

## Des devis ministériels... à l'enseignement

**Jacques Marchand**

Professeur de philosophie  
Cégep de Saint-Laurent

L'approche par compétences comporte un certain nombre d'implications pédagogiques sur lesquelles nous devons bien nous entendre, si nous souhaitons parvenir à un modèle commun qui vaille pour le premier cours de philosophie, mais aussi pour les deux autres. Je présente ici quelques-uns de ces présupposés qui me paraissent particulièrement importants.

L'approche par compétences ne doit pas être perçue comme une approche de type behavioriste devant mener à une perspective pédagogique de type analytique ; au contraire, il s'agit d'une approche de type holistique ou globale, et cela entraîne un certain nombre de conséquences essentielles.

Cela signifie d'abord que le programme de l'Ensemble n° 1 de Philosophie doit être envisagé constamment comme un tout et doit donc se présenter de la façon la plus unifiée possible. Ce tout unifié comporte une base fort simple à laquelle tout le reste se rattache rigoureusement : cette base, c'est *la compétence* à acquérir (l'objectif unique du cours : « Traiter d'une question philosophique de façon rationnelle ») et *le contexte de réalisation* dans lequel peut être démontrée ou confirmée l'acquisition de cette compétence. Tout le reste doit nécessairement graviter autour de cette base.

Cela signifie ensuite que *les éléments de compétence* ne sont que les composantes de cette compétence et doivent donc se rattacher à elle comme les différents aspects permettant d'explicitier l'objectif unique du cours, soit la compétence visée. Ces éléments de compétence procèdent directement des devis ministériels qui sont à la base de la rédaction du programme et ils ne sont donc pas sujets à contestation.

*Progressivement, tous les programmes d'études du collégial seront révisés sous l'angle de l'approche par compétences. L'auteur présente ici quelques présupposés de cette approche. Le texte est tiré d'un document destiné aux professeurs de philosophie du cégep de Saint-Laurent dans le cadre de la mise en œuvre de la nouvelle formation générale.*

La connexion très étroite entre *les éléments* de la compétence et *les critères de performance* doit donc être comprise dans cette perspective : chacun de ces critères se rapporte évidemment aux divers éléments de la compétence mais ils prennent sens seulement dans la mesure où ils sont rapportés à l'objectif même du cours, soit la compétence à atteindre. Bref, tout se tient et il y a une unité fondamentale dans l'apprentissage proposé ; nous allons maintenant pouvoir dégager quelques conséquences plus concrètes de tout cela.

Les trois éléments de compétence ne correspondent pas à un ordre à suivre dans l'enseignement ni à une quantité équivalente d'heures de cours pour chaque élément ; on peut aussi bien décider de commencer par le troisième élément, on peut encore intégrer le premier élément au deuxième, et on peut enfin passer seulement trois heures sur le premier et quinze heures sur le deuxième ou le troisième. C'est au Département de décider, *le seul* critère essentiel résidant dans l'atteinte finale de la compétence recherchée.

*Les précisions* de la troisième colonne (activités d'apprentissage), dans laquelle on retrouve des indications de contenu et de stratégies d'apprentissage, ne doivent jamais être valorisées pour elles-mêmes mais doivent plutôt s'aligner sur les éléments de la compétence et nous servir à mieux les élucider et les mettre en forme ; de même, les suggestions ajoutées dans le « cadre général de la formation » n'ont aucun caractère prescriptif et doivent nous servir à titre d'auxiliaires pédagogiques et non de contraintes incontournables. Ces deux points sont susceptibles d'avoir une grande importance dans la pratique.

Sans doute convient-il d'ajouter ici que toutes ces « précisions » ajoutées au cadre essentiel du programme souffrent fatalement d'un certain discrédit du fait de la confusion déplorable dans laquelle elles ont été rédigées ; ajoutons aussi qu'un programme par compétences qui serait élaboré dans des conditions normales ne comporterait tout simplement pas cette troisième colonne, les contenus de cours et les stratégies d'apprentissage relevant alors de la compétence du professeur et non de celle du ministère.

On peut maintenant revenir sur notre base initiale, soit l'objectif unique du cours (« l'énoncé de la compétence ») et son cadre de vérification (« le contexte de réalisation »). Le point de vue de l'approche par compétences étant holistique ou si l'on veut, unitaire, cela signifie que tous les exercices proposés durant le cours doivent être conçus et aménagés *en fonction* de cet objectif unique et qu'ils doivent donc normalement être gradués par ordre de difficulté croissante. Ainsi, par exemple, si l'objectif unique est de traiter de façon méthodique et rationnelle d'une question philosophique, cela signifie que l'étudiant devra réaliser durant le cours toute une série d'*exercices modelés sur cet objectif* unique et son cadre final de réalisation : il réalisera donc durant le cours une série de textes plus courts, moins structurés, moins philosophiques, mais qui deviendront progressivement plus longs, plus structurés et plus philosophiques.

On ne saurait trop insister sur le caractère fonctionnel de l'approche par compétences ; dans une telle approche, il ne s'agit en aucune façon de décomposer la tâche finale à accomplir mais toujours de

---

l'accomplir globalement, mais simplement, de façon plus rudimentaire ou plus imprécise. En pratique, les habiletés acquises lors du premier exercice sont intégrées dans le second, puis celles qui ont été acquises dans les deux premiers sont investies dans le troisième, et ainsi de suite. Une approche holistique, c'est cela. L'étudiant apprend à argumenter en argumentant et non en décomposant une argumentation, c'est-à-dire en analysant des définitions, des raisonnements, etc. Cela n'exclut pas un travail théorique sur l'argumentation, mais les exercices devraient toujours être orientés vers la pratique de l'argumentation. Ce n'est pas par hasard que l'activité finale qui correspond à l'objectif unique du cours consiste en *la production* d'une argumentation.

Il suit de là une conséquence très importante quant à l'évaluation de l'apprentissage : c'est que la distinction entre évaluation formative et évaluation sommative

devient dans ce contexte très importante. Si les contenus de cours et les activités d'apprentissage sont aussi étroitement reliés qu'ils devraient l'être, le professeur peut évaluer l'atteinte de l'objectif du cours en une seule épreuve qui compte pour 100 % des points ; ceci correspond d'ailleurs à une sorte d'*idéal* dans une telle méthodologie ; dans ce contexte, tous les exercices qui précèdent devraient être évalués de façon formative et seul le dernier exercice (l'épreuve synthèse finale du cours) compterait pour l'ensemble des points. Évidemment, il n'est pas nécessaire d'aller aussi loin pour comprendre que l'étudiant ne devrait pas être évalué de façon sommative pour chacun des exercices faits en classe ou à la maison, individuellement ou en équipe, etc. Reste que l'esprit de l'approche par compétence va jusque-là.

Une dernière précision : dans l'approche par compétences, la cible, c'est l'étudiant ;

aussi les éléments de la compétence à atteindre doivent-ils être énoncés par rapport à lui. Peu importe la méthode privilégiée par le professeur pour réaliser l'objectif du cours, c'est toujours en référence à l'étudiant qu'on formule les éléments de compétence car ceux-ci correspondent dans chaque cas à l'apprentissage qu'il a à faire ou à l'habileté qu'il a à acquérir, par exemple, « mettre au point une argumentation sur une question philosophique ». De même, les critères de performance devraient toujours être énoncés par rapport à l'étudiant puisqu'ils n'ont d'autre fonction que de préciser les « standards » en regard desquels l'étudiant sera évalué. Tout cela ne fait donc qu'accentuer le caractère « fonctionnel » de l'approche par compétences. Cette manière de faire est si nouvelle, d'ailleurs, qu'il n'est pas difficile d'observer que le programme lui-même n'est pas toujours pleinement cohérent à ce sujet. ▣