. 161, 2007, p. 79-117.

DE MONTMOLLIN, M. *L'intelligence de la tâche. Éléments d'ergonomie cognitive*, Berne, Peter Lang, 1984.

DURAND, M.-J. et R. CHOUINARD. *L'évaluation des apprentissages. De la planification de la démarche à la communication des résultats*, Montréal, Hurtubise éditeur, 2006.

GOTTSMANN, L. et D. DELIGNIÈRES. «À propos des obstacles épistémologiques à l'émergence du concept de compétence», *Science & Motricité*, vol. 94, 2016, p. 71-81.

HIRT, N. «L'approche par compétences: une mystification pédagogique», *L'école démocratique*, n° 39, septembre 2009, p. 1-34.

HOWE, R. et L. MÉNARD. «Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages», *Pédagogie collégiale*, vol. 7, n° 3, mars 1994, p. 21-27 [aqpc.qc.ca/revue/article/croyances-et-pratiques-en-evaluation-des-apprentissages].

LE BOTERF, G. *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*, Paris, Éditions d'organisation, 1994.

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE (MESS). *L'enseignement collégial québécois: orientations d'avenir et mesures du renouveau des collèges. Pour le Québec du XXI^e siècle*, Québec, Gouvernement du Québec, 1993.

MORIN, E. «Pour une réforme de la pensée», *Le Courrier de l'Unesco*, vol. 49, 1996, p. 10-14.

MORIN, E. *Relier les connaissances: le défi du XXI^e siècle*, Paris, Seuil, 1999.

PERRENOUD, P. «Construire des compétences, tout un programme!», *Vie pédagogique*, vol. 112, 1999, p. 6-20.

ST-PIERRE, L. «Enseigner au collégial aujourd'hui», *Pédagogie collégiale*, vol. 20, n° 2, hiver 2007, p. 5-12 [aqpc.qc.ca/revue/article/enseigner-au-collegial-aujourd-hui].

TARDIF, J. *L'évaluation des compétences: Documenter le parcours de développement*, Montréal, Chenelière Éducation, 2006.

N. B. Lors de la production de ce numéro, plusieurs personnes, qui se reconnaîtront, ont exceptionnellement contribué à la relecture de certains textes. J'aimerais les en remercier cordialement.

NOUVEAUTÉ

Intervenir en situation de crise suicidaire

Pour améliorer ses compétences à intervenir auprès de personnes en crise suicidaire

vidéos d'observation | ressources théoriques | outils complémentaires | questionnaires

<http://crisesuicidaire.ccdmd.qc.ca>



CENTRE COLLÉGIAL DE DÉVELOPPEMENT
DE MATÉRIEL DIDACTIQUE

Téléphone : 514 873-2200

info@ccdmd.qc.ca