

Actes du 19^e colloque de l'AQPC

RASSEMBLER NOS FORCES

*AUTOUR de la classe, des enseignants et des enseignantes,
des programmes et des collèges*



10B 41/10C 57

Aborder l'enseignement et l'apprentissage
par le biais des compétences

Denyse TREMBLAY



Association québécoise
de pédagogie collégiale

ABORDER L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE PAR LE BIAIS DES COMPÉTENCES

Denyse TREMBLAY, Consultante

Le fait de construire les programmes en prenant comme bases d'appui les compétences à acquérir a des retombées dans notre enseignement, dans la manière d'apprendre de nos élèves et dans notre façon d'évaluer. Dans ce texte, nous rapportons les retombées que nous avons pu constater dans la pratique.

Il faut associer certaines de ces retombées à la combinaison des trois approches retenues pour construire les nouveaux programmes : l'approche par compétences, l'approche programme et l'approche curriculaire. Ces approches interpellent les enseignants et les élèves à trois niveaux différents d'intégration des apprentissages. Il nous apparaît important de préciser ces trois niveaux d'intégration des apprentissages dès maintenant afin d'avoir une vision plus juste de la situation.

L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES

Un premier niveau d'intégration des apprentissages : le caractère multidimensionnel et intégrateur de la compétence

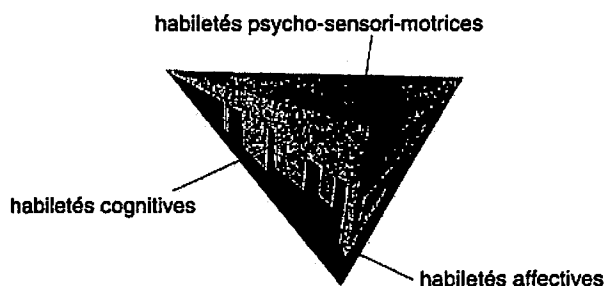
L'approche

L'approche par compétences est une façon de construire des formations. La partie ministérielle identifie les différentes compétences – intellectuelles, culturelles, sociales, affectives ou émotionnelles, physiques, techniques – requises pour savoir et pouvoir agir dans une profession ou dans la poursuite d'études universitaires. Des matériaux variés appelés déterminants de la formation servent à les identifier. Par la suite, la partie locale continue le développement du programme en prenant en charge toute la planification pédagogique, laquelle prend appui sur ces compétences devenues les cibles de la formation.

La compétence

Une personne compétente dans un domaine est celle qui peut mobiliser le système de savoirs nécessaire pour faire face aux problèmes auxquels elle sera confrontée. Ce système de savoirs comprend des connaissances, des habiletés intellectuelles, physiques, perceptuelles et affectives. Posséder un ensemble intégré de savoirs sans être apte à l'utiliser dans une réalisation, une tâche, une activité, une œuvre, une création ou tout autre agir, ne donne pas la compétence. La compétence s'inscrit donc dans une logique d'organisation de cours qui amène l'élève à un **premier niveau d'intégration des apprentissages**. En effet, dans chaque cours ou séquence de cours organisé(e) pour faire acquérir une compétence du programme, l'élève est placé en situation d'intégrer des apprentissages liés aux grands aspects de tout comportement humain : cognitif, psycho-sensori-moteur et affectif. Ces dimensions forment un ensemble « fusionnel », non pas un champ d'enseignement et d'apprentissage à aborder isolément, un à la fois.¹ C'est la tâche, l'activité voulue, l'œuvre ou la réalisation attendue qui devient l'élément intégrateur de cet ensemble fusionnel. C'est en ce sens que l'on donne un caractère multidimensionnel et intégrateur à la compétence.

À l'ordre collégial d'enseignement, chaque compétence est décrite en termes de résultats attendus des élèves, sous la forme d'un objectif et standard. La construction de la compétence est abordée sous l'angle d'exigences précises auxquelles il faut répondre, les mêmes pour tous. Ce sont les performances à accomplir² qui permettent de vérifier si la compétence visée est acquise.



¹ Avec la théorie du cognitivisme en psychologie, laquelle a donné naissance au constructivisme en éducation, on comprend mieux comment une personne apprend (pour que les connaissances durent, il faut les ancrer dans un contexte global significatif, plutôt que les morceler, les isoler...)

² Certaines compétences ont intérêt, de par leur nature, à être abordées sous l'angle du développement du potentiel de la personne à progresser, sous l'angle du pouvoir devenir. Dans ce cas, les résultats attendus n'étant pas les mêmes pour tous, nous utilisons un autre cadre d'écriture qui convient à un modèle d'objectif stratégique, d'expression ou de situation, axé sur le processus. À l'ordre collégial, ce modèle d'objectif n'est pas retenu.

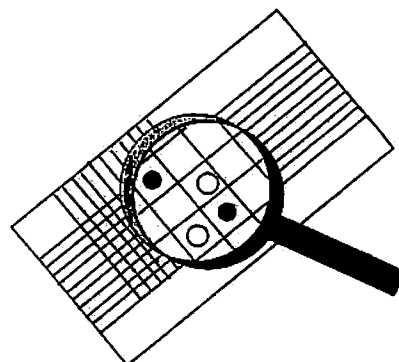
L'APPROCHE PROGRAMME

Un deuxième niveau d'intégration des apprentissages : le programme dans son ensemble, liens d'application entre les compétences

Dans une approche programme, on connaît la contribution de chaque cours à l'ensemble du programme.

Lors de l'élaboration du programme, on établit des liens d'application entre les compétences. Par la suite, lors de la planification et de l'organisation des cours on prend en compte ces liens. L'établissement de ceux-ci se fait en fonction de deux grands axes de développement : celui de la formation fondamentale et générale et celui de la formation particulière à la fonction de travail ou à la poursuite des études envisagées. Cet agencement des compétences entre elles donne une architecture pédagogique particulière au programme, laquelle peut varier d'un collège à l'autre pour un même programme. Elle prend forme à partir des décisions prises en cours d'élaboration.

L'approche programme conduit donc à un deuxième niveau d'intégration des apprentissages. Elle permet de rendre l'intégration des apprentissages opérationnelle à l'échelle de tout le programme.



LE DÉVELOPPEMENT CURRICULAIRE

Un troisième niveau d'intégration des apprentissages : les interrelations des composantes de l'infrastructure pédagogique

DERIVATION DES OBJECTIFS ET STANDARDS DU PROGRAMME

PHASES	DÉRIVATION	PROCÉDÉS	OPÉRATIONS
Information	<p>MÉTHODE DE DÉRIVATION DES OBJECTIFS SCHEMA COMPLETE</p> <p>Déterminants Orientations, buts généraux de la formation technique, situation de travail, situation de vie, population-cible</p> <p>1</p> <p>Buts généraux de la formation</p> <p>2</p> <p>Ensemble structuré des compétences à développer (matrice)</p> <p>3</p> <p>Objets et standards</p> <p>4</p> <p>Sections disciplinaires</p> <p>5</p> <p>Les objets d'apprentissage</p> <p>Les contenus</p> <p>Les éléments de stratégie d'enseignement et d'apprentissage dans le respect des phases d'acquisition</p> <p>Le plan de l'évaluation</p>	Méthodique et intuitif	<ul style="list-style-type: none"> Rechercher l'information Recueillir l'information Consigner l'information
Transformation		Méthodique et intuitif	<ul style="list-style-type: none"> Analyser l'information Sélectionner l'information Dégager les compétences requises Formuler les composantes de l'objectif et du standard
Application (enseignement et apprentissage)		Méthodique et intuitif	<p>L'enseignant:</p> <ul style="list-style-type: none"> Planifier Organiser Intervenir Évaluer <p>Acte pédagogique</p> <p>L'élève:</p> <ul style="list-style-type: none"> Se motiver Acquiescer Intégrer Transférer

Dans un développement curriculaire, toutes les composantes faisant partie de l'infrastructure pédagogique sont interreliées : les besoins de l'apprenant, les objectifs d'apprentissage, les méthodes d'enseignement, l'évaluation et la gestion des apprentissages. Le curriculum³ est un système. Si on modifie une composante, il y a un impact sur les autres composantes.

En examinant le schéma du processus de dérivation suivi lors de l'élaboration des programmes par compétences, on constate que les enseignants réalisent un curriculum ensemble. Il s'agit d'une production pédagogique plus large que le programme d'études. Le curriculum se définit comme «un ensemble structuré des expériences d'enseignement et d'apprentissage planifiées et offertes en vue d'atteindre des buts éducatifs prédéterminés».

L'élaboration de la partie locale du programme nécessite un traitement en profondeur de toutes ces composantes. La contribution de tous les enseignants concernés est essentielle.

« (le développement curriculaire)... doit en outre être

précisé de façon à satisfaire les besoins multiples des apprenants et à présenter aux éducateurs une image claire de sa structure et de ses composantes interreliées. Nécessitant la participation compétente d'un grand nombre d'éducateurs, un développement curriculaire permanent ne peut se faire que dans la concertation des efforts de chacun. »⁴

Nous dégageons donc ici un troisième grand niveau d'intégration des apprentissages : celui des interrelations des composantes. Tout dépendant du poids accordé à l'une ou l'autre composante, le curriculum peut varier d'un collège à l'autre.

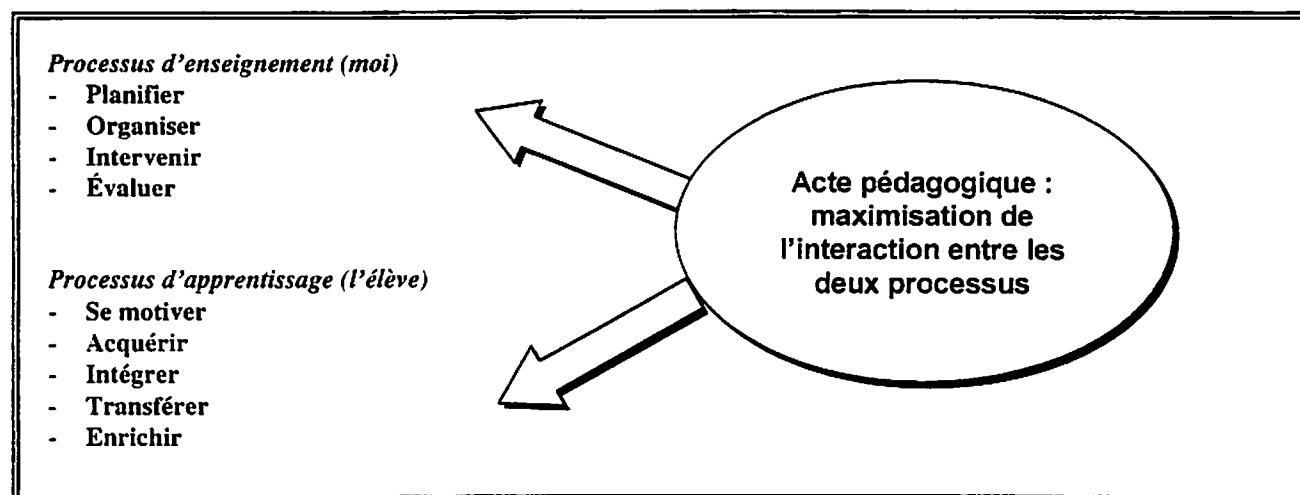
³ À partir des années soixante, on a élargi la signification du mot curriculum à toute l'infrastructure pédagogique donnée au programme. Le curriculum comprend le programme d'études et ses documents d'accompagnement comme les plans de cours, le matériel d'évaluation, le guide d'organisation et autres documents.

⁴ Legendre Renald, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 1993.

LES EFFETS DANS NOTRE PRATIQUE

Dans l'acte pédagogique en général

L'acte pédagogique consiste à optimiser l'interrelation entre les processus d'enseignement et d'apprentissage. Voyons chaque étape du processus d'apprentissage plus en détail, en ayant en tête les élèves.



La motivation fait appel à des connaissances et à des attitudes face à l'environnement de la compétence qu'ils vont acquérir et face aux apprentissages à réaliser. L'acquisition de base fait appel à des apprentissages de base tels que connaissances, habiletés, perceptions et attitudes sollicitées par la compétence. L'intégration fait appel aux habiletés liées à l'exercice, en partie ou en tout, de la tâche ou de l'activité voulue comme élément intégrateur de la compétence. Le transfert fait appel aux connaissances, habiletés et attitudes nécessaires à l'adaptation à un nouveau contexte exigeant davantage d'initiative et d'autonomie dans la mise en œuvre de la compétence.

Avec une approche par compétences, nous abordons l'apprentissage de nos élèves avec la préoccupation que toutes ces étapes du processus d'apprentissage soient couvertes par la formation. Cette préoccupation se traduit par écrit dans nos plans de cours. On y retrouve des objets et des moyens d'apprentissage planifiés pour développer des habiletés liées à toutes les étapes, celles de l'intégration et du transfert comprises.

Souvent nous avons déterminé la réussite scolaire par la démonstration de l'acquisition d'une somme de matière. En ayant en tête les compétences comme cibles de la formation, la réussite devient déterminée par la démonstration d'un savoir agir et pouvoir agir. L'élève démontre qu'il est capable de réinvestir, dans différentes situations, la matière fraîchement acquise. Cela exige d'avoir intégré un ensemble d'apprentissages de type exécution et – ou – création, dépendant de la nature de la compétence visée.

Les objectifs et standards reçus du ministère servent justement à préciser, pour chacune des compétences du programme, l'agir intellectuel, physique, social, artistique ou autre. Le cadre d'écriture servant à formuler la compétence donne de l'information sur le contexte de réalisation de chaque compétence, les éléments importants sur lesquels la formation va porter et les critères de performance.

Tout l'univers des apprentissages sous-jacents à la compétence décrite en objectif et standard – les habiletés cognitives, affectives et physiques sollicitées – reste à préciser par les enseignants experts du domaine de la compétence. Ce sont eux qui dégagent ces objets d'apprentissage et les traduisent en objectifs d'apprentissage et en contenus de cours. Ce sont eux qui décident du bagage requis aux élèves pour acquérir la compétence visée.

L'exploration de l'incidence déterminante de l'approche par compétences dans l'acte pédagogique en général nous permet d'approfondir notre compréhension des assises de l'approche. De constater la nécessité d'établir l'équilibre des étapes du processus d'apprentissage de nos élèves lors de nos préparations de cours. La retombée qui nous apparaît la plus évidente est de ne plus supposer que l'élève sera capable tout seul, en dehors de la formation, de réinvestir la matière acquise dans l'exécution ou la création.

Dans la façon d'effectuer notre planification pédagogique

Les composantes habituelles qui font partie de notre planification de cours sont les objets d'apprentissage traduits en objectifs et contenus de cours, les activités pédagogiques, les moyens d'évaluation, le matériel requis et l'aménagement des lieux.

L'approche par compétences a des retombées directes sur la façon de traiter ces composantes. Nous en relevons quelques-unes.

Un référentiel de formation commun

Les objectifs et standards associés aux compétences du programme (approche par compétences) et l'agencement des compétences entre elles (approche programme) nous donnent un même référentiel pour circonscrire les apprentissages de nos élèves. La matrice nous sert d'outil de réflexion pour respecter les liens d'application qui permettent l'intégration des apprentissages à l'échelle de la totalité du programme. Ayant une représentation claire de ce que le programme va permettre de réaliser à nos élèves, nous pouvons inscrire notre pensée et nos actions dans une même ligne directrice. Cette représentation claire du programme permet également d'éviter les chevauchements, les redondances ou toutes répétitions abusives.

Une grande marge de manœuvre dans nos décisions

Toutes décisions relatives à l'orientation à donner à certaines compétences du programme. Voici un exemple pris à partir d'un programme élaboré par compétences.

Exemple :

MATRICE DES COMPÉTENCES TECHNIQUES D'ÉDUCATION EN SERVICES DE GARDE	Numéro	Durée	FORMATION SPÉCIFIQUE					
			COMPÉTENCES GÉNÉRALES					
			Analyser la fonction de travail	Situer les besoins de l'enfant au regard de son développement global	Observer le comportement de l'enfant	Agir de façon sécuritaire au travail	Établir une relation affective avec l'enfant	Communiquer en milieu de travail
NUMÉROS			1	2	3	4	5	6
DURÉE		H	60	150	45	45	105	60
Dispenser les soins de base au poupon	6	60						
Intervenir au regard de la santé de l'enfant	7	45						
Assurer une saine alimentation à l'enfant	8	60					↑	
Assurer la sécurité de l'enfant	10	60						
Fournir de l'assistance à l'enfant	13	45						

Explication :

L'équipe d'enseignants craint de donner une orientation trop technique, trop « training » à la compétence numéro huit (8) « Assurer une saine alimentation à l'enfant » faisant partie de l'axe de développement particulier à la fonction de travail. Elle décide d'avoir recours à la compétence générale numéro cinq (5) « Établir une relation affective avec l'enfant ». Elle établit un lien d'application fonctionnel entre ces deux compétences (●). Ce lien indique que les enseignants verront, lors de la planification du ou des cours conduisant à la compétence particulière, à ce que des apprentissages de la compétence générale soient réinvestis. Ce réinvestissement se traduira par la présence d'objectifs d'apprentissage du domaine de la compétence générale, dans le ou les plans de cours conduisant à la compétence particulière concernée.

Ce n'est là qu'un exemple de choix pédagogique. Il y en a plusieurs possibles de cette nature.

Un appel à des connaissances de plusieurs types

Des connaissances déclaratives (le quoi), procédurales (le comment) et contextuelles (les circonstances). En effet, nous planifions le bagage requis aux élèves en fonction du caractère multidimensionnel et intégrateur de la compétence traitée et aussi en fonction de la vue d'ensemble du programme. Nous avons donc en tête une grille d'analyse bien précise : les dimensions présentes dans la compétence visée, les liens d'application entre les compétences et les étapes habituelles du processus d'apprentissage de toute personne qui apprend. Ce qui élargit le répertoire des connaissances nécessaires.

L'exigence de dégager des objectifs précis, en lien direct avec la compétence traitée

Des objectifs précis évitent de glisser dans des activités et contenus non pertinents. Des objectifs formulés en termes d'actions attendues des élèves : des objectifs d'apprentissage. Certains enseignants ont pris cette habitude de formuler les objectifs en fonction des apprentissages des élèves, depuis très longtemps. D'autres formulent des objectifs d'enseignement, c'est-à-dire en fonction d'eux, de ce qu'ils vont enseigner. Cette dernière manière de préciser les objectifs s'éloigne d'une approche centrée sur l'apprentissage.

Un centrage de notre planification sur les différentes étapes du processus d'apprentissage

Afin de conduire l'élève à la capacité de transfert, donc à l'autonomie.

La production de documents pédagogiques adaptés à l'approche retenue

Ces productions collectives viennent compléter le recueil des objectifs et standards pour constituer un curriculum ayant une infrastructure pédagogique particulière, à couleur locale. On les appelle plans cadres, tableaux de planification de la démarche d'apprentissage des élèves, schémas intégrateurs de la démarche de l'élève, scénarios d'apprentissage, guides pédagogiques, guides d'organisation, continuum d'apprentissage pour l'acquisition d'une compétence, plans de cours et autres appellations rencontrées dans le milieu. Les efforts et la collaboration mis dans la conception de ces documents pédagogiques sont la manifestation évidente d'une réflexion pédagogique collective, faite en profondeur au département, à l'aide d'outils conceptuels et méthodologiques permettant de rendre la planification opérationnelle.

Un questionnement axé sur les élèves

Ce questionnement s'installe progressivement dans notre pensée. Nous entendons de plus en plus :

- Qu'est-ce qu'il faut que mes élèves apprennent pour couvrir les dimensions présentes dans la compétence visée?
- Ai-je dégagé les objets d'apprentissage (connaissances, habiletés, attitudes) en fonction des dimensions présentes?
- Ai-je dégagé un savoir-faire lié à l'exécution même de la compétence?
- Ai-je tenu compte des critères de performance?
- Ai-je identifié des habiletés liées au savoir-intégrer et transférer?
- Mes élèves sont-ils placés en situation de réfléchir sur ce qui est appris et sur comment c'est appris (est-ce que je développe des habiletés métacognitives)?
- Etc.

Le fait que ces questions viennent en tête avant celles sur la matière à transmettre démontre un changement dans la façon d'aborder l'enseignement. Les contenus demeurent, bien sûr, mais non comme point de départ. Ils changent de place et de poids dans la réflexion pédagogique. Considérés comme des moyens par lesquels on fait passer les élèves pour acquérir la compétence, ils prennent place au service de l'apprentissage. Les pensées axées spontanément sur l'enseignement comme « je vais enseigner... », « je vais leur parler de... », « nous allons voir tel chapitre lundi matin... » sont décalées pour se retrouver après avoir eu les réponses aux questions énoncées plus haut.

Certains enseignants, qui n'ont pas eu l'occasion d'avoir une vue d'ensemble de l'approche dans son application, ont le sentiment de perdre des contenus et se sentent mal à l'aise de laisser de côté de la matière. Pour bien saisir le nouveau découpage, effectué en fonction du caractère intégrateur de chacune des compétences, il nous faut une compréhension approfondie de l'approche et une vue d'ensemble du programme.

Un choix de formules pédagogiques adaptées

Des formules qui favorisent une mise en action rapide des élèves.

Par exemple, on a pu constater que la formule des exposés demeure mais diminue. Ils sont moins fréquents et moins longs et changent souvent de place pour se retrouver vers la fin, en vue d'une synthèse. Le choix va vers des formules participatives qui placent les élèves en situation de prendre en charge eux-mêmes l'activité intellectuelle pour apprendre. Ces formules, problèmes à résoudre, projets, stages, mises en situation, jeux de rôle, analyse de cas ou toute autre réalisation ou œuvre, vont avec la nature de la compétence (le contexte de réalisation) et avec la nature des objectifs d'apprentissage qui en découlent.

La ressource « temps » considérée avec plus de souplesse

Plus de souplesse à l'intérieur du cadre donné par les formats de cours.

L'examen de reprise, les exercices de rodage en dehors des heures contacts, les stratégies favorisant l'enseignement par les pairs, le développement d'habiletés métacognitives, les exercices d'enrichissement font partie des moyens pour rejoindre nos élèves et les conduire à la réussite.

Un renforcement d'une culture de la pédagogie dans le milieu.

Au département.

Dans la façon d'organiser les cours du programme

Les cours sont organisés pour conduire les élèves à des compétences. Une compétence peut donner naissance à un cours ou bien à une séquence de deux, trois ou quatre cours, dépendant de son ampleur. Un des effets notoires d'avoir des compétences comme unités de références pour constituer les cours est de connaître à quelle(s) compétence(s) chaque cours conduit.

Dans la façon de donner nos cours

Nous avons vu que l'approche par compétences n'est pas une nouvelle façon d'enseigner, mais une façon de construire la formation. Cependant, le fait d'aborder notre enseignement et l'apprentissage de nos élèves par le biais des compétences a des effets sur nous lorsque nous enseignons. Nous sommes interpellés par l'approche. Elle exige de nous, durant les heures contacts,

- de piloter les apprentissages à partir d'une carte précise de l'itinéraire des élèves
Nous connaissons bien la destination : la compétence, les objectifs d'apprentissage à atteindre, les exigences fixées au préalable pour juger de l'acquisition de cette compétence.
- d'utiliser des stratégies qui invitent nos élèves à une mise en action rapide
À l'intérieur de chaque période ou séance de cours, s'assurer que la connaissance ne se retrouve pas transmise de façon isolée de son contexte d'application. Que les élèves vivent une alternance des étapes d'acquisition de base et d'intégration, un bon équilibre entre la théorie et la pratique.
- de varier les activités d'apprentissage
À l'intérieur d'un cours de 45 ou 60 heures, diriger des activités liées aux différentes étapes du processus d'apprentissage : la motivation, l'acquisition de base, l'intégration, le transfert et l'enrichissement.
- d'avoir une présence personnelle en classe, en laboratoire, en stage, en atelier toujours centrée sur l'apprentissage de nos élèves, sur leurs besoins (rythme...)
Une présence sur un territoire qui nous appartient déjà : celui de la relation de support et d'aide à l'apprentissage.
- de trouver des moyens de combler la formation manquante aux élèves en difficulté.
- de voir son enseignement à travers le concept de l'apprentissage.

Toutes ces exigences favorisent une animation alimentée par le sentiment de vivre une expérience pédagogique enrichissante. Plusieurs enseignants ont partagé ce sentiment.

Dans la manière d'apprendre des élèves

Les élèves trouvent dans ce qu'ils apprennent des retombées personnelles et durables (valeurs intrinsèques). Ils sont appelés à :

- **apprendre avec plus d'intérêt**
Une représentation juste de ce que le programme de formation va leur permettre de réaliser, l'acquisition d'une vision globale avant de commencer facilite la compréhension et les apprentissages plus en détail. Étant donné qu'ils connaissent la contribution des cours qu'ils suivent à l'ensemble de leur formation, ils sont plus motivés.
- **développer un sentiment d'appartenance à leur programme**
Ils bénéficient des efforts de concertation réalisés par leurs professeurs pour avoir une vision commune de leur formation.

- **apprendre en profondeur**

Ils bénéficient d'un enseignement organisé pour qu'il y ait dans l'immédiat une alternance⁵ de la théorie et de la pratique. La connaissance n'est pas isolée d'un contexte significatif pour eux. Les enseignants utilisent des formules pédagogiques variées requérant une mise en action de leur part. Il est connu que les élèves se collent aux personnes qui leur enseignent dans leur façon d'apprendre. Ils développent leurs habiletés d'apprentissage à cause de leur implication dans des activités variées et globales de même nature que la compétence visée – problème à résoudre, création, réalisation, œuvre, projet. Ils apprennent à utiliser l'effort déployé pour apprendre au maximum.

- **développer des habiletés métacognitives**

Ils sont appelés à exercer leur capacité d'introspection de différentes manières par une évaluation à intention formatrice mise au service de l'apprentissage.

Dans la façon d'envisager et de préparer l'évaluation

Nous avons rattaché les effets notés autour des points que nous considérons touchés en profondeur :

- la réussite scolaire;
- le seuil de réussite;
- les caractéristiques de l'évaluation;
- l'interprétation des résultats;
- et notre mentalité.

Les effets notés peuvent se rattacher à plus d'un point à la fois.

La réussite scolaire

Dans une approche plus traditionnelle, lorsque le programme d'études est construit à partir de contenus disciplinaires, l'évaluation est souvent centrée sur des connaissances isolées. On suppose que si ces connaissances sont maîtrisées, toute la compétence l'est aussi et on juge que l'élève a réussi. Nous avons pu constater précédemment qu'avec l'approche par compétences, le concept de réussite scolaire se trouve élargi au savoir et pouvoir agir que l'élève doit démontrer pour avoir réussi. Voici quelques effets dans notre pratique :

- l'évaluation pour fin de sanction porte sur la compétence visée; c'est la cible de la formation. Par conséquent, l'objectif et standard qui formule cette compétence en termes de résultats attendus sert de référentiel pour bâtir tout notre matériel d'évaluation;
- les objets que nous retenons pour fin d'évaluation sommative sont reliés principalement aux étapes de l'intégration et du transfert du processus d'apprentissage. Les objets d'évaluation de l'étape de l'acquisition de base se trouvent généralement évalués par inférence, lors de la démonstration de la compétence par l'élève. Ils sont plutôt retenus pour une évaluation à intention formatrice.

Le seuil de réussite

Le standard de l'objectif qui définit la compétence établit le seuil d'acquisition des éléments de cette compétence. Tous les critères de performance doivent être respectés pour que la compétence soit jugée acquise. On devrait donc avoir réussite ou échec c'est-à-dire tolérance zéro. Cependant, la prise en considération de certains facteurs comme la difficulté de réalisation de la tâche ou de l'activité, son impact dans le milieu, les pondérations attribuées aux différents objets retenus, les exigences de la profession et la nature de l'examen peuvent justifier l'accord d'une marge de manœuvre jugée acceptable (un seuil fixé à 80 % par exemple). Exprimé en nombre (4 sur 5) ou en pourcentage (80 %), le seuil de réussite se trouve fixé en fonction de l'importance que celui qui le détermine accorde à ces facteurs. Il faut alors accepter une part d'arbitraire. Voici quelques effets dans notre pratique :

- un effort de concertation entre les enseignants experts dans le domaine de la compétence pour fixer, par voie de consensus, un seuil de réussite en fonction des facteurs mentionnés;
- une variation du seuil de réussite d'une compétence à l'autre ou même d'un cours à l'autre;
- la disparition de la règle qui fixe le seuil de réussite à 60 % pour tous les cours;
- l'exigence d'être bien informé sur le degré de complexité de la compétence, de prendre en compte le contexte de réalisation de la compétence, les critères de performance qui donnent le seuil de réussite ou d'acquisition de chaque

⁵ « ...après le moment de l'acquisition, l'élève code l'information et la saisit de l'extérieur. Vient le moment de l'appropriation en faisant des activités d'apprentissage et des exercices de façon à ce que le savoir et le savoir-faire s'installent et durent dans la mémoire pour être accessibles et réutilisables. » L'approche par compétences contribue à mettre l'emphase sur cette phase appropriation et réduit l'inflation remarquée à la phase acquisition...

élément de la compétence, le niveau taxonomique des objectifs d'apprentissage précisés lors de notre planification pédagogique;

- la nécessité de mettre en place des moyens de combler la formation manquante à l'élève qui n'atteint pas le seuil de réussite fixé (évaluation au service de l'apprentissage).

Les caractéristiques de l'évaluation

Dans un modèle plus traditionnel, on suppose souvent que le tout est maîtrisé parce que les parties le sont. On fera un cumul de notes obtenues au fur et à mesure que chaque objectif d'apprentissage est atteint. Cela implique que l'évaluation porte souvent sur un objet morcelé, isolé du contexte. L'approche par compétences nous conduit à préparer une évaluation à validité écologique, multidimensionnelle et à caractère intégrateur. Une évaluation qui vise la globalité plutôt que les parties. Voici quelques effets dans notre pratique :

- la nécessité de prendre une distance des parties pour considérer le tout supérieur à la somme des parties, pour considérer la compétence supérieure à la somme de ses éléments;
- l'exigence de choisir, comme moyens d'évaluation, des stratégies appropriées à la compétence visée par le programme : un cas, un problème à résoudre, un projet, une création, ou toute œuvre rendant l'évaluation écologique c'est-à-dire conforme à la nature de la compétence;
- l'obligation de mettre en place une évaluation de synthèse. Une évaluation qui fait appel nécessairement à des connaissances de plusieurs types – déclaratives, procédurales et contextuelles- mais qui **porte sur la compétence elle-même comme élément intégrateur**. Les situations problèmes auxquelles l'élève sera confronté correspondent au seuil d'entrée aux études universitaires ou bien au seuil d'entrée sur le marché du travail;
- une évaluation pour fin de sanction qui arrive plus tard dans la session, vers la fin, afin de laisser le temps à l'élève de vivre son processus d'apprentissage jusqu'aux phases **intégration et transfert**.

L'interprétation des résultats

Le seuil d'acquisition ou le critère de performance étant le point de comparaison, l'évaluation est à interprétation critériée. La norme n'est pas constituée par ce que font les autres. Voici quelques effets dans notre pratique :

- l'exigence de préparer du matériel d'évaluation nous informant dans quelle mesure l'objectif est atteint par l'élève, du matériel préparé à partir du standard de l'objectif, lequel établit le seuil d'acquisition de la compétence;
- la nécessité d'être bien informé sur les acquis de l'élève en estimant sa performance en fonction de la distance qui le sépare d'un objectif d'apprentissage. Les objectifs d'apprentissage ont été précisés lors de la planification de la démarche de l'élève pour acquérir chaque compétence du programme;
- la préoccupation de mettre l'accent sur les habiletés cognitives, affectives et physiques maîtrisées par l'élève;
- une note accordée en fonction de l'ensemble des performances à accomplir pour démontrer que la compétence est acquise. On rencontre des situations où, pour augmenter la note, on retient des critères de participation comme, par exemple, une activité d'apprentissage réalisée avec un effort soutenu, la ponctualité, l'assiduité, l'intérêt manifesté au projet, le travail d'équipe réalisé avec sérieux, etc. Les critères de participation sont habituellement de l'ordre des exigences de l'établissement. Ils sont retenus lorsque nous avons un type d'objectif axé sur la participation de l'élève à la situation éducative.

La mentalité

L'approche par compétences amène un changement dans la manière de penser l'évaluation, dans l'ensemble de nos habitudes intellectuelles et de nos croyances. Les effets envisagés avec la nouvelle mentalité sont (entre autres), dans notre pratique :

- la fin d'une vision punitive de l'évaluation : la considération de l'évaluation au service de l'apprentissage;
- la vision de deux modes d'évaluation indissociables : formative et sommative;
- une évaluation formative fréquente, planifiée de façon systématique sur deux plages de temps : dans un contexte de minutes ou d'heures (à l'intérieur des séances ou périodes de cours) et dans un contexte de semaines ou de mois (à l'intérieur de la session);
- la présence d'information sur la nature et l'utilité de l'évaluation formative dans une des rubriques du plan de cours remis aux élèves;
- la vision d'une évaluation de nature collaborative, qui fait appel à la participation de l'élève. Être convaincu que l'élève qui participe à l'évaluation en classe, en laboratoire ou en atelier, peut observer son raisonnement, constater les choses bien comprises comme celles mal comprises, observer son raisonnement pour résoudre un problème. L'acceptation d'une supervision interactive dans laquelle l'élève prend part aux observations, aux décisions (ce qui joue beaucoup sur sa motivation à apprendre);

- l'acceptation de passer moins d'heures à corriger et de considérer l'auto-évaluation comme un moyen de confier la charge intellectuelle d'apprendre aux élèves;
- l'utilisation de moyens d'évaluation permettant de recueillir, de sélectionner et de structurer les données représentatives de la compétence, et de construire une épreuve sommative finale en parfaite adéquation avec ce qui doit être mesuré;
- l'acceptation d'explorer des moyens appropriés pour combler la formation manquante des élèves qui ont un rythme d'apprentissage plus lent (l'examen de reprise, les exercices de rodage en dehors des heures contacts, le tutorat...);
- l'habitude d'une évaluation pour fin de sanction rare, se réalisant vers la fin de la formation.

LA CONCLUSION

Aborder l'enseignement et l'apprentissage par le biais des compétences développe l'habitude de centrer son enseignement sur l'apprentissage. Cette habitude se développe petit à petit à cause de la préoccupation liée à l'optimisation de l'interrelation entre les processus d'enseignement et d'apprentissage (l'acte pédagogique). Nous gardons en tête, lors de la préparation, de l'organisation et de la prestation de nos cours et aussi lors de l'évaluation des apprentissages, les dimensions de la compétence et les étapes habituelles du processus d'apprentissage de toute personne qui apprend.

On ne peut pas faire ce changement rapidement. On ne peut pas fixer à son agenda, à une heure précise, un changement de mentalité. Il faut du temps aux élèves et aux enseignants.

Depuis plusieurs années déjà, dans plusieurs collèges, des enseignants travaillent à cette entreprise d'élaboration de la partie locale des nouveaux programmes par compétences. L'expérience de travail avec eux nous a permis de constater à quel point ces derniers sont préoccupés par la tenue en équilibre du poids des différents déterminants de la formation (les orientations, les buts généraux de la formation technique, la situation de travail, la situation de vie, la population-cible...). À quel point ils veulent s'assurer de construire une formation solidement ancrée sur une base large et transférable. Dans ces équipes d'enseignants des disciplines spécifiques et « contributives », devenus concepteurs et conceptrices de la partie locale des nouveaux programmes, il a fallu démystifier l'approche par compétences. Une vision plus nette de celle-ci a permis de découvrir qu'avec les compétences comme logique d'organisation au lieu des contenus, nous avons un outil supplémentaire au service d'une démarche d'analyse pour :

- préciser une démarche d'apprentissage en progression des élèves;
- identifier les résultats escomptés de l'enseignement et de l'apprentissage;
- établir le degré de maîtrise des connaissances, habiletés et attitudes que les élèves du collégial doivent avoir atteint à la sortie.

Une compréhension approfondie de l'approche par compétences et de l'approche programme permettait de constater petit à petit, au fur et à mesure de la réalisation des travaux d'élaboration et d'implantation, qu'aborder l'enseignement et l'apprentissage par le biais des compétences ne limitait pas à une « entreprise de réduction utilitariste du concept de formation ». Il a fallu accepter de prendre une distance des programmes actuels pour arriver à découvrir les formes de l'architecture des programmes par compétences. Ce n'est pas là un exercice facile. Mais comme dit André Gide « *Personne ne peut découvrir de nouvelles contrées, sans perdre de vue pour un moment le rivage* ».

Pour vivre les travaux d'élaboration et d'implantation comme une expérience pédagogique enrichissante, les attitudes suivantes nous ont grandement aidés et ont été considérées comme des conditions propices au changement.

- Être intéressé(e) à comprendre les fondements de l'approche et le vocabulaire utilisé (pourquoi ce changement?).
- Entrer en contact avec ses convictions profondes en éducation.
- Se faire à l'idée de prendre le risque de sortir de sa zone de confort pour l'agrandir.
- Accepter de faire appel à la ressource « temps ».
- S'approprier des outils méthodologiques adaptés.
- Accepter de faire des choix pédagogiques à sa mesure.

Par exemple, dans le champ de l'évaluation, décider de commencer l'évaluation sommative plus tard dans la session, de concevoir une épreuve finale à partir de situation représentative du contexte d'exercice réel de la compétence, d'augmenter le pourcentage (le poids) accordé à l'importance de cette épreuve (par exemple, de 30% à 40%), de planifier des stratégies qui placent les élèves en situation d'introspection, d'évaluer en fonction des critères de performance fixés dans l'objectif et standard, etc.

- Utiliser son énergie pour explorer, plutôt que pour se protéger.

Les doutes, les hésitations et les incertitudes face au virage actuel ont servi, dans chacune des équipes de travail, à agrandir notre territoire : celui de la relation entre l'enseignant et l'élève ! Une relation de support et d'aide à l'apprentissage.