

De la difficulté à opérationnellement les compétences dans les plans d'études : quelques éléments de réflexion à partir de l'expérience québécoise

No 7121

**Marie-Françoise Legendre
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal**

Marie-francoise.Legendre@umontreal.ca

Tél. 1-514-343-6774

Introduction

À titre de consultante auprès du Ministère de l'éducation du Québec durant près de trois ans, nous avons été amenée à suivre de près la démarche d'élaboration des nouveaux programmes par compétences. Cette démarche a donné lieu à différentes versions des programmes qui témoignent, notamment, des difficultés que peut présenter l'opérationnalisation des compétences. Rappelons que la réforme des programmes scolaires au Québec en est une d'envergure. Elle touche l'ensemble des programmes dans toutes les disciplines pour toute la scolarité obligatoire. Par ailleurs, plusieurs caractéristiques distinguent le nouveau programme de formation de l'école québécoise de ceux qui l'ont précédé : son caractère beaucoup plus systémique, puisqu'on est passé de programmes disciplinaires relativement cloisonnés à UN programme de formation générale regroupant les disciplines en cinq grands domaines d'apprentissage ; la présence d'éléments transversaux – compétences transversales et domaines généraux de formation – relevant d'une responsabilité partagée des divers intervenants scolaires et invitant à des projets ou activités interdisciplinaires ; enfin, le passage de programmes par objectifs, présentant un caractère très analytique¹, à des programmes formulés en termes de compétences, à la fois transversales et disciplinaires. Ce texte propose l'amorce d'une réflexion sur les difficultés que pose l'opérationnalisation des compétences dans les plans d'études.

1. Notion de compétence et réformes curriculaires

Précisons d'emblée que la notion de compétence revêt, dans le cadre des réformes curriculaires, plus d'une signification. Les compétences sont d'abord l'expression d'attentes sociales, conduisant à privilégier des finalités éducatives axées sur le développement de l'autonomie et une perspective d'apprentissage à vie. Elles renvoient aussi à une vision renouvelée de l'apprentissage prenant appui sur l'essor des sciences cognitives, en particulier les courants constructiviste et socioconstructiviste du développement des connaissances. Elles sont par ailleurs indissociables de l'idée de professionnalisation des enseignants, lesquels sont invités à mettre à profit leurs propres compétences professionnelles dans l'interprétation et la mise en œuvre du curriculum. Elles sont également reliées à une certaine vision de l'organisation du travail à laquelle n'échappe pas l'école, désormais conçue comme une «organisation apprenante». Elles servent enfin d'outils pour élaborer les plans d'études, c'est-à-dire traduire de manière opérationnelle les objectifs de formation poursuivis au travers de la scolarité.

À ce titre, les compétences ne constituent pas d'abord et avant tout un outil d'élaboration de programmes, mais renvoient à de multiples dimensions du curriculum. Tant les visées pédagogiques qui les sous-tendent que les conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement sur lesquelles elles prennent appui imposent un certain nombre de contraintes à leur opérationnalisation. Il ne s'agit pas de substituer sans plus aux objectifs généraux des programmes antérieurs, des compétences se situant elles aussi à un certain niveau de généralité. Si ces dernières s'apparentent à des objectifs d'intégration, dans la mesure où elles supposent l'orchestration de multiples ressources (Rogiers, 2000), elles s'inscrivent dans une tout autre logique que celle des programmes par objectifs, davantage centrés sur les savoirs à enseigner et leur hiérarchisation dans une séquence que sur les démarches d'appropriation et de réinvestissement que suppose leur intégration par l'apprenant. Ainsi, au-delà de sa fonction d'outil pour élaborer les nouveaux plans d'études, la notion de compétence se veut d'abord porteuse d'une certaine «vision pédagogique».

¹ On dénombreait plus de 6000 objectifs dans les programmes du secondaire.

En effet, privilégier le développement de compétence c'est, d'une part, se centrer sur l'apprenant en envisageant les savoirs non plus seulement comme des «objets transmissibles», socialement construits et institués, mais en relation étroite avec l'usage que l'on souhaite amener l'élève à en faire et les contextes dans lesquels cet usage prend un sens. C'est, d'autre part, ne pas limiter la fonction de l'école et le rôle de l'enseignant à faire acquérir les savoirs jugés essentiels, mais les amener à inscrire ces acquisitions dans le cadre plus large de visées de développement global, de nature à la fois cognitive, sociale et affective. Les «savoirs à enseigner» acquièrent ainsi le statut de ressources parmi d'autres, au sein d'un vaste répertoire qui ne saurait se limiter aux acquisitions réalisées en contexte scolaire. Leur appropriation ne constitue donc pas une fin en soi mais est fonction du pouvoir d'action accru qu'elle confère à l'apprenant. Par ailleurs, le soutien au développement de compétences chez l'élève apparaît indissociable de la mise à profit et du développement des compétences professionnelles des enseignants eux-mêmes.

2. Quelques éléments de problématique

Si la notion de compétence, en tant qu'expression de visées de formation à la fois transversales et disciplinaires, semble faire l'objet d'un assez large consensus (Fourez, 1999), son opérationnalisation dans les plans d'études n'est cependant pas aisée. Elle est en effet soumise à une double contrainte : la première est de rendre gérable, dans le quotidien de la classe et de l'école, le développement et l'évaluation des compétences, ce qui nécessite d'identifier les compétences clés, d'en expliciter le contenu en se donnant une représentation suffisamment précise de leurs éléments constitutifs, de repérer des étapes de leur développement et, éventuellement, de les hiérarchiser selon divers niveaux; la seconde impose de conserver à la compétence son intégrité systémique, en tant que totalité irréductible à la somme de ses composantes, en rompant avec la logique analytique ayant présidé à l'élaboration des programmes par objectifs. Comment alors trouver un juste équilibre entre l'excès de précision, source d'atomisation, et la trop grande généralité, qui peut être source d'ambiguïté ? Quelle place donner aux différentes ressources que mobilise la compétence, en particulier les savoirs ? À quel types de situations référer si l'on ne veut pas dissocier les compétences des situations dans lesquelles elles sont mises en œuvre ou dont elles permettent la maîtrise ? Quels sont les principaux repères pouvant témoigner du développement d'une compétence ? Comment concilier une évaluation dont la fonction essentielle est de soutenir le développement de compétences et une évaluation qui a pour but d'en déterminer le niveau de développement en fonction d'attentes relativement précises ? Notre objectif, pour le moment, n'est pas tant de répondre à toutes ces questions que d'identifier, en nous appuyant sur notre expérience dans le suivi de l'élaboration des programmes québécois pour le préscolaire-primaire et le premier cycle du secondaire, quelques obstacles et enjeux liés à la formulation des programmes par compétences.

3. La notion de compétence dans le nouveau programme de formation de l'école québécoise

Dans les nouveaux programmes pour la formation générale de base, la définition de la notion de compétence retenue est la suivante : «Un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources».

«Par savoir-agir, on entend la capacité de recourir à une diversité de ressources, tant internes qu'externes, notamment aux acquis réalisés en contexte scolaire et à ceux qui sont issus de la vie courante [...] La notion de ressources réfère non seulement à l'ensemble des acquis scolaires de l'élève, mais aussi à ses expériences, à ses habiletés, à ses intérêts, etc.. À cela, que l'on pourrait qualifier de ressources internes ou personnelles, s'ajoutent une multitude de ressources externes auxquelles l'élève peut faire appel, tels ses pairs, son professeur, les sources documentaires, etc. [...] Enfin, les idées de mobilisation et d'utilisation efficaces suggèrent que le savoir-agir propre à la compétence dépasse le niveau du réflexe et de l'automatisme. Ce savoir-agir suppose, dans la poursuite d'un objectif clairement identifié, une appropriation et une utilisation intentionnelles de contenus notionnels et d'habiletés tant intellectuelles que sociales».²

² Programme de formation de l'école québécoise, Éducation préscolaire, enseignement primaire, version approuvée, Ministère de l'éducation, 2001, p.5-6.

Dans le programme du premier cycle du secondaire, on insiste tout particulièrement sur le lien indissociable entre connaissances et compétences : «Connaissances et compétences ne s'opposent pas : elles se complètent. Les connaissances sont des ressources essentielles qui permettent d'agir adéquatement dans une situation complexe [...]. Ainsi, les savoirs utiles à l'exercice d'une compétence sont ceux qui ont été construits par un élève intellectuellement actif, et l'étendue de la compétence dépend directement de la pertinence et de l'ampleur des savoirs qui l'alimentent».³

Dans cette perspective, savoirs et compétences doivent être envisagés dans un rapport de réciprocité. Si les savoirs sont conçus comme des ressources essentielles, bien que non exclusives, au développement des compétences, ces dernières visent en retour à assurer une véritable appropriation des savoirs qui ne sont réellement intégrés aux structures de connaissances de l'apprenant que dans la mesure où celui-ci peut les réinvestir dans diverses activités, intellectuelles et pas seulement pratiques. En d'autres termes, il ne saurait y avoir de pratiques (lesquelles sont l'occasion de manifester des compétences) sans savoirs et, réciproquement, il ne saurait y avoir de savoirs sans pratique, c'est-à-dire construits indépendamment de tout contexte et sans possibilité de réinvestissement dans l'action (Perrenoud, 1998).

Cette définition de la notion de compétence, dans la mesure où elle demeure plutôt générale, rejoint la conception générique et relativement consensuelle que l'on retrouve dans la littérature sur les compétences (Dolz et Ollangier, 2002 ; Gilbert et Parlier, 1992 ; Jonnaet, 2002) ; Le Boterf, 2002). Elle en dénote les aspects essentiels, en particulier : son caractère **complexe**, puisqu'elle ne se limite pas à appliquer une procédure mais suppose l'orchestration de nombreuses ressources dont font partie les savoirs à faire acquérir ; son aspect **systémique**, puisqu'elle ne réside pas dans la somme mais dans l'organisation dynamique de ses composantes ; son caractère **dynamique ou opératoire**, puisqu'elle s'exprime à travers un ensemble d'activités finalisées ; son **adaptabilité** puisque, par définition, elle n'est pas spécifique à une situation mais mobilisable dans un certain répertoire de situations auxquelles elle devra s'ajuster : son caractère **évolutif**, puisque la mise en œuvre d'une compétence conduit à des degrés divers à son développement. Mais au-delà de ces aspects généraux communs à l'ensemble des compétences, aussi bien les compétences professionnelles des enseignants que celles que vise la formation générale de base, comment rendre opératoires les compétences dont on vise le développement au cours de la scolarité ?

4. Quelques pistes de réflexion sur la difficulté à opérationnaliser les compétences...

D'un point de vue pédagogique, la compétence, telle que définie précédemment, ouvre sur des perspectives d'intervention intéressantes qui conduisent, entre autres choses, à inscrire les apprentissages disciplinaires et interdisciplinaires dans des visées de formation générale, tout en permettant le recours à un large éventail de pratiques pédagogiques ou didactiques (Carbonneau et Legendre, 2002). Les compétences ne sont toutefois pas faciles à opérationnaliser, c'est-à-dire à traduire en un langage clair, susceptible d'orienter la pratique, et il n'existe pas, à proprement parler, de méthodologie d'élaboration des programmes par compétences (Legendre, 2002). Il s'agit là, du moins pour la formation générale de base, d'une démarche de «transposition didactique», au sens élargi que lui donne Perrenoud (1998), qui apparaît relativement nouvelle. Aussi donne-t-elle lieu à un certain nombre de tâtonnements, d'essais-erreurs, de tentatives variées pour traduire de nouvelles visées d'apprentissage à l'aide d'un nouveau langage, encore peu stabilisé.

Au Québec, le choix a été fait d'élaborer les nouveaux programmes en recourant exclusivement à la notion de compétences afin de marquer une nette distanciation à l'égard des programmes par objectifs, fortement marqués par une conception behavioriste de l'apprentissage. On s'est également efforcé d'uniformiser la présentation des compétences qui sont décrites en termes d'un certain nombre de composantes interreliées, composantes auxquelles ont été ajoutés, pour le 1^{er} cycle du secondaire, des éléments d'explicitation. Sans nier l'intérêt de la notion de compétence, son usage presque exclusif dans les plans d'études n'est pas

³ Programme de formation de l'école québécoise, Enseignement secondaire, 1^{er} cycle, version approuvée, Ministère de l'éducation, 2003, p.9

exempt de problèmes. Nous nous proposons d'identifier certaines difficultés que pose sa traduction opératoire.

1. Le double statut des compétences, à la fois transversal et disciplinaire

Les compétences transversales et disciplinaires ne sont pas de même nature. Les premières sont tout autant de l'ordre de ce que requiert le développement de compétences disciplinaires, que de l'ordre de ce qu'il produit. Elles renvoient à des outils, de nature cognitive et sociale, ainsi qu'à des valeurs et attitudes qui peuvent être sollicités lors de multiples apprentissages et sont appelés à se développer du fait même de leur sollicitation. Les secondes, expressions des visées de formation disciplinaires, peuvent plus aisément être reliées à des familles de situations, du fait même de leur ancrage dans les disciplines ou les pratiques sociales de référence. Or, si l'on reconnaît généralement la pertinence de viser, à travers une diversité de contextes tant disciplinaires qu'interdisciplinaires, le développement de capacités de divers ordres, notamment intellectuel et social, le double statut des compétences, à la fois «transversales» et «disciplinaires», semble poser problème aux enseignants. Ces derniers, confrontés à un nombre malgré tout assez important de compétences à développer, sauront-ils reconnaître leur différence de statut et en assurer l'articulation harmonieuse ? Percevront-ils les liens et différences entre elles ? Sans renoncer aux visées générales dont sont porteuses les compétences dites «transversales», ce double usage du concept de compétence dans les programmes peut poser un certain nombre de difficultés.

2. Le niveau de spécificité ou de généralité dans la formulation des compétences

Dans le programme de formation de l'école québécoise, le choix a été fait de libeller les compétences aussi bien disciplinaires que transversales, à un certain niveau de généralité de façon telle qu'on puisse poursuivre leur développement tout au long de la scolarité de base. Dans chacune des disciplines, ce sont donc les mêmes compétences, à quelques reformulations près, qui sont visées pour l'ensemble de la scolarité. Ce choix est en partie légitimé par le souci d'assurer une certaine continuité de la formation autour de visées communes. À titre d'exemples, «Écrire des textes variés», «Communiquer à l'aide du langage mathématique» ou «Communiquer à l'aide des langages associés à la science et à la technologie» sont autant de compétences qui sont visées au travers de l'ensemble de la scolarité obligatoire. Mais comment alors marquer la progression de même que le niveau de développement attendu à telle ou telle étape de la scolarité ? Ne risque-t-on pas de délaissier le développement de compétences, qui ont un caractère relativement général, au profit uniquement des savoirs spécifiques à faire acquérir ? L'idée de «familles de situations» revêt, à cet égard, une importance particulière puisqu'elle peut aider à circonscrire le niveau de compétence attendu en fonction des types de situations dont on vise la maîtrise. Mais celles-ci ne sont pas toujours faciles à identifier et les enseignants ne parviendront pas aisément à s'en donner une représentation concrète à partir de la seule description des compétences.

3. Le degré d'explicitation des compétences

Définir les compétences ne suffit pas, il faut parvenir à les rendre opératoires. Pour ce faire, il faut s'en donner une représentation suffisamment précise. Il faut donc parvenir à en expliciter le «contenu» et à en décrire les principaux éléments constitutifs, ce qui impose un certain niveau d'analyse. Mais le degré de précision adéquat n'est pas toujours facile à déterminer. Car la compétence ne se limite pas à la somme des ressources dont elle requiert la mobilisation puisqu'elle implique la capacité d'y recourir pour pouvoir faire face à une famille de situations. Elle a un caractère systémique et « doit donc être pensée en termes de connexions et non pas de disjonction, de morcellement, de fragmentation d'ingrédients » (Le Boterf, 2002). Or, la volonté de précision et d'exhaustivité risque d'aller à l'encontre de cette vision combinatoire à l'origine de la définition même des compétences (Gilbert et Parlier, 1992). Si les approches analytiques peuvent avoir leur utilité, il faut prendre garde de ne pas diluer la compétence dans l'inventaire prétendument exhaustif de ses ressources, au risque de retomber dans les dérives des programmes par objectifs. Sans doute vaut-il mieux privilégier une description qui conserve un certain niveau de généralité et laisse place aux interprétations et initiatives de acteurs que de tomber dans le piège du réductionnisme.

4. *La place des savoirs et le statut des diverses ressources*

Dans les programmes par compétences, celles-ci ne sont pas en opposition mais en complémentarité avec les savoirs puisque leur développement répond à un double objectif : il s'agit certes de rendre les savoirs utiles et significatifs pour l'apprenant, mais aussi de faire en sorte que l'élève se les approprie véritablement (Crahay, 2002 ; Fourez, 2002). On doit néanmoins trouver un juste équilibre entre la quantité de savoirs à enseigner et la qualité de leur intégration qui est indissociable du développement de compétences. On ne peut prétendre définir a priori l'ensemble des ressources ni même, parmi celles-ci, l'ensemble des savoirs que peut mobiliser une compétence. D'où l'importance de cerner l'«essentiel» à l'aide de critères appropriés. Certains savoirs peuvent représenter des ressources incontournables, parce jugées indispensables au développement des compétences. D'autres savoirs, tout en constituant des ressources, peuvent avoir un statut plus contingent. Enfin, certaines ressources, qui ne sont pas de l'ordre des savoirs mais plutôt à des capacités ou aptitudes pouvant différer d'un élève à l'autre, devraient faire l'objet d'interventions systématiques. C'est le cas, notamment, de certaines compétences qualifiées de transversales. Enfin, certaines ressources personnelles de l'apprenant gagnent à être exploitées sans constituer pour autant des objets d'apprentissage explicites définis dans le programme. Il n'est donc pas facile de cerner ce qui, dans une compétence, est de l'ordre du nécessaire et ce qui, bien qu'utile, est davantage de l'ordre du contingent.

5. *La distinction entre compétence requise et compétence réelle*

L'un des obstacles à l'opérationnalisation des compétences réside dans la distinction à établir entre les compétences réelles, propres aux individus, et les compétences requises, davantage «objectivables». Les premières ont un caractère singulier puisque chaque personne construit sa propre combinatoire de ressources pour faire face à une situation donnée, en fonction à la fois de la représentation qu'elle s'en fait et des ressources dont elle dispose. Tant les ressources mobilisées que la manière dont elles se combinent ne sont pas nécessairement identiques chez deux personnes pourtant tout aussi compétentes. Les secondes, les compétences requises ou prescrites, sont de l'ordre de ce qui est sollicité par une tâche ou un ensemble de tâches. Elles sont plus faciles à décrire, parce que généralement reliées à des exigences professionnelles, des situations-problèmes, ou un ensemble de conditions et de contraintes à respecter. Dans les programmes d'études, cette distinction entre la compétence effective que manifeste la personne en situation et la compétence prescrite, qui sert de principe organisateur des plans d'études, n'apparaît pas toujours clairement. Les compétences ont en effet le double statut de finalités éducatives, visant le développement global de la personne dans le respect des différences, et d'objectifs de formation, reliés aux exigences des tâches ou situations dont on vise la maîtrise. Il n'est pas toujours facile de distinguer le niveau des objectifs et celui des finalités et, par conséquent, d'assurer une cohérence entre ce qui est visé et l'opérationnalisation des dimensions que l'on souhaite évaluer.

En guise de conclusion...

Parce qu'elle représente une démarche relativement nouvelles, l'opérationnalisation des compétences, dans les plans d'études pose un certain nombre de défis, tant en ce qui a trait à la manière de formuler les compétences qu'à la façon de les articuler avec les savoirs dont elles visent à assurer l'intégration et la mobilisation. Cela est d'autant plus vrai que l'on cherche à s'éloigner de la perspective analytique ayant présidé à l'élaboration des programmes par objectifs. Il n'est pas facile, en effet, de trouver un juste milieu entre une fragmentation excessive des compétences par souci d'opérationnalisation et d'évaluation, qui risque d'en pervertir le sens et la portée, et une formulation tellement générale qu'elle ne permet pas d'appréhender clairement ce qui est attendu de l'élève au terme à différentes étapes de sa formation.

Références

Carbonneau, M. et Legendre, M.-F. (2002) Pistes pour une relecture du programme de formation et de ses référents conceptuels. Dans *Vie Pédagogique*, no 123, Avril-Mai, pp. 12-17.
Crahay, M. (2002) Comment l'école peut-elle être plus juste et plus efficace ?. Dans *La pédagogie émancipatoire*. Sous la direction de Dominique Grootaers et Francis Tilman. Éditions Peter Lang Bruxelles

- Dolz, J. et Ollangier, E. (eds.) (2002) *L'énigme de la compétence en éducation. Raison éducative*. Bruxelles De Boeck Université.
- Fourez, G. (1999) Compétences, contenus, capacités et autre casse-tête. Dans *Pédagogies Forum*, mai 99, p. 26-31.
- Fourez, G. (2002) Compétences non disciplinaires pour une participation citoyenne. Dans D. Grootaers et F. Tilman, eds. *La pédagogie émancipatoire*. Bruxelles. Peter Lang.
- Gilbert, P. et Parlier, M. (1992) La compétence : du «mot-valise» au concept opératoire. Dans *Actualité de la formation permanente*, no. 116., p. 14-18.
- Jonnaert, Ph. (2002) *Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique*. Bruxelles. Éditions de Boeck.
- Le Boterf, G. (2001) *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris. Éditions d'Organisation.
- Legendre, M.-F. (2001). Sens et portée de la notion de compétence dans le nouveau programme de formation. *Revue de l'AQEFSL*, 23(1), 12-30
- Legendre, M.-F. (2002). Le programme des programmes : le défi des compétences transversales. Dans Gauthier, C. et Saint-Jacques, D. (dir.), *La réforme des programmes scolaires au Québec* (p. 24-57). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir des pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIV(3), 487-515
- Rogiers, X. (2000) *Une pédagogie de l'intégration*. Bruxelles. Éditions de Boeck.