


Un plan d'études axé sur le développement de «compétences»: Quels changements? Lugano, 22 août 2013

© Marie-Françoise Legendre, Professeure
Faculté des sciences de l'éducation
Université Laval




Plan de la présentation

- Une mise en contexte: que veut-on changer et pourquoi?
- La compétence en éducation et formation
- La compétence en contexte scolaire
- Du curriculum officiel au curriculum réel
- Pour conclure ...



I. Une mise en contexte: que veut-on changer et pourquoi?



1.1 Quelques orientations majeures des réformes actuelles

- Une réflexion à l'**échelle internationale** sur l'efficacité et l'actualité des systèmes éducatifs.
- Une **réactualisation des missions de l'école** liée à de nouvelles attentes de formation dans un contexte en mutation.
- Une perspective d'**harmonisation** des systèmes éducatifs.
- Une tendance à la **décentralisation** et à l'autonomisation des acteurs.
- Un contexte **d'obligation de résultats** et de reddition de comptes.
- Une perspective de **professionnalisation** liée à la reconnaissance de la complexité du métier d'enseignant.



1.2 La notion de curriculum au sens large

- Son historicité ...
- Son caractère multidimensionnel ...
- Son caractère systémique ...
- Son caractère contextualisé ...
- Son caractère négocié ...
- Son caractère dynamique ...

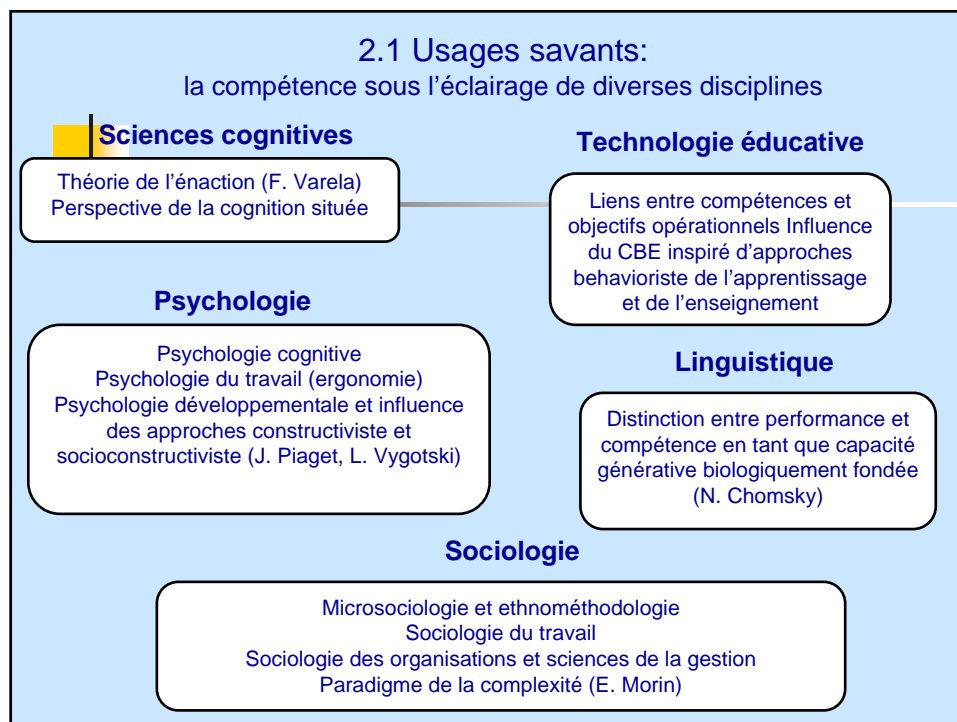



En somme ...

*Un curriculum relève d'un **projet sociopolitique**, soutenu par une **vision éducative** traduite dans des **plans d'études** qui intègrent des **orientations pédagogiques** devant s'incarner dans des **pratiques**.*

*Une fois conçu et officialisé **il ne constitue pas un construit achevé** ... C'est notamment, par une démarche de reconstruction en contexte par les acteurs que s'effectue son actualisation dans la pratique.*

II. La compétence en éducation et formation: Diversité de ses usages savants et sociaux





Usages savants: Quelques éléments de convergences

Une **approche pragmatique**: une conception fonctionnelle du savoir qui suppose un rapport étroit entre savoir et agir, pensée et action.

La reconnaissance d'une «**intelligence du faire**» en jeu dans les pratiques professionnelles ou autres qui sont irréductibles à un «savoir appliqué».

Le **retour de l'acteur** et de son rapport aux situations de travail, conduisant à accorder une place déterminante aux «connaissances-en-actes» qui sous-tendent l'action efficace.

L'**engagement du sujet** dans son action et l'apprentissage par l'«expérience», conçue comme des ressources construites par la personne à travers son activité.

La **référence au paradigme constructiviste** qui souligne caractère mutuellement constitutif de l'action et de la connaissance, reliant la transformation des sujets à celle de leur activité et de leur environnement.

2.2 Usages sociaux:

la compétence au cœur de changements en éducation et formation

Formation des adultes

Enseignement professionnel et technique
Formation des adultes en milieu de travail
Formation générale de base des adultes

Formations professionnelles universitaires
(référentiels de compétences)
Généralisation de l'organisation des curricula par compétences au sein de l'enseignement supérieur.
Ex. projet Tuning de la Commission européenne

Référentiels de compétences relatives à l'utilisation des TIC dans l'enseignement élaboré par l'UNESCO
Référentiels de compétences dans la gestion des politiques éducatives en éducation

Formation en entreprise

Nouveaux modèles de gestion des ressources humaines.
Logique de compétences, référentiels de compétences des métiers, normes de compétences, compétences clés, etc.

Formation générale de base

Programmes par compétences en Belgique, en France, en Suisse, au Québec...
Généralisation des programmes par compétences en Afrique francophone
Évaluation des compétences dans les enquêtes PISA

Usages sociaux Quelques idées généralement consensuelles



Idée de savoir agir au sens de savoir faire un usage pertinent des connaissances dont on dispose...

Notion de **familles de situations**, professionnelles, scolaires, sociales, de vie, etc.

Idée de **ressources** tant externes qu'internes que mobilise la compétence pour faire face à différentes situations ...

Adaptabilité, souplesse et flexibilité permettant d'affronter l'imprévu et de s'ajuster à la singularité des situations

Caractère **heuristique** plutôt que procédural de la compétence qui lui confère un aspect inventif ...

Caractère dynamique, interactif et évolutif de la compétence, appelée à se transformer avec l'expérience ...

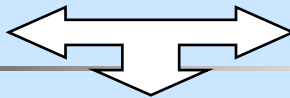
Dimension à la fois personnelle et sociale ou même collective de la compétence ...

Irréductibilité de la compétence à la performance qui suppose une préoccupation pour les processus sous-jacents et non observables qui sous-tendent l'agir compétent.

2.3 Une double origine

Volonté de mieux faire contribuer les institutions éducatives concernées au développement économique et social.

Passage d'une référence behavioriste à une référence cognitive et (socio)constructiviste.



Porteuse de

Vision instrumentale

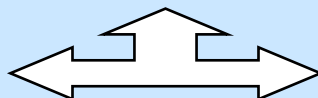
au service de visées utilitaristes, traduisant la prédominance du langage économique de l'efficacité et de la compétitivité au profit d'une économie néolibérale; dévalorisation de la culture; tendance à l'uniformisation; assujettissement des visées éducatives aux attentes du monde du travail; dérégulation des marchés et dualisation sociale.


Valeurs sociales en tension...

Vision émancipatrice

se traduisant la préoccupation d'outiller pour un apprentissage à vie en favorisant une meilleure mobilisation des savoirs; apport des sciences cognitives et des perspectives développementales dans la conceptualisation des processus d'apprentissage.

Des discours antagonistes



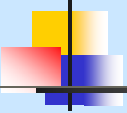


III. La compétence en formation générale de base:




3.1 Ses principales caractéristiques

1. Elle ne désigne pas les comportements observables mais ce qui les sous-tend, notamment les **opérations mentales inobservables**.
2. Elle est **liée à l'activité du sujet** et au **contexte** dans lequel elle s'exerce. Cette activité est finalisée, orientée vers un but qui lui donne sens: réaliser tâche, résoudre un problème, etc.
3. Elle est **structurée de façon combinatoire**: elle n'est pas une simple addition de savoirs, savoir-faire et attitudes mais suppose une intégration dynamique et opératoire de ceux-ci.



3.1 Ses principales caractéristiques (suite)

4. Elle est **dynamique et évolutive**: elle se construit graduellement à travers sa mise en oeuvre dans des situations de plus en plus complexes, elle a donc un caractère développemental.
5. Elle comporte une **dimension métacognitive**: elle suppose que la personne comprend non seulement la situation mais la manière dont elle s'y prend pour être efficace.
6. Elle est **de nature à la fois cognitive et sociale**, individuelle et collective: elle est toujours socialement située et liée au regard d'autrui, donc à une validation sociale.




3.2 Le statut des compétences dans les plans d'études

- Elles ne constituent pas des objets d'enseignement/apprentissage mais expriment plutôt des **intentions éducatives générales** supposées avoir un rôle intégrateur au regard des apprentissages visés.
- Elles dénotent la préoccupation de ne pas se limiter aux contenus disciplinaires à faire apprendre, mais de **se soucier de ce que les élèves devraient être amenés à développer à travers ces apprentissages**.
- Elles invitent à **ancrer les savoirs dans les situations** qui permettent de donner un sens à leurs usages variés.
- Elles sont **indissociables d'une conception de l'apprentissage** qui accorde un rôle central à l'activité du sujet dans ses aspects à la fois cognitifs et sociaux, personnels et culturels.




3.3 Les principaux changements qu'elle induit

- Une **approche plus systémique de la formation** dont les principales composantes s'articulent autour d'un projet de formation globale, à long terme et qui a une portée en dehors de l'école.
- Un **vision plus pragmatique des savoirs** qui sont indissociables de la capacité à les mettre en œuvre dans des situations variées et porteuses de sens pour l'élève (la compétence comme «savoir faire usage de ce qu'on sait»).
- Une relation plus étroite entre **apprentissage et développement** à travers le souci de développer des **capacités ou compétences transversales** traduisant la portée développementale des apprentissages disciplinaires et autres.



3.3 Les principaux changements qu'elle induit (suite)

- Une **organisation par cycles** qui inscrit les apprentissages dans la durée, leur conférant un caractère constructif plutôt que simplement cumulatif (idée de consolidation, d'approfondissement, de réinvestissement, etc.)
- Une **place à l'interdisciplinarité** à travers les domaines de formation générale qui renvoient à un ensemble de **grandes questions que** les jeunes sont appelés à affronter dans leur vie quotidienne: médias, images et technologie de l'information et de la communication; projets personnel, vivre-ensemble, etc.
- L'**importance accordée à l'évaluation formative** dans son rôle de soutien à l'apprentissage et de régulation des processus d'enseignement/apprentissage.



IV. Du curriculum officiel au curriculum effectif: une nécessaire transposition



4.1 Différentes logiques de mise en œuvre

**Logique
d'application**



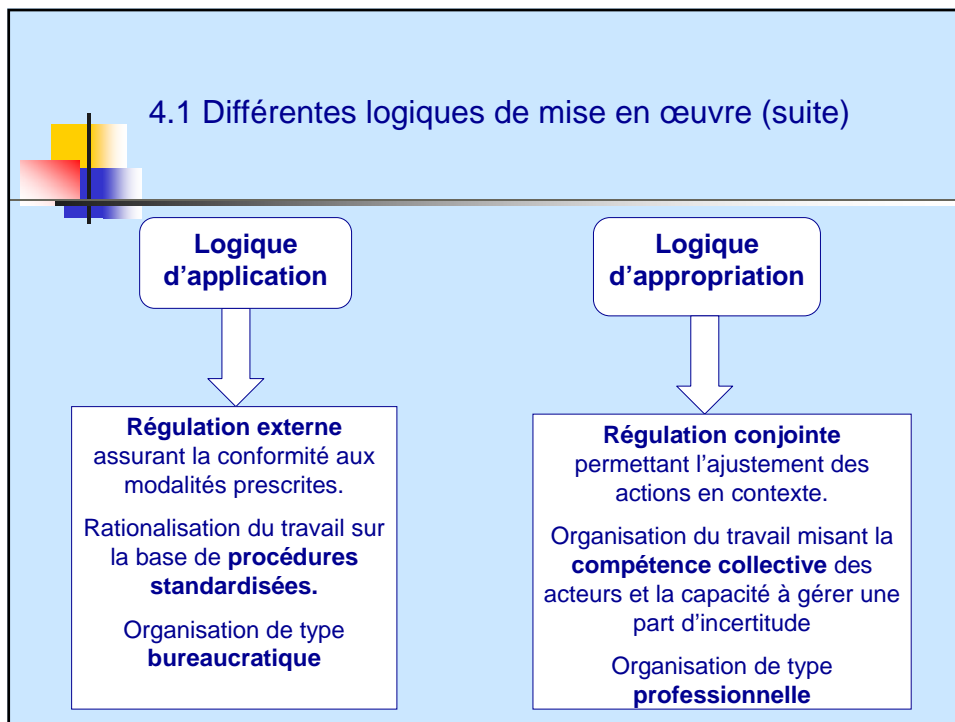
Prescription **stricte**
Changements **imposés**
aux acteurs
Uniformité des
modalités de mises en
œuvre
Visée de **contrôle**

**Logique
d'appropriation**



Prescription **ouverte**
Changements **négociés**
par les acteurs
Diversité des modalités
de mises en œuvre
Visée de
responsabilisation

4.1 Différentes logiques de mise en œuvre (suite)



4.2 Une logique d'appropriation et de transposition

L'actualisation des plans d'étude ne doit être pensée comme une simple phase d'application mais comme une **nouvelle étape de son élaboration** en contexte.

Elle fait intervenir une **démarche d'appropriation par les acteurs** conduisant à la fois à interpréter les plans d'études et à les transposer en tenant compte des caractéristiques propres au contexte de leur mise en œuvre.

Elle peut tout à la fois **contribuer à les faire évoluer** et **s'avérer productrice de nouveaux savoirs professionnels** reliés à leur mise en œuvre.




4.3 Principaux défis de l'implantation

- Ne pas occulter les **finalités** (visées de formation générale) au profit d'**objectifs** plus spécifiques s'inscrivant plus aisément dans le court terme.
- Préserver l'équilibre des différentes **missions** (instruction, socialisation...) en veillant à articuler de manière harmonieuse les diverses composantes des plans d'études (connaissances, capacités transversales et formation générale).
- Éviter la centration exclusive sur les résultats au détriment de la **démarche** d'enseignement/apprentissage.
- Faire la part de la **place du connu dans le nouveau** en ne cherchant pas à discréditer l'ensemble des pratiques existantes.

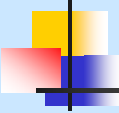


4.4 Quelques dérives à ne pas occulter

- **Dérive instrumentale:** limiter l'approche par compétence à une simple reformulation des programmes; occulter les différences et faire fi du contexte sous le couvert d'un langage commun; faire de l'utilité le critère hégémonique; marchandiser l'approche ...
- **Dérive cosmétique:** effectuer des réformes sans véritables changements ou des changements sans fondements ...
- **Dérive évaluative:** mettre l'APC au service d'un contrôle social; verser dans l'injonction paradoxale en rendant les acteurs collectivement responsables tout en imposant des redditions de comptes individuelles
- **Dérive idéologique:** s'engager dans des procès d'intention plutôt que d'apporter des ajustements et correctifs; amener les acteurs de terrain à faire les frais de débats idéologiques entre chercheurs ou politiciens...



Pour conclure:
L'importance du facteur temps ...



*Toute démarche curriculaire, y incluant l'élaboration des plans d'études et leur mise en oeuvre, s'inscrit dans la **durée**.*

*Le **temps** est son **précieux allié** mais peut devenir son **pire ennemi** si l'on ne s'accorde pas la distance nécessaire pour saisir le processus dans sa complexité, sa contextualité et son historicité...*



Merci de votre attention!
