



# Sens et portée de la notion de compétence dans le nouveau programme de formation

Marie-Françoise Legendre  
Université de Montréal

## 1. QUELQUES RÉFLEXIONS SUR LA NOTION DE COMPÉTENCE

### 1.1 La notion de compétence : des ancrages théoriques variés

Le nouveau programme de formation prend appui sur une conception de l'apprentissage fondée sur l'apport des perspectives (socio)constructives et (socio) cognitivistes. Les premières ont un ancrage essentiellement épistémologique et mettent l'accent sur le caractère construit et socialement négocié des savoirs, d'où l'importance de tenir compte des contextes dans lesquels ils s'élaborent et de l'influence des interactions sociales et culturelles sur leur mode de constitution. Les secondes ont un ancrage psychologique et soulignent le rôle central que jouent, dans tout apprentissage, les processus cognitifs à l'aide desquels l'individu interagit avec son environnement et traite l'information.

Par ailleurs, le programme est maintenant formulé en termes de compétences à développer, ces compétences étant indissociables du sujet qui les possède et les met en oeuvre, alors que les programmes antérieurs étaient formulés en termes d'objectifs correspondant aux contenus de connaissances à faire acquérir aux élèves, ces contenus étant pour ainsi dire extérieurs au sujet. Deux aspects majeurs marquent donc le nouveau programme de formation : la conception de l'apprentissage mise de l'avant qui tient compte de l'apport des sciences cognitives et se distancie de la perspective behavioriste longtemps dominante; le passage des objectifs aux compétences. Quels liens y a-t-il entre les perspectives théoriques sous-jacentes à la conception de l'apprentissage privilégiée dans le cadre de la réforme et le choix de formuler le programme par compétences ?

Précisons d'emblée que la notion de compétence n'est pas en elle-même socioconstructiviste ou cognitiviste et qu'elle peut être interprétée en prenant appui sur divers cadres de référence. Elle est parfois assimilée à celle d'objectifs généralement associés à des comportements facilement mesurables et observables. Se trouve alors



privilegié un cadre de référence béhavioriste. Adopter le langage des compétences ne suffit donc pas à modifier la structure des programmes qui peut demeurer foncièrement additive, séquentielle et linéaire. Il faut souligner cependant que la notion de compétence a graduellement pris une certaine autonomie dans le champ de l'éducation et s'est peu à peu dissociée de celle d'objectifs (Perrenoud, 1997). Se sont alors graduellement imposés de nouveaux cadres de référence issus tant de l'épistémologie que de la psychologie cognitive ou de la psychologie du développement. Une certaine ambiguïté demeure toutefois sur le sens donné à cette notion. C'est pourquoi il ne suffit pas d'utiliser le langage des compétences pour s'inscrire dans une approche socioconstructiviste ou cognitiviste de l'apprentissage. Ce qui pourrait expliquer que plusieurs ne perçoivent pas clairement les liens entre la conception de l'apprentissage mise de l'avant par la réforme et le choix de formuler les programmes selon une approche par compétences. Il importe de clarifier ces liens.

*Ce n'est pas à partir de la notion de compétence que l'on peut inférer la conception de l'apprentissage qui lui est sous-jacente, mais bien l'inverse. C'est la conception de l'apprentissage retenue qui permet de clarifier le sens donné à cette notion.*

## **1.2 La notion de compétence : une idée pas complètement nouvelle**

L'école n'est pas totalement étrangère au souci de développer des compétences. En ce sens, l'idée de compétence ne constitue pas une nouveauté absolue. On pourrait en effet aisément supposer que, quelle que soit la façon dont les programmes sont formulés, un enseignement de qualité est un enseignement qui amène l'élève non seulement à acquérir de nouvelles connaissances, mais à développer des compétences. Par conséquent, ce n'est pas parce que les programmes antérieurs étaient rédigés dans le langage des objectifs que les enseignants ne se préoccupaient pas de développer des compétences. Inversement, si le fait de formuler les programmes par compétences vise à induire certaines pratiques pédagogiques, cela ne suffit pas à garantir le recours à des stratégies d'enseignement susceptibles de développer des compétences. Certaines des pratiques pédagogiques qui ont cours peuvent dès lors très bien s'inscrire dans une logique de développement de compétences alors que d'autres peuvent s'en écarter. Il importe de savoir les reconnaître, d'identifier celles qui peuvent soutenir le développement de compétences et de les renforcer. En ce sens, le nouveau programme de formation ne conduit nullement à mettre au rancart les pratiques existantes, mais invite plutôt à les recadrer en les examinant sous un nouvel éclairage. Il suppose également la capacité à porter un regard critique sur certaines pratiques. Il arrive en effet que les connaissances disciplinaires occupent toute la place au détriment de leur mise en oeuvre dans des situations significatives. Par exemple, un enseignement



disciplinaire, centré sur la mémorisation de connaissances spécifiques sans aucune préoccupation au regard des situations dans lesquelles ces connaissances sont mises en oeuvre, ne favorise pas le développement de compétences. Les élèves sont alors incités à mémoriser des connaissances spécifiques dans le seul but de répondre aux questions d'un examen et non à développer des compétences.

*Les réalités pédagogiques auxquelles renvoie la notion de compétence ne sont donc pas complètement inédites, mais il importe de savoir reconnaître, dans les pratiques existantes, ce qui favorise le développement des compétences ou ce qui, au contraire, l'entrave.*

## **2. POURQUOI PRIVILÉGIER UN PROGRAMME AXÉ SUR LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES?**

Plusieurs raisons ont conduit à privilégier un programme par compétences plutôt que par objectifs. Nous en retenons essentiellement trois : le regard critique sur les résultats de la scolarisation, les dérives des programmes par objectifs et l'influence de la formation professionnelle.

### **2.1 Le regard critique sur les résultats de la scolarisation**

De nombreuses recherches, dans divers domaines du savoir, ont mis en évidence le peu de réinvestissement et de transfert des acquis scolaires. Les connaissances apparemment acquises par les élèves sont en effet très peu réinvesties non seulement dans des contextes extra-scolaires, mais à l'intérieur même du contexte scolaire d'un niveau de scolarité au suivant ou même d'une discipline à l'autre. Les enseignants déplorent d'ailleurs souvent le manque de préalables de leurs élèves, autrement dit la difficulté à pouvoir prendre appui sur les acquis qui devraient normalement avoir été réalisés à travers leur scolarité. Ce qui frappe alors est moins l'absence de connaissances que l'incapacité à les évoquer et à en faire un usage approprié. On qualifie souvent ces connaissances d'*inertes*, l'élève étant incapable de les réutiliser de façon fonctionnelle et judicieuse dans d'autres situations. Or, une connaissance inerte est, par définition, non mobilisable. Elle ne constitue pas une ressource pour l'apprenant.

Des lacunes importantes dans les habiletés intellectuelles de « haut niveau » ont également été soulignées. L'accent mis sur la mémorisation d'un très grand nombre d'éléments de contenus spécifiques se fait souvent au détriment d'habiletés intellectuelles complexes telles que le raisonnement logique, le jugement critique, l'argumentation, qui semblent assez peu sollicités par les apprentissages scolaires. On dénote enfin une centration sur les contenus au détriment des processus de pensée qui



en permettent l'appropriation et l'utilisation. La formation paraît en effet davantage centrée sur l'accumulation de connaissances que sur la formation de la pensée, c'est-à-dire, sur le développement des processus de raisonnement nécessaires à des apprentissages structurés et significatifs.

## **2.2 Les dérives des programmes par objectifs**

La tendance à vouloir décrire de manière exhaustive tous les apprentissages visés sous la forme d'objectifs nombreux et morcelés a conduit à une prolifération d'objectifs. Le Conseil supérieur de l'éducation, dans son rapport de 1994 sur la rénovation du curriculum du primaire et du secondaire (Conseil supérieur de l'éducation, 1994b) avait dénombré pas moins de six mille objectifs uniquement à l'ordre secondaire ! Cette décomposition des savoirs à enseigner en un très grand nombre d'objectifs spécifiques s'est avéré exercer une contrainte importante sur les pratiques pédagogiques des enseignants qui sentent une forte incitation à « couvrir le programme ».

La formulation des programmes par objectifs a également conduit au morcellement des connaissances et à l'atomisation des compétences. Le découpage des savoirs en petites unités, relativement faciles à évaluer, amène à aborder les connaissances de manière additive et linéaire plutôt que dans leurs interrelations au sein d'un ensemble plus large qui leur donne sens. Cela ne facilite nullement l'intégration des savoirs qui constitue pourtant un enjeu majeur de la formation, particulièrement à l'ordre secondaire (Avis du CSE, 1990). Quant à l'atomisation des compétences, elle va dans le même sens que le morcellement des connaissances puisqu'elle incite à se centrer sur des habiletés élémentaires, qui peuvent être maîtrisées à plus ou moins court terme, au détriment de compétences plus complexes faisant appel à des connaissances, habiletés ou attitudes diversifiées, dont le développement s'effectue à plus long terme.

Un autre effet pervers des programmes par objectifs est la centration sur l'évaluation au détriment de l'apprentissage. Nous observons en effet une forte tendance à assujettir l'apprentissage à l'évaluation en mettant l'accent sur les produits ou manifestations observables de l'apprentissage plutôt que sur les démarches de pensée. À titre d'exemple, le recours un peu trop exclusif à des examens à choix multiples ne permet guère d'évaluer le degré d'intégration des savoirs ou les types de raisonnements auxquels ont recours les élèves. Si les modes d'évaluation privilégiés peuvent convenir à des apprentissages linéaires et atomisés, ils s'avèrent inappropriés à l'évaluation d'apprentissages plus globaux s'effectuant par une restructuration des acquis antérieurs plutôt que par simple ajouts de nouveaux éléments de savoir (Legendre, 2001a, à paraître).



### **2.3 L'influence de la formation professionnelle sur la formation générale**

Le choix de formuler les programmes par compétence n'est évidemment pas étranger à une certaine influence de la formation professionnelle. Cette dernière a d'ailleurs opté pour des programmes par compétences bien avant la formation générale. Ce qui ne signifie cependant pas que le sens donné à la notion de compétences est exactement le même en formation professionnelle et en formation générale. Il n'en demeure pas moins que ces deux types de formation tendent à se rapprocher et que la coupure traditionnellement établie entre elles tend à s'estomper.

D'une part, la formation professionnelle requiert de plus en plus l'acquisition d'habiletés générales qui étaient autrefois davantage le propre de la formation générale. En effet, même dans les domaines professionnels, il apparaît de plus en plus indispensable, en raison de la complexification croissante des tâches, de maîtriser des habiletés intellectuelles complexes. Par ailleurs, le renouvellement constant des savoirs et l'essor rapide des technologies nécessitent des capacités d'adaptation au changement faisant appel à des outils intellectuels flexibles. La formation ne vise plus à adapter les individus à un répertoire de situations relativement délimité, mais à les rendre adaptables à un vaste répertoire de situations très diversifiées. La nature même du travail exige une plus grande souplesse et adaptabilité au changement et à la nouveauté (Rey, 1996). D'autre part la formation générale emprunte à la formation professionnelle l'objectif de rendre davantage opérants, dans de nombreuses situations de la vie quotidienne, les savoirs acquis au cours de la formation. Elle vise de plus en plus à favoriser l'établissement d'un rapport plus pragmatique au savoir. Autrement dit, les connaissances acquises en contexte scolaire doivent avoir une valeur pratique et pouvoir s'appliquer dans la vie courante. Le sens des savoirs est très étroitement relié à leur usage, lequel n'est pas uniquement d'ordre pratico-pratique, puisqu'on peut user de ses connaissances tant pour agir que pour questionner, résoudre des problèmes, comprendre des situations et autres. Il n'est plus possible ainsi de se contenter de remplir la tête des élèves « au cas où » ces savoirs leur seraient utiles un jour. Il faut d'emblée aborder le problème de leur utilité au moment même de leur acquisition.

*L'approche par compétences invite donc l'école à se recentrer 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 variés.*



### 3. QU'EST-CE QU'UNE COMPÉTENCE?

#### 3.1 La conception retenue

Dans le nouveau programme de formation, la compétence est définie comme « un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources ». L'idée de ressources englobe une variété d'acquis hétérogènes qui ne sont pas uniquement de l'ordre des connaissances, qui peuvent avoir des sources variées et qui ne sont pas nécessairement le produit d'un enseignement ou d'une formation. L'idée de mobilisation suggère que la caractéristique commune à ces acquis, par ailleurs hétérogènes, est précisément d'être mobilisables, autrement dit, on peut y faire appel au besoin et les utiliser dans des situations variées. Le fait que ces ressources soient, par définition, mobilisables, n'implique évidemment pas qu'elles doivent toujours être toutes mobilisées. Une sélection doit nécessairement s'opérer, notamment selon le contexte. Être compétent, c'est donc faire appel aux bonnes ressources, les combiner de manière efficace et les utiliser à bon escient. Par ailleurs, il importe de prendre en considération non seulement les ressources internes, mais aussi les ressources externes. La prise en compte des ressources externes - en connaître l'existence et savoir les utiliser, mais aussi être en mesure d'évaluer ce qui peut constituer une ressource au regard de telle ou telle compétence - joue un rôle important en contexte scolaire et renvoie, entre autres, aux habiletés de sélection et de traitement de l'information en provenance de l'environnement.

La compétence est un savoir-agir qui intègre des connaissances, mais également d'autres ressources. Cette idée implique que les connaissances sont une composante nécessaire, mais non suffisante de la compétence : on a besoin de connaissances pour être compétent dans un domaine ou dans une situation, mais le seul fait de posséder des connaissances ne rend pas nécessairement compétent. Il s'agit là d'une nuance importante ! Les connaissances doivent pouvoir être reliées les unes aux autres de manière fonctionnelle et combinées à d'autres ressources. Cette idée implique également qu'une connaissance n'est pas en soi une ressource puisqu'un individu peut posséder des connaissances sans toutefois être capable de les mobiliser, autrement dit sans y faire appel de façon appropriée. L'élève qui a appris certaines connaissances en mathématiques, mais qui n'est pas capable d'y faire appel dans des situations où ces connaissances s'avèrent utiles, n'a pas développé de compétences. Cette idée nous met aussi en garde contre le risque de restreindre l'usage des connaissances acquises à l'école à des situations strictement scolaires qui ont souvent un caractère limité et artificiel (par exemple : remplir une feuille d'exercices) dans la mesure où ces connaissances ne renvoient à aucune pratique extra-scolaire.

Une compétence est nécessairement liée à ses contextes d'exploitation et aux conditions de son utilisation féconde. Cette idée conduit à insister sur le fait qu'une



compétence n'existe pas en elle-même indépendamment de son champ d'application, c'est-à-dire des contextes et conditions de son utilisation féconde. Elle ne peut se manifester qu'à travers l'utilisation appropriée des ressources qu'elle mobilise. Elle est généralement liée à des pratiques de référence. Il peut s'agir de pratiques professionnelles : ce qui nous amène ainsi à la compétence professionnelle d'un médecin ou à la compétence professionnelle d'un enseignant en référence à leur capacité à mobiliser et à utiliser des ressources variées dans des situations liées à leur pratique professionnelle. Cependant, il peut aussi s'agir de situations reliées à d'autres domaines de pratiques, par exemple celles de la vie courante qui ne sont donc pas d'ordre professionnel ou disciplinaire. Il existe en effet un grand nombre de situations qui n'appartiennent pas à un champ de pratique particulier, mais renvoient plutôt à des situations courantes de la vie auxquelles une personne est confrontée et pour lesquelles elle a besoin d'être outillée.

*Adopter une approche par compétences, c'est renoncer à vouloir exercer un contrôle absolu sur toutes les composantes d'une compétence puisque les ressources que mobilise une compétence ne sont pas toutes de l'ordre des acquis effectués en contexte scolaire.*

### **3.2 Les principales caractéristiques d'une compétence**

Nous pouvons mettre en évidence certaines caractéristiques de la compétence qui en révèlent la nature systémique et irréductible à une somme d'éléments pouvant être acquis de manière séquentielle et linéaire.

La compétence est complexe puisqu'elle ne réside pas dans la somme, mais dans l'organisation dynamique de ses composantes. Elle fait appel à des ressources variées qui sont combinées de manière particulière selon les contextes ou les situations. Deux individus peuvent se montrer tout aussi compétents l'un que l'autre sans pourtant mobiliser exactement les mêmes ressources et les combiner ou les orchestrer de la même façon. Certaines des ressources mobilisées par une compétence sont certes incontournables, en ce sens qu'elles constituent des conditions nécessaires à la mise en oeuvre d'une compétence, mais cela ne veut pas dire qu'elles soient suffisantes.

La compétence est évolutive puisqu'elle ne part pas de rien et qu'elle prend nécessairement appui sur les ressources existantes, ressources qui sont appelées à se développer et à s'enrichir à travers leur mobilisation et leur utilisation dans des contextes et situations variés. Par ailleurs, elle ne peut que s'inscrire dans des visées de formation à long terme étant donné qu'il est toujours possible d'accroître une expertise, autrement dit de devenir de plus en plus compétent. Cela n'empêche évidemment pas de reconnaître des niveaux de compétences variés puisque la compétence n'est pas affaire de tout ou rien et qu'on peut être compétent à des degrés divers.



La compétence est interactive pour au moins deux raisons. D'une part, elle est toujours reliée à son champ ou à ses contextes d'application. Elle ne peut donc être définie indépendamment des situations dans lesquelles elle s'exerce. On peut être très compétent dans une situation donnée, sans pour autant faire appel à une expertise particulière dans un domaine particulier. La compétence doit être ajustée aux exigences de la situation. Ainsi, il y a des situations qui peuvent nécessiter de recourir à certains savoirs disciplinaires sans pour autant exiger d'être des spécialistes d'une discipline ou d'un domaine. D'autre part, elle est interactive puisqu'elle se développe à travers son utilisation dans des contextes variés. Développer une compétence n'implique pas nécessairement l'acquisition de nouvelles ressources. Elle peut consister à apprendre à mieux gérer l'utilisation que l'on fait des ressources existantes. En effet, apprendre consiste souvent à découvrir de nouvelles façons d'utiliser ce que l'on sait déjà!

La compétence est globale et intégrative dans la mesure où elle intègre des connaissances mais ne s'y réduit pas, puisqu'elle fait appel à d'autres ressources qui ne sont pas nécessairement de l'ordre des connaissances (par exemple, des ressources internes liées à la personnalité, aux intérêts, aux aptitudes ou des ressources externes de divers ordres tant humain que matériel). Par ailleurs, c'est le tout qui donne sens aux composantes. Ce qui signifie qu'une compétence est plus que la somme de ses éléments. Ce qui implique également que les mêmes connaissances ou les mêmes ressources peuvent être mobilisées et combinées de manières très différentes selon les types de situations et les compétences que celles-ci requièrent. Une même ressource peut ainsi être mise au service de plusieurs compétences.

*Cette conception de la compétence est tout à fait cohérente avec les perspectives socioconstructiviste et cognitiviste de l'apprentissage, sans nécessairement en dériver. Elles constituent, l'une et l'autre, des cadres de références complémentaires, utiles pour analyser la compétence.*

#### **4. QUELQUES ASPECTS IMPORTANTS D'UN PROGRAMME PAR COMPÉTENCES**

##### **4.1 Les connaissances au service du développement des compétences**

Il n'existe pas de compétence sans connaissances. Il importe cependant de considérer ces dernières comme des ressources au service des compétences. Ce qui a essentiellement deux conséquences : d'une part, on ne devrait pas enseigner des connaissances sans se préoccuper de leur utilité, autrement dit des compétences dans lesquelles ces connaissances peuvent être mobilisées, puisque le sens des connaissances est étroitement relié à leur usage; d'autre part, on ne devrait pas dissocier les moments





d'acquisition des moments d'application, comme c'est très souvent le cas en contexte scolaire, puisque les connaissances à acquérir doivent apparaître comme des ressources pour surmonter un obstacle, comprendre une situation, résoudre un problème et bien d'autres. Il y a peu de chances pour que l'élève s'investisse dans un apprentissage, s'il n'en perçoit pas l'utilité. Ou encore, si l'utilité perçue n'est autre que de répondre aux exigences d'une évaluation, il est peu probable que les processus d'apprentissage sollicités conduisent l'élève à enrichir son répertoire de ressources.

Il importe de relier les connaissances aux contextes et conditions de leur utilisation. En effet, une connaissance n'est pas bonne en soi, indépendamment des contextes et conditions dans lesquels on en fait usage. Certaines connaissances peuvent être tout à fait appropriées à certains contextes et inappropriées à d'autres contextes. Ce n'est pas parce que l'élève dispose de connaissances acquises dans un contexte particulier (notamment un contexte scolaire) qu'il saura spontanément les mobiliser, autrement dit en faire bon usage, dans d'autres contextes où ces mêmes connaissances pourraient s'avérer très fonctionnelles. Il est donc essentiel d'amener l'élève à reconnaître dans quels contextes et à quelles conditions certaines connaissances s'avèrent utiles. Cela ne peut se faire qu'en diversifiant suffisamment les contextes d'utilisation et en rendant explicites certaines conditions de cette utilisation. Par ailleurs, les contextes d'acquisition ne devraient pas être trop éloignés des contextes dans lesquels l'élève est susceptible de réutiliser ces connaissances.

On ne peut dissocier l'acquisition de connaissances et le développement des processus de pensée. Il existe en effet d'étroites relations entre l'acquisition de connaissances et le développement de la pensée. D'une part, tout apprentissage fait appel à des processus de mémoire, de jugement, de raisonnement, entre autres., processus qui requièrent notamment un traitement de l'information. Cela signifie que l'élève ne peut apprendre sans faire appel à certaines ressources cognitives (et affectives) puisqu'on ne peut pas dissocier l'assimilation des savoirs d'un certain travail cognitif de l'élève. D'autre part, l'acquisition de connaissances contribue en retour au développement des processus de pensée puisque c'est dans son effort pour comprendre, pour assimiler de nouvelles connaissances, que l'élève est amené à construire de nouveaux outils cognitifs, à développer de nouveaux modes de raisonnement (Legendre, 1994). Bref, on peut dire que si les processus de pensée de l'élève conditionnent en partie ce qu'il est en mesure d'apprendre (par exemple, un enfant de 5 ans ne raisonne pas comme un enfant de 9-10 ans), ses apprentissages contribuent en retour au développement de sa pensée étant donné que celle-ci ne se développe pas à vide mais en lien étroit avec les savoirs qu'elle s'efforce d'assimiler.



*Favoriser le développement des compétences, c'est faire en sorte que la pensée soit au service de l'apprentissage et que les apprentissages contribuent en retour, par les exigences qu'ils posent, au développement des processus de raisonnement.*

#### **4.2 La distinction entre des compétences spécifiques et des compétences transversales**

Se qualifient de spécifiques, les compétences dont le champ d'application est délimité à un ensemble relativement restreint de situations. Ces compétences requièrent nécessairement des connaissances qui sont elles aussi relativement spécifiques. Par exemple, une compétence professionnelle, quelle qu'elle soit fait toujours appel à des compétences et connaissances spécifiques à cette activité professionnelle. Comme les activités professionnelles sont elles-mêmes généralement rattachées à des champs disciplinaires, nous pouvons identifier des compétences spécifiques en lien avec des domaines d'étude ou d'intervention ou même des disciplines encore plus spécifiques à l'intérieur d'un domaine. Dans la vie quotidienne, on retrouve également des compétences spécifiques reliées à certains types d'activités, qu'il s'agisse de la pratique d'un sport ou de tout autre activité aussi simple en apparence que la préparation d'un bon repas. En contexte scolaire, des compétences peuvent être davantage spécifiques à certaines disciplines et nécessiter des connaissances disciplinaires particulières.

On peut qualifier de transversales ou de génériques des compétences dont le champ d'application est très vaste puisqu'il n'est pas délimité par des frontières professionnelles, disciplinaires ou autres. Ces compétences sont généralement décrites de manière décontextualisée même si leur utilisation est nécessairement contextualisée. Ainsi, on peut parler d'une compétence reliée à la communication, même s'il va de soi qu'une compétence aussi générique se contextualisera très différemment selon les situations. Un bon exemple de compétence transversale ou générique est la maîtrise du langage naturel que l'enfant acquiert très jeune mais dont le champ d'application ne cesse de s'élargir. Un autre exemple de compétence appelée à devenir de plus en plus transversales est la compétence à lire puisqu'elle peut être mobilisée dans un très vaste répertoire de situations qu'il s'agisse de lire pour le plaisir, pour s'informer ou pour apprendre. La lecture et l'écriture constituent, au même titre que la communication orale, des compétences qui sont appelées à devenir de plus en plus transversales dans la mesure où elles seront mobilisée dans plusieurs contextes d'apprentissage scolaire reliés à des domaines spécifiques.

Distinguer des compétences spécifiques et des compétences transversales ou génériques, c'est simplement reconnaître qu'une compétence est nécessairement en lien avec un certain champ d'application qui peut être plus ou moins vaste. Une compétence peut convenir à un grand nombre de situations analogues tout comme elle peut être



rattachée à un nombre plus restreint de situations ou « familles » de situations plus ou moins larges. Il ne faut cependant pas établir entre elles des frontières étanches. D'une part, les compétences spécifiques contribuent au développement de compétences plus génériques, ces dernières ne pouvant se construire qu'en contexte, et réciproquement, les compétences transversales sont appelées à jouer un rôle important dans l'acquisition de compétences spécifiques, faisant simultanément appel à des ressources spécifiques et à d'autres plus génériques (Legendre, 2001b, à paraître). D'autre part, il importe de réaliser que le champ d'une compétence (ou étendue de son domaine d'application) n'est pas délimité une fois pour toutes puisqu'il peut s'enrichir au gré des expériences. Ainsi, une compétence peut être appelée tout aussi bien à se spécifier (exemple : on peut développer sa compétence à communiquer dans un champ d'intervention particulier) qu'à se généraliser (exemple : la lecture ne deviendra une compétence générique que dans la mesure où s'enrichit et se diversifie le répertoire des situations dans lesquelles on y a recourt).

La relation étroite entre compétences disciplinaires et compétences transversales invite à reconnaître qu'il n'existe pas de compétence particulière pour chaque situation, mais qu'inversement, aucune compétence n'est suffisamment globale et décontextualisée pour pouvoir s'appliquer potentiellement à toutes les situations. Par ailleurs, plusieurs des ressources que mobilise une compétence spécifique ne sont pas exclusives à cette compétence puisqu'elles sont mobilisées par de nombreuses autres compétences, une situation faisant généralement appel à la fois à des compétences spécifiques, qui ont un champ d'application délimité, et à des compétences génériques ou transversales qui peuvent s'appliquer à un champ de situations beaucoup plus vaste. À titre d'exemple, de très nombreuses situations peuvent faire appel à des démarches de résolution de problème. Le type de situation et la nature même du problème à résoudre requiert généralement des compétences et connaissances spécifiques. Il n'en demeure pas moins que les processus de raisonnement alors sollicités ne sont pas spécifiques ou exclusifs à cette situation ou à ce problème particulier !

#### **4.3 L'articulation nécessaire des compétences disciplinaires et des compétences transversales**

Les compétences transversales ou génériques sont des compétences de haut niveau dans la mesure précisément où les ressources qu'elles mobilisent peuvent s'appliquer dans un très grand nombre de situations. Toutefois, pour acquérir une certaine transversalité, les ressources en question doivent être sollicitées dans des situations suffisamment nombreuses et diversifiées. Articuler les compétences transversales et les compétences disciplinaires, c'est viser le développement de compétences de haut niveau.



Les compétences transversales ne peuvent se développer de manière décontextualisée : elles ne doivent pas être considérées comme des capacités intellectuelles ou des savoirs procéduraux généraux que l'on peut développer pour eux-mêmes indépendamment de leurs contextes d'application variés. Deux conséquences sont à tirer de cela : d'une part, les compétences reliées aux disciplines ont un rôle très important à jouer dans le développement des compétences transversales, puisque toute compétence disciplinaire fait simultanément appel à des compétences spécifiques et à des compétences transversales ou génériques; d'autre part, les compétences transversales doivent pouvoir être réinvesties de manière consciente et délibérée dans les différents champs disciplinaires, ce qui nécessite un certain décloisonnement. L'élève doit être en mesure de réaliser que certaines des compétences acquises dans un contexte disciplinaire donné sont également utiles dans d'autres contextes disciplinaires. Si les cloisons disciplinaires sont trop étanches, les enseignants ne pourront pas aider les élèves à réaliser cette intégration. Intégrer les compétences transversales aux compétences disciplinaires c'est donc, entre autres choses, favoriser le décloisonnement disciplinaire.

Le décloisonnement disciplinaire ne relève pas seulement de la structure des programmes mais implique une responsabilisation collective des enseignants au regard du développement des compétences transversales. Les enseignants ne devraient pas se sentir concernés uniquement par leur discipline, mais se considérer plutôt à la fois comme des spécialistes et comme des généralistes aidant les élèves à relier entre eux divers savoirs (Avis du CSE, 1994a). C'est en ce sens qu'on incite les enseignants à avoir une connaissance des programmes qui ne soit pas seulement verticale mais horizontale, de manière à faciliter l'établissement de relations interdisciplinaires et à mieux situer leur contribution particulière à la formation générale de l'élève (Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum, 1997). Le fait que certaines compétences ne soient pas exclusives à une seule discipline mais traversent de nombreux champs disciplinaires et d'autres domaines qui ne relèvent pas seulement des disciplines scolaires devrait inciter chaque enseignant à se préoccuper de ce qui, dans sa discipline, est commun avec d'autres disciplines et à y référer explicitement. Par ailleurs, le souci d'amener l'élève à développer des compétences non seulement disciplinaires, mais aussi transversales incite à une plus grande collaboration et concertation des enseignants entre eux.

*Axer la formation sur le développement des compétences ne conduit absolument pas à tourner le dos aux connaissances disciplinaires, mais en modifie le statut, les connaissances n'étant pas dissociables des compétences et celles-ci n'étant pas indépendantes des situations.*



## **5. QUELQUES IMPLICATIONS D'UN PROGRAMME PAR COMPÉTENCES**

Dans les lignes qui suivent, nous mettrons en évidence deux implications majeures d'un programme par compétences : soutenir le développement des compétences en prenant appui sur les ressources existantes, aussi bien internes qu'externes, et mettre l'évaluation au service de l'apprentissage, ce qui implique un changement important de culture de l'évaluation (Legendre, 2001c, à paraître).

### **5.1 Soutenir le développement des compétences.**

En tout premier lieu, il importe de solliciter la mobilisation et l'utilisation des ressources existantes dans des situations variées. L'élève dispose déjà, lorsqu'il arrive à l'école, d'un répertoire de ressources variées qui peut être plus ou moins vaste. Il est important d'en solliciter la mobilisation et l'utilisation, autrement dit de prendre appui sur les acquis antérieurs de l'élève, ce qui est tout à fait cohérent avec une vision constructiviste de l'apprentissage. C'est en exploitant les ressources dont il dispose que l'élève sera amené à développer ses compétences, mais il ne pourra être incité à mobiliser et utiliser ses ressources que dans un contexte où ne prédominent pas la performance et la compétitivité. En situation d'apprentissage, il doit y avoir place pour le tâtonnement expérimental, la diversité des démarches et l'erreur constructive. Cette dernière est non seulement inhérente à l'apprentissage, mais elle représente un outil précieusement pour permettre, tant à l'enseignant qu'à l'élève lui-même, de diagnostiquer des lacunes et d'identifier ce sur quoi faire porter les interventions. Mettre l'élève en situation de mobiliser ses ressources peut donc aider l'enseignant à poser un diagnostic sur le niveau de développement des compétences de l'élève et permettre à celui-ci de prendre conscience de ce qu'il sait ou de ce qu'il aurait besoin de savoir par exemple pour résoudre un problème ou pour réaliser une tâche. L'enseignant ne doit pas se limiter à exploiter ce qui fait l'objet de son enseignement. De multiples ressources, tant externes qu'internes, peuvent être mises au service de l'apprentissage et de l'enseignement.

Soutenir le développement des compétences, c'est aussi favoriser la prise de conscience par l'élève des ressources dont il dispose. Ce dernier n'est pas nécessairement conscient des ressources qu'il mobilise dans une situation ou de celles auxquelles il pourrait recourir pour réaliser une tâche, mener un projet ou résoudre un problème. Il n'est d'ailleurs pas nécessaire qu'il soit conscient de toutes les ressources mobilisées puisque l'efficacité est aussi reliée à la capacité de mobiliser certaines ressources de façon automatique sans avoir besoin d'en être conscient. Cependant, il est parfois extrêmement utile de prendre conscience de certaines d'entre elles car le fait d'être conscient des ressources mobilisées peut rendre leur gestion beaucoup plus efficace. Par exemple, l'élève qui est conscient de la manière dont il apprend, des



démarches de pensée qu'il utilise pour résoudre un problème ou de la manière dont il s'y est pris pour mener à terme un projet sera beaucoup mieux outillé pour faire face à des situations nouvelles. Il est d'ailleurs parfois utile de confronter les élèves à des obstacles susceptibles de l'amener à effectuer ces prises de conscience. Parmi les ressources dont il peut être utile de prendre conscience, il ne faut pas négliger les ressources externes. L'élève ne réalise pas toujours qu'il peut tirer profit des ressources que lui procure son environnement tant humain que matériel ou physique.

Un des rôles de l'école est également de permettre à l'élève d'enrichir le répertoire des ressources dont il dispose. On peut considérer l'acquisition de connaissances nouvelles comme une importante source d'enrichissement de son propre répertoire de ressources, mais à deux conditions : l'élève doit en percevoir l'utilité, car si les ressources dont il dispose le satisfont pleinement pour faire face aux situations auxquelles il est confronté, il sera peu motivé à apprendre; il doit par ailleurs être en mesure de relier les connaissances à leur usage, car c'est seulement dans la mesure où elles sont mobilisables qu'elles constituent une ressource. Les connaissances acquises en contexte scolaire devraient constituer, de ce point de vue, de véritables outils au service de l'action et de la pensée.

## **5.2 Mettre l'évaluation au service de l'apprentissage**

Dans un programme par compétences, la fonction première de l'évaluation n'est pas de sanctionner la réussite ou l'échec mais d'apporter un soutien au développement des compétences et d'orienter les interventions pédagogiques de l'enseignant. Les modalités d'évaluation privilégiées doivent être cohérentes avec la nature même d'une compétence.

On ne peut soutenir le développement des compétences si l'on est pas en mesure de poser sur celles-ci un diagnostic approprié. Pour ce faire, l'évaluation doit devenir partie intégrante de l'apprentissage. Il n'y a pas des temps pour apprendre et d'autres pour évaluer. Toute situation d'apprentissage, si elle est suffisamment riche et sollicite l'activité cognitive de l'élève, fournit des indices précieux pour juger du développement d'une compétence. Ce type d'évaluation ne porte pas exclusivement sur ce qui est acquis ou ne l'est pas, mais sur le processus d'acquisition lui-même. L'évaluation prend ici la forme de modalités variées de régulations (ou d'autorégulation) des apprentissages qui ne requièrent pas nécessairement le recours à des outils d'évaluation formels. La capacité du professionnel à observer en contexte représente ici un atout majeur (Legendre, 2001c, à paraître). L'évaluation intégrée au travail quotidien, autrement dit l'évaluation qui consiste à observer le travail de l'élève et à prélever un ensemble d'indices à partir desquels il est possible de porter un jugement global sur le développement de la compétence, constitue également un outil précieux pour orienter les interventions pédagogiques de l'enseignant. En ce sens,



l'évaluation est au service de l'enseignement tout autant que de l'apprentissage. Elle permet d'ajuster les interventions pédagogiques de l'enseignant en fonction de leurs effets. Elle nécessite une certaine réflexion de l'enseignant sur sa propre pratique, réflexion qui lui permet notamment de confronter ses intentions aux résultats effectivement produits et, ce faisant, d'apporter un meilleur soutien au développement des compétences.

Il convient d'insister sur le fait que les compétences ne peuvent être évaluées de la même façon que des connaissances spécifiques. L'évaluation des compétences doit être cohérente avec les caractéristiques de la compétence. Parce qu'elle est complexe, une compétence ne devrait être évaluée que globalement et non à partir de ses composantes prises séparément. Parce qu'elle est évolutive, les moments d'évaluation ne devraient pas être dissociés des moments d'apprentissage : l'apprentissage est une excellente occasion d'effectuer une évaluation ou une autoévaluation tout comme l'évaluation et l'autoévaluation peuvent constituer une excellente occasion d'apprentissage. Parce qu'elle est interactive, une compétence ne devrait être évaluée que de manière contextualisée puisque les ressources mobilisées dépendent du contexte dans lequel elles sont utilisées. Enfin, la compétence étant globale et intégrative, l'évaluation ne devrait pas porter uniquement sur ce qui a été enseigné, puisqu'une compétence mobilise d'autres ressources. Lorsqu'il évalue globalement une compétence, l'enseignant n'évalue jamais exclusivement ce qu'il a enseigné. Il doit être en mesure de reconnaître les ressources pertinentes auxquelles l'élève fait appel, ressources qui peuvent d'ailleurs différer d'un élève à l'autre pour une même situation.

*« L'approche par compétences amène (...) à s'attacher à un petit nombre de situations fortes et fécondes, qui produisent des apprentissages et tournent autour des savoirs importants. (...) L'idéal serait d'accorder plus de temps à un petit nombre de situations complexes, plutôt que d'aborder un grand nombre de sujets à travers lesquels on doit avancer rapidement pour tourner la dernière page du manuel, le dernier jour de l'année scolaire... »  
(Perrenoud, 1998, p.84).*

## **6. DU PROGRAMME ... À SA MISE EN OEUVRE**

### **6.1 Des transformations majeures du programme**

Le nouveau programme de formation présente deux caractéristiques importantes : l'insertion des savoirs disciplinaires dans une optique de développement



de compétences et l'introduction de compétences transversales. Ces dernières orientent globalement la formation et conduisent à aborder différemment le développement des compétences disciplinaires dans la mesure où celles-ci contribuent de manière spécifique au développement de compétences génériques.

Dans un programme par compétences, les savoirs disciplinaires ne sont donc pas relégués au second plan, mais au lieu d'être envisagés pour eux-mêmes, en fonction de leur valeur « intrinsèque » et, par conséquent, indépendamment de leurs usages variés, ils sont insérés dans des compétences qu'ils contribuent à développer en leur fournissant des ressources indispensables, même si elles ne sont pas suffisantes ou exclusives. On vise à faire en sorte que les savoirs disciplinaires deviennent des outils pour l'apprenant au service de compétences et que les apprentissages auxquelles ils donnent lieu contribuent à la formation de la pensée.

L'une des caractéristiques majeures du programme par compétences, privilégié par la réforme, est de viser une formation générale ne pouvant se réduire à un enchaînement exhaustif d'objectifs morcelés et compartimentés. Ces visées de formation globale s'expriment plus particulièrement par les compétences transversales, regroupées en quatre catégories qui ne sont d'ailleurs pas étanches : compétences d'ordre intellectuel, méthodologique, personnel et social et de l'ordre de la communication. Ces compétences sont en quelque sorte l'expression synthétique de ce qui doit traverser l'ensemble des programmes, l'ensemble de la scolarité et l'ensemble des interventions. Elles relèvent à cet égard d'une responsabilité collective des divers intervenants, tant les enseignants que les autres professionnels qui oeuvrent dans le milieu.

## **6.2 Des conditions essentielles pour en assurer la mise en oeuvre**

La mise en oeuvre d'un programme par compétences dépend de l'interprétation qu'en feront les enseignants. Si le programme peut orienter les pratiques, il ne peut à lui seul les dicter. Il y a plus d'une façon d'en assurer la mise en oeuvre et plus d'une approche pédagogique peuvent être mises au service du développement des compétences. À cet égard, il convient de rappeler que la pédagogie du projet ne constitue qu'un moyen parmi d'autres et qu'un programme par compétences ne saurait se satisfaire d'une seule approche pédagogique. Deux conditions nous apparaissent toutefois incontournables : transformer le métier d'élève et miser sur la compétence et l'autonomie professionnelles des enseignants.

La mise en oeuvre d'un programme par compétences nécessite une transformation importante du « métier d'élève » (Perrenoud, 1994), en particulier une modification du rapport au savoir et à l'apprentissage que les élèves ont été amenés à établir en contexte scolaire. Ces derniers ont développé des manières de faire « stratégiques » pour répondre aux attentes de l'école et s'y adapter à leur manière.





Certaines stratégies, antérieurement fonctionnelles, risquent fort de s'avérer inappropriées dans un contexte de formation axé sur le développement des compétences. Il ne faut pas tenir pour acquis que les élèves s'adapteront d'emblée à ces nouvelles attentes!

Par ailleurs, on voit mal comment les enseignants pourraient mettre en oeuvre un programme axé sur le développement des compétences si l'on ne sollicite pas leur propre compétence professionnelle, laquelle ne peut s'exercer sans une certaine autonomie. Si un programme est, par définition, prescriptif au niveau des visées de formation poursuivies par l'école et des savoirs fondamentaux que les enseignants ont la responsabilité de faire acquérir aux élèves, il ne saurait être prescriptif dans ses moindres détails, en imposant aux enseignants des manières de faire. L'enseignant, en tant que professionnel, doit bien sûr posséder certains savoirs, notamment des savoirs disciplinaires, pédagogiques et didactiques, mais sa compétence ne s'y réduit pas. Tout comme l'élève, il dispose d'un répertoire personnel de ressources diversifiées qui peuvent être mises au service de sa compétence qui ne sont pas les mêmes ressources mobilisées selon les situations, les contextes et autres.

Tout professionnel fait preuve de jugement en situation qui l'amène à s'adapter aux caractéristiques du contexte, des élèves, de la situation et autres. Par ailleurs, le répertoire de ressources n'est pas constitué une fois pour toutes puisqu'il peut s'enrichir à travers l'utilisation contextualisée qui en est faite. Comme le mentionne très justement Perrenoud, les enseignants ne pourront adhérer à l'idée de développer des compétences chez leurs élèves que s'ils construisent une image réaliste de leur profession, autrement dit s'ils n'imaginent pas « qu'ils agissent en classe essentiellement grâce à leurs savoirs et à la raison » (Perrenoud, 1998). À cet égard, une réflexion sur sa propre compétence professionnelle de formateurs ou d'enseignants peut aider à mieux comprendre les implications majeures d'un programme axé sur le développement des compétences, notamment au regard de sa mise en oeuvre.

*L'approche par compétences ne se limite pas aux compétences dont on veut favoriser le développement chez l'élève. Elle renvoie aussi aux compétences professionnelles des enseignants eux-mêmes. Philippe Perrenoud nous rappelle que « la compétence professionnelle se situe au-delà du prescrit ».*

## CONCLUSION

Ce texte avait essentiellement pour but de proposer une réflexion sur le sens et la portée de la notion de compétence dans le nouveau programme de formation. En dépit de sa relative autonomie dans le champ de l'éducation, la notion de compétence demeure empreinte d'une certaine ambiguïté qui conduit parfois à l'assimiler à celle



d'objectifs. Il nous a donc paru important d'en dégager le sens et de montrer en quoi l'idée de compétence, si elle ne dérive pas des perspectives socioconstructiviste ou cognitiviste auxquelles se réfère le nouveau programme, apparaît néanmoins cohérente avec une conception de l'apprentissage prenant appui sur ces perspectives. Bien que la notion de compétence ne soit pas une nouveauté absolue, puisque la préoccupation de rendre les élèves compétents est sans doute déjà implicitement présente dans plusieurs pratiques qui ont cours, il nous a semblé que l'insistance mise sur les compétences, dans le cadre du nouveau programme, pouvait amener les enseignants à prendre davantage conscience des pratiques favorables au développement des compétences et les inciter à leur donner davantage de place. Par ailleurs, la distinction entre compétences disciplinaires et compétences transversales n'est pas sans intérêt dans la mesure où elle permet à la fois de reconnaître les spécificités disciplinaires tout en cherchant à aller au-delà de celles-ci, en favorisant l'établissement de liens interdisciplinaires et une plus grande intégration des savoirs. Il importe toutefois d'articuler ces deux types de compétences et, par conséquent, de ne pas les considérer comme des entités indépendantes l'une de l'autre. À cet égard, le nouveau programme par compétences ouvre sur des perspectives intéressantes, mais il n'est pas pour autant exempt de défis. Deux d'entre eux nous sont apparus comme des conditions importantes de sa mise en oeuvre : la transformation du « métier » d'élève et la place accordée au professionnalisme des enseignants.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Conseil supérieur de l'éducation (1990). *L'intégration des savoirs au secondaire : au coeur de la réussite éducative*, Avis, Gouvernement du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation (1994a). *Pour des apprentissages pertinents au secondaire*. Avis du Conseil supérieur de l'éducation, Gouvernement du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation (1994b). *Rénover le curriculum du primaire et du secondaire*. Avis au ministre de l'éducation, Gouvernement du Québec.

Groupe de travail sur la réforme du curriculum (1997). *Réaffirmer l'école*, Québec, ministère de l'Éducation.

Legendre, M.-F. (1994). « Une conception dynamique de l'intelligence ». Dans *Vie pédagogique*, 89 (mai-juin), pp.16-18.



Legendre, M.-F. (À paraître : 2001a). Approches constructivistes et nouvelles orientations curriculaires : d'un curriculum fondé sur l'approche par objectifs à un curriculum axé sur le développement des compétences. À paraître sous la direction de L. Allaire et J.-P. Astolfi, éditions De Boeck.

Legendre, M.-F. (À paraître : 2001b). *Le programme des programmes : le défi des compétences transversales*. À paraître au Presse de l'université Laval.

Legendre, M.-F. (À paraître : 2001c). « Favoriser l'émergence de changements en matière d'évaluation des apprentissages ». *Vie Pédagogique*, septembre-octobre 2001.

Perrenoud, Ph. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris, Édition ESF.

Perrenoud, Ph. (1997b). *Développer des compétences dès l'école*. Paris, Édition ESF, collection Pratiques & enjeux pédagogiques.

Perrenoud, Ph. (1998). « L'école saisie par les compétences ». Intervention au colloque de l'Association des cadres scolaires du Québec : *Former des élèves compétents; la pédagogie à la croisée des chemins*. Québec, 9-11. Décembre 1998.

Rey, B.(1996). *Les compétences transversales en question*. Paris. Édition ESF.