

La notion de compétence revue et corrigée à travers la lunette cognitiviste

Mario Désilets

Formateur et consultant
Université de Sherbrooke

Claude Brassard

Professeur en
Technologies du génie électrique
Cégep Lionel-Groulx

La compétence est une « capacité à agir » qu'il ne faut pas confondre avec une action ou un comportement. En outre, elle est liée à une activité professionnelle et, de ce fait, ne concerne qu'un aspect du développement intégral de la personne.

Depuis bientôt deux ans, notre équipe PERFORMA encadre la formation des maîtres dans les cinq nouveaux programmes de la famille des Technologies du génie électrique (TGÉ) qui furent élaborés à l'automne 1990, dans les débuts de l'application par la DGEC d'une approche par compétences. Au cours de ces activités de formation, les enseignantes et les enseignants ont eu l'occasion de soulever de nombreuses questions sur l'approche par compétences et de signaler les difficultés d'interprétation des descriptions de cours rédigées selon une telle méthode. Comme les documents officiels publiés par la DGEC ne paraissent pas toujours limpides aux yeux des enseignants et comme nous y voyons nous-mêmes quelques contradictions apparentes, nous avons été amenés à clarifier certains concepts clés au fil de ces activités et nous proposons ici nos réflexions en espérant contribuer à faire avancer une idée qui nous tient à cœur.

Nous croyons que la DGEC a fait un pas dans la bonne direction lorsqu'elle a pris la décision d'élaborer ses programmes techniques selon une approche par compétences. Une telle approche peut contribuer selon nous à donner plus de sens aux apprentissages en les situant dans une perspective à long terme, mieux articulée aux besoins de la société et aux projets de formation des élèves. Elle devrait également mieux orienter les enseignants dans leurs choix pédagogiques et didactiques et améliorer de ce fait la cohérence des programmes.

Tout en étant d'accord avec les orientations générales, nous trouvons cependant contradictoires ou inopérants certains aspects du modèle de développement de programme par compétences tel qu'il est appliqué actuellement, aussi bien dans les programmes techniques que dans les programmes préuniversitaires. Notre réflexion et nos propositions théoriques sont donc susceptibles d'intéresser bon nombre d'enseignants actuellement « aux prises » avec ce modèle.

DÉFINITION DE LA COMPÉTENCE

Au sens générique, on peut définir la compétence comme un état ou une qualité globale de la personne qui résulte de l'intégration appropriée des savoirs, savoir-faire et savoir-être pertinents à un domaine professionnel. La compétence est un **état** de la personne et non pas une **action** ou un **comportement**. Cet état, qui est essentiellement une structure de connaissances conceptuelles et méthodologiques, rend la personne capable, non seulement de résoudre les problèmes techniques inhérents à ses fonctions de travail, mais également d'interagir avec des clients, des collègues et des supérieurs hiérarchiques ainsi que de s'adapter à l'évolution de son domaine professionnel.

Ajoutons que « la compétence », prise au sens générique, se compose normalement d'un ensemble restreint de « compétences » plus spécifiques qu'il est possible d'inférer à la suite d'analyses de situations de travail. En TGÉ, ces compétences

seraient, par exemple, les capacités de concevoir, réaliser, diagnostiquer, installer et réparer des systèmes électroniques, électromécaniques et des logiciels, auxquelles on peut ajouter des compétences de gestion et de rédaction de rapports dans certains cas. Ces compétences plus spécifiques ne constituent pas nécessairement des étapes du développement de la compétence globale ; elles se développent plutôt en parallèle puisqu'elles s'appuient sur une même structure conceptuelle qui va s'enrichir graduellement tout au long de la formation.

Insistons également sur le caractère intégrateur des compétences, comprises comme des capacités globales et complexes qui mettent en jeu des connaissances appartenant à plusieurs disciplines. De telles compétences ne sauraient être atteintes à l'intérieur d'une seule activité de 45 ou 60 heures ; elles requièrent un travail à long terme dans un contexte d'approche programme. Ce caractère intégrateur a été souligné souvent par les plus fervents théoriciens de la compétence¹ et il est également repris dans les documents officiels de la DGEC².

COMPÉTENCE PROFESSIONNELLE ET FORMATION GÉNÉRALE

Telle que définie au sens générique, la compétence constitue l'un des buts de tout programme technique au collégial. Selon nous, le sens du mot compétence doit rester associé à une activité professionnelle ; on y perd en clarté lorsqu'on essaie

d'étendre ce concept jusqu'à englober toutes les capacités liées à la vie en société et au développement de la personne sur les plans physique, spirituel, affectif ou culturel. Nous préfererions dire qu'un système d'enseignement poursuit des buts multiples, qui ne sont pas réductibles l'un à l'autre, et que la proportion du temps et des ressources qu'on consacre à ces divers buts, aux différents niveaux du système scolaire, est une question de choix de société. Selon notre perspective, on pourrait décider, par exemple, que les programmes techniques au collégial visent à former des citoyens éclairés et cultivés, respectueux de l'environnement, actifs dans leur communauté, capables de sens critique, etc. en plus d'être compétents dans un domaine professionnel donné. La compétence ne représente pour nous qu'un des aspects du développement de la personne.

Cette pluralité de buts simultanés peut difficilement s'exprimer dans les objectifs de cours au moyen d'une formule unique et standardisée. Ce n'est pas la même chose de connaître les grands principes de la technologie et d'être un technicien compétent, tout comme ce n'est pas la même chose de connaître les grandes œuvres de la littérature contemporaine et d'être un critique littéraire compétent. La perspective est culturelle dans un cas et professionnelle dans l'autre. Il est souhaitable que les personnes qui font profession de critique littéraire aient acquis, comme tout citoyen, une culture technologique de base. Mais les objectifs de formation culturelle devraient sans doute être formulés différemment des objectifs de formation professionnelle. C'est pourquoi nous ne voyons pas la pertinence d'appliquer un modèle identique et réducteur, dit « par compétences », pour la détermination et la formulation de tous les objectifs de tous les cours au collégial. Nous croyons que cette volonté de simplification abusive est à la source de certaines des incohérences qui ont été signalées, notamment, par Jean-Pierre Goulet dans *Pédagogie collégiale*³.

En accord avec Jean-Pierre Goulet et plusieurs autres, nous sommes d'avis que l'approche par compétences ne convient pas très bien à la formation générale et qu'elle aura besoin d'ajustements importants lors de son application par les collèges. Cela étant dit, il ne faudrait pas en conclure que la méthode actuellement utilisée par la DGEC serait tout à fait appropriée pour les cours de formation spécifique

des programmes techniques et que c'est uniquement lorsqu'on veut la transposer aux cours de formation générale ou préuniversitaire que des problèmes surgissent. Malheureusement, nous avons eu l'occasion de constater, au cours de nos activités de formation en TGÉ, que la méthode appliquée par la DGEC pour élaborer les programmes techniques, au-delà de ses « irritants » sur le plan terminologique, comporte également des incohérences sur le plan de ses fondements conceptuels. En effet, certaines règles et certaines définitions du modèle nous paraissent en contradiction avec d'autres définitions ou grands principes énoncés dans les documents officiels. Plus nous analysons ces documents et plus nous sommes portés à penser que les diverses personnes qui ont contribué à élaborer ce modèle de développement de programme ne partagent pas toutes la même vision de l'apprentissage, ni de la compétence, ni de ce que représente un domaine technique. Chose certaine, elles ne partagent pas toutes la même vision que l'équipe de formateurs en TGÉ.

COMPÉTENCES ET OBJECTIFS

Une première confusion apparaît dans l'énoncé des caractéristiques principales des programmes. On y lit, à quelques lignes d'intervalle, que les programmes « sont définis par compétences », mais qu'ils sont « formulés par objectifs ». La nuance n'est pas évidente pour le commun des mortels. On pourrait toujours tenter une interprétation, mais on abandonne vite lorsqu'on constate dans les exemples fournis que, sous la colonne « Objectif », sont énoncés la compétence et les éléments de cette compétence. Ainsi donc, les programmes sont définis par compétences, ils sont formulés par objectifs et les objectifs sont « énoncés par compétences »... On aurait voulu semer la confusion qu'on n'aurait pas procédé autrement !

En voyant comment s'opérationnalise l'approche par compétences, on est forcé de conclure que, dans ce modèle, les compétences sont des objectifs. Cela n'est pas un mal en soi, mais cela aurait pu être dit plus simplement. Le statut de ces objectifs reste cependant ambigu : faut-il les interpréter comme des objectifs de programme, qu'il faudrait atteindre après deux ou trois années de formation, ou bien comme des objectifs de cours ? Le fait que les documents officiels associent une discipline et

une pondération (2-1-3, par exemple) à chacun des énoncés de compétence nous fait pencher pour la seconde interprétation. Or, cette seconde interprétation est difficilement compatible avec notre conception de la compétence et avec la conception véhiculée par les documents officiels eux-mêmes.

Selon notre point de vue, une compétence ne correspondrait pas nécessairement au contenu d'un cours en particulier, mais serait visée, le plus souvent, par un ensemble de cours du programme. De même, un cours particulier du programme pourrait contribuer, plus ou moins directement, à l'atteinte de plusieurs compétences et non d'une seule. Il y aurait donc tout un travail d'opérationnalisation à faire pour déterminer les objectifs d'apprentissage de chaque cours et faire en sorte que chacun de ceux-ci contribue au développement des compétences identifiées comme des objectifs de programme, en plus de contribuer aux objectifs de formation générale. On est bien loin du modèle de la DGEC...

À l'analyse des documents officiels, il nous semble évident que le modèle actuel de la DGEC prend pour acquis que la compétence professionnelle résulte d'une **accumulation** de compétences, dites particulières et générales, lesquelles seraient développées l'une après l'autre dans des cours différents. Il y aurait même des « compétences permettant le transfert des apprentissages » qui seraient sans doute assignées à un ou à quelques cours du programme (on pense probablement aux cours de mathématiques, de philosophie ou de physique, qui ont la réputation de favoriser la prise de distance et la généralisation). Comme si la capacité de transfert existait en soi et pouvait être développée dans des cours particuliers pour être ensuite « appliquée » dans les autres cours. Cette conception associationniste de l'apprentissage est en contradiction avec l'idée, maintes fois proclamée, que la compétence a un caractère intégrateur et que l'approche programme est nécessaire pour assurer cette intégration.

COMPÉTENCES ET COMPORTEMENTS OBSERVABLES

Dans le modèle actuellement utilisé par la DGEC, les « compétences-objectifs » sont formulées en termes de comportements observables, au moyen d'un verbe d'action et d'un complément. Cette contrainte

du modèle, où l'on sent nettement l'influence du paradigme behavioriste, tend à confondre la compétence avec une tâche ou une activité. Pourtant, la compétence est définie officiellement comme la « **capacité** d'exercer convenablement... ». Or, il y a une différence importante entre une capacité et une tâche. La première est générale, donc transférable dans son essence même, alors que la seconde est concrète et particulière ; elle peut être répétée, sans plus.

Quand on parle de **capacité**, on veut dire un « potentiel d'action », mais non pas l'action elle-même. Ce potentiel tient essentiellement dans la structure des connaissances : connaissance des objets, faits, concepts aussi bien que des principes, méthodes, stratégies ainsi que des relations multiples entre ces éléments qui permettent d'expliquer, de prédire ou de justifier l'efficacité des procédures qui sont utilisées, adaptées ou inventées pour réaliser diverses tâches concrètes. Ces connaissances sont emmagasinées sous forme de structures dans le système cognitif. Elles sont là de façon permanente, inobservables et souvent non conscientes, disponibles pour l'action. Elles sont présentes avant l'action, elles sont « mises en actes » durant l'action et elles ne disparaissent pas après l'action. Elles sont toujours là. *Ces structures sont la compétence*, elles sont un **état** de la personne.

Par contre, un *comportement compétent* (que certains appellent une performance) est une **activité**, c'est-à-dire un ensemble coordonné d'actions qui se déroulent dans le temps. Une activité commence à telle date, à telle heure et se termine à telle heure. Elle comporte effectivement des étapes et elle est structurée à différents niveaux : il y a des activités de gestion (planification, évaluation des résultats, comparaison avec le résultat recherché, décision de modifier la suite du plan, etc.) et des activités d'exécution proprement dite qui impliquent ou non des actes moteurs. Toutes ces activités se produisent dans l'accomplissement d'une tâche, qui est située dans le temps et dans l'espace, et qui est donc unique. Bien entendu, certaines tâches se ressemblent beaucoup : elles ont toujours la même structure. C'est la connaissance de cette structure qui rend la personne capable d'accomplir une nouvelle fois la tâche dans un contexte différent ou d'accomplir une tâche semblable par transfert.

Dans un paradigme cognitiviste (ou constructiviste), les objectifs d'une formation ne sauraient se limiter à des comportements. Pour importants qu'ils soient, ceux-ci ne constituent que la partie visible de l'iceberg. De plus, cette partie visible tend à changer de forme au gré des vents (ceci est particulièrement vrai dans les domaines technologiques, où les tâches professionnelles évoluent constamment et à un rythme quasi impossible à suivre pour un établissement scolaire). Par contre, les concepts, les capacités et les attitudes sont des structures mentales stables qui peuvent servir d'objectifs à long terme dans une formation initiale. Précisons que de telles cibles de formation, vues dans une perspective cognitiviste, ne sont pas *observables* comme telles dans les situations de travail, mais qu'elles doivent être *inférées* par une *analyse* des situations de travail et que cette tâche devrait être confiée à des personnes compétentes sur les plans disciplinaire et didactique.

Afin de rendre les choses plus concrètes, comparons avec ce qui se passe dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Il est impossible de dresser la liste de toutes les phrases qu'un locuteur compétent peut prononcer et comprendre, mais on peut établir une liste du vocabulaire fondamental qu'il doit connaître et des règles de syntaxe qu'il doit savoir appliquer. Évidemment, on lui enseignera la langue en utilisant des phrases types et on évaluera sa compétence en lui faisant décrire des situations ou exprimer des idées avec des phrases bien concrètes (qu'il devra produire et non pas répéter par cœur). Mais il serait inapproprié de dresser la liste de 50 phrases types et de prétendre que la répétition correcte de ces 50 phrases constitue l'objectif d'une formation. À la rigueur, des touristes pourraient se satisfaire d'un tel programme, mais cela n'en ferait pas pour autant des locuteurs compétents.

Dans le paradigme behavioriste (qui, pour nous, appartient au passé de la pédagogie), les objectifs devaient toujours s'exprimer en termes d'activités de l'élève, de comportements observables et le comportement état, en fait, confondu avec l'objectif⁴. Dans une perspective cognitiviste, le résultat visé, c'est-à-dire l'objectif d'apprentissage, est une *modification de la structure des connaissances* de l'élève alors que le comportement observable est considéré comme un indicateur, très imparfait, permettant *d'inférer l'atteinte de l'objectif* c'est-à-dire le développement

d'une compétence. Ce n'est donc pas un comportement spécifique dans une activité particulière qui est visé par l'enseignement, mais le développement de capacités transférables chez les élèves.

La nuance peut paraître subtile, mais à défaut de saisir cette nuance, les enseignants se croient obligés de réaliser, en classe ou au laboratoire, les *activités* qui sont décrites dans les plans cadres, et seulement celles-là, alors que ces activités ne sont qu'une manière concrète (et discutable) de décrire les capacités visées en adoptant stratégiquement le point de vue des employeurs. Résultat : on oublie le mot « capacité », on se concentre sur le « verbe d'action » et on trouve qu'il est difficile de réaliser cette activité à l'école, faute d'équipement, par exemple, alors qu'on aurait dû se concentrer sur les capacités visées et imaginer des activités d'apprentissage, réalisables à l'école, permettant de développer les mêmes capacités, toujours de manière intégrée.

EN CONCLUSION

Dans cet article, nous n'avons fait que présenter quelques concepts utiles à une théorie cognitiviste de la compétence. Nous ne pouvons pas tirer toutes les conséquences de cette vision sur le plan opérationnel, notamment pour ce qui concerne l'évaluation des compétences.

Mentionnons cependant que, dans les activités de formation dispensées par PERFORMA, nous nous efforçons de pallier les difficultés que nous venons de décrire par un travail concerté d'interprétation des programmes, où les équipes d'enseignants ont pour première tâche d'inférer les concepts et les capacités qui sous-tendent les compétences et de formuler des objectifs d'apprentissage intégrateurs dans un esprit de collaboration favorisant l'approche programme. En parallèle avec la définition des objectifs, et avant même de songer aux stratégies d'enseignement, les participants doivent imaginer des épreuves d'évaluation qui vont permettre de porter un jugement sur les capacités (psycho-sensori-motrices, socio-affectives et intellectuelles) développées par les élèves. Les plans cadres servent alors de source d'inspiration pour présenter ces épreuves dans un contexte réaliste de tâche professionnelle. Nous avons élaboré des modèles opérationnels, qui sont présentement en période de rodage, afin de supporter les

enseignants dans leurs tâches de planification selon ce nouveau paradigme.

Une approche par compétences représente un changement de perspective majeur pour certains enseignants qui étaient habitués à livrer un contenu sans se préoccuper, ni de la pertinence de ces contenus par rapport aux compétences visées, ni des capacités effectivement développées par les élèves durant l'apprentissage. Assurer ce changement de perspective chez les enseignants constitue le défi et le principal objectif de l'équipe des formateurs en TGÉ. Le moins qu'on puisse dire, c'est que le rythme d'implantation des nouveaux programmes et la terminologie des documents officiels ne nous facilitent pas la tâche. ❏

NOTES ET RÉFÉRENCES

1. TREMBLAY, Gilles, « À propos de l'approche par compétences appliquée à la formation générale » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 7, n° 3, mars 1994, p. 12-16.
2. Toutes les références au cadre utilisé par la DGEC sont tirées de : DIRECTION GÉNÉRALE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET TECHNIQUE, *Élaboration des programmes d'études techniques : cadre général*, édition provisoire, 2 février 1994, p. 12.
3. GOULET, Jean-Pierre, « Des objectifs, des standards et des activités d'apprentissage. Vraiment ? » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 7, n° 3, mars 1994, p. 6-11.
4. À ce sujet, on pourra lire avec bonheur :

MEIRIEU, Philippe et Michel DEVELAY, *Émile, reviens vite... ils sont devenus fous*, Paris, ESF éditeur, 1992, p. 156-167.

SAINT-ONGE, Michel, « Les objectifs pédagogiques : pour ou contre ? » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 6, n° 2, décembre 1992, p. 6-11.