



*Groupe de recherche interdisciplinaire
en formation des enseignants et en didactique
Université catholique de Louvain*

**EN QUOI LES SITUATIONS D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE
FAVORISENT-ELLES LA CONSTRUCTION
DE COMPETENCES ?**

**DEVELOPPEMENT D'UN OUTIL D'ANALYSE :
LE COMP.A.S.**

Philippe Parmentier

Léopold Paquay

*Avec la collaboration de collègues chercheurs,
de formateurs d'enseignants
et d'enseignants du secondaire*

Version 3 - février 2002

Une version actualisée est téléchargeable sur le site de l'Institut de pédagogie universitaire

<http://www.ipm.ucl.ac.be>

Egalement bientôt disponible sur le site du GRIFED www.grifed.ucl.ac.be

AVERTISSEMENT

Un compas, pour les navigateurs, est un instrument qui indique le nord magnétique. Il est précieux car il permet constamment de garder le cap. Dans la navigation professionnelle également (Le Boterf, 1997), il est utile de garder le cap ! Dans le contexte d'une école orientée vers la construction de compétences, il peut être utile aux enseignants, aux formateurs ou aux futurs enseignants de faire régulièrement le point sur les parcours d'apprentissage et d'analyser leurs pratiques d'enseignement en se posant la question : « En quoi mes dispositifs d'enseignement favorisent-ils la construction de compétences par les apprenants ? »

L'outil présenté dans ce fascicule a précisément pour but d'analyser des situations d'enseignement/apprentissage (et les projets préparatoires des séquences d'enseignement) en vue de mettre en évidence les « ingrédients » susceptibles de favoriser la construction de compétences par les apprenants. Il peut être utilisé dans l'enseignement fondamental et secondaire, mais aussi dans l'enseignement supérieur et dans les formations professionnelles.

Ce fascicule présente l'outil et ses principaux fondements. Contrairement aux apparences, cet outil est lourd de théories. Presque chaque item pourrait être argumenté en référence à des travaux scientifiques ou experts. Mais nous avons voulu faire grâce aux lecteurs des citations et références qui auraient alourdi le texte.

Nous avons construit cet outil dans le cadre d'une formation continue et l'avons ajusté avec la collaboration de formateurs et de maîtres de stage ; il a également tiré profit des conseils d'amélioration exprimés par les collègues du groupe de recherche interdisciplinaire en formation des enseignants et en didactique (GRIFED). Merci à tous ceux qui ont participé à son élaboration.

Cet outil reste en développement. La diffusion restreinte dans le cadre de formations est libre pour autant que soient citées clairement les sources. Pour toute autre publication, veuillez solliciter l'autorisation des auteurs. Les versions ultérieures (aménagées en fonction des commentaires et de l'expérience) seront disponibles sur les sites <www.ipm.ucl.ac.be> et <www.grifed.ucl.ac.be>

Philippe Parmentier <Parmentier@ipm.ucl.ac.be>

Léopold Paquay <Leopold.Paquay@psp.ucl.ac.be>

EN QUOI LES SITUATIONS D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE FAVORISENT-ELLES LA CONSTRUCTION DE COMPETENCES ? DEVELOPPEMENT D'UN OUTIL D'ANALYSE : LE COMP.A.S.

Ph. Parmentier & L. Paquay (UCL)

avec la collaboration de chercheurs, de formateurs et maîtres de stage

INTRODUCTION

Pourquoi ?

L'école vise aujourd'hui le développement de compétences. Cette évolution, qui remet en question les modes habituels de transmission, d'acquisition et de restitution des savoirs, implique non seulement des changements dans la sélection et l'articulation des objectifs et des contenus d'apprentissage, mais se répercute également sur la manière de concevoir et de mettre en œuvre les situations d'enseignement/apprentissage ainsi que sur les modalités d'évaluation des acquis.

Pour beaucoup d'enseignants, cette évolution rend l'acte d'enseigner plus exigeant encore, d'autant que les bénéfices attendus sont souvent peu visibles à court terme. Formulés en termes de compétences, les objectifs sont plus complexes à atteindre et requièrent, dès lors, plus de temps et d'énergie, tant pour l'enseignant et pour l'apprenant. Les contenus-matières, eux-mêmes, ne sont plus considérés comme une fin en soi, mais comme une ressource que l'apprenant doit s'approprier pour développer des compétences. Le rôle de l'enseignant n'est d'ailleurs plus de transmettre ces contenus-matières comme tels, mais de concevoir et de gérer des séquences d'apprentissage dans lesquelles les apprenants sont confrontés à des situations nouvelles et motivantes qui les amènent à interagir pour chercher et traiter l'information nécessaire, pour y faire face adéquatement et/ou leur donner sens. Il convient d'outiller les enseignants dans cette perspective.

Pour qui ?

La grille que nous proposons ici est d'abord un outil pour les enseignants et les futurs enseignants, soucieux de concevoir, mais aussi d'observer ou d'analyser leurs pratiques pédagogiques, sous l'angle de la construction de compétences.

Cette grille peut également constituer un cadre de référence pour les formateurs d'enseignants, chargés d'accompagner leurs étudiants dans la préparation de séquences didactiques. C'est d'ailleurs dans cette optique que la grille a été initialement développée puis testée avec la collaboration de différents formateurs et maîtres de stage de l'enseignement primaire et secondaire. Nous y reviendrons plus loin. Cet outil peut d'ailleurs être utilisé également dans toute formation professionnelle. Moyennant quelques adaptations, il pourrait être utilisé dans le cadre d'autoformations.

CADRE PROBLEMATIQUE

Une définition de la compétence

Même s'il existe de nombreuses compréhensions de la notion de compétence, les chercheurs ont maintenant cerné clairement les attributs clés qui composent le concept.

En référence à divers travaux récents (Le Boterf, Perrenoud, Rey, Roegiers, Wittorsky, etc.), une compétence peut ainsi être définie comme...

- ... « **un ensemble de ressources** cognitives, affectives, motrices, conatives... (ou des « combinaisons », « orchestrations » de savoirs, savoir-faire, attitudes, schèmes d'action, routines, ...)
- ... **mobilisées** (ou mises en œuvre de façon intégrée et dynamique)
- ... **pour faire face** à une famille de situations-problèmes (réaliser des tâches complexes, significatives, fonctionnelles, résoudre des problèmes authentiques, réaliser un projet). » (Paquay, 2001).

Un modèle pour la construction de compétences

Prenant appui sur cette définition, il nous a paru utile, pour élaborer notre outil, de composer un modèle qui intègre et articule les différentes facettes des activités d'apprentissage qui favorisent la construction de compétences.

Ce modèle fait apparaître que, dans une séquence d'enseignement/apprentissage, dix types d'activités de l'apprenant sont susceptibles de contribuer au développement de compétences :

- (1) faire face à des situations-problèmes (situations nouvelles et motivantes) ;
- (2) exploiter des ressources (mises à la disposition de l'apprenant ou rendues accessibles) ;
- (3) agir et ...
- (4) interagir (pour chercher, confronter, analyser, comprendre, produire, etc.) ;
- (5) réfléchir et ...
- (6) (co-)évaluer (à propos des processus mis en œuvre et des produits obtenus) ;
- (7) structurer et ...
- (8) intégrer (pour fixer les nouveaux acquis dans le long terme et les articuler aux acquis antérieurs) ;
- (9) construire du sens et ...
- (10) préparer le transfert

... pour répondre aux finalités de l'apprentissage par compétences, à savoir : comprendre le monde et mobiliser les compétences acquises dans de nouvelles situations.

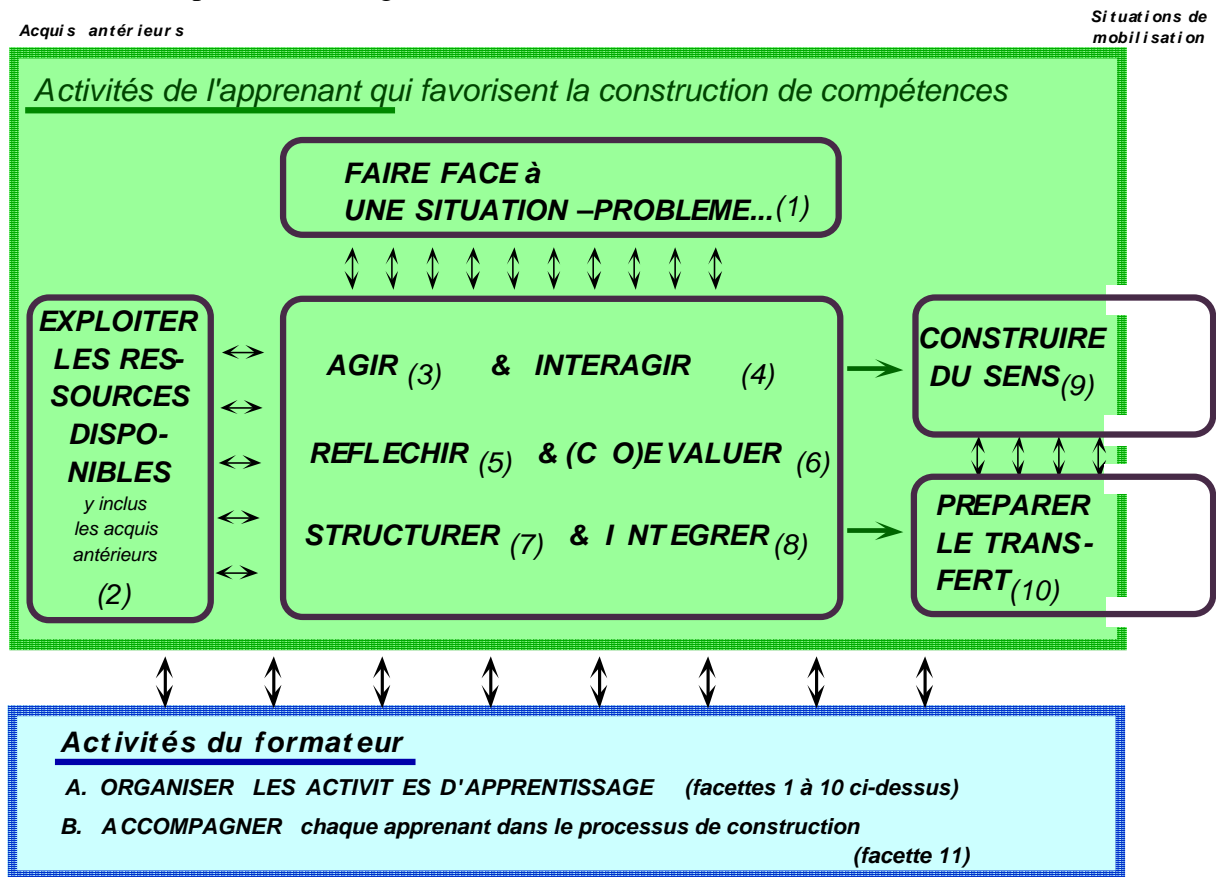
Même si les deux dernières facettes paraissent plus particulièrement typiques de démarches de construction de compétences, comme le montre le schéma à la page suivante, il nous paraît illusoire de chercher à identifier quelles sont les facettes qui constitueraient LES constituants essentiels, voire indispensables au développement des compétences. Notre hypothèse est que la « qualité » (en termes de profondeur, de durée, de transférabilité, etc.) des apprentissages sera d'autant plus grande que les « ingrédients » présents auront été nombreux et... utilisés à bon escient.

A cet égard, il est important de bien s'entendre sur le concept de situation-problème, comme point de départ d'une activité d'apprentissage. Comme le fait remarquer B. Rey (2001), il faut distinguer ce qui est une situation de départ nouvelle et motivante pour l'apprenant de ce qui constitue « une situation que l'apprenant ne peut résoudre au moyen de l'état actuel de ses connaissances et qui est destinée à ce qu'il remette justement en question ses pré-conceptions ». Dans ce dernier cas, la capacité à lire la situation-problème, à l'interpréter pour décider des procédures à appliquer, est un levier décisif pour l'acquisition d'une compétence nouvelle. Cette clarification vise à rappeler l'importance de la phase de construction de situations-problèmes suffisamment authentiques et complexes pour permettre le développement des compétences visées (Bédard et al., 2000).

On constatera également que les différentes facettes évoquées s'inscrivent résolument dans une perspective socio-constructiviste, avec un accent tout particulier relatif à l'importance des interactions, de l'intégration, de la structuration et de la réflexivité. L'articulation de ces différentes démarches atteint sa pleine mesure dans des dispositifs pédagogiques qui offrent une alternance de phases de « dé-contextualisation » et de phases de « re-contextualisation ».

Il y a également un constituant indispensable, la compétence de l'enseignant. Le rôle de l'enseignant est d'organiser les activités d'apprentissage : ainsi, chacune des 10 facettes ci-dessus peut être « lue » du point de vue de l'enseignant. En outre, le modèle intègre une onzième facette qui souligne l'importance du rôle de celui qui, en tant que formateur ou enseignant, accompagne chaque apprenant dans son travail de construction des compétences.

Le modèle est présenté à la figure 1.



Ph. Parmentier, L. Paquay & coll., UCL, octobre 2001

Figure n° 1 : Facettes des activités d'enseignement/apprentissage qui favorisent la construction de compétences

PRESENTATION DE L'OUTIL

La grille présentée ci-après (voir tableau 1) est élaborée à partir des différentes facettes du modèle. Pour chacune de ces facettes, nous avons identifié une série d'indicateurs permettant d'apprécier dans quelle mesure cette facette est présente dans la situation d'enseignement-apprentissage (projetée ou mise en œuvre). Ces indicateurs ne sont, bien sûr, pas exclusifs (même au sein de la même facette) et aucun n'est sans doute strictement nécessaire et suffisant pour permettre à l'apprenant de construire des compétences.

Le choix de ces indicateurs repose à la fois sur une expérience de terrain (en particulier, dans l'accompagnement de dispositifs pédagogiques innovants), mais aussi sur toute la littérature scientifique et experte relative au développement des compétences et aux pédagogies constructivistes et interactives. Une bibliographie finale rassemble les ouvrages et articles qui ont été principalement utilisés.

Pratiquement, cet outil a été élaboré puis testé dans le cadre d'une formation ICAFOC réunissant formateurs d'enseignants et maîtres de stage sur la question de l'accompagnement du stagiaire. Cet outil a ensuite été soumis au regard critique de différents chercheurs et collaborateurs du GRIFED (UCL). Dans ce sens, on peut parler de production collective.

Les différents indicateurs ou « ingrédients » repris dans la grille peuvent être « lus » du point de vue de l'apprenant¹ (colonne de gauche) ou du point de vue de l'enseignant² (énoncés de la colonne de droite). Dans les deux cas, la question centrale est bien de savoir si les apprenants sont mis dans des conditions potentiellement favorables à la construction de compétences.

-
- 1 Selon le cas, il s'agira d'élèves du primaire ou du secondaire, d'étudiants du supérieur, d'adultes en formation ou de futurs professionnels dans le cadre d'une formation continue. Le terme générique « apprenant » est la traduction française du terme « learner » ; il est de plus en plus utilisé en français.
 - 2 Dans l'ensemble du texte, le terme générique « enseignant » est utilisé pour désigner aussi bien les enseignantes que les enseignants. De plus, à rigoureusement parler, cette colonne traite du processus d'enseignement. On peut par exemple viser le développement de compétences dans le cadre d'un enseignement assisté par ordinateur ou dans le cadre de dispositifs en apprentissage autonome. Ce n'est pas alors l'enseignant qui intervient mais c'est le dispositif d'enseignement. Les formulations de cette grille renvoient en fait aux situations les plus courantes où c'est l'enseignant qui intervient avec des groupes d'apprenants. Il faudrait transposer certains énoncés dans les cas d'apprentissage autonome.

Tableau n°1 : Ingrédients des situations d'enseignement/apprentissage qui favorisent la construction de compétences

| | <i>Apprenant</i> | <i>Enseignement</i> | |
|--|------------------|---------------------|---|
| <i>Du point de vue des apprenants</i> | | | <i>Du point de vue de l'enseignant</i> |
| 1. « FAIRE FACE à des situations-problèmes... » | >>>> | <<<< | Organiser des situations-problèmes... |
| L'apprenant fait face à des situations complexes qui sont contextualisées ou proches de situations de vie : situations-problèmes, études de cas, simulations... | | | L'enseignant confronte l'apprenant à des situations complexes qui sont contextualisées ou proches de situations de vie : situations-problèmes, études de cas, simulations... |
| L'apprenant accepte de relever les défis qui lui sont proposés. | | | L'enseignement est organisé autour de cas, de situations et de tâches motivantes et susceptibles de constituer un défi qui prend sens pour l'apprenant. |
| L'apprenant construit des projets ; les apprenants en groupe négocient ces projets. | | | L'enseignant met en place des démarches de pédagogie par projets. |
| Face à des situations nouvelles pour lui (des défis, des obstacles, des énigmes...), l'apprenant énonce des hypothèses (et les teste). | | | L'enseignant met en place des outils et des conditions pour que l'apprenant fasse une démarche active de résolution de problèmes. |
| | | | |
| 2. EXPLOITER DES RESSOURCES variées dont divers SAVOIRS | >>>> | <<<< | Faire exploiter des ressources variées, dont des savoirs de divers types |
| L'apprenant considère <i>les savoirs</i> (des livres, des cours...) comme des ressources à mobiliser (en posant les questions « Que vais-je faire de ce savoir nouveau ? Quand ? Dans quel contexte ? A quelles conditions ? ... et comment vais-je le mémoriser et que vais-je mémoriser dans cette perspective ? »). | | | L'enseignant aide l'apprenant à considérer <i>les savoirs</i> comme des ressources à exploiter (en posant les questions « Que vais-je faire de ce savoir nouveau ? Quand ? Dans quel contexte ? A quelles conditions ? ... et comment vais-je le mémoriser dans cette perspective ? »). |
| Les apprenants utilisent du matériel documentaire et l'exploitent efficacement. | | | L'enseignant fournit des pistes et du matériel documentaire ; il aide les apprenants à l'exploiter. |
| Les apprenants utilisent, voire proposent du matériel et des exemples régulièrement tirés de la vie réelle (personnelle, sociale, professionnelle, citoyenne) ; les apprenants vont sur le terrain ou sollicitent des personnes extérieures pour venir témoigner. | | | Les dispositifs favorisent l'ouverture à l'extérieur de l'école (témoignage de gens de terrain ; les apprenants vont sur le terrain, le matériel utilisé, les exemples sont tirés de la vie personnelle, sociale, professionnelle, citoyenne). |
| Les apprenants cherchent de l'information pertinente. | | | L'enseignant guide les apprenants à trouver les informations pertinentes. |
| Les apprenants traitent des informations provenant de plusieurs sources (des savoirs scolaires mais aussi extrascolaires). | | | L'enseignant aide les apprenants à traiter des informations provenant de plusieurs sources (des savoirs scolaires mais aussi extrascolaires). |
| | | | |

| | | | |
|---|------|------|---|
| 3. AGIR : être actif | >>>> | <<<< | L'enseignant organise et gère des activités pour rendre l'apprenant le plus actif possible |
| L'apprenant a des <i>tâches à réaliser</i> (autres qu'écouter » et prendre note d'un exposé). | | | L'ensemble du cours est structuré autour d'activités et de tâches des apprenants (autres qu'écouter » et prendre note d'un exposé). |
| L'apprenant <i>produit</i> des "productions" significatives et si possible utiles (travaux de recherche, panneaux, maquettes, etc.) | | | L'enseignant veille à ce que l'apprenant réalise des productions significatives et si possible utiles. |
| L'apprenant <i>communique</i> ses productions. Il prépare et réalise des débats. | | | L'enseignant organise des activités de <i>communication</i> par les apprenants sous des formes diverses. |
| Les apprenants ont des <i>décisions à prendre</i> sur la façon dont ils procèdent pour accomplir la tâche (résoudre le problème ; communiquer...). | | | L'enseignant laisse aux apprenants des initiatives dans la prise de décisions relatives à la façon dont ils procèdent pour accomplir la tâche (résoudre des problèmes, communiquer...). |
| Si nécessaire, les apprenants réalisent des activités de niveau progressif de complexité - exécution ; - production simple ; - production complexe autonome. | | | L'enseignant adapte les activités des apprenants au degré de complexité qu'ils peuvent assumer : - exécution ; - production simple ; - production complexe autonome (selon Rey) |
| | | | |
| 4. INTERAGIR avec les autres apprenants (et avec l'enseignant ou avec d'autres personnes ressources) | >>>> | <<<< | L'enseignant organise des situations d'interaction entre les apprenants (ou entre les apprenants et lui ou d'autres ressources) |
| Les apprenants se confrontent cognitivement à des conceptions et des opinions différentes des leurs. | | | Dans les dispositifs, l'enseignant favorise les conflits cognitifs (particulièrement entre apprenants). |
| Les apprenants se servent des outils disponibles pour faciliter leurs interactions. | | | L'enseignant outille les apprenants pour qu'ils tirent au mieux profit de leurs interactions. |
| Les apprenants analysent leurs interactions en vue de les réguler. | | | Les enseignants outillent les apprenants pour qu'ils apprennent à réguler leurs interactions. |
| Chaque apprenant participe aux activités de groupe en jouant efficacement son rôle. | | | L'enseignant prévoit les différents rôles à répartir lors de travaux de groupe (rapporteur, scribe, gestionnaire du temps, modérateur, etc) et il définit clairement son propre rôle (De Peretti) |
| | | | |
| 5. REFLECHIR sur son action | >>>> | <<<< | L'enseignant favorise une réflexion des apprenants sur leur action |
| Les apprenants explicitent leurs actions (ils prennent des moments de réflexion sur leur action). | | | L'enseignant prévoit du temps pour des moments de réflexion ; il prépare des consignes pour guider ces « tâches » de réflexion. |
| Les apprenants réfléchissent sur les ressources mobilisées pour réussir une action. | | | L'enseignant fait réfléchir aux ressources mobilisées pour réussir une action. |

| | | | | |
|-----------|---|------|------|--|
| | Les apprenants réfléchissent sur les effets de leur action et sur les conditions de réussite de leur action. | | | L'enseignant prévoit des consignes pour que les apprenants réfléchissent sur les effets et sur les conditions de réussite de leur action. |
| | Les apprenants conceptualisent leurs démarches : des activités métacognitives permettent d'expliciter les procédures (de production et d'apprentissage) à transposer. | | | L'enseignant organise des activités individuelles et collectives qui favorisent des activités métacognitives à propos de procédures utilisées. |
| 6. | <i>Participer à l'EVALUATION de ses apprentissages</i> | >>>> | <<<< | <i>L'enseignement comprend des modalités diverses d'évaluation réellement centrées sur l'apprenant</i> |
| | Les apprenants participent à leur évaluation selon des modalités diverses (auto-évaluation, évaluation mutuelle, coévaluation). | | | L'enseignant associe les apprenants à l'évaluation de leurs apprentissages et de leurs productions. |
| | Les apprenants analysent leurs erreurs, en vue de réguler leurs démarches d'apprentissage | | | L'enseignant prévoit temps et outils pour permettre aux apprenants d'analyser leurs erreurs. Ces rétroactions s'inscrivent dans une perspective d'évaluation dynamique (Allal, 1999) qui consiste à considérer les résultats de l'évaluation comme des indicateurs du « potentiel d'apprentissage » (tenant compte de la zone proximale de développement de chaque apprenant). |
| | Pour l'évaluation certificative, les apprenants sont invités à réaliser des chef-d'œuvre, des travaux de synthèse et d'intégration... | | | L'enseignant conçoit et organise l'évaluation certificative comme des activités d'intégration. |
| | L'apprenant apprend à lire et à interpréter des grilles d'analyse critériée de productions et de performances complexes. | | | L'enseignant propose des outils d'analyse critériée de productions et de performances complexes et aide l'apprenant à se les approprier. |
| | Les apprenants apprennent à analyser et évaluer les démarches de production. | | | L'enseignant outille les apprenants pour qu'ils évaluent a posteriori les démarches de production. |
| | Les apprenants utilisent, en s'y impliquant, des outils de synthèse tels que les <i>portfolios</i> ou les dossiers d'apprentissage. | | | L'enseignant propose, organise et assure le suivi d'instruments d'évaluation formative tels le portfolio ou le dossier d'apprentissage. |
| | Les apprenants <i>s'impliquent</i> de manière active et sincère dans les démarches d'évaluation (autoévaluation, coévaluation, évaluation mutuelle, etc.). | | | L'enseignant veille à garantir que les conditions sont remplies pour que la participation des apprenants à leur évaluation soit mobilisatrice et ne soit pas piégeante. |
| 7. | <i>STRUCTURER ses acquis nouveaux (pour favoriser leur intégration et les fixer dans le long terme)</i> | >>>> | <<<< | <i>Viser la structuration par l'apprenant des acquis nouveaux (pour favoriser leur intégration et les fixer dans le long terme)</i> |
| | L'apprenant consacre du temps à structurer et à synthétiser ses connaissances (savoirs et savoir-faire). | | | Des moments de structuration-synthèse des connaissances sont prévus. Ces synthèses (entre autres, les notes de synthèse qui en résultent) sont conçues dans une perspective d'intégration et de transfert. |
| | L'apprenant développe et exerce des | | | L'enseignant prévoit des moments consacrés |

| | | | | |
|------------|--|------|------|--|
| | stratégies d'apprentissage personnelles et performantes : mémorisation, prise de notes, écoute active, gestion du temps, etc. | | | à l'apprentissage personnel (étude, etc.) et évalue (de manière formative) les performances individuelles qui en résultent. |
| | Les apprenants échangent les démarches mises en œuvre pour apprendre et réaliser des tâches (étudier, mémoriser, rédiger telle production, etc.) de manière à les rendre plus performantes | | | L'enseignant organise des séquences consacrées au partage et à l'analyse des stratégies d'apprentissage et de production en vue de systématiser les procédures et les principes sous-jacents. |
| | Dès le début d'une unité, l'apprenant est attentif à toute information fournie par l'enseignant quant à la structure de la matière à apprendre et quant aux « fils conducteurs » (table des matières, plan...) | | | Dès le début d'une unité, l'enseignant propose des « structurants antérieurs » (<i>advanced organizer</i>) qui aident l'apprenant à percevoir la structure de ce qu'il aura à apprendre. |
| | | | | |
| 8. | <i>INTEGRER ses ressources personnelles diverses</i> (<i>Savoirs – savoir-faire – attitudes, etc.</i>) | >>>> | <<<< | <i>Viser l'intégration par l'apprenant de ses ressources personnelles diverses</i> (<i>Savoirs – savoir-faire – attitudes, etc.</i>) |
| | L'apprenant établit des liens entre les diverses choses à apprendre. | | | L'enseignant propose des tâches à l'apprenant pour qu'il fasse des liens entre les diverses choses à apprendre. |
| | L'apprenant prend appui sur le « déjà là » (c.-à-d. sur l'ensemble des ressources personnelles, pas seulement les acquis scolaires) | | | L'enseignant fait se rappeler les connaissances préalables (le déjà là) en relation avec ce nouveau savoir (il suscite des évocations et des liens). |
| | L'apprenant considère ses savoirs personnels comme des ressources à exploiter en les combinant avec d'autres. | | | L'enseignant aide l'apprenant à établir des liens entre ses savoirs et à les mettre en perspective d'utilisation ultérieure. |
| | L'apprenant articule chaque savoir-faire nouveau avec des savoir-faire et des connaissances personnelles préalables. | | | L'enseignant veille à ce que chaque savoir-faire nouveau soit articulé avec des savoir-faire et des connaissances préalables. |
| | | | | |
| 9. | <i>Orienter son activité vers la construction de SENS</i> | >>>> | <<<< | <i>Viser la recherche de sens dans chaque apprentissage</i> |
| | L'apprenant oriente son activité vers des buts d'apprentissage et de production. | | | Des activités orientent l'apprenant vers des buts d'apprentissage et de production et pas uniquement des buts de réussite (par exemple, l'enseignant explicite la pertinence des buts d'une activité). |
| | L'apprenant finalise son activité vers la construction et la recherche de sens (selon Develay, 1997) | | | L'enseignant aide l'apprenant à donner du sens aux activités d'apprentissage et de production. |
| | | | | |
| 10. | <i>Orienter son activité vers le TRANSFERT des connaissances</i> | >>>> | <<<< | <i>Viser la mobilisation par l'apprenant de ses ressources diverses (S – SF – attitudes...)</i> |
| | L'apprenant évoque les situations de vie professionnelle ou sociale ou personnelle | | | L'enseignant suscite chez l'apprenant les évocations de situations de vie |

| | | | |
|---|-------------------------|-------------------------|--|
| dans lesquelles il va pouvoir mobiliser ses savoirs, savoir-faire et autres ressources. | | | professionnelle ou sociale ou personnelle dans lesquelles il va pouvoir mobiliser ses savoirs, savoir-faire et autres ressources. |
| L'apprenant analyse anticipativement les caractéristiques des situations de transfert (et mentalement évoque quelles seront les adaptations nécessaires de la tâche ainsi que les leviers et les freins de mobilisation dans ces situations nouvelles). | | | L'enseignant fait évoquer anticipativement les situations où l'apprenant va mobiliser ses connaissances acquises (« Dans cette situation-là, que ferez-vous ? Quels seront les adjuvants ? quels seront les freins ? ... »). |
| L'apprenant se prépare à mobiliser ultérieurement les acquis en anticipant la façon dont il va pouvoir exploiter les atouts et neutraliser les freins de la situation de transfert. | | | L'enseignant aide l'apprenant à se préparer à mobiliser ultérieurement les acquis en anticipant la façon dont il va pouvoir exploiter les atouts et neutraliser les freins de la situation de transfert. |
| L'apprenant travaille sur des matériaux similaires à ceux utilisés dans les situations de transfert. | | | L'enseignant propose des matériaux (voir ressources externes) similaires à ceux utilisés dans les situations de transfert. |
| L'apprenant exerce ses savoir-faire dans des situations qui ont une part d'inédit, de nouveauté, de surprise. | | | L'enseignant fait exercer progressivement les savoir-faire dans des situations qui ont une part d'inédit, de nouveauté, de surprise. |
| | | | |
| 11. ETRE ACCOMPAGNE dans sa démarche de construction de compétences (vers l'autonomie) | >>>> | <<<< | L'enseignant accompagne chaque apprenant dans sa démarche de construction de compétences (vers l'autonomie) |
| L'apprenant s'implique dans les activités proposées et persévère dans la poursuite des objectifs visés. | | | L'enseignant soutient la motivation de l'apprenant, lui fait confiance et se fait confiance. |
| L'apprenant est prêt à jouer le jeu et à sortir des rôles passifs qu'il adopte traditionnellement, lorsque l'enseignant assure un « compagnonnage cognitif » selon diverses stratégies (cf. autre colonne). | | | Par exemple, l'enseignant assure un « compagnonnage cognitif » selon quatre stratégies successives (Bédard, 1996): - modélisation (l'enseignant montre comment faire), - coaching (l'enseignant encourage, entraîne...), - « échafaudage » (il aide, appuie...), - retrait graduel. |
| L'apprenant accepte, même sous le regard de l'enseignant, de s'investir dans une démarche personnelle ; il cherche à autoréguler son action. | | | Pour assurer des régulations plus efficaces, l'enseignant se met en retrait pour observer l'apprenant (« Il s'efface pour mieux revenir », dit Linda Allal) |
| L'apprenant fait appel aux outils dont il dispose et aux personnes qui l'accompagnent dans le processus de construction de son autonomie. | | | La préoccupation de l'autonomie de l'apprenant est constante chez l'enseignant. |
| L'apprenant accepte d'entrer dans un cheminement de construction de ses connaissances (par conflit cognitif). | | | L'enseignant suscite des conflits cognitifs chez les apprenants et accompagne leur résolution. |
| L'apprenant se sent reconnu et accompagné face à l'incertitude des situations ouvertes de recherche et de résolution de problèmes. | | | L'enseignant aide l'apprenant à assumer l'incertitude des situations ouvertes de résolution de problèmes. |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | |
|--|--|--|--|

CONTEXTES ET MODES D'UTILISATION

Dans quels contextes ? et avec quels objectifs ?

Un tel outil peut intervenir en **formation** et, en particulier, pour accompagner les futurs enseignants dans la préparation de séquences didactiques. Dans ce cas, on peut imaginer de l'utiliser de manière prescriptive, en présentant a priori aux étudiants une liste d'ingrédients qui devraient être intégrés dans leurs séquences didactiques). Mais il vaut sans doute mieux l'utiliser dans un mouvement de va-et-vient entre théorie et pratique, pour apprécier a posteriori la présence et la qualité des différents ingrédients proposés dans une unité de formation (projetée ou réellement mise en œuvre). Il peut d'ailleurs être intéressant de s'appuyer sur une telle grille pour partager (confronter) les points de vue de différents acteurs (étudiant, formateur, maître de stage) à propos d'une même activité didactique et développer ainsi une certaine pratique réflexive.

Un tel outil peut également servir dans le cadre d'une **expertise** pédagogique (en formation d'adultes, par exemple), lorsqu'il s'agit d'observer ou d'analyser la qualité d'un dispositif visant le développement de compétences.

Cette grille peut également être utilisée dans le cadre d'**évaluations de pratiques d'enseignement**, soit comme telle, soit comme cadre pour guider la conception de grilles d'évaluation d'activités didactiques.

Dans une perspective de **recherche**, il pourrait également être intéressant de procéder à l'analyse de dispositifs pédagogiques en confrontant deux ou plusieurs points de vue, notamment sous l'angle de la décentration critique et de la réflexivité qu'un tel outil pourrait susciter.

D'autres pistes sont certainement envisageables, et notamment le fait de repenser certains outils d'observation ou de préparation de séquences didactiques, dans la perspective d'une plus grande centration sur le développement de compétences³.

Modalités d'utilisation

Nous allons proposer successivement quelques modalités variées focalisées sur divers paramètres :

3 On pense notamment à certaines grilles d'observation (ou d'évaluation) encore utilisées parfois dans les écoles normales ou les agrégations, dans lesquelles un grand nombre d'indicateurs portent, par exemple, sur l'expression orale ou la gestion des supports, en les appréhendant du seul point de vue de l'enseignant (Quid de l'apprenant ?).

Objets divers

- se focaliser sur des préparations d'unités d'enseignement/apprentissage (de "leçons", de séquences, de modules, de cours...)
- ou sur des situations observées d'enseignement/apprentissage,
- ou encore se référer à des situations personnellement vécues (et les réanalyser mentalement a posteriori).

Diverses modalités d'appréciation

- apprécier chaque item sur une échelle de Lickert de 1 à 6 ; on adoptera soit une *échelle de fréquence* (très souvent, souvent, assez souvent, parfois, rarement, jamais), ou une *échelle d'intensité* (de "vraiment beaucoup" à "pas du tout") ou même tout simplement une *échelle de présence* ("tel comportement est vraiment présent" à "il n'apparaît pas")
- se limiter à fournir une appréciation sur une échelle de Lickert pour chacune des 11 facettes générales du modèle; mais, dans une perspective formative, il faudrait alors pouvoir repérer les indicateurs significatifs sur lesquels on a principalement fondé chaque appréciation ;
- dans une perspective formative, uniquement relever les items (ou les facettes) « points d'appui » (les points forts sur lesquels on peut s'appuyer) et les « points de progression » (quelques points faibles –en nombre limité- qui nécessitent des progrès).

Adopter un point de vue privilégié

- n'utiliser qu'une des 2 colonnes (apprenant OU enseignant)
- dans le cadre d'une auto-formation, lire la colonne enseignant en se mettant dans la peau du « pilote » de la formation.

Bref, nous avons vu que des acteurs divers peuvent utiliser cet outil : formateurs, maîtres de stage, étudiants... Les modalités d'utilisation sont en fait à adapter au cas par cas en fonction de l'objectif visé et du contexte d'utilisation.

CONCLUSION : PERSPECTIVES DE RECHERCHE

L'outil d'analyse ici proposé constitue un essai de synthèse de divers travaux portant sur la construction de compétences. Conçu d'abord dans une perspective exploratoire et avec une visée pratique, il gagnerait certainement à être lui-même objet de recherche approfondie. Il y aurait lieu sans doute de valider cet outil mais aussi de développer des outils plus spécifiques adaptés à des publics et des contextes particuliers.

Vers une validation interne de l'outil :

Une validation par des experts serait d'abord nécessaire : les auteurs dont nous nous sommes inspirés reconnaîtront-ils les caractéristiques des stratégies visant le développement de compétences ? Les spécialistes des théories de l'apprentissage en contexte d'enseignement ou de formation confirmeront-ils le choix des indicateurs ? Les experts sont ici aussi les praticiens de l'enseignement et de la formation. Ainsi que l'ont montré Huberman (1998), Beauchesne et Hensler (1998), il est indispensable que les praticiens participent à l'évaluation des fondements d'outils dont ils seront en définitive les utilisateurs principaux.

Il y aurait lieu ensuite de vérifier la consistance interne de chacune des 11 catégories structurant l'outil. En faisant utiliser cet outil par des observateurs en référence à des situations-types, on pourrait, par les démarches éduométriques classiques (Laveault & Grégoire) et par une analyse factorielle, vérifier l'homogénéité de chaque catégorie. La double démarche de validation interne devrait permettre d'adapter l'outil mais aussi de l'alléger en sélectionnant les items les plus significatifs et les plus discriminants.

Vers une validation externe de l'outil :

Le lecteur aura remarqué sans doute que l'outil ici proposé ne permet nullement d'évaluer les compétences. Il permet simplement de mettre en évidence si des dispositifs prévus ou mis en œuvre ont des caractéristiques susceptibles de favoriser la construction de compétences. Même si la plupart des experts consultés (y compris les praticiens) affirmaient que les dimensions de notre outil et les indicateurs retenus constituent bien des "ingrédients" favorisant la construction de compétences, encore faudrait-il montrer que, de fait, des dispositifs qui possèdent ces caractéristiques aboutissent réellement à un développement des compétences des apprenants. Il importe donc de procéder à une validation externe de cet outil. Sans doute faudrait-il procéder alors à plusieurs validations en fonction des publics, des disciplines et des contextes : ce ne sont en effet peut-être pas les mêmes types de facettes qui favorisent la construction de compétences professionnelles en cours de carrière ou en formation initiale, ou dans le cadre de l'école primaire ou des diverses disciplines de l'enseignement secondaire. Il faudrait pour ce faire disposer d'outils valides et fiables pour *évaluer les compétences des apprenants*. Divers travaux sont actuellement en cours dans cette perspective. Tout particulièrement, les actes du colloque du

GRIFED ouvrent des voies prometteuses (Paquay & coll., 2002) ; d'autres travaux sont également en cours de développement (Crahay, 1997 ; De Ketele, 1993 ; Grégoire ; 1999 ; Rey & Carette; 2000 ; Roegiers, 2001). On pourra alors espérer croiser d'une part les profils des dispositifs d'enseignement/apprentissage (par application de cet outil) avec d'autre part des indices observables de développement de compétences. A défaut, on pourrait déjà tout au moins les croiser avec des points de vue d'acteurs quant à leur impression de développement de compétences.

Ces perspectives de recherche pourraient évidemment contribuer à l'étude des effets de dispositifs nouveaux qui prétendent viser le développement de compétences chez les apprenants. Il nous semble toutefois que ce n'est pas là que l'affaire de chercheurs patentés. Tout formateur, tout enseignant pourrait contribuer à l'affinement de l'outil et à sa validation.

Nous espérons d'ailleurs que cet outil général donne lieu au développement d'outils similaires adaptés à des publics spécifiques : pour des enfants et adolescents, des jeunes ou des professionnels et ce dans des contextes variés. Peut-être également le modèle fondateur de cet outil pourrait-il constituer une référence dans l'adaptation d'outils existants qui sont utilisés par les formateurs, conseillers pédagogiques, inspecteurs... pour l'observation et l'analyse des situations d'enseignement/apprentissage ? Nous serions très heureux d'être informés de tels essais de façon, un jour, à offrir une caisse de résonance à ces expérimentations innovantes.

BIBLIOGRAPHIE DE REFERENCE

- Allal, L. (2000). Acquisition et évaluation de compétences en situation. In : J. Dolz & E. Ollagnier (éd), *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck (« Raison éducative », 2), 77-95.
- Altet, M. (1996). Les dispositifs d'analyse des pratiques pédagogiques en formation d'enseignants: une démarche d'articulation pratique-théorie-pratique. In Blanchard-Laville & D.Fablet (Eds). *L'Analyse des pratiques professionnelles*. Paris: L'Harmattan.
- Barbier, J.M., Chaix, M.L. & Demailly, L. (eds) (1994). "Recherche et développement professionnel". *Recherche et formation*, 17.
- Barbier, J.-M. (1998). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.
- Beauchesne, A. & Hensler, H. (1998). Quelle est la contribution possible de la recherche collaborative pour la formation initiale en enseignement? *Revue de l'Université de Moncton*, 31 (1-2), 83-107.
- Beckers, J. (1999). Développer des démarches mentales au travers des matières scolaires : pas si facile ! in C. Depover & B. Noël, *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs*. Bruxelles : De Boeck, 143-158.
- Beckers, J. (2001). Aider les élèves à développer des compétences à l'école : révolution ou continuité ? *Puzzle*, 10 (Cifen, Université de Liège), 2-10.
- Bédard, D., Frenay, M., Turgeon, J., Paquay, L. (2000). Les fondements de dispositifs pédagogiques visant à favoriser le transfert de connaissances : les perspectives de "l'apprentissage et de l'enseignement contextualisés authentiques". *Res academica*, 18 (1 & 2), 21-46.
- Bosman, C., Gérard, F-M. & Roegiers, R. (2000). *Quel avenir pour les compétences ?* Bruxelles : De Boeck.
- Bourgeois, E. & Nizet, J.(1996). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris: PUF.

- Cardinet, J. (1989). Évaluer sans juger. *Revue Française de Pédagogie*, 88.
- Charlier, E. & B. (1998). *La formation au cœur de la pratique. Analyse d'une formation continuée d'enseignants*. Paris, Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Collès, L., Dufays, J-L., Fabry, G. & Maeder, C. (Eds) (2000). *Didactique des langues romanes. Développement des compétences chez l'apprenant*. Bruxelles : De Boeck & Duculot.
- Crahay, M. (1997). *Une école de qualité pour tous ?* Bruxelles : Labor.
- De Ketele, J-M. (1993). Objectifs terminaux d'intégration et transfert des connaissances. In : R. Hivon (éd), *L'évaluation des apprentissages : réflexions, nouvelles tendances et formation*. Sherbrooke : Ed. du CRP (Université de Sherbrooke), 15-25.
- Delory, C. (1994). L'intégration des savoirs. *Forum des pédagogies*. Mars 1994, pp. 9-13.
- Develay, M. (1996), *Donner du sens à l'école*. Paris, ESF.
- Frenay, M. & Bédard, D. (2002). Des dispositifs de formation universitaire s'inscrivant dans la perspective d'un apprentissage et d'un enseignement contextualisés pour favoriser la construction de connaissances et leur transfert. In : M. Frenay & A. Presseault, *Le transfert...* (ouvrage à paraître).
- Gauthier, C., Desbiens, J.-F., Martineau, S. (1999). *Mots de passe pour mieux enseigner*, Québec : Les Presses de l'Université de Laval.
- Grégoire, J. (1999). Que peut apporter la psychologie cognitive à l'évaluation formative et à l'évaluation diagnostique ? In : Ch. Depover & B. Noël (Eds), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs. Modèles, pratiques et contextes*. Bruxelles : De Boeck, 17-33.
- Huberman, M. (1998) Vers le partage inéluctable de la recherche éducationnelle. *Pédagogies*, 12, pp 67-76.
- IPM, *Les compétences à l'œuvre*. Exposés et productions de la journée de rencontre de l'enseignement secondaire du 29 avril 1998, Cahiers de l'IPM 2, UCL.
- Le Boterf, G., (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Editions de l'organisation.
- Le Boterf, G., (1998). *L'ingénierie des compétences, Paris, Editions de l'organisation*.
- Le Boterf, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris : Les éditions d'organisation.
- Lempereur, A., Demeuse, M. & Straeten M-H. (1999). Evaluer des compétences. De quoi s'agit-il ? *Recherche en éducation* 73/99, 62 p. Université de Liège : Service de pédagogie expérimentale.
- Meirieu, Ph. & Tardiff, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal : éd. Logiques.
- Noël, B., Depover, Ch. (1999). *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs. Modèles, pratiques et contexte*. Paris, Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Paquay, L. & Roegiers, X. (1999). *Caractériser des pratiques d'évaluation de compétences*. Louvain-la-Neuve, UCL, Département des sciences de l'éducation, 31 p.
- Paquay, L. (1999). *L'évaluation, couperet ou levier du développement des compétences professionnelles ? Dix conditions pour que les pratiques d'évaluation des compétences concourent au développement professionnel*. In C. Bosman, F-M. Gérard et X. Roegiers, *Quel avenir pour les compétences ?* Bruxelles : De Boeck, 119-134.
- Paquay, L. (2000). Quand un stage vise la diffusion de dispositifs innovants et la professionnalisation des enseignants... In : G. Carlier, J-P. Renard, & L. Paquay (éd.), *La formation continue des enseignants. Enjeux, innovation, réflexivité*. Bruxelles : De Boeck-Université, 155-182.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. Perrenoud, Ph. (Eds) (2001). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (3^e éd.). Paris, Bruxelles : De Boeck & Larcier.

- Paquay, L., Carlier, G., Collès, L. & Huynen, A-M. (Dir.) (2002, à paraître). *L'évaluation des compétences chez l'apprenant. Pratiques, méthodes et fondements*. Louvain-la-Neuve : Presses de l'Université de Louvain. Actes du colloque du GRIFED du 22 novembre 2000.
- Paris, S.G. & Ayres (2000). *Réfléchir et devenir. Apprendre en autonomie. Des outils pour l'enseignant et l'apprenant*. Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, Ph. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (2000). D'une métaphore à l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances. In : J. Dolz & E. Ollagnier (éd), *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck (« Raison éducative », 2), 45-61.
- Perrenoud, Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Pirot, L., Frenay, M. & Paquay, L. (1999) Description et évaluation du dispositif pédagogique d'un cours de premier cycle universitaire, inscrit dans la perspective de "l'apprentissage et l'enseignement contextualisés authentiques" *Actes du colloque de l'AIPU à Montréal (CD-Rom)*.
- Raynal, F., Rieunier, A., (1977) : *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation et psychologie cognitive*. Paris : ESF.
- Rey, B., (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF.
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A. & Kahn, S., Rapport terminal (année 1999-2000) sur la recherche relative à la construction d'épreuves étalonnées d'évaluation pour l'enseignement fondamental en rapport avec les nouveaux socles de compétences. Commanditaire : Ministère de l'éducation de la Communauté Française, Vol. I : 91 p., Vol. II : 180 p., août 2000.
- Rey, B., (2001). *Note personnelle transmise aux auteurs*.
- Roegiers, X. (2000). *Pour une pédagogie de l'intégration*. Bruxelles : De Boeck-Université.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (Traduit par Jacques Heynemand et Dolorès Gagnon). Québec : Les Editions Logiques.
- Serre, F. (dir.), *Cahiers de la recherche en éducation*, Vol. 2, n° 1, La pratique, source de recherche et de formation. Québec : Editions du CRP.
- Tardif, J. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique ?* Paris : ESF.
- Tardif, J. (1993). *L'enseignement stratégique*. Montréal : Editions Logiques.
- Vanderchrick, J. (2002). Réjouir le fantôme. Essai de cadrage compréhensif de questions relatives à l'évaluation des compétences. In L. Paquay et alii, *L'évaluation des compétences chez l'apprenant. Pratiques, méthodes et fondements*. Louvain-la-Neuve : Presses de l'Université de Louvain (Actes du colloque du GRIFED du 22 novembre 2000).
- Vermersch, P., Maurel, M. (1997). *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Viau, R. (1994) *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck-Université.
- Wittorski, R. (1998). De la fabrication des compétences. *Éducation permanente*, 135, pp. 57-69.