

LE RÔLE DU CONTEXTE DANS LA MOBILISATION, LE DÉVELOPPEMENT ET L'ÉVALUATION DE COMPÉTENCES EN ÉDUCATION

«L'enseignant omniscient est appelé à disparaître des classes»
Bruner, J., Conférence inaugurale, Biennale 1998
Sorbonne

Le virage vers les compétences en éducation : une révolution copernicienne?

Les paradigmes axés sur le développement des compétences, notamment dans les pays francophones, gagnent de plus en plus de terrain en éducation. Pour certains, ce virage vers les compétences s'inscrit en opposition avec des approches considérées plus «traditionnelles», approches qui, pour l'essentiel, prennent forme à l'intérieur d'un enseignement de type magistral, et dans lequel la «transmission» de connaissances et de savoirs occupe une place centrale (voir Perrenoud, 1995; Le Boterf, 2001 et Jonnaert, 2002). En ce sens, nous pourrions dire du virage vers les compétences qu'il représente, pour l'enseignement du moins, une véritable révolution copernicienne. En effet, les approches par compétences redéfinissent non seulement le rôle des connaissances dans l'apprentissage, mais également de l'enseignant : de dispensateur de savoirs et pourvoyeur de vérités qu'il était, il devient davantage un «facilitateur». En classe, ce n'est plus l'enseignant qui est au centre de la dynamique d'apprentissage, mais bien les élèves et les étudiants eux-mêmes, dans et par leur action.

Ce renversement ne se limite cependant aux considérations d'ordre pédagogique, mais implique également un changement au plan épistémologique. D'une logique de «transmission», nous passons à une logique de construction et de co-construction des connaissances. Indirectement, cette logique nous conduit à envisager non seulement les différents processus d'apprentissage, mais aussi la «nature» des savoirs comme tel sous l'angle constructiviste, voire socioconstructiviste (voir notamment Jonnaert, 2002; Fourez, 2005). Il semble que ce soit en prenant appui sur ce cadre épistémologique que nous serons plus à même de saisir les différentes ramifications et les principaux principes qui sont aux sources de ce changement dans les pratiques pédagogiques. Ici, pédagogie et épistémologie s'appellent réciproquement au sens où les activités proposées en classe ainsi que les stratégies d'évaluation qui seront déployées dépendent largement de la perspective épistémologique que nous partageons. Prenons donc soin de clarifier sommairement ce que nous entendons par une épistémologie de type constructiviste, ce qui nous permettra de voir avec davantage d'acuité en quoi les paradigmes des compétences nous conduisent à porter une attention particulière au rôle que joue le contexte dans les processus d'appropriation de savoirs, de construction des connaissances, de développement et d'évaluation de compétences.

Une épistémologie constructiviste aux fondements du concept de compétence en éducation

De nombreux auteurs établissent une relation directe entre une épistémologie d'inspiration constructiviste et le concept de compétence en éducation (voir entre autres Perrenoud, 1998; Jonnaert, 2002; Guilbert et Ouellet, 1997; Fourez, 2005; Le Boterf, 1994 et 2000; Barrows, 1996; Brooks et Brooks, 1999). En ce sens, ils voient non seulement les savoirs (qu'ils soient disciplinaires, savants, scientifiques ou endogènes) comme le résultat de processus de coconstruction, mais aussi l'individu comme constructeur de ses compétences – et, par conséquent, comme constructeur de ses connaissances. Dans cette perspective, l'idée de construction est capitale, d'autant qu'elle nous conduit rattacher les processus d'apprentissage à leurs contextes (social, économique, culturel, disciplinaire, institutionnel...) d'élaboration. Ainsi, les processus de construction des connaissances et des compétences sont vus comme personnels et spécifiques à chacun (quoique construits socialement), alors que les savoirs seraient spécifiques à une communauté discursive donnée, en tant qu'elle comprend un discours qui lui est propre, des stratégies et méthodes particulières... Notons également qu'à travers l'approche constructiviste, nous sommes appelés à passer d'une logique de découverte, d'objectivité et de vérité, au profit¹ d'une logique de métaphorisation (au sens nietzschéen du terme), d'objectivation et de viabilité. De sorte qu'une conception constructiviste se rapproche davantage d'une épistémologie «intersubjectiviste», d'une psychologie culturelle ainsi que d'une vision située des apprentissages (voir les concepts de cognition située et distribuée avancés par Brown & al., 1989).

Nous pouvons effectuer plusieurs points de partage entre une épistémologie constructiviste et les approches par compétences. Bien que, comme le souligne à raison Jonnaert (2002), une perspective épistémologique n'est pas une approche pédagogique, il n'en demeure pas moins que les conceptions épistémiques des créateurs de programme, des éducateurs et des enseignants ont un impact sur le type d'activités et de visées pédagogiques qui seront proposées et poursuivies dans les classes. En ce sens, une forte majorité des approches par compétences que nous connaissons (apprentissage par problèmes, communauté de recherche philosophique, pédagogie du projet, controverses structurées...) peut être aisément rattachée à une vision constructiviste des savoirs, notamment au constructivisme social d'inspiration vygotkienne. Jonassen (1991) ainsi que Brooks et Brooks (1999) diront d'ailleurs qu'une vision constructiviste de l'apprentissage nous conduit à identifier certains critères à partir desquels nous pourrions élaborer des activités pédagogiques. Selon eux, s'inspirer du constructivisme, c'est créer des situations d'apprentissage qui reflètent le «vrai monde» en proposant aux élèves des tâches authentiques; en les invitant à construire, et non à reproduire de manière mécanique et béhavioriste, leurs connaissances; en leur permettant de collaborer avec les autres et en les encourageant à s'engager dans des pratiques réflexives. Ces différents principes, qui peuvent servir de guide aux pédagogues préoccupés par le développement de compétences, correspondent pour l'essentiel aux différentes conditions identifiées, entre autres, par Perrenoud et Le Boterf (figures de proue du mouvement).

¹ Nous disons «au profit» puisque nous sommes d'avis qu'une conception constructiviste des savoirs permet de nuancer les «mythes» du génie et de l'objectivité, ce qui, conséquemment, redonne à l'être humain sa part de pouvoir dans l'élaboration des savoirs –ce qui n'enlève rien par ailleurs à la valeur des savoirs, puisque, selon nous, des savoirs dits viables ont tout autant de valeur et de portée que les savoirs dits «objectifs».

Définition (socio)constructiviste du concept de compétence en éducation

Par le biais du «virage compétences», nous avons traité du constructivisme. Ce «détour» n'était pas dépourvu d'intentions, puisqu'il nous permettra à la fois de mieux comprendre notre définition du concept de compétence en éducation, et de cerner avec davantage de finesse le rôle du contexte dans leur mobilisation et leur évaluation. Certes, définir le concept de compétence en éducation n'est pas simple, l'une des raisons étant que, comme le soulignent Perrenoud (1998) et Jonnaert (2002), ce concept n'est toujours pas stabilisé et fort peu opérationnalisé en éducation. Néanmoins, lorsque nous l'abordons à partir d'une perspective socioconstructiviste, notre recension des écrits montre qu'il est généralement défini comme un *savoir-agir fondé sur une pratique réflexive et critique impliquant la mobilisation et la coordination efficaces d'un double ensemble de ressources (individuelles et du milieu) en «situation-problème-complexe»* (Perrenoud, 1998; Le Boterf, 1994 et 2001; Jonnaert, 2002).

La mobilisation se retrouve au centre de notre définition de compétence. Ce concept, emprunté à Le Boterf et Perrenoud, nous indique que la compétence est un processus², en ce sens où elle implique un travail de l'esprit (i.e. une pratique réflexive et critique et non une réponse conditionnée) dirigé vers la sélection, l'utilisation et la coordination de différentes ressources. Parmi ces ressources, nous distinguons les ressources individuelles (connaissances, attitudes, habiletés) des ressources du milieu (informations, matériel, personnes). Il est intéressant de noter ici que pour chacun de ces ensembles de ressources, nous retrouvons une composante (attitudes et personnes) qui rappelle le caractère éminemment social de la construction des compétences. L'idée même de savoir-agir renvoie d'ailleurs à la dimension sociale des compétences.

Le concept de savoir-agir rappelle également que le développement et l'évaluation de compétences s'effectuent à partir de processus de résolution de problèmes. Autrement, il devient difficile d'évaluer l'efficacité de la mobilisation. Or, dans la mesure où la compétence correspond à un savoir-agir fondé sur une pratique réflexive et critique, les problèmes à résoudre devront être «complexes» (Perrenoud, 1998), puisque ce type de problème conduit les élèves à sélectionner, mobiliser et coordonner différentes ressources. Bien plus, ces problèmes dits complexes, afin de répondre aux critères d'authenticité et de collaboration, gagneront en efficacité et en signification s'ils prennent forme à l'intérieur de situations (elles-mêmes complexes). Plusieurs auteurs (Le Boterf, 1994 et 2001; Perrenoud, 1998; Zarifian, 2001; Ropé et Tanguy, 1999; Jonnaert, 2002) insistent d'ailleurs sur la nécessité de penser les compétences comme étant des compétences-en-situation. En fait, selon eux, la situation sert de critère à la compétence, laquelle ne se construit, ne se manifeste et ne s'apprécie qu'en situation. Conséquemment, l'efficacité de la mobilisation ne représente pas un critère d'évaluation absolu et indépendant, mais doit constamment être mis en relation avec les particularités situationnelles.

Aborder le concept de compétence en éducation sous l'angle de la cognition située

Nous avons vu en quoi le concept de compétence en éducation peut être abordé³ sous l'angle du constructivisme social, ce qui nous a permis de voir en quoi le «virage compétences» pourra avoir des conséquences sur les métiers d'enseignant et d'élève, notamment parce qu'il nous

² Jonnaert (2002) dira à cet effet que la compétence effective est le résultat de la mobilisation.

³ Nous irions jusqu'à dire «gagne à être abordé»...

conduit à envisager la création d'activités pédagogiques à travers l'idée de «situation problème complexe». En somme, nous pourrions dire que, selon cette perspective, le paradigme des compétences tend à nous faire voir l'apprentissage comme un faire. Ces propos rejoignent ceux, éminemment critiques, de Brown et *al.* (1989) selon qui :

Many methods of didactic education assume a separation between knowing and doing, treating knowledge as an integral, self-sufficient substance, theoretically independent of the situations in which it is learned and used.[...] Recent investigations of learning, however, challenge this separating of what is learned from how it is learned and used. The activity in which knowledge is developed and deployed, it is now argued, is not separable from or ancillary to learning and cognition. [...] Situations might be said to co-produce knowledge through activity. Learning and cognition, it is now possible to argue, are fundamentally situated.(p.32)

Bien plus, ces auteurs sont d'avis que «any method that tries to teach abstract concepts independently of authentic situations, overlooks the way understanding is developed through continued, situated use. [...] All knowledge is [...] a product of the activity and situations in which they are produced» (p.33)⁴. Il convient donc de proposer des situations d'apprentissage à partir desquelles les élèves pourront développer des concepts «robustes» (au sens de Whitehead) et significatifs, c'est-à-dire appris et utilisés en situation. Ainsi, loin de tourner le dos aux savoirs (Perrenoud, 1994), le paradigme des compétences en redéfinit le rôle en l'abordant comme une ressource à mobiliser⁵.

«Knowing and doing [are] interlocked and inseparable» (Brown et *al.*, 1989, p.35). Cette position rappelle la conception de Bruner (1996, p. 189) selon qui «la *praxis* précède le *nomos* dans l'histoire humaine (et j'ajouterais dans le développement de l'homme). [...] La compétence, l'habileté, c'est une manière de se comporter avec les choses».

Le caractère situé des compétences et l'activité pédagogique

En termes didactiques et pédagogiques, le champ de la cognition située, combiné à celui des compétences, aura non seulement un impact sur notre manière d'envisager les savoirs, les connaissances et le rôle de l'enseignant dans les classes (qui agira davantage comme praticien et facilitateur), mais également sur notre façon d'envisager l'évaluation des apprentissages.

Concernant l'enseignement, celui-ci sera davantage tourné vers l'activité des élèves. L'enseignant devra donc composer avec une dynamique différente, dans laquelle il servira de guide aux élèves, les aidant à agir toujours plus efficacement, ainsi qu'à s'appropriier et à mobiliser les savoirs utiles en fonction des «situations-problèmes-complexes» proposées⁶. Dans

⁴ À cet effet, Brown et *al.* diront qu'au même titre que nous savons que les physiciens et les ingénieurs n'utilisent pas les formules mathématiques à même escient, nous pouvons dire que l'activité, les concepts et la culture sont interdépendants.

⁵ Soulignons que les compétences entretiennent au double rapport aux savoirs et aux connaissances : 1) les savoirs et les connaissances comme ressources pour les compétences; 2) la mobilisation de compétences comme moyen de s'appropriier des savoirs et de développer des connaissances.

⁶ C'est en quoi, entre autres, «l'enseignant omniscient est appelé à disparaître».

ce contexte, ce sont les élèves qui, inévitablement, prennent en charge une bonne partie de leurs apprentissages.

Concernant l'évaluation, il va sans dire qu'elle gagnera à être elle-même située et «contextualisée». C'est du moins ce que nous pourrions dégager des propos de Brun et Conne (voir Brun et Conne, 1990 et Brun, 1991 dans Schubauer-Leoni, L.M. et Ntamakiliro, L., 1994), selon qui, dans la résolution de problèmes, nous devons tenir compte de la logique interne aux conduites ainsi que du rôle de la situation. Bref, pour reprendre les propos de Ropé et Tanguy (1999), une compétence ne peut être appréciée qu'en situation. Conséquemment, le recours à des grilles mixtes et descriptives, comprenant des indications sur les ressources à mobiliser (dans l'ordre du souhaitable) ainsi que sur les ressources effectivement mobilisées s'avère particulièrement approprié. Paradoxalement, il semble que ce soit le recours à une conception générique de la compétence qui permet, dans ce contexte, d'être attentif aux particularités des situations.

Références

- Barrows, H. (1996). Problem-based learning in medicine and beyond : A brief overview. In L. Wilkerson & W.H. Gijsselaers (Eds), *Bringing problem-based learning to higher education : Theory and practice* (pp. 3-12). San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Brooks, J.G. & Brooks, M.G. (1999). *In search of understanding : The case for constructivist classrooms*. Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, Janv-feb, 32-42.
- Fourez, G. (2005). Controverses autour de diverses conceptualisations (modélisations) des compétences transversales. *Revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies*, 5(3), 401-412.
- Jonassen, D.H. (1991). Evaluating constructivist learning. *Educational Technology*, 49(7), 28-32.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles: De Boeck.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2001a). *Ingénierie et évaluation des compétences* (3 ed.). Paris: Les Éditions d'Organisation.
- Perrenoud, P. (1994). Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs? *Résonances. Mensuel de l'École valaisanne*, 3, 3-7.
- Perrenoud, P. (1995). Des savoirs aux compétences : de quoi parle-t-on en parlant de compétence? *Pédagogie collégiale*, 9(1), 20-24.
- Perrenoud, P. (1998). *Développer des compétences dès l'école*. Paris: ESF.
- Guilbert, L., & Ouellet, L. (1997). *Études de cas et apprentissage par problèmes*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Ropé, F., & Tanguy, L. (dir.). (1999). *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris: Éditions L'Harmattan.
- Schubauer-Leoni, L.M. et Ntamakiliro, L. (1994). La construction de réponses à des problèmes impossibles. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XX, no.1, p.89-95.
- Zarifian, P. (2001). *Le modèle de la compétence*. Paris: Liaisons.