

Comment construire des compétences en classe ? ¹

Mario Richard et Steve Bissonnette

Plusieurs pays, tant francophones qu'anglophones, dont l'Angleterre, l'Australie, la Suisse et la Belgique ont déjà révisé leurs programmes d'études pour adopter un modèle axé sur le développement des compétences. Depuis l'automne 2000, le Québec a emboîté le pas dans ce mouvement mondial. Ce faisant l'objectif visé est qu'au sortir de l'école les jeunes soient mieux préparés pour faire face aux nouvelles exigences de la vie professionnelle. Or, pour rendre les élèves compétents, il faut d'abord être en mesure de saisir de façon univoque ce qu'est une compétence ainsi que la façon dont elle se développe. Il devient également fondamental d'établir la distinction entre les deux grands types de compétences visés dans ces nouveaux curriculums soit les compétences disciplinaires, reliées à des matières particulières et les compétences transversales ou génériques, applicables dans toute situation d'apprentissage. Enfin, en vue de guider les enseignants dans leur pratique quotidienne, il importe de préciser quels sont les gestes pédagogiques à poser en salle de classe qui permettront le développement de telles compétences.

En nous appuyant sur les plus récentes recherches en éducation, nous avons, en collaboration avec Gilles Noiseux, professeur à l'Université Laval, développé une approche "intégratrice", l'enseignement par médiation ², sur laquelle s'est appuyé le ministère de l'Éducation du Québec pour construire le référentiel théorique qui est à la base de ses nouveaux programmes d'études. Ce référentiel est tiré de la *taxonomie des produits de l'apprentissage*, que nous avons élaborée en utilisant comme pierre d'assise le fonctionnement du cerveau et de la mémoire ³. Cette taxonomie a été rendue opérationnelle et a été validée sur le terrain durant les quatre dernières années avec au-delà de 1500 enseignants et directions d'école, tant au primaire qu'au secondaire. Par nos travaux, nous avons donc tenté de répondre aux questions suivantes : Qu'est-ce qu'une compétence ? Comment devient-on compétent ? Quelles sont les interventions pédagogiques essentielles permettant le développement des compétences ?

Le présent texte vise à faire état des réponses que nous avons identifiées face à ces questions. Pour ce faire, nous verrons, dans un premier temps, l'apport fondamental du fonctionnement de la mémoire dans le développement des compétences, ce qui nous aidera ensuite à mieux définir ce concept. Puis, nous examinerons la taxonomie habiletés-capacités-compétences, sur laquelle s'est appuyé le ministère de l'Éducation du Québec pour construire son nouveau curriculum, ce qui nous permettra de comprendre comment se

¹ . Ce texte constitue un condensé d'un livre écrit par Mario Richard et Steve Bissonnette intitulé *Comment construire des compétences en classe. Des outils pour la réforme*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 2001. Nous invitons le lecteur désireux d'en savoir plus à le consulter.

² . Voir à ce sujet les livres de Gilles Noiseux : *Traité de formation à l'enseignement par médiation* : Tome 1. *Les compétences du médiateur pour réactualiser sa pratique professionnelle*. Tome 2. *Les compétences du médiateur comme expert de la cognition*. Sainte-Foy, MST Éditeur, 1997 et 1998.

³ . Gilles Noiseux, op. cit, Tome 2, Les compétences du médiateur comme expert de la cognition.

développe une compétence. Nous établirons par la suite la distinction entre compétences disciplinaires et compétences transversales. Enfin, en conclusion, nous nous proposons de mettre en lumière les implications pédagogiques essentielles inhérentes à l'implantation d'une réforme basée sur le développement des compétences en salle de classe.

La mémoire : clé du développement des compétences

On qualifie une personne de compétente lorsqu'elle sait agir avec efficacité dans un contexte donné. Elle sait agir parce qu'elle se rappelle, pour les avoir pratiquées régulièrement, quelles sont les actions importantes à poser dans une situation particulière. La compétence repose donc sur l'intégration en mémoire d'un savoir-agir. Afin de saisir comment se développe une compétence, il devient alors essentiel de bien comprendre le fonctionnement de la mémoire. Or, comment se rappelle-t-on ? Comment expliquer que nous retenons certaines choses alors que nous en oublions d'autres ? Prenons, pour illustrer la réponse à cette question, l'exemple d'une connaissance mathématique que nous avons apprise lors de notre passage à l'école secondaire, soit le théorème de Pythagore.

Nous avons tous appris à l'école secondaire ce théorème mathématique par exercice. Cependant, ce savoir conceptuel est-il ancré d'une façon durable et permanente dans notre mémoire à long terme au point d'être utilisable ? Si nous vous demandions de l'expliquer ! Seriez-vous en mesure de répondre que ce théorème se traduit par la formule mathématique : $A^2 + B^2 = C^2$, qu'il s'applique avec des triangles rectangles et qu'il permet de calculer l'hypoténuse, qui est le côté opposé à l'angle droit ? Probablement que non, à moins d'avoir complété une formation post-secondaire reliée aux mathématiques ! Si, par contre, nous vous demandions de démontrer comment accorder un participe passé employé avec l'auxiliaire avoir ? Plus aisé, n'est-ce pas ?

Comment se fait-il que la majorité d'entre nous n'arrive pas, ou difficilement, à appliquer une formule mathématique apprise et comprise comme le théorème de Pythagore, alors que l'accord du participe passé s'effectue, pour sa part, de façon beaucoup plus fluide ? Pourquoi ce théorème est-il devenu un souvenir vague, flou, imprécis, et donc inutilisable ? Pourquoi se rappelle-t-on plus facilement la règle d'accord du participe passé ? Il s'agit pourtant de deux savoirs conceptuels. La différence est que l'un a fait l'objet d'une utilisation régulière lors de la rédaction de différents textes tandis que l'autre n'a probablement pas été réactivé, ou très peu, depuis son acquisition.

Ce qui explique que l'on maintienne certaines connaissances en mémoire alors que l'on en oublie d'autres est relié, premièrement, à la qualité de la compréhension lors de leur acquisition et deuxièmement, à leur fréquence d'utilisation ou leur "rappel minimal". Les connaissances acquises et utilisées régulièrement demeurent accessibles en mémoire, donc "mobilisables" au besoin. Or, même si elles ont été bien comprises lors de leur acquisition, les connaissances qui sont peu, ou ne sont pas utilisées, pour leur part, deviennent rapidement des souvenirs vagues, flous, imprécis, donc inaccessibles et inutilisables sans une « réactivation » ou un réapprentissage préalables.

Les deux ingrédients-clés permettant l'intégration des apprentissages en mémoire consistent d'abord en l'acquisition de la compréhension de l'objet d'apprentissage, et ensuite l'utilisation minimale de cette compréhension. Lorsque vous avez compris quelque chose et que vous l'utilisez minimalement, vous maintenez son "accessibilité" en mémoire. **La mémoire est donc une faculté qui n'oublie pas, à condition d'avoir compris l'objet d'apprentissage et de s'en servir.** La mémoire fonctionne de manière sélective et tend à retenir en priorité ce à quoi elle fait appel le plus fréquemment. Ce qui revient à dire que le degré de prégnance (rétention) des apprentissages dépend de leur niveau d'intégration qui, lui, correspond plus spécifiquement à la qualité de leur compréhension et à leur fréquence d'utilisation.

Qu'est-ce qu'une compétence ?

Dans *Le programme de formation de l'école québécoise*, le ministère de l'Éducation de Québec définit la compétence comme « *un savoir-agir complexe fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources* »⁴. Cet ensemble de ressources consiste en connaissances, en habiletés et en capacités qui sont intégrées et accessibles en mémoire, donc “mobilisables” dans l'action, parce qu'elles ont été exercées régulièrement et avec succès dans un contexte donné puis, par la suite, dans des contextes similaires. Pour savoir-agir avec compétence, il faut d'abord comprendre et retenir ce que l'on apprend, puis s'en servir fréquemment et avec succès dans un ensemble de situations semblables.

La compétence, c'est ce qui distingue l'expert du novice. Or, toute expertise se paye chèrement en investissement de temps et d'énergie. Les plus récentes recherches en neurosciences nous révèlent que l'atteinte d'un niveau élevé de compétence dans un domaine donné exige de s'exercer de trois à quatre heures par jour, tous les jours pendant une dizaine d'années⁵, et ce, peu importe le domaine⁶. L'expert sait agir avec efficacité dans un contexte qu'il connaît, ou dans lequel il reconnaît des similitudes avec ce qu'il connaît, car il sait quoi faire, comment faire, quand, où et pourquoi le faire, ainsi que “comment être”. Ce savoir-agir résulte d'une multitude d'expériences de réussite, ainsi que d'erreurs ayant été objectivées et comprises.

Une compétence est donc la résultante de choix judicieux exercés de façon fréquente et de l'utilisation appropriée de savoirs, savoir-faire et savoir-être en fonction d'un contexte connu ou reconnaissable. Pour leur part, les savoirs sont des connaissances maîtrisées et accessibles en mémoire; le savoir-faire, lui, est constitué de démarches, de procédures et de stratégies efficaces, alors que le savoir-être est composé d'attitudes et de comportements adéquats. Lorsqu'un apprenant mobilise et coordonne les différents savoirs appropriés dans un contexte ou une situation donnée, il dispose alors d'un savoir-agir. La personne compétente sait agir dans un contexte particulier car elle maîtrise les savoirs nécessaires à la réalisation de la tâche, soit les connaissances pertinentes selon le contexte, elle sait comment faire car elle connaît la façon de procéder suite à ses réussites antérieures, et elle sait comment être, c'est-à-dire qu'elle met en application les comportements et les attitudes à adopter pour réussir.

Le développement d'une compétence repose donc fondamentalement sur la qualité de la compréhension des apprentissages et sur l'utilisation fréquente et variée de cette compréhension dans un contexte donné et des contextes similaires. **L'élève deviendra compétent lorsqu'il saura agir avec brio dans des contextes particuliers et semblables. Il le saura parce qu'il aura compris ce qu'il doit faire, et qu'il se rappellera comment et dans quelles conditions le faire efficacement, puisqu'il se sera exercé régulièrement.**

Une taxonomie des produits de l'apprentissage

(Habiletés-capacités-compétences)

À la lumière des recherches en neurosciences portant particulièrement sur le fonctionnement de la mémoire et de ses deux éléments-clés, la compréhension et la fréquence d'utilisation, nous avons travaillé avec Gilles Noiseux à l'élaboration d'une taxonomie des produits de l'apprentissage, utilisée par le ministère de l'Éducation du Québec dans la conception de son nouveau curriculum. Cette taxonomie permet de situer le niveau d'intégration en mémoire des différents types d'apprentissage, du stade des habiletés à celui des compétences en passant par celui des capacités, et ainsi d'identifier les interventions pédagogiques qui doivent être faites pour favoriser le développement des compétences.

⁴ . *Programme de formation de l'école québécoise. Version provisoire*, ministère de l'Éducation du Québec, mars 2000, p. 10.

⁵ . Gérard Vergnaud, “La leçon du porcher”, *Sciences humaines*, no 98 octobre 1999, p. 31.

⁶ . Bruno Levy et Émile Servan-Schreiber. *Les secrets de l'intelligence*. 2 CD-Roms. Ubi Soft et Hypermind, 1997.

La figure 1.2 présente la progression des différents niveaux d'intégration d'un apprentissage en mémoire. Le premier stade est celui de **l'habileté**, qui correspond à **l'atteinte de la compréhension permettant la rétention**. L'élève démontre sa compréhension en nommant et en expliquant dans ses mots quoi faire ou ce qu'il a appris. Il possède alors des connaissances dites déclaratives. Le passage de l'habileté vers le second stade, celui de la **capacité**, s'effectue lorsque l'élève est en mesure de **passer à l'action et d'utiliser ce qu'il a compris dans le contexte d'une situation problème dont le niveau de complexité est plus élevé**. Alors qu'au niveau de l'habileté l'élève a compris quoi faire, au stade de la capacité il lui faut maîtriser les conditions nécessaires pour utiliser ce qu'il a compris, soit le *s* pourquoi, comment, quand et où le faire, c'est à dire les connaissances procédurales et conditionnelles. Finalement, le passage de la capacité vers la **compétence** se concrétise lorsque **l'utilisation** de ce que l'élève a compris se révèle **judicieuse** au point que le **succès obtenu** l'amène à en **augmenter la fréquence**. Cette augmentation de la fréquence d'utilisation amène l'automatisation des savoir-faire procéduraux (le pourquoi, comment, quand et où faire) et du *comment-être* que l'élève a développés au stade de la capacité, et qui deviennent alors **intégrés dans un savoir-agir, libérant ainsi la mémoire de travail, qui pourra alors se consacrer à gérer la tâche**. La **gestion de ce savoir-agir**, au stade de la compétence, s'effectue sur la base d'une **conscience métacognitive** (processus de réflexion sur sa propre pensée ou métacognition), que l'élève aura développée graduellement au stade des habiletés et des capacités, grâce aux interventions de médiation de l'enseignant.

En utilisant cette taxonomie, que nous appliquerons à un contenu disciplinaire en français, voyons le parcours que devra suivre un élève pour développer, par exemple, l'habileté d'accorder les participes passés employés avec l'auxiliaire avoir, qui concourt au développement de la compétence *savoir rédiger*. Tout d'abord, au niveau de l'habileté, l'élève devra apprendre la règle d'accord. Une fois la règle apprise et comprise, il s'exercera à l'appliquer dans une série de phrases trouées, par exemple. L'atteinte de l'habileté se traduira par la maîtrise de la règle qu'il pourra nommer et sera apte à appliquer dans ce contexte. Toutefois, quoique l'élève soit en mesure de démontrer sa compréhension de la règle dans le contexte d'une tâche simple en exercices répétitifs, le passage vers la capacité exige qu'il soit capable de s'en servir adéquatement dans une situation problème de production écrite où le niveau de complexité est plus élevé. Savoir *quoi faire* dans une série d'exercices ne signifie pas forcément qu'on sait *comment, quand, où et pourquoi* le faire dans le contexte d'une situation d'écriture.

Pour ce faire, l'élève aura besoin d'être soutenu et amené progressivement vers la maîtrise de la capacité. On commencera d'abord par lui montrer comment appliquer la règle d'accord dans le contexte d'une « courte » production écrite, et on lui demandera de rédiger trois ou quatre phrases dans lesquelles il devra insérer un participe passé accompagné de l'auxiliaire avoir et l'accorder. On pourra ensuite lui faire écrire une série de phrases où le participe passé ne s'accorde pas, et enfin une autre série dans laquelle on retrouvera des participes qui s'accordent et d'autres non. Une démarche d'enseignement explicite du comment, pourquoi, quand et où le faire est nécessaire pour développer les savoir-faire procéduraux qui sont à la base de la capacité à appliquer la règle dans différents contextes.

Enfin, on permettra la « mobilisation » de cette capacité à l'intérieur de la compétence à savoir rédiger en installant une fréquence d'utilisation élevée de cette règle, c'est-à-dire en faisant rédiger régulièrement à l'élève des textes où il pourra automatiser la règle d'accord du participe passé avec l'auxiliaire avoir, à partir du succès qu'il aura obtenu dans son application. Au stade de la compétence, il en arrivera ainsi à rédiger différents types de textes où il accordera automatiquement ses participes passés, sans avoir à se concentrer sur l'application de la règle (grâce à l'automatisation d'une séquence d'actions). Il pourra ainsi se centrer sur un aspect plus complexe de la tâche, comme la rédaction des phrases, par exemple.

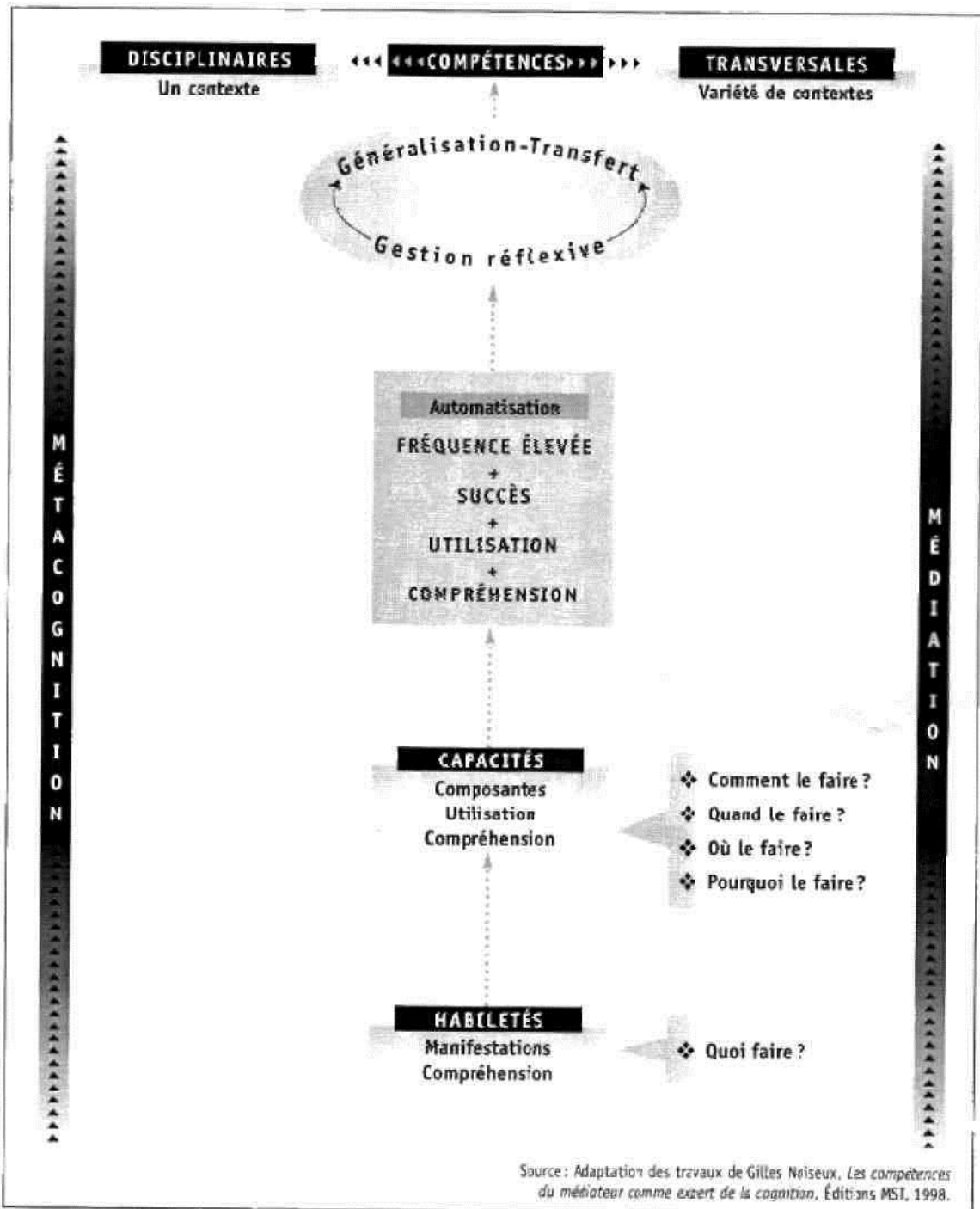


Figure 1.2 Niveaux d'intégration d'un apprentissage en mémoire

© Steve Bissonnette et Mario Richard.
Comment construire des compétences en classe. Des outils pour la réforme.
 Montréal, Éditions Chenelière/McGraw-Hill, 2001

On constate ainsi que si on veut arriver à ce que les élèves développent la capacité d'accorder leurs participes passés dans un contexte de production écrite, ce que Jacques Tardif appelle le transfert attendu dans une *tâche cible*, il faudra les préparer à le faire par une multitude de *tâches sources* ⁷. Le but visé est d'augmenter la fréquence d'utilisation de la règle afin d'en consolider la compréhension dans l'action. Le succès obtenu amènera alors les élèves à automatiser l'application de la règle dans des contextes de plus en plus variés et complexes, et cette capacité, en se combinant avec d'autres comme la capacité à conjuguer des verbes ou à structurer des phrases, par exemple, contribuera au développement de leur compétence à savoir rédiger.

L'enseignant ne peut alors plus se contenter de transmettre la règle aux élèves, ce qui ne permet même pas à ces derniers de développer l'habileté (le fait **d'avoir énoncé** la règle aux élèves est loin de garantir qu'ils **l'ont comprise**), mais il doit les accompagner dans la construction de leur compréhension jusqu'à une utilisation adéquate qui s'automatisera dans l'action. L'enseignant passe ainsi du rôle de transmetteur de connaissances à celui d'un médiateur qui vient préparer le transfert attendu en **faisant le pont** entre une grande variété de tâches sources (se situant aux niveaux de l'habileté et de la capacité) et, ultimement, les tâches cibles, dans lesquelles les élèves pourront faire preuve de compétence dans des contextes de complexité plus élevée.

Fait à noter, l'atteinte de la compétence nécessite l'utilisation des cinq grandes voies mémorielles identifiées par les recherches en neurosciences, soit les mémoires épisodique, déclarative, procédurale, émotionnelle et automatique ⁸. L'apprentissage et la rétention d'une habileté, qui font appel à la conceptualisation, utilisent la mémoire déclarative, qui gère les concepts, les règles, les principes et les lois que l'on enseigne à l'école, ainsi que la mémoire épisodique, plus concrète, sollicitée pour le rappel des événements et du contexte qui entoure leur déroulement. Pour sa part, le niveau de la capacité met en œuvre la mémoire procédurale qui régit les conditions nécessaires pour passer à l'action, soit le savoir pourquoi, comment, quand et où procéder. Enfin, le niveau de la compétence implique lui aussi la mémoire procédurale, de concert avec la mémoire émotionnelle et automatique, puisqu'il a comme mandat la gestion des savoir-faire procéduraux générés par les capacités.

De fait, cette gestion s'effectue selon un principe d'économie d'énergie qui vise à automatiser les procédures les plus fréquemment utilisées afin de libérer la *mémoire de travail*, qui représente le pivot de tout le processus d'apprentissage. Par exemple, combien d'enfants éprouvent des difficultés en compréhension de lecture parce qu'ils n'ont pas automatisé les mécanismes du décodage ? Ainsi, à la lecture d'un paragraphe, leur mémoire de travail devient littéralement surchargée, au point qu'ils en oublient les premières phrases lues et deviennent incapables de comprendre le sens du texte. La mémoire automatique, qui gère le développement d'habitudes ou d'automatismes, est donc fortement sollicitée au niveau de la compétence, tout comme la mémoire émotionnelle, celle du domaine de l'affectivité, qui est en lien direct avec la notion du succès ou de l'insuccès vécu suite à la réalisation d'une tâche.

Les compétences transversales

Dans le *Programme de formation de l'école québécoise*, le ministère de l'Éducation prescrit le développement de compétences transversales : « *une compétence transversale est essentiellement une compétence au sens de mobilisation de capacités, d'habiletés et de connaissances pour agir efficacement dans des situations complexes. Elle est transversale en ce qu'elle peut s'exercer dans un large spectre de situations :*

- *problématiques des différentes disciplines ;*
- *problématiques multidisciplinaires ;*

⁷ . Jacques Tardif. *Le transfert des apprentissages*. Montréal, Éditions Logiques, 1999.

⁸ . Voir à ce sujet, en plus du tome 2 de Gilles Noiseux déjà cité, les travaux de Marilee Sprenger, *Learning and Memory: the Brain in Action*, Alexandria, ASCD, 1999.

· *problématiques de la vie courante* ». ⁹

Tout comme la compétence disciplinaire, la compétence transversale est un savoir-agir faisant appel à des connaissances, habiletés et capacités qui sont intégrées et accessibles en mémoire, donc “mobilisables” dans l’action, parce qu’elles ont été exercées régulièrement avec succès **dans une grande variété de contextes et de disciplines**, et ce autant à l’école qu’à l’extérieur du milieu scolaire. Ainsi, les compétences transversales se développent-elles de la même manière et en utilisant les mêmes schèmes et niveaux d’intégration mémoriels que les compétences disciplinaires, sauf qu’elles s’en distinguent par la diversification de leurs contextes d’utilisation.

Toutefois, pour quelle raison l’école doit-elle, en tant qu’institution d’enseignement, investir également dans le développement de compétences transversales ? Pourquoi ne se contenterait-elle pas de remplir son mandat d’instruction et de développer uniquement des compétences disciplinaires ? Pour la simple et bonne raison que ces compétences transversales, qui sont d’ordre intellectuel, méthodologique, personnel et social ainsi que de la communication, constituent les savoir-être et savoir-faire qui permettront aux élèves de faire enfin des liens entre les apprentissages scolaires et ceux de la vie quotidienne, en les utilisant pour savoir agir dans leur vie de tous les jours.

Pour le démontrer, revenons sur la notion de compétence afin d’établir la distinction fondamentale entre une personne compétente et une autre, que l’on pourrait qualifier d’incompétente. La première sait agir efficacement dans un contexte donné, car elle est en mesure de mobiliser les savoirs, savoir-faire et savoir-être appropriés et ce, avec succès, alors que la seconde accumule les échecs. Or, contrairement à la croyance populaire, la réussite ne peut se réduire uniquement à une question d’accumulation de connaissances ou de talent “naturel” dans un domaine donné.

Les recherches de Daniel Goleman portant sur l’intelligence émotionnelle nous révèlent qu’à talent égal, ce qui distingue les gens qui se démarquent des autres, ceux qui développent une expertise peu importe la discipline, « *c’est leur capacité à persévérer pendant des années et depuis leur plus jeune âge dans une pratique systématique et difficile. Et cette ténacité repose avant tout sur certains traits psychologiques : l’enthousiasme et la persévérance face aux déconvenues* » ¹⁰. Ce qui signifie que les personnes compétentes ont appris à fournir l’effort nécessaire pour réussir ce qu’elles entreprennent, c’est-à-dire à agir, et ce malgré le déplaisir. Pour construire leur expertise, elles ont donc toutes développé et ont dû s’appuyer sur une compétence personnelle transversale de l’ordre du savoir-être.

Une étude comparative effectuée aux États-Unis sur une période de cinq ans avec plus de 500 élèves de niveau secondaire identifiés pour leur talent potentiel dans cinq disciplines différentes, en musique, arts, sports, mathématiques et sciences, confirme les données avancées par Daniel Goleman à la lumière des neurosciences : à talent égal, l’effort et l’autodiscipline se révèlent être les éléments-clés caractérisant ceux qui, dans le groupe, ont réussi à actualiser leur potentiel et à développer une expertise dans leur domaine. C’est d’ailleurs cet investissement élevé de temps et d’énergie dans leurs domaines respectifs qui permet aux experts d’atteindre cet état de fluidité, caractéristique des performances exceptionnelles, desquelles ils retirent l’intense plaisir du dépassement de soi ¹¹.

Ces recherches démontrent clairement la nécessité d’enseigner à tous les apprenants, en concomitance avec les savoirs de base, un savoir-être et un savoir-faire qui contribueront au développement de leur savoir-agir dans toute situation.

⁹ . *Programme de formation de l’école québécoise*, op. cit., p. 5.

¹⁰ . Daniel Goleman, *L’intelligence émotionnelle. Comment transformer ses émotions en intelligence*. Paris, Robert Laffont, 1997, p. 108.

¹¹ . Mihaly Csikszentmihalyi et al, *Talented Teenagers. The Roots of Success & Failure*. Cambridge, Cambridge University Press, 1993.

Les implications pédagogiques d'une réforme basée sur les compétences

Les recherches en neurosciences nous ont permis d'établir qu'une compétence, qu'elle soit disciplinaire ou transversale, constitue un savoir-agir résultant d'une compréhension adéquate des savoirs, savoir-faire et savoir-être intégrés et accessibles en mémoire, "mobilisables" de façon efficiente parce qu'ils ont été utilisés régulièrement avec succès dans une grande variété de contextes et de disciplines, et ce autant à l'école que dans la vie quotidienne.

Puisque pour pouvoir s'en servir avec compétence dans l'action, les élèves doivent d'abord bien comprendre ce qui est à apprendre, les enseignants devront d'abord se préoccuper de vérifier constamment la qualité de la compréhension des apprentissages effectués, afin de permettre aux élèves d'atteindre le stade des habiletés. À cette fin, le questionnement s'impose comme l'intervention pédagogique à privilégier pour identifier ce que les élèves ont compris de l'apprentissage réalisé. En posant la question : « **Dis-moi ce que tu comprends ?** » plutôt que « As-tu compris ? » (*l'élève répond habituellement toujours par l'affirmative même si ce n'est pas le cas !*) ou « Dis-moi ce que tu ne comprends pas ? » (*comment peut-on identifier ce que l'on n'a pas compris ?!*), l'enseignant peut s'assurer du niveau de compréhension atteint par l'élève et effectuer les correctifs nécessaires au moment opportun.

Dans le même ordre d'idées, l'objectivation, le troisième temps pédagogique prévu dans tous les programmes d'études québécois depuis 1980, demeure d'autant plus actuelle avec le nouveau curriculum qu'elle permet aux élèves, avec l'aide de l'enseignant, de trier parmi ce qui a été vu, entendu et fait lors de l'activité d'apprentissage, ce qui doit être compris et retenu. Au stade des habiletés, le questionnement et l'objectivation se révèlent ainsi comme étant deux interventions pédagogiques visant à prévenir le développement de connaissances erronées menant directement les élèves à l'incompétence.

Par la suite, le passage du stade des habiletés vers celui des capacités s'effectuera seulement si l'enseignant accompagne les élèves dans l'utilisation de ce qu'ils ont compris, car ce n'est pas parce que ceux-ci savent quelque chose qu'ils peuvent ensuite s'en servir adéquatement. Pour être applicables dans l'action avec succès, les capacités qui génèrent les compétences disciplinaires et transversales devront faire l'objet d'un enseignement explicite du quoi, pourquoi, comment, quand et où le faire. Comme le souligne Jacques Tardif : « *L'enseignement qui met l'accent sur les connaissances déclaratives en espérant des retombées nombreuses dans l'action, c'est-à-dire sur le plan des connaissances procédurales et conditionnelles, ne procure pas aux élèves les bases qui leur permettraient d'agir d'une façon judicieuse et efficace* »¹².

Pour développer des compétences, l'enseignement explicite et correctif, ayant démontré un impact sur l'apprentissage supérieur à celui d'un enseignement non explicite¹³, devient alors l'outil à privilégier. Comme le stade des capacités exige, pour s'être réalisé, de mettre les élèves face à des situations problèmes complexes et variées, l'enseignant devra d'abord s'efforcer de rendre explicites tout raisonnement, toute stratégie, procédure ou démarche nécessaires à l'accomplissement de la tâche. Au départ, il modèlera devant les élèves ce qu'il faut faire, pour ensuite les accompagner en pratique dirigée afin qu'ils s'exercent à leur tour, de façon à ce qu'ils soient capables, en bout de course, d'accomplir la tâche seuls. Le questionnement, ainsi que la rétroaction ou l'échange de feedbacks devront être constants tout au long de la démarche pour s'assurer que les actions effectuées par les élèves seront adéquates.

Fait à noter, quoique l'aptitude à faire face à la complexité constitue l'une des caractéristiques des personnes compétentes, il est illusoire de croire que les élèves seront en mesure d'effectuer des tâches complexes sans être accompagnés pour le faire. Ainsi, comment un élève éprouvant des difficultés dans une tâche simple arrivera-t-il à réaliser une activité

¹² . Jacques Tardif, *Le transfert des apprentissages*, op. cit., p. 40.

¹³ . B.V. Rosenshine, "Synthesis of Research on Explicit Teaching", *Educational Leadership*, 43 (7), 1986, p. 60-69.

complexe s'il ne connaît pas la façon de s'y prendre ? L'apprenant qui, par exemple, éprouve des difficultés en compréhension de lecture ne développera pas la capacité à inférer simplement parce qu'on exige qu'il lise des textes impliquant des inférences, en espérant qu'il les découvrira. Pour que l'élève infère, on devra d'abord lui montrer comment faire, puis l'amener à s'exercer régulièrement, afin qu'il puisse vivre une réussite et ainsi améliorer graduellement son niveau de compréhension en lecture.

Finalement, le passage de la capacité vers la compétence s'effectuera par une utilisation fréquente et fructueuse des savoirs, savoir-faire et savoir-être. Puisque le développement de toute compétence demande une dizaine d'années avec une fréquence d'utilisation de deux à trois heures par jour, les savoirs essentiels ainsi que les savoir-être et savoir-faire devront nécessairement être les mêmes du premier cycle du primaire jusqu'à la fin du cours secondaire. Ces savoirs de base, ainsi que les compétences transversales, devront être sollicités à tous les jours. De plus, pour assurer le succès inhérent au stade de la compétence, les exigences de réalisation devront être élevées, comme le recommandent les recherches ¹⁴.

Dans cette perspective, compte tenu du savoir-être qui caractérise les experts ayant atteint une compétence de haut niveau (**persévérance et ténacité**), et de la prédominance du cerveau émotionnel sur le cerveau rationnel, il faudra d'abord enseigner aux élèves à différer le plaisir immédiat de façon à accepter de fournir l'effort nécessaire à la réussite. Toutefois, sur le plan éthique, on ne peut pas exiger d'eux qu'ils s'engagent dans des tâches complexes sans leur enseigner des façons de procéder pour les réaliser. « *Par contre, l'enseignement explicite permet d'exiger plus facilement des élèves le déploiement d'effort puisque ce qu'on attend d'eux leur apparaît et nous apparaît plus clairement* » ¹⁵.

En résumé, pour développer des compétences, l'acte pédagogique impliquera donc les actions suivantes :

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> · Questionner régulièrement les élèves · Objectiver à la fin de chaque activité d'apprentissage · Permettre aux élèves de bénéficier d'une rétroaction constante en leur donnant un feed-back continu sur leur travail · Enseigner explicitement la démarche d'apprentissage dans chaque matière · Enseigner aux élèves à fournir l'effort nécessaire à la réussite et établir des exigences élevées · Installer une fréquence d'utilisation élevée des savoirs, savoir-faire et savoir-être qui sont à la base des compétences disciplinaires et transversales · Insister sur les compétences transversales et les compétences disciplinaires |
|--|

En terminant, force est de constater que les réformes curriculaires axées sur l'approche par compétences mises de l'avant récemment dans plusieurs pays s'avèrent des voies prometteuses de succès pour les élèves. Cependant, tout choix possédant son revers, le développement des compétences visées par ces nouveaux curriculum exige un allègement et un réaménagement des contenus de programmes afin de dégager le temps nécessaire pour exercer le transfert des apprentissages et permettre de mobiliser les savoirs essentiels.

Au Québec, le passage d'un curriculum comptant près de 8 500 objectifs de programmes avant l'atteinte du diplôme d'études secondaires, à un autre ne visant que le développement d'une quarantaine de compétences représente déjà un pas de géant. Toutefois, pour s'assurer qu'elles puissent réellement se développer, les compétences disciplinaires et les compétences transversales devront devenir le principal objet des interventions pédagogiques. Mais choisir de développer des compétences à l'école n'implique pas que le milieu scolaire doive assumer seul cette fonction. Comme le dit Philippe Perrenoud : « *Dire qu'il appartient à l'école de développer des compétences ne revient pas à lui en confier le mono-*

¹⁴ . T.J. Crooks, "The Impact of Classroom Evaluation Practices on Students", *Review of Educational Research*, 58 (4), 1988, p. 438-481.

¹⁵ . Christian Boyer, *L'enseignement explicite de la compréhension en lecture*, Boucherville, Graficor, 1993, p. 29.

pole. »¹⁶. En effet, le milieu familial et celui du travail ont également un rôle important à jouer dans ce développement.

Enfin, à ceux qui craindraient que l'implantation d'une approche par compétences n'ait pour effet d'abaisser le niveau de culture générale chez les jeunes, on pourrait répondre que, comme le démontre le modèle habiletés-capacités-compétences, le fait d'être savant ne garantit nullement qu'on devienne compétent. Alors que l'élève qui saura non seulement quoi faire, mais aussi, quand, où, pourquoi et comment utiliser judicieusement ce qu'il apprend sera beaucoup mieux outillé pour réussir sa vie. Les compétences qu'il aura développées, parce qu'il les aura exercées pendant toutes les années de son cours primaire et secondaire, lui seront utiles tant pour se trouver un emploi que pour poursuivre des études supérieures.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BISSONNETTE, Steve et Mario RICHARD.** *Comment construire des compétences en classe. Des outils pour la réforme.* Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 2001
- BOYER, Christian.** *L'enseignement explicite de la compréhension en lecture.* Boucherville, Graficor, 1993.
- CROOKS, T.J.** "The Impact of Classroom Evaluation Practices on Students", *Review of Educational Research*, 58 (4), 1988, p. 438-481.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly et al.** *Talented Teenagers. The Roots of Success & Failure.* Cambridge, Cambridge University Press, 1993.
- GOLEMAN, Daniel.** *L'intelligence émotionnelle. Comment transformer ses émotions en intelligence.* Paris, Robert Laffont, 1997.
- LEVY, Bruno et Émile SERVAN-SCHREIBER.** *Les secrets de l'intelligence.* 2 CD-Roms. Ubi Soft et Hypermind, 1997.
- Ministère de l'Éducation du Québec.** *Programme de formation de l'école québécoise. Version provisoire,* mars 2000.
- NOISEUX, Gilles.** *Traité de formation à l'enseignement par médiation : Tome 1. Les compétences du médiateur pour réactualiser sa pratique professionnelle.* Sainte-Foy, MST Éditeur, 1997.
- NOISEUX, Gilles.** *Traité de formation à l'enseignement par médiation : Tome 2. Les compétences du médiateur comme expert de la cognition.* Sainte-Foy, MST Éditeur, 1998.
- PERRENOUD, Philippe.** "Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs ?" *Pédagogie collégiale*, Mars 1999, Vol. 12, no 3, p. 16-18.
- ROSENSHINE, B.V.,** "Synthesis of Research on Explicit Teaching", *Educational Leadership*, 43 (7), 1986, p. 60-69.
- SPRENGER, Marilee.** *Learning and Memory: the Brain in Action.* Alexandria, ASCD, 1999.
- TARDIF, Jacques.** *Le transfert des apprentissages.* Montréal, Éditions Logiques, 1999.
- VERGNAUD Gérard,** "La leçon du porcher", *Sciences humaines*, no 98 octobre 1999, p. 31.

¹⁶. Philippe Perrenoud, "Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs ?" *Pédagogie collégiale*, Mars 1999, Vol. 12, no 3, p. 16.