

# Approche par compétences

## Ébauche

Vers 1980 aux États-Unis, c'est afin d'apporter des solutions à ces contingences qu'une approche qui exploite la notion de compétence se développe pour structurer l'enseignement supérieur dédié à la formation professionnelle. Des savoirs en acte ou des séquences d'actions en représentent la principale caractéristique qui se fonde sur un système de connaissances déclaratives, conditionnelles et procédurales et qui se trouve mobilisée dans des situations ayant des caractéristiques communes. Perrenoud (1997, cité par Nguyen et Blais, 2007) ajoute *des acquis du domaine expérientiel* » à l'étendue des connaissances qui peuvent être mobilisées. Le Boterf (2001, cité par Nguyen et Blais, 2007) propose l'utilisation de la notion de ressource à celle de connaissance plus en mesure de témoigner de tous moyens dont dispose l'apprenant pour agir puisqu'en plus des connaissances codifiées ou d'expérience, celui-ci engage des attitudes, des habiletés tout autant que des ressources externes que représentent d'autres personnes, des livres, des bases de données, des logiciels ou d'autres technologies. Le caractère complexe de la compétence ne se limite pas à un simple savoir-faire analytique (procédurale et automatique) mais s'exprime davantage dans un savoir-agir non analytique (heuristique, difficile à automatiser).

À partir des années 1990, l'approche par compétences passe du monde du travail au milieu scolaire et remplace de manière progressive l'approche par objectifs dans plusieurs systèmes scolaires. Ce passage de l'industrie à l'enseignement en inquiète plusieurs qui y voient une ingérence qui prive de la liberté d'enseigner, qui accorde la prépondérance des exigences économiques à tous autres besoins (Carrette et Rey, 2010, p. 66). Ces auteurs relèvent quelques explications au succès de l'approche par compétences. Elles tiennent aux débats qui contestent les rôles des institutions d'enseignement et à leurs manières de répondre aux nouveaux défis de la société de l'information: autonomie des apprenants dans un contexte de connaissances qui évoluent, l'éducation comme opportunité de développement social, contrer les retards comme les décrochages....

Dans une pédagogie par objectif, il est attendu que les élèves sont capables de connaître, de comprendre, d'appliquer, d'analyser, de synthétiser (activités intellectuelles de Bloom) et dans une pédagogie par les compétences, de mobiliser, de transférer, d'accomplir une tâche en utilisant un ensemble organisé de savoirs et de savoir-faire (Carrette et Rey, 2010, p.85).

Toutefois de toutes les explications qui justifient l'adhésion à l'approche par compétence, le rapprochement au courant socioconstructiviste demeure le plus évoqué (Carrette et Rey, 2010, p. 78). D'ailleurs, Nguyen et Blais (2007) invitent à considérer les bases épistémologiques sous-jacentes aux approches par objectifs et par compétences lors d'un éventuel changement de paradigme. Une conception behavioriste centrée sur l'enseignement, sur le transfert de savoirs, sur la perspective docimologique de l'évaluation pour l'approche par objectifs. Une conception socioconstructiviste de l'apprentissage, logique pédagogique centrée sur l'apprentissage, la perspective de l'évaluation authentique pour l'approche par les compétences. Comme le souligne Battersby (1999), l'approche par compétence partage l'emphase sur l'application de la connaissance avec l'approche par objectif d'apprentissage. Cette idée d'action est un principe fondamental des approches constructivistes. L'apprenant raffine ses représentations par l'action.

Tardif (2006, cité par Nguyen et Blais, 2007) et Lasnier(2000, p.31), suggèrent qu'«une compétence est un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations » dont il souligne les caractéristiques communes.

- Le caractère intégrateur (chaque compétence fait appel à une multitude de ressources de nature variée)
- Le caractère combinatoire (chaque compétence s'appuie sur une combinaison différenciée de ressources, ce qui permet de résoudre différents problèmes de la même famille de situations concernée)
- Le caractère développemental (les aptitudes sont des compétences en développement et chaque compétence se développe tout au long de la vie)
- Le caractère contextuel (chaque compétence est mise en œuvre à partir de contextes particuliers qui orientent

- l'action)
- Le caractère évolutif (chaque compétence est conçue afin d'intégrer de nouvelles ressources et de nouvelles situations sans pour autant être dénaturée).

En somme, selon Carrette et Rey (2010), même si la compétence demeure un concept dont les fondements scientifiques restent à faire, il n'en demeure que son utilité en formation répond bien à de nombreux praticiens, car elle amène les apprenants à utiliser à bon escient ce qu'ils apprennent. Elle tend à rétablir le développement d'un «savoir-mobiliser» dans les lieux d'enseignement qu'appuie un signal clair des responsables politiques adressé aux enseignants. Elle place ces lieux d'enseignement devant la question des attentes envers eux-mêmes et de la nécessaire démonstration de leurs compétences par leurs actions (Carrette et Rey, 2010).

En matière de design pédagogique, Basque, Contamines et Maina (2014) s'étonnent que peu de travaux s'intéressent à l'ingénierie pédagogique selon une approche par compétences. Van Merriënboer et ses collègues (1997,2002 cités par Basque et al.) en proposant le modèle Four-Component Instructional Design (4C/1D) associent l'apprentissage fondé sur les compétences à un «*apprentissage complexe*» qui se construit suivant une approche holiste, un système d'explication globale qui se distingue des approches «atomiste» qui fractionnent la formation en unités simples qui sont enseignées de manières isolées. L'approche holiste relie entre elles 4 types de composantes (Basques et al. 2014, p. 4) :

1. Des tâches d'apprentissage global de complexité croissante réalisées en contexte authentique.
2. Des informations de support qui renseignent sur le domaine, la manière d'aborder la tâche ou le problème.
3. Des informations procédurales qui s'appliquent lors de la réalisation de tâches routinières.
4. Des exercices qui visent un degré d'automatisme dans l'accomplissement de sous-habilités.

En 2007, van Merriënboer et Krischner (cités par Basques et al.) publient la méthode *Ten steps to complex learning* pour assurer la conception des 4 composantes du modèle 4C/1D qui correspond à une partie de la phase d'analyse et à la phase design du processus classique de design pédagogique ADDIE.

Le Centre de recherche LICEF de la Télé-Université propose la « Méthode d'ingénierie de systèmes d'apprentissage » (MISA) qui inclut une étape de spécifications des compétences qui établit un « énoncé de principe qui détermine une relation entre un public cible ou "acteur", une habileté et une connaissance ». Paquette (2002, p. 187, cité par Basque et al. 2014, p. 5). Suivant cette méthode, le concepteur identifie les connaissances (procédurales, conceptuelles, stratégiques ou factuelles) que le système d'apprentissage aborde; les habiletés qu'exercent les apprenants sur ces connaissances suivant une taxonomie intégrée des habiletés; puis, le ou les publics, les acteurs qui doivent développer ces compétences.

La définition d'objectifs d'apprentissage permet de bien distinguer un enseignement de type magistral de celui qui suscite le développement de compétences (savoirs, savoir-faire et savoir-être). Dans le cadre d'un cours visant le développement des compétences, les apprenants sont actifs, l'enseignant les invite donc à participer à leur apprentissage. Les objectifs d'apprentissage invitent alors les apprenants à s'approprier le cours et surtout à se positionner dès le départ en tant qu'acteur du cours. En effet, Carrette et Rey (2010) insistent sur ce point. Pour rejoindre les exigences de l'approche par compétence, la stratégie se construit sur la mobilisation. L'enseignant conçoit des activités qui conduisent les apprenants à construire des procédures qui fonctionnent toujours mieux et de les adapter à des contextes semblables. L'élaboration des objectifs d'apprentissage prend en compte les besoins spécifiques du domaine ou de la discipline enseignée ainsi que des autres connaissances ou habiletés que développe l'apprenant dans l'ensemble de l'enseignement. Elle se fait aussi dans un contexte spécifique qui cherche à répondre aux besoins sociaux et aux besoins des apprenants. Dès lors, le travail préparatoire de l'enseignant se fait d'abord par la détermination des objectifs d'apprentissage puis des meilleures manières de les évaluer pour ensuite se questionner sur la préparation de l'enseignement et le choix des stratégies appropriées. L'enseignant, même s'il est tenté de décomposer l'action pour des raisons didactiques en de nombreuses tâches, prend soin de présenter les éléments significatifs pour celui qui apprend. En quelque sorte, l'enseignant fait travailler les apprenants sur des activités qui portent du sens dans l'environnement où l'apprenant est appelé à exercer la compétence. De même, l'enseignant qui est sensible aux différents rôles que l'apprenant occupera durant sa formation et par la suite, est à même de mieux identifier les objectifs qui rendent l'apprenant autonome. Et puisque le contexte est changeant, selon Battersby (1999, p. 3), il s'avère approprié de proposer des objectifs plus génériques en plus des objectifs

spécifiques du domaine ou de la discipline afin de préparer l'apprenant à une pratique d'apprentissage tout au long de sa vie (life long learning) ce qui implique des capacités accrues d'apprentissage et ajoute de beaucoup à un enseignement dédié à la transmission de savoirs à des usages immédiats. Une approche axée sur les objectifs d'apprentissage en posant la question dont les apprenants intègrent leurs connaissances entraîne une réflexion sur la coordination entre les stratégies et les activités d'un programme. Elle invite les enseignants à mettre en partage leur planification pour promouvoir des résultats communs (Battersby 1999, p. 5).

L'approche par compétences plus contextuelle (situated learning) et porteuse d'une vision intégrative des activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation propose un cadre conceptuel pédagogique qui évolue avec plus de cohérence avec l'évolution du concept d'expertise professionnelle (Nguyen et Blais, 2007).

Certains ordres professionnels ont développé des référentiels de compétences. Les Facultés des milieux universitaires préparatoires aux professions en lien avec ces Ordres professionnels ont fixé des objectifs d'apprentissage en lien avec les savoirs, savoir-faire et savoir-être à acquérir et développer. Ainsi, les facultés des sciences infirmières, les facultés de médecine, les facultés de médecine vétérinaire et les facultés de pharmacie précisent particulièrement aux plans de cours les objectifs d'apprentissage de programme et de cours à partir de ces référentiels de compétences. Le Swiss Catalogue of Learning Objectives for Undergraduate Medical Training fournit un exemple de référentiel dédié à l'enseignement initial en médecine et qui renferme presque 2400 objectifs.

À titre d'exemple, en démonstration de cette volonté de cohérence apprentissage-pratique, mentionnons la refonte du programme de formation de l'école du Barreau du Québec repose sur l'utilisation de la *Méthode d'ingénierie de systèmes d'apprentissage (MISA)* développée par Paquette (2002, cité par Basque, Contamines et Maina, 2014). Suivant la méthode, les concepteurs associent les compétences «*seuil*» pour chaque catégorie d'acteurs à chaque unité d'apprentissage du scénario. De cette manière, l'apprenant est à même d'adapter son cheminement à ses besoins en matière de développement des compétences et il dispose, tout comme les personnes qui les encadrent, d'outils informatisés qui permettent de suivre la progression des apprentissages. (Basque et al., p. 6). Paquette propose le concept d'«*équilibre des compétences*» pour décrire l'utilité de la mesure de ces écarts.

Depuis 2001, le ministère de l'Éducation du Québec effectue un virage et axe les programmes d'enseignement du primaire et du secondaire sur le développement de compétences ce qui structure l'organisation scolaire en fonction de cycles d'apprentissages plus longs (2 ans), adapte l'évaluation à une perspective formative et fait de la classe et de l'école une communauté apprenante dans une perspective de convergence des actions et de décroisement (Programme de formation de l'école québécoise, 2006). En outre, le Ministère élabore les programmes en cohérence avec ses intentions et il les communique aux milieux scolaires pour ceux-ci les mettent en oeuvre. Le site du ministère de l'Éducation et Enseignement supérieur renferme des référentiels qui pour les compétences visées par le programme renseigne sur les activités et l'évaluation de celles-ci. Le programme de formation *Les compétences transversales. Éducation préscolaire, Enseignement primaire* se conforme à cette facture.

D'autres milieux académiques, par exemple le Cégep Ahuntsic avec le guide d'accompagnement *Des objectifs-standards aux plans de cours*, met l'accent dès 1997 sur les apprentissages à réaliser par les élèves plutôt que sur les connaissances à communiquer lors de la communication des objectifs aux étudiants.

À partir de 2007, Paquette et ses collaborateurs développent des outils de gestion des compétences et les intègrent au *Tele-Learning Operating System (TELOS)* qui assemble et coordonne les interactions entre les acteurs et les ressources qui constituent un environnement d'apprentissage informatisé développé au Centre de recherche LICEF.

L'implantation des objectifs d'apprentissage dans le cadre d'une approche par compétences comprend bien des implications. Damphousse(2014) explique les débats qui concernent le passage à cette approche une réforme mal pilotée, l'ampleur et l'impact mal évalués, les croyances (car l'approche par objectif d'apprentissage déjà connue sécurise), les enseignants mal préparés et mal outillés qui exercent une forme de résistance qui se comprend bien. De même, le public en général et les parents en particulier, peuvent mal comprendre le jargon et ce qu'une approche par compétence rapporte pour les étudiants.

## Conseils pratiques

Les objectifs d'apprentissage restent complexes à identifier dès la première tentative de conception d'un programme et d'un cours. Il est recommandé de commencer par les rédiger pour y revenir une fois que la formation est (dé)composée. La pratique veut que plus de fois la formation est donnée et répétée, plus les objectifs peuvent être précisés, raffinés. De même, se développe une bonne connaissance du profil de ses apprenants qui apparaît bien vite comme une des clés essentielles de la définition juste des objectifs d'apprentissage.

### Utiliser un devis pour élaborer les compétences

Pour Lasnier (2000, p. 54-74), même si la préparation des compétences relève dans bien des cas de la conception des programmes (souvent un ministère, un conseil ou une structure départementale), pour bien enseigner et faire comprendre une compétence, cet auteur suggère d'en rédiger et comprendre ce qu'exige le travail de conception. Sa procédure s'attarde sur l'identification des activités qui forment la compétence pour élaborer des stratégies d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation. La compétence doit conserver un sens pour l'apprenant, ni être réduite à une tâche élémentaire, ni inclure trop. Elle demande que l'apprenant intègre des connaissances et des habiletés qui peuvent être cognitives, affectives, sociales ou psychomotrices. Elle est spécifique à une famille de situations, mais pas généralisable à toutes les situations.

Une analyse de la situation de formation est préalable à cette conception. Elle demande d'identifier les thèmes sur lesquels porte cette compétence. Qu'est qui doit être essentiel en matière de connaissance et de comportement ? Que manque-t-il à l'apprenant s'il avait une maîtrise insuffisante de cette compétence ? Cette représentation déterminée, l'utilisation d'un devis comme celui proposé par le Ministère de l'Éducation du Québec encadre bien la suite de la conception.

INCLURE ICI

Lasnier(2000, Figure 2.2  
p.58)

- L'énoncé de la compétence. Il s'agit d'une phrase aussi courte que possible qui fait image, qui débute par un verbe à l'infinitif et qui représente un processus qui correspond à un savoir agir avec un ou quelques compléments qui circonscrivent le champ d'application de la compétence.
- Le contexte de réalisation. Le contexte précise les conditions spécifiques dans lesquelles l'apprenant se voit évalué.
- Les capacités de la compétence. La capacité est un élément de la compétence. La capacité peut être d'ordre cognitif, affectif, social ou psychomoteur. Pour chacune, écrire une phrase qui débute par un verbe à l'infinitif qui traduit la capacité en fonction du processus. La phrase se termine par un ou quelques compléments qui circonscrivent le sujet de la capacité.
- Les habiletés de chaque capacité. L'habileté est un savoir-faire simple, qui inclut des connaissances déclaratives. Le devis mentionne les principales habiletés qui en se combinant (intégration) permettent de bien appliquer la capacité. Les habiletés sont elles aussi décrites avec un verbe qui précise l'action ou le comportement associé à chaque habileté. Les compléments de cette phrase déterminent sur quoi porte l'action.
- Les critères d'évaluation des capacités. Ceux-ci précisent le sens ou la compréhension de chacune des capacités ainsi que les éléments observables qui permettent l'évaluation formative réaliste qui tient compte des apprenants. Ils jettent les bases de l'évaluation de la compétence. La phrase qui décrit le critère se construit avec un nom d'actions (ex. amélioration, démonstration, planification...) et d'un complément qui donne le contexte.
- Les critères d'évaluation de la compétence. Ces critères s'appliquent à des tâches qui sollicitent toute les capacités de la compétence. Ils permettent de porter un jugement global sur le degré d'acquisition de la

- compétence au niveau de performance souhaitée pour les apprenants.
- Le sens de la compétence. Le sens de la compétence en précise à la fois la raison d’être et la nature. Le sens renseigne sur la finalité de la compétence. Elle permet de comprendre le pourquoi de ce qui est demandé à l’apprenant. Elle est avantageusement compréhensible par l’apprenant lui-même. Paradoxalement, le sens est souvent la partie de la notice qui est bâclée ou tout simplement manquante (Université libre de Bruxelles).

Lasnier (2000, p. 108) présente en annexe de son livre trois courtes banques de stratégies pédagogiques : une banque de stratégies d’enseignement classées en trois types de connaissances (déclaratives, procédurales et conditionnelles), une banque de stratégies d’apprentissage regroupées selon qu’elles portent sur le cognitif, l’affectif ou la gestion de l’apprentissage et une banque de stratégies d’évaluation. Comme leurs noms l’indiquent, ce ne sont pas des banques de compétences. Toutefois, le travail de Lasnier prend tout son intérêt dans cette tentative de regrouper ces banques entre elles et avec les compétences. Ainsi, il suggère aux éducateurs de se constituer une *« boîte à outils de l’enseignant »* sous la forme d’une matrice à partir de sa propre expérience et des ressources dont il dispose, en regroupant les stratégies d’enseignement, les stratégies d’évaluation et les compétences professionnelles.

Stratégies d’enseignement	Stratégies d’évaluation	Compétences professionnelles
À compléter lors de l’utilisation		

De même, une *« boîte à outils de l’élève »* (Lasnier 2000, p. 110) en constituant pour les différentes compétences disciplinaires et transversales les stratégies d’apprentissage propres à la discipline, cognitives, affectives et de gestion des connaissances qui y sont reliées.

Propres à la discipline	Cognitives	Affectives	De gestion	Compétences disciplinaires	Compétences transversales
À compléter lors de l’utilisation					

Comme, nous l’avons indiqué plus haut dans la section, l’utilisation d’un devis comme celui proposé par le Ministère de l’Éducation du Québec propose un moyen facile à mettre en oeuvre pour modéliser des compétences (Lasnier, 2000)

Chauvigné et Coulet (2014) trouvent deux principaux avantages à la modélisation des compétences. D’abord le modèle conduit à des consensus bien appuyés sur des définitions complètes et claires. Il projette une capacité d’exécution finalisée liée à l’activité d’un sujet et identifie l’organisation des éléments divers que ce dernier met en action, notamment des savoirs et savoir-faire, ou d’unités cognitives construites, coordonnées, intégrées, structurées, hiérarchisées. D’autre part, un modèle bien adapté distingue la tâche c’est-à-dire *« de but à atteindre et les conditions dans lesquelles il doit être atteint »* de l’activité, à savoir *« ce qui est mis en œuvre par le sujet pour exécuter la tâche »*.

Hotte du Centre de recherche LICEF de la Télé-université, dont les propos sont rapportés dans Basque (2017), reconnaît que la modélisation est une condition préalable à tout partage et à toute réutilisation. La pleine utilité s’obtient lorsque la modélisation des éléments et des acteurs a été documentée et formalisée (par exemple, avec le système de balisages extensible XML). De plus, durant la modélisation, Hotte porte une attention particulière à ce qui fait appel au jugement de l’étudiant et à sa capacité d’autoévaluation et de régulation pour en tirer le meilleur partie dans le choix de ses stratégies pédagogiques.

Dans son ouvrage *Modélisation des connaissances et des compétences*, Paquette (2002, cité par Basque 2017) spécifie une compétence comme « un énoncé de principe qui détermine une relation entre un public cible ou "acteur", une habileté et une connaissance » La spécification des compétences visées implique d'identifier:

- les connaissances (procédurales, conceptuelles, stratégiques ou factuelles) du domaine à aborder dans le système d'apprentissage
- les habiletés que doit exercer l'apprenant sur ces connaissances
- les différents groupes d'apprenants (les acteurs) selon leur expertise ou selon des besoins d'enseignement spécifiques qui doivent développer
- le niveau de performance « seuil » (préalable) et « visé » pour chaque catégorie d'acteurs.

Ces spécifications sont associées aux unités d'enseignement et servent lors de la conception du scénario d'apprentissage. Elle sert aussi aux apprenants que se trouve renseignés sur les niveaux de performances liés à une catégorie d'acteur et de se fait ajuster leur cheminement à leurs besoins en matière de développement de compétences.

## **Bibliographie**

Lasnier, F. (2000). "Réussir la formation par compétences". Guérin.