
Développer un programme par compétences : de l'intention à la mise en œuvre



Jacques Tardif
Professeur – Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke

Bien que ce soit à des degrés et à des vitesses variables, tous les ordres d'enseignement sont entrés dans une logique de programmes de formation axés sur le développement de compétences. Le milieu universitaire constitue certainement le lieu où les pas franchis sont les plus lents et les plus hésitants, alors que l'ordre d'enseignement collégial a été le premier à inscrire résolument ses programmes dans une telle orientation. Quant aux ordres d'enseignement primaire et secondaire, la réforme actuelle de l'école québécoise, malgré tous les soubresauts qui caractérisent son implantation, marque clairement le passage d'une formation dirigée par des objectifs et par des disciplines à une formation orientée par le développement de compétences. Plusieurs s'interrogent sur le sens et la portée de cette idée de compétences au cœur des formations initiales et continues, sur les transformations pédagogiques et didactiques qui en découlent ainsi que sur les conséquences de cet axe de formation dans le travail quotidien des professeures, des professeurs, des étudiantes et des étudiants. D'autres, tout en étant de gré ou de force engagés dans l'actualisation de tels programmes, se posent toujours des questions sur les raisons mêmes de l'existence de ces derniers. D'autres encore investissent beaucoup dans ce type de formation en espérant qu'ils seront ainsi en mesure d'apporter de nombreux correctifs aux lacunes et aux limites des programmes antérieurs relativement aux apprentissages et au niveau de motivation scolaire des étudiantes et des étudiants.

Le présent article vise à déterminer et à caractériser les diverses étapes qu'une équipe de formatrices et de formateurs doit franchir en vue d'élaborer un programme axé sur le développement de compétences, d'assurer le maximum de cohérence dans l'ensemble des décisions et d'offrir aux étudiantes et aux étudiants tout le soutien nécessaire à l'atteinte des finalités de la formation. Dans l'état actuel des débats entourant les compétences comme

cibles de formation, il aurait été intéressant de justifier ce choix et d'illustrer les apports prometteurs de ces programmes pour les apprentissages des étudiantes et des étudiants. L'espace ne permet pas cette argumentation. Toutefois, il importe de mentionner que ce choix est notamment soutenu par la reconnaissance de la dynamique de l'apprentissage ainsi que des exigences de la viabilité et de la transférabilité des apprentissages, par la prise de conscience des limites et des lacunes, voire des échecs de programmes par objectifs et par disciplines, par la nécessité d'outiller les citoyennes et les citoyens d'aujourd'hui et de demain pour qu'ils puissent comprendre la complexité des situations, déterminer la validité des informations orales et écrites, agir de manière éthique, gérer les différences, tolérer l'ambiguïté et réfléchir judicieusement leurs actions tant personnelles que sociales et professionnelles.

Le discours sur les programmes par compétences est complexifié par le fait que le concept de compétence n'a pas donné lieu à une acception consensuelle dans le monde de l'éducation et de la formation. En réalité, ce concept est employé dans une multitude de sens par le milieu de l'éducation, et le ministère de l'Éducation lui-même soutient des définitions différentes quand il s'adresse à l'ordre d'enseignement collégial, quand il détermine des compétences pour la formation des enseignantes et des enseignants, quand il définit des compétences pour les jeunes des écoles primaires et secondaires. Dans le présent article, le concept de compétence sera brièvement défini de sorte que l'on sache de quoi il est question. Par la suite, les étapes devant conduire de la « bonne idée » jusqu'à la mise en œuvre d'un programme par compétences seront décrites tour à tour.

Le concept de compétence

Le concept de compétence est extrêmement polysémique et, malheureusement, sa polysémie semblerait croître avec l'usage. Certains (entre autres Boutin et Julien, 2000) perçoivent dans les compétences une orientation behavioriste, une forme de retour au comportementalisme ; d'autres (notamment Legendre, 2000) affirment qu'elles engendrent un rapport plus pragmatique au savoir, incitant ainsi l'école à une centration « sur la formation de la pensée, les démarches d'apprentissage de l'élève et le sens des savoirs en lien avec leurs contextes et conditions d'utilisation [...] » ; d'autres encore (dont Perrenoud, 1997) estiment qu'elles intègrent en concomitance une multitude d'éléments, y compris des habitus et des schèmes. Cette diversité de conceptions favorise plusieurs dérives dans le processus d'élaboration de programmes et de nombreuses interprétations abusives, voire erronées, dans la compréhension de formations axées sur le développement de compétences.

Dans le présent article, une compétence correspond à « un savoir agir complexe prenant appui sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'une variété de ressources ». Dans ce sens, une compétence est à cent lieues d'un objectif et elle n'est pas synonyme de savoir-faire ou de connaissance procédurale. L'idée de savoir agir fait ressortir que chaque compétence est essentiellement de l'ordre de l'action et elle lui octroie un caractère très englobant. De plus, l'intégration dans la définition de la « mobilisation et [de] l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources » est capitale. Une compétence ne constitue pas une forme d'algorithme mémorisé et pratiqué à plusieurs reprises en vue d'en assurer la pérennité et la reproductibilité, mais un savoir agir très flexible et adaptable à divers contextes et à différentes problématiques. Une compétence est plutôt de l'ordre de l'heuristique que de l'algorithme. La flexibilité et l'adaptabilité de la compétence justifient tout particulièrement l'importance de la mobilisation : toutes les ressources disponibles et mobilisables ne sont pas mobilisées dans une situation donnée, seulement celles qui paraissent appropriées dans les circonstances le sont effectivement. Il s'agit d'une mobilisation sélective de ressources.

Lors de la mise en œuvre d'une compétence, des ressources nombreuses et variées sont requises, les connaissances constituant une partie cruciale de ces ressources. Entre autres, celles-ci assurent la planification de l'action, la réflexion-dans-l'action ainsi que la réflexion-sur-l'action et la réflexion-à-partir-de-l'action. Toutefois, il ne faut pas négliger le fait que les ressources à la base des compétences ne sont pas réductibles aux connaissances. Les ressources sont également de l'ordre des attitudes et des conduites. En outre, dans l'actualisation d'une compétence, l'on peut recourir à des ressources internes et externes.

La définition met aussi l'accent sur l'efficacité de la mobilisation et de l'utilisation des ressources sur lesquelles prend appui une compétence. La mise en œuvre d'une compétence, que ce soit dans un contexte d'apprentissage ou dans un contexte de travail, exige un recours judicieux à des ressources, compte tenu des caractéristiques de la situation. Le caractère judicieux de ce recours détermine en grande partie l'efficacité des ressources déployées dans un contexte donné. L'efficacité de la mobilisation et de l'utilisation des ressources constitue toujours un élément inhérent à la compétence; elle en est indissociable.

Dans une telle conception, il est évident qu'un programme de formation ne contiendra qu'un nombre restreint de compétences, chacune d'elles intégrant en revanche un nombre très élevé de ressources, dont des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles. Un danger fréquemment rencontré dans le processus d'élaboration de programmes par compétences consiste à retenir un très grand nombre de compétences et à réduire ainsi leur caractère intégrateur des apprentissages. Dans certains milieux, il n'y a qu'un pas à franchir pour que les compétences ne puissent plus être différenciées des objectifs et que des ressources reçoivent, par les formatrices et les formateurs

eux-mêmes, le statut ambigu de compétence. Le Boterf (2001) mentionne à juste titre qu'« il faut savoir faire des règles d'arrêt à la décomposition des ressources » (p. 36). Il ajoute que la compétence « doit être pensée en termes de connexions et non pas de disjonction, de morcellement, de fragmentation d'ingrédients. [...] Elle n'est pas au bout d'un travail de dissection. » (p. 47).

Dans le réseau collégial, notamment en raison des contraintes des directives du ministère de l'Éducation, il arrive que des formatrices et des formateurs travaillent avec une conception plus restreinte de la compétence que celle qui est susmentionnée. Ce réductionnisme est regrettable sur plusieurs plans, entre autres celui du transfert des apprentissages, mais il ne contribue pas pour autant à ce que la démarche d'élaboration des programmes collégiaux par compétences soit moins exigeante. Quoique certaines étapes puissent être plus simples à franchir, l'élaboration rigoureuse et cohérente du programme impose le passage par toutes les étapes.

De nombreuses étapes à franchir

L'élaboration d'un programme axé sur le développement de compétences exige que les formatrices et les formateurs concernés franchissent plusieurs étapes avant de procéder à sa mise en œuvre et, surtout, qu'ils soient assurés que leur programme respecte la logique inhérente au développement de compétences. Dans ce type de programmes, on ne trouve notamment plus d'espaces permettant de se satisfaire de l'addition des connaissances acquises par les étudiantes et les étudiants dans le but de tirer une conclusion évaluative quant à leurs apprentissages. Il devient nécessaire de rendre compte de leur trajectoire développementale pour chacune des compétences intégrées dans la formation. Ce n'est là qu'un exemple, non le moindre, des obstacles que surmontent les personnes en charge d'élaborer des programmes par compétences.

Les expériences relatives au développement d'un programme par compétences permettent de proposer huit étapes de développement : 1- détermination des compétences composant le programme ; 2- détermination du degré de développement attendu pour chacune des compétences à la fin du programme de formation ; 3- détermination des ressources internes – connaissances, attitudes, conduites – à mobiliser par les compétences ; 4- étalement des compétences sur l'ensemble de la formation ; 5- détermination des modalités pédagogiques sur l'ensemble du programme ; 6- détermination des modalités d'évaluation des compétences en cours de formation et au terme de la formation ; 7- détermination de l'organisation du travail des formatrices, des formateurs, des étudiantes et des étudiants dans le cadre des diverses activités d'apprentissage ; 8- établissement des modalités de suivi des apprentissages des étudiantes et des étudiants.

Le contenu de chaque étape est présenté dans le tableau suivant. La section suivante de l'article explique chacune de ces étapes.

Développer un programme par compétences : de l'intention à la mise en œuvre

1. Détermination des compétences

- Construire une conception partagée du concept de compétence
- Sélectionner les compétences à la base de la formation
- Construire une représentation partagée de l'apprentissage, de l'enseignement et de l'évaluation des apprentissages
- Dans les programmes techniques, déterminer le degré de professionnalisation visé au terme de la formation
- Dans les programmes préuniversitaires, déterminer le degré de développement général visé au terme de la formation
- Établir une séquence vraisemblable des interventions sur les compétences

2. Détermination du degré de développement attendu au terme de la formation

- Déterminer le degré de développement attendu pour chacune des compétences au terme de la formation
- Situer chaque compétence dans une position centrale ou périphérique par rapport à sa contribution aux finalités du programme

3. Détermination des ressources internes à mobiliser

- Déterminer l'ensemble des ressources internes – connaissances, attitudes, conduites – retenues comme objets d'apprentissage
- Distinguer les apprentissages essentiels des apprentissages périphériques ou secondaires

4. Étalement des compétences sur l'ensemble de la formation

- Déterminer la fréquence d'intervention sur chacune des compétences
- Déterminer l'ordre d'intervention sur chacune des compétences
- Documenter la complémentarité entre les compétences intégrées dans chacune des sessions
- Documenter la continuité de chaque compétence sur l'ensemble des sessions
- Déterminer les ressources internes qui seront objets d'apprentissage pour chacune des compétences à chacune des sessions
- Circonscrire les indicateurs de développement relatifs à chaque compétence à la fin de chacune des sessions

5. Détermination des modalités pédagogiques

- Sélectionner une ou des modalités pédagogiques cohérentes avec les orientations et les finalités du programme
- Déterminer la nature et la durée de chacune des activités d'apprentissage

6. Détermination des modalités d'évaluation

- Distinguer les évaluations en cours de formation des évaluations au terme de la formation
- Statuer sur la nécessité d'une évaluation certificative
- Déterminer les modalités d'évaluation des apprentissages en cours de formation
- Déterminer les acteurs responsables des évaluations des apprentissages en cours de formation
- Déterminer les modalités d'évaluation des apprentissages au terme de la formation
- Déterminer les acteurs responsables de l'évaluation des apprentissages au terme de la formation
- Établir opérationnellement les modalités d'évaluation des ressources internes développées par les étudiants

7. Détermination de l'organisation du travail des formateurs et des étudiants

- Déterminer les changements induits par le nouveau programme sur l'organisation du travail des formateurs
- Établir le niveau de collégialité nécessaire pour assurer la réussite du programme
- Constituer les équipes de formateurs responsables des apprentissages pour chacune des sessions
- Déterminer les changements induits par le nouveau programme sur l'organisation du travail des étudiants
- Déterminer tout ce qu'il faut mettre en place pour soutenir les étudiants dans l'adoption de la nouvelle culture d'apprentissage instaurée par le programme

8. Établissement des modalités de suivi des apprentissages

- Établir les modalités de suivi des apprentissages sur l'ensemble de la formation
- Déterminer les modalités de consignation des apprentissages par les étudiants
- Déterminer les modalités de contribution des formateurs à la conscientisation et à l'objectivation des étudiants par rapport à leur trajectoire de développement

1. La détermination des compétences

Dans la majorité des programmes collégiaux, les compétences sont définies dans d'autres lieux que les collèges. L'équipe de formatrices et de formateurs se voit donc imposer une série de compétences relevant d'une conception particulière du concept de compétence. Cette situation contribue à ce que l'étape consacrée à la détermination des compétences soit franchie plus simplement et plus rapidement que dans le cas où les formatrices et les formateurs doivent eux-mêmes déterminer les compétences à la base de la formation. Dans ce dernier contexte, cette étape constitue fréquemment un passage épineux et fort exigeant.

Toutefois, la simplicité apparente résultant du fait que les compétences sont déterminées ailleurs et « imposées » contient un leurre parce que les formatrices et les formateurs ne ressentent pas la nécessité de prendre le temps ou ne prennent pas le temps de construire, comme équipe de formation, une conception partagée du concept de compétence. En outre, comme les compétences sont déjà déterminées, les discussions et les débats qu'il aurait fallu avoir au sujet des compétences à privilégier dans la formation, débats qui auraient inévitablement conduit à prendre en considération la conception de l'apprentissage, de l'enseignement et de l'évaluation des apprentissages des uns et des autres, sont escamotés, parfois carrément absents. Si l'ensemble des compétences d'un programme est déterminé ailleurs, il faut donc créer, lors de cette première étape, des lieux qui fourniront l'occasion à tous les membres de l'équipe de formatrices et de formateurs de construire une **conception partagée** de l'idée de compétence et une **représentation partagée** de l'apprentissage, de l'enseignement et de l'évaluation des apprentissages.

Que les compétences d'un programme soient précisées ailleurs ou non, les formatrices et les formateurs ne peuvent pas faire l'économie, lors de la première étape d'élaboration du programme, de s'interroger sur la pertinence des compétences retenues comme cibles de formation. Dans les programmes techniques, cette question incite à définir le degré de professionnalisation que le programme suscitera et soutiendra chez les étudiantes et les étudiants et, par conséquent, la contribution de chacune des compétences à cette finalité. Dans le cas des programmes préuniversitaires, la question ne porte pas sur le degré de professionnalisation, mais sur le degré de développement culturel, cognitif, social, affectif et physique dans un parcours qui, théoriquement, se terminera dans un autre ordre d'enseignement. Il faudra donc délimiter, là également, la contribution de chacune des compétences à cette finalité. L'histoire chaotique de la place réservée aux compétences dans le secteur préuniversitaire de même que celle de la place des compétences dans les cours de formation générale laissent imaginer que plusieurs professeurs et professeuses trouveront légèrement déstabilisante cette démarche visant à spécifier la contribution de chaque compétence.

Au terme de la première étape d'élaboration d'un programme axé sur le développement de compétences, toutes les compétences composant le programme sont déterminées. De plus, cette étape exige que les formatrices et les formateurs aient établi une séquence d'intervention sur les compétences. Quelles compétences seront abordées les premières dans la formation ? Quelles compétences seront introduites en concomitance ? Quelles compétences seront considérées comme étant les plus aptes à clore le programme considérant la finalité de la formation ? La séquence retenue à la fin de cette étape ne constitue pas une décision finale et il faudra y revenir à plusieurs reprises. Cependant, elle est nécessaire parce qu'elle permet de baliser les choix qui doivent être effectués au cours des étapes suivantes.

2. La détermination du degré de développement attendu au terme de la formation

Une compétence mobilise de nombreuses ressources, notamment des connaissances, des attitudes et des conduites, et selon sa nature même, son développement n'est jamais achevé. Les problèmes rencontrés et les situations inédites qui requièrent une nouvelle configuration des ressources à mobiliser, parfois la mobilisation de nouvelles ressources, contribuent à l'évolution constante des compétences. Si une compétence correspond à un savoir agir complexe, son développement se poursuit tout au long de la vie. Dans cette logique, une tâche herculéenne attend les formatrices et les formateurs : déterminer le degré de développement attendu pour **chacune des compétences** du programme au terme de la formation. C'est essentiellement le but de la deuxième étape d'élaboration. Alors que la première étape a permis à l'équipe de formatrices et de formateurs, d'une part, de statuer sur le degré de professionnalisation qui sera atteint par les étudiantes et les étudiants à la fin d'une formation technique ou sur le degré de développement culturel, cognitif, social, affectif et physique qui sera atteint à la fin d'une formation préuniversitaire et, d'autre part, de déterminer la contribution de chaque compétence par rapport à ce point d'arrivée, il faut maintenant préciser le développement attendu pour chacune des compétences.

Le travail réalisé lors de la première étape d'élaboration fournit les indicateurs opérationnels qui assurent que les formatrices et les formateurs s'entendent sur un développement « global » attendu chez les étudiantes et les étudiants à la fin d'un parcours de formation. Ces indicateurs ne concernent pas chacune des compétences, mais quelque chose de plus général. À titre d'exemple, une équipe de formatrices en soins infirmiers aurait déterminé jusqu'à quel degré leurs étudiantes doivent maîtriser les composantes d'une démarche de soins afin que ces dernières puissent être considérées aptes à intégrer la profession infirmière. Dans ce cas, cette démarche de soins est identifiée comme le cœur de la professionnalisation en soins infirmiers. Le travail de la deuxième étape d'élaboration touche

chaque compétence. Il faut alors définir pour chacune le degré de développement attendu. Par exemple, s'il y avait une compétence relative à la communication interpersonnelle dans un programme préuniversitaire, dans un programme technique en génie mécanique et dans un programme technique en éducation spécialisée, on peut facilement imaginer que, pour chacun de ces programmes, le seuil de développement attendu pour cette compétence particulière serait fort différent, malgré le fait qu'il s'agisse de la même compétence, du même collègue et du même ordre d'enseignement.

À la fin de la deuxième phase d'élaboration, les formatrices et les formateurs disposent d'un document précisant le degré de développement attendu pour chaque compétence intégrée dans le programme. Ce degré est fort variable d'une compétence à l'autre dépendamment de la position centrale ou périphérique de la compétence dans la perspective de la finalité du programme. Ce travail est très complexe entre autres parce qu'il impose à des professeures et à des professeurs d'accepter que leurs domaines de connaissances soient parfois placés au second rang dans une formation donnée et que les domaines de certains collègues soient pondérés davantage pour ce qui est de leur contribution à l'atteinte des degrés de développement attendu. De plus, il importe que toutes les formatrices et tous les formateurs réalisent que, dès la deuxième étape d'élaboration du programme, l'on fixe déjà les jalons qui encadreront l'évaluation des apprentissages des étudiantes et des étudiants.

3. La détermination des ressources internes à mobiliser

En référence aux compétences, l'on établit fréquemment une distinction entre les ressources internes et les ressources externes pouvant être mobilisées. Les ressources internes correspondent à la base de connaissances, d'attitudes et de conduites apprises et intégrées en mémoire, alors que les ressources externes ont trait à tout ce que fournit l'environnement comme support à l'agir : ressources humaines, matérielles, technologiques, etc. Dans la présente phase d'élaboration du programme, il s'agit de délimiter, parmi toutes les ressources internes théoriquement mobilisables par les compétences retenues, celles qui seront effectivement objets d'apprentissage pour les étudiantes et les étudiants. En fait, il faut préciser les apprentissages essentiels, distinguer ce qui est central de ce qui est périphérique ou secondaire, différencier l'exhaustivité de la pertinence.

Une telle opération est fort complexe parce qu'elle oblige à faire un tri dans l'ensemble des ressources et à donner la prépondérance à certaines d'entre elles, étant donné la durée de la formation et le degré de développement attendu pour chacune des compétences au moment de l'obtention du diplôme. La complexité de cette opération est accrue par le fait que les ressources internes constituent une base essentielle pour que

les étudiantes et les étudiants puissent autoréguler l'usage de leurs compétences en considérant le contexte et les contraintes des situations problématiques qu'ils rencontreront dans leur vie professionnelle ou dans la poursuite de leurs études. Les ressources internes assurent donc la réflexion dans l'action, la réflexion sur l'action et la réflexion à partir de l'action, conditions du recours judicieux à toute compétence. Pour des formatrices et des formateurs ayant non seulement été scolarisés dans des programmes définis par objectifs et morcelés par disciplines, mais ayant aussi participé durant un certain temps au déroulement de ce genre de programme, cette étape est souvent « remplie de deuils » parce qu'elle les oblige à délaisser des apprentissages qui leur semblaient nécessaires jusqu'à l'adoption d'un programme de formation axé sur le développement de compétences.

Au terme de la troisième étape d'élaboration, pour chacune des compétences, les formatrices et les formateurs disposent d'un document déterminant les apprentissages essentiels considérés comme des ressources mobilisables par les compétences en question dans divers contextes. Les choix de l'équipe ont été dirigés par un critère de pertinence. À cette étape-ci d'élaboration, l'équipe a déjà effectué plusieurs choix cruciaux, et il importe de souligner le fait que le dernier choix circonscrit toutes les ressources internes qui seront objets d'apprentissage pour chacune des compétences.

4. L'étalement des compétences

En respectant le principe que, dans un contexte de formation axée sur le développement de compétences, il faut revenir plus d'une fois sur une compétence donnée et en prenant en compte le nombre restreint de compétences retenues dans un programme ainsi que la durée de ce dernier, les formatrices et les formateurs doivent prévoir rigoureusement l'étalement des compétences sur l'ensemble de la durée du programme. Il convient donc de déterminer, à partir de toutes les compétences, celles qui seront objets d'apprentissage pour chacune des sessions. Cet ordre ne peut être établi que sur la base de deux critères : la dynamique du développement de chaque compétence, les liens de complémentarité de chaque compétence avec les autres compétences. Dans cette démarche, la question de la **complémentarité horizontale** – les relations de complémentarité des compétences intégrées dans une session donnée – et celle de la **continuité verticale** – le développement continu des compétences pour la durée de la formation – constituent les bases du processus décisionnel.

Ce travail d'étalement peut être effectué de diverses manières. Entre autres, puisque les indicateurs du développement attendu pour chacune des compétences au terme de la formation sont déjà fixés, il est possible de procéder à rebours et de déterminer la fréquence nécessaire d'apparition dans le programme de chaque compétence afin que les étudiantes et les

étudiants aient le soutien requis pour atteindre les seuils visés. Dans la mesure où des indices fiables quant au processus d'acquisition des compétences concernées sont disponibles, l'on peut également réaliser une démarche qui prend en considération les sessions les unes après les autres, de la première à la dernière. Peu importe le mécanisme privilégié pour établir cet étalement, il est crucial que les propositions soient claires et opérationnelles. Le caractère clair et opérationnel de ces propositions signifie que celles-ci doivent préciser les ressources qui sont objets d'apprentissage à chaque fois qu'une compétence est intégrée dans une session de formation.

Lorsque l'étalement des compétences est complété, il faut entreprendre, dans le cours même de la quatrième étape, une autre tâche directement liée à cette répartition : établir des critères d'évaluation pour toute compétence intégrée dans chaque session de formation. Les indicateurs de développement attendu pour chacune des compétences au terme de la formation donnent une image précise d'un point d'arrivée. Dans la présente étape, il devient nécessaire de déterminer des indicateurs intermédiaires de développement, ceux-ci marquant une progression systématique vers le degré de développement attendu au moment de l'obtention du diplôme. Cette démarche risque d'être herculéenne dans la mesure où il ne s'agit pas de faire référence à une addition de connaissances ou d'apprentissages, mais de dresser une liste d'indicateurs rendant compte, d'une part, de l'évolution de savoir agir complexes ainsi que de ressources que ces derniers doivent mobiliser et, d'autre part, d'une trajectoire développementale.

À la fin de la quatrième étape, les formatrices et les formateurs disposent d'un document précisant, session par session, les compétences prises en compte. Ce document détermine ainsi l'étalement des compétences et la fréquence d'intervention sur chacune. De plus, les formatrices et les formateurs ont franchi un très grand pas pour ce qui est de l'évaluation des apprentissages des étudiantes et des étudiants. Tous les indicateurs de développement pour chacune des compétences sont fixés, et ce, chaque fois qu'une compétence donnée est objet d'apprentissage.

5. La détermination des modalités pédagogiques

Parvenus à cette phase d'élaboration du programme, les formatrices et les formateurs peuvent estimer qu'ils ont pris toutes les décisions relatives non seulement au contenu d'apprentissage du programme, mais également à son évolution, tout cela dans une centration forte et continue sur les étudiantes et les étudiants. Il reste encore quelques étapes à franchir, aussi importantes que les précédentes parce qu'elles concernent, entre autres, les pratiques pédagogiques et évaluatives de même que l'organisation du travail des formatrices et des formateurs. À ce moment-ci du processus d'élaboration, il convient de se pencher sur les modalités pédagogiques à mettre en œuvre de

sorte que la vie du programme et, surtout, le parcours d'apprentissage des étudiantes et des étudiants présentent le plus haut degré de cohérence possible entre les intentions et les actions de formation.

Les choix sont nombreux et le critère le plus judicieux dans cette démarche est certainement celui de la cohérence des modalités pédagogiques par rapport à l'accent mis sur le développement des compétences et des ressources mobilisables dans le cadre de leur usage. Dans certains programmes, les formatrices et les formateurs optent pour une modalité pédagogique exclusive, par exemple l'apprentissage à partir de problèmes, à partir de projets ou de cas. Dans d'autres programmes, les formatrices et les formateurs adoptent des formules mixtes ou hybrides dans lesquelles les situations d'apprentissage à partir de problèmes alternent avec celles d'apprentissage à partir de projets et de périodes d'enseignement plus formelles. Dans la détermination des modalités pédagogiques, il faut largement dépasser le choix d'une ou de quelques modalités et s'engager à préciser la nature et la durée des activités d'apprentissage. S'agira-t-il d'unités d'apprentissage ? De cours ? De projets à réaliser ? De problèmes à résoudre ? De recherches sur le terrain ? Toutes ces décisions sont de première importance parce qu'elles auront des retombées sur la structuration de la formation des étudiantes et des étudiants et sur l'organisation du travail des formatrices et des formateurs.

À la fin de la cinquième étape, les formatrices et les formateurs ont choisi les modalités pédagogiques qui seront privilégiées dans le cadre du programme par compétences. Il importe d'attirer l'attention sur le fait que ce choix est réalisé dans une logique de cohérence avec tous les choix précédents, notamment la nature des compétences, le degré de développement attendu au cours et au terme de la formation, les ressources devant être intégrées et l'étalement des compétences. Il y a lieu de souligner qu'il aurait été arbitraire et périlleux d'effectuer des choix quant aux modalités pédagogiques en vue de soutenir les apprentissages des étudiantes et des étudiants avant que les quatre premières étapes aient été franchies.

6. La détermination des modalités d'évaluation

Sur le plan des modalités d'évaluation des apprentissages, les décisions à prendre sont nombreuses et, comme dans le cas du choix des modalités pédagogiques, il existe un critère capital : la cohérence. Dans ce processus de détermination, la cohérence doit être établie entre, d'une part, le développement des compétences et des ressources à mobiliser ainsi que les modalités pédagogiques privilégiées et, d'autre part, les modalités ou les pratiques évaluatives. Lors du choix des modalités d'évaluation, il est capital de distinguer les évaluations en cours de formation des évaluations au terme de la formation. Entre autres, il faut considérer la nécessité d'une évaluation certificative. Au terme de la formation, les étudiantes et les

étudiants devront-ils participer à une ou à des situations d'évaluation visant à démontrer le degré de développement atteint pour chacune des compétences ? Dans le cas d'une réponse affirmative, comment sera constituée cette évaluation ? Qui assumera la responsabilité d'évaluer la production à partir des indicateurs du degré de développement attendu à la fin de la formation ? Dans le cas d'une réponse négative, comment sera évalué le degré de développement atteint pour chacune des compétences ? Comment seront appliqués les indicateurs du développement attendu au terme de la formation ? Toutes ces questions ne sont d'ailleurs pas étrangères à l'épreuve synthèse de fin de programme.

À cette étape-ci de l'élaboration du programme, il faut également soulever la question de l'évaluation des apprentissages en cours de formation. Les étudiantes et les étudiants seront-ils soumis à des évaluations pour chacune des sessions ? Si oui, quelle sera la fréquence de ce type d'évaluation ? Ces évaluations seront-elles enchâssées dans les situations d'apprentissage ou seront-elles distinctes ? Qui assumera la responsabilité de l'application des indicateurs intermédiaires de développement pour chaque compétence objet d'apprentissage au cours d'une session donnée ? Si non, comment sera déterminée l'évolution du développement des compétences des étudiantes et des étudiants ? Qui assumera cette responsabilité ? Comment seront pris en compte les indicateurs intermédiaires de développement ?

Dans une optique d'évaluation des apprentissages, une autre question épineuse en ce qui concerne les programmes par compétences porte sur l'évaluation des ressources mobilisées. Puisqu'une partie non négligeable de ces ressources sont des connaissances, les formatrices et les formateurs ont souvent tendance à souhaiter que la disponibilité de ces ressources chez les étudiantes et les étudiants soit évaluée d'une manière décontextualisée, c'est-à-dire en dehors de leur usage contextualisé dans des compétences. Point n'est besoin d'insister, un tel choix s'inscrit en faux contre la logique d'un programme axé sur le développement de compétences. Alors, comment rendre compte des ressources maîtrisées par les étudiantes et les étudiants dans le cadre de la mise en œuvre des compétences ? Par quels moyens sera déterminée l'évolution des apprentissages des étudiantes et des étudiants quant à ces ressources ? Faut-il les évaluer au cours de la formation et au terme de la formation ?

À la fin de cette sixième étape, les formatrices et les formateurs ont pris toutes les décisions relatives à l'évaluation des apprentissages des étudiantes et des étudiants. Ces décisions s'inscrivent dans la logique du développement des compétences, les évaluations permettront aux formatrices et aux formateurs d'informer régulièrement les étudiantes et les étudiants sur leur trajectoire développementale grâce à leur participation dans le programme en question.

7. La détermination de l'organisation du travail des formateurs et des étudiants

Toutes les décisions prises depuis le début de l'élaboration du programme de formation par compétences obligent une transformation de l'organisation du travail des formatrices, des formateurs, des étudiantes et des étudiants. Le contraire serait fort étonnant. Dans cette phase d'élaboration, il importe de se pencher sur les transformations induites, tant pour les formatrices et les formateurs que pour les étudiantes et les étudiants, par l'introduction d'un programme par compétences. Compte tenu des exigences du développement dans le programme d'un nombre restreint de compétences mobilisant un grand nombre de ressources de nature variée, il semble indispensable que les formatrices et les formateurs travaillent régulièrement en collégialité non seulement lors de la planification des situations d'apprentissage, mais aussi lors de l'encadrement du parcours des étudiantes et des étudiants et au moment de l'évaluation des apprentissages. Dans cette logique, il faudrait constituer des équipes rattachées à des sessions et faire en sorte que leur composition permette de soutenir les apprentissages liés à chacune des compétences retenue comme objet d'apprentissage pour chaque session.

En ce qui concerne les étudiantes et les étudiants, leurs expériences scolaires et les exigences qu'ils décodent relativement à la formation collégiale les incitent la plupart du temps à conclure qu'il convient généralement d'écouter les formatrices et les formateurs et de tenter de fournir les réponses attendues sans prendre de risques trop élevés. Il n'est pas rare que les questions ou les problèmes soumis aux étudiantes et aux étudiants suscitent une seule « vraie » réponse et ces derniers se trouvent généralement dans un contexte de questions ou de problèmes bien définis. Dans un programme axé sur le développement de compétences, les questions et les problèmes sont mal définis, la première démarche des étudiantes et des étudiants consistant alors à circonscrire la question ou le problème. Par la suite, puisque les réponses ou les avenues de solution sont multiples, ceux-ci doivent proposer des pistes à explorer et, surtout, argumenter leurs choix et réfléchir constamment sur leurs actions et à partir de leurs actions. Ces demandes requièrent, comme chez les formatrices et les formateurs, la création d'une nouvelle culture « professionnelle ».

Au terme de cette septième étape, les formatrices et les formateurs ont déterminé l'organisation de leur travail. D'une manière explicite, ils se sont entendus sur la culture professionnelle qu'ils voulaient privilégier dans leur équipe, sur un continuum qui va de l'individualisme, ou de ce qu'il est convenu de nommer la « liberté académique », à l'interdépendance professionnelle. De plus, ils ont non seulement réfléchi à l'organisation du travail des étudiantes et des étudiants et pris des décisions à ce sujet, mais ils ont aussi prévu tout ce qu'il fallait mettre en place pour aider ceux-ci à développer la culture

souhaitée de même que les stratégies nécessaires pour réussir dans un programme par compétences.

8. L'établissement des modalités de suivi des apprentissages

Une décision cruciale pour la réussite du programme porte sur les modalités de suivi des apprentissages des étudiantes et des étudiants. Dans les formations par objectifs et par disciplines, le suivi des apprentissages des étudiantes et des étudiants ne soulève pas de questions particulières; souvent, la question de ce suivi n'a jamais été abordée par les formatrices et par les formateurs. En réalité, ces derniers prennent pour acquis que la réussite des étudiantes et des étudiants à chacune des activités de formation constitue la preuve qu'ils ont appris ce qui était attendu d'eux. Dans ces formations, il n'est pas rare d'observer que des formatrices ou des formateurs qui interviennent auprès des étudiantes et des étudiants, en troisième session par exemple, ignorent totalement les apprentissages réalisés par ces derniers lors des sessions précédentes et ils ne se préoccupent pas des apprentissages que ceux-ci devront réaliser lors des sessions subséquentes.

Cette ignorance de ce qui est en amont et de ce qui sera en aval est inimaginable dans un programme axé sur le développement de compétences. Considérant que, dans ce type de programme, la complémentarité horizontale et la continuité verticale des activités de formation doivent être explicitées de sorte qu'elles soient régulièrement prises en compte par les formatrices et par les formateurs et discutées dans une optique d'intégration des apprentissages avec les étudiantes et les étudiants, celles-ci forment les balises les plus significatives afin de sélectionner des modalités de suivi des apprentissages. À ce jour, plusieurs personnes suggèrent de recourir au portfolio. Toutefois, ce n'est pas le seul moyen. Sa force réside dans le fait non seulement qu'il permet aux étudiantes et aux étudiants de consigner leur évolution professionnelle, mais aussi qu'il exige une objectivation de cette évolution et, régulièrement, une mise en parole de cette évolution.

Cette dernière étape d'élaboration du programme avant qu'il soit déposé pour approbation se termine donc sur une prise de décision à l'égard des modalités de suivi des apprentissages. Ces modalités diffèrent de ce qui est prévu pour l'évaluation des apprentissages dans le sens où, dans le cas du suivi, il s'agit de créer un ou des moyens pour que les étudiantes et les étudiants prennent conscience de leurs apprentissages et qu'ils en rendent compte à des formatrices ou des formateurs, de sorte que ceux-ci soient en mesure de contribuer à leur trajectoire de développement. Ces modalités de suivi constituent aussi un excellent mécanisme de régulation du programme au quotidien.

Conclusion

Les étapes susmentionnées résultent de diverses expériences d'encadrement d'équipes chargées de l'élaboration d'un programme de formation axé sur le développement de compétences. Elles sont encore peu documentées dans les écrits scientifiques et dans les écrits portant sur le changement pédagogique. Leur formalisation provient donc d'une expérience de terrain. Cette expérience a notamment permis de prendre conscience de deux tendances lourdes : (1) la cohérence de l'ensemble des choix effectués est fort complexe pour toutes les équipes de formatrices et de formateurs; (2) les changements liés à la culture professionnelle sont beaucoup plus exigeants et créent plus de résistances que les changements de nature pédagogique. Avouons cependant que la frontière qui démarque les changements culturels des changements pédagogiques n'est pas très étanche. Ces constatations soulignent l'importance de prévoir rigoureusement les étapes de développement de programmes et de fournir le soutien requis, lors de la mise en œuvre, à la création d'une nouvelle culture professionnelle non seulement pour les formatrices et les formateurs, mais aussi pour les étudiantes et les étudiants. On ne saurait trop insister sur le caractère crucial de l'accompagnement dans ces deux moments.

À la lecture des étapes prévues pour le développement d'un programme par compétences, l'on peut soulever la question de leur séquentialité « obligatoire ». L'expérience démontre que cette séquence est très opérationnelle et très dynamique, et que sa force principale consiste à contraindre les équipes de formatrices et de formateurs à prendre en considération les compétences qui seront privilégiées et les ressources qui seront objets d'apprentissage avant d'adopter des modalités pédagogiques et évaluatives. L'apprentissage d'abord, l'enseignement ensuite. Dans cette logique, cette séquence aurait des retombées non négligeables sur l'adoption des orientations du paradigme de l'apprentissage dès les premiers moments de l'élaboration du programme. La finalité de la formation pour les étudiantes et les étudiants, les compétences à développer et les ressources devant être apprises en lien de subordination avec chacune des compétences, le degré de développement attendu au terme de la formation et l'évolution déterminée dans l'acquisition graduelle de chaque compétence concourent à ce que les premiers choix découlent directement de l'apprentissage et non de l'enseignement, de l'expertise des professeures et des professeurs et des cours dont ces derniers ont assumé la responsabilité jusqu'à maintenant. Les choix quant aux modalités pédagogiques s'inscrivent dans le soutien qu'il est crucial de fournir aux étudiantes et aux étudiants en vue d'assurer l'atteinte du degré de développement attendu pour chacune des compétences.

Dans l'état actuel des programmes axés sur le développement de compétences, il serait passablement naïf de croire que

tous les programmes, collégiaux ou autres, qui se réclament de la logique des compétences respectent le caractère intégrateur associé au concept de compétence. On trouve de tout et, dans un nombre impressionnant de programmes, l'idée de compétence manifeste des liens « consanguins » très forts avec les objectifs. On pourrait penser, à juste titre, qu'un programme n'entretient aucun lien avec le paradigme de l'apprentissage et l'axe intégrateur des compétences si une compétence correspond à un cours ou à une activité de formation, si elle ne forme pas un objet d'apprentissage à quelques reprises dans le programme et si les formatrices et les formateurs ne perçoivent pas la nécessité d'établir d'une manière explicite sa complémentarité avec les autres compétences intégrées dans le programme. Trop souvent, dans le cas des programmes par compétences, le milieu de l'éducation et de la formation se soumet à une logique soustractive. ❏

jacques.tardif@usherbrooke.ca

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BOUTIN, G. et L. Julien, *L'obsession des compétences. Son impact sur l'école et la formation des enseignants*, Montréal, Éditions nouvelles, 2000.
- LE BOTERF, G., *Compétence et navigation professionnelle*, Paris, Éditions d'Organisation, 2001.
- LEGENDRE, M-F., *La logique d'un programme par compétences*, conférence prononcée lors d'une rencontre nationale, le 2 mai 2000, sous l'égide de la direction de la Formation générale des jeunes du ministère de l'Éducation du Québec, 2000.
- PERRENOUD, P., *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF, coll. « Pratiques et enjeux pédagogiques », 1997.

Jacques TARDIF a complété des études doctorales en psychologie de l'éducation à l'Université de Montréal et des études postdoctorales à l'Université de Californie à Berkeley. Il est présentement professeur titulaire au Département de pédagogie de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke et directeur de ce département. De plus, il intervient dans différents milieux scolaires sur la planification et la mise en œuvre de pratiques pédagogiques et évaluatives.

Jacques Tardif agit également à titre d'évaluateur ou de consultant auprès de divers organismes. Il a notamment été membre du Groupe d'experts externes chargé d'évaluer la Rénovation de l'école primaire genevoise de 1995 à 1999. Il a été consultant, de 1999 à 2001, auprès de la Direction de la formation générale des jeunes du ministère de l'Éducation du Québec sur des dossiers relatifs à la réforme de l'école québécoise. Entre autres, il vient de terminer, en collaboration avec les professeures et les professeurs des Écoles Chantepierre de Lausanne, le développement d'un programme en soins infirmiers axé sur le développement de compétences.

Il est l'auteur de trois livres : Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive, Montréal, Les Éditions Logiques, 1992, réédité en 1996 et 1998 ; L'intégration des technologies de l'information et de la communication. Quel cadre pédagogique ?, Paris, Éditions sociales françaises, 1998 [En collaboration avec Annie Presseau] ; Le transfert des apprentissages, Montréal, Les Éditions Logiques, 1999.