

Compétences et enseignement supérieur professionnel: aujourd'hui et demain

Marcel van der Klink

Professeur agrégé en sciences de l'éducation à l'université ouverte des Pays-Bas (Open Universiteit Nederland)

Jo Boon

Professeur agrégé en sciences de l'éducation à l'université ouverte des Pays-Bas (Open Universiteit Nederland)

Kathleen Schlusmans

Professeur agrégé en sciences de l'éducation à l'université ouverte des Pays-Bas (Open Universiteit Nederland)

Mots clés

Higher education,
innovation,
competences,
instructional design

Formation professionnelle,
étude Delphi,
Pays-Bas,
définition des programmes
d'études,
réforme de l'enseignement

RÉSUMÉ

Cet article explique la popularité du concept de compétence dans l'enseignement supérieur professionnel et expose les principales questions intervenant dans ce cadre. Il traite plus particulièrement des imprécisions liées à ce concept et des problèmes de définition des profils d'emploi et de formation. Il aborde ensuite la création d'un enseignement centré sur les compétences et s'achève par une énumération de quelques thèmes pertinents pour l'avenir de l'enseignement centré sur les compétences.

L'enseignement axé sur les compétences est un concept générique qui renferme des types d'enseignement très diversifiés. La plupart des applications s'opèrent au niveau des cours distincts et, beaucoup moins souvent, au niveau des programmes d'études, alors que ceci pourrait être le plus intéressant sur le plan du concept de compétence. Les recherches sur l'efficacité de l'enseignement centré sur les compétences (ou son contenu) étant peu nombreuses, il importe de soumettre les revendications de la pensée basée sur les compétences à un complément d'études.

1. Contexte de la popularité du concept de compétence

La compétence est un concept qui est devenu très en vogue en relativement peu de temps. De nombreux ouvrages et articles didactiques publiés récemment se sont intéressés aux compétences, aux compétences clés et à l'enseignement centré sur les compétences, sans pour autant les définir très précisément (Biemans et al., 2004; Mulder, 2000; Descy et Tesaring, 2001). Le présent article traite de l'utilisation du concept de «compétence» dans le contexte de l'enseignement supérieur professionnel néerlandais et aborde plusieurs problèmes centraux. Il convient toutefois de signaler que les problèmes présentés ici ne concernent pas exclusivement l'enseignement supérieur professionnel, mais également le secondaire professionnel. Par ailleurs, ils sont aussi pertinents pour plusieurs pays de l'Union européenne.

Il est étonnant de constater que la pensée basée sur les compétences est souvent présentée comme une nouvelle philosophie d'apprentissage et de formation, alors que ce concept était déjà particulièrement populaire dans les années 1970. À l'époque, les États-Unis avaient déjà commencé à expérimenter des programmes d'études basés sur les compétences. Une formation d'enseignants basée sur les compétences (intitulée CBTT, pour *Competency-Based Teacher Training*), mais également des formations professionnelles dans le domaine juridique et infirmier, ont été réorganisées en s'appuyant sur les compétences (Grant, 1979). Ces expériences doivent être considérées à la lumière de la problématique constatée concernant l'adéquation entre l'enseignement et la pratique professionnelle. L'idée qui sous-tendait les expériences était qu'il fallait davantage mettre l'accent sur l'apprentissage des connaissances et aptitudes essentielles avec pour devise «Retour au b.a.-ba». La formation CBTT insistait tout particulièrement sur l'étude du comportement d'excellents professeurs, via l'apprentissage d'éléments d'aptitude par l'exercice. Pour ce faire, elle utilisait des méthodes d'instruction fortement influencée par le behaviorisme, telles que le micro-enseignement.

L'optimisme initial concernant la CBTT est vite retombé (voir Eraut, 1994). L'imitation du comportement d'excellents professeurs en s'exerçant sur des éléments d'aptitude n'a pas permis d'acquérir les vastes capacités souhaitées. Les élèves éprouvaient des difficultés à assimiler les éléments d'aptitudes étudiés, alors que c'était justement ce dont ils avaient besoin pour devenir de bons professeurs. Bien que les expériences américaines aient suscité un certain intérêt, l'approche CBTT a été peu suivie.

Ce n'est qu'au début des années 1990 que la pensée axée sur les compétences a bénéficié d'une grande attention. Mulder (2000) suppose qu'elle a été éveillée par les publications sur les compétences clés de Prahalaad et Hamel (1990). Le concept a d'abord été populaire dans les organi-

sations du travail et dans l'enseignement professionnel. Ce n'est qu'à la fin des années 1990 que l'enseignement supérieur a commencé à s'intéresser sérieusement à la pensée axée sur les compétences. L'intérêt pour le concept de compétence ne peut pas être attribué à une seule évolution, mais plutôt à un ensemble de développements incitant les établissements d'enseignement supérieur à l'adopter. Certains de ces développements sont brièvement décrits ci-dessous.

Le marché du travail actuel est caractérisé par l'imprévisibilité croissante de l'avenir et par l'incertitude qui y est liée en termes de capacités, lesquelles sont importantes, sur le plan tant qualitatif que quantitatif. Les organisations du travail répondent à ces incertitudes par une flexibilisation du travail. Les plans de carrière traditionnels, selon lesquels les travailleurs restent longtemps chez un même employeur et gravissent les échelons verticalement, affichent un recul; les travailleurs sont plus souvent confrontés à un changement, volontaire ou non, de cadre de travail; ainsi, le schéma de carrière horizontal se généralise. Savoir gérer sa carrière, même s'il s'agit de plus en plus souvent d'un parcours horizontal, est une capacité qui contribue à devenir un «travailleur de la connaissance» efficace dans les segments inférieurs du marché du travail (Kuijpers, 2003). Un «travailleur de la connaissance» est une personne qui agit avec compétence, anticipe et apprend, tout en utilisant ses connaissances pour améliorer et innover. Le développement des connaissances et leur application aux produits et services (à une cadence supérieure à celle de la concurrence) est capitale pour la survie des organisations du travail au 21^e siècle (Kessels, 2004). Disposer de la capacité et de la motivation pour apprendre continuellement est un atout décisif afin de rester intéressant pour une organisation du travail.

Il est évident que ces changements dans le travail ont des répercussions sur l'enseignement supérieur. Outre des capacités techniques, les diplômés sont censés disposer de compétences d'apprentissage, de carrière et sociales, en vue de garantir une large employabilité, même à plus long terme. Ces compétences constituent un élément essentiel des capacités des travailleurs de la société postindustrielle et doivent, dès lors, être suffisamment prises en compte dans les programmes de formation de l'enseignement supérieur.

Ce serait faire fi de la réalité que d'expliquer le regain d'attention pour le concept de compétence uniquement par des évolutions externes, telles que la situation sur le marché du travail ou la politique gouvernementale. Des développements propices à la pensée axée sur les compétences s'observent également au sein des établissements d'enseignement supérieur. L'idée selon laquelle la réalité est de plus en plus complexe et dynamique a permis, dans l'enseignement supérieur, de mieux se rendre compte que l'apprentissage des connaissances (techniques) essentielles ne suffisait pas pour faire face à cette complexité grandissante. Il s'opère ainsi un passage des connaissances au savoir-faire. Par ailleurs, les résultats des expériences psychopédagogiques des années 1980 ont permis de com-

prendre que le transfert des connaissances et aptitudes n'est pas automatique (voir, p. ex., Salomon et Perkins, 1989), de sorte que des thèmes tels que «apprendre à apprendre», «l'enseignement par la méthode des projets», «l'apprentissage basé sur la résolution de problèmes» et «la (dé)contextualisation» figurent en meilleure place dans le cadre de l'innovation de l'enseignement supérieur.

Le passage des connaissances au savoir-faire, combiné à la question du transfert, crée un milieu propice au concept de compétence. Alors que les apprentissages basés sur la résolution de problèmes, ou par la méthode des projets, mettent l'accent sur des méthodologies didactiques visant à apprendre à résoudre (collectivement) des problèmes, l'enseignement centré sur les compétences souligne la nature des questions qui doivent entrer en ligne de compte dans ce type d'enseignement, à savoir les aspects clés de la pratique professionnelle. On entend par aspects clés les problèmes et tâches qui constituent les fondements même du métier et qui sont relativement stables au fil du temps.

2. L'intérêt pour les compétences dans l'enseignement supérieur

Bien que la pensée axée sur les compétences soit très populaire, il ne faut pas en déduire qu'elle a la même signification dans tous les contextes. Différentes perspectives sont envisageables et chacune présente le concept de compétence sous un jour quelque peu différent. Van der Klink et Boon (2003) ont passé en revue plusieurs de ces perspectives, qui sont brièvement décrites au tableau 1. Premièrement, la compétence est un concept international, mais sa signification varie d'un pays à l'autre. Le tableau 1 définit donc ce concept pour trois pays qui l'utilisent fréquemment. Une deuxième perspective sur la pensée axée sur les compétences est celle basée sur la théorie de l'apprentissage. À ce propos, le tableau distingue la théorie cognitive de l'apprentissage de la théorie constructiviste, qui remporte un franc succès depuis une dizaine d'années. Enfin, le tableau décrit la perspective du champ d'application. L'objectif pour lequel le concept de compétence est employé détermine notamment les éléments mis en évidence dans la définition. Ainsi, dans les domaines de la formation, les compétences sont définies comme des capacités développables, tandis que dans les pratiques de sélection, elles sont beaucoup plus souvent considérées comme des qualités personnelles immuables ou difficilement modifiables.

Il n'existe pas de bonne vue d'ensemble concernant l'ampleur de l'adoption du concept de compétence par l'enseignement supérieur, mais nous savons que l'enseignement supérieur professionnel accorde beaucoup d'importance aux compétences de ses diplômés. Cette évolution se distingue par le fait que ce concept attire principalement l'attention de l'ensei-

gnement proprement dit, alors que dans les années 1970, les employeurs étaient les plus soucieux d'une adéquation de l'enseignement au marché du travail. Différentes évolutions sont à l'origine de l'intérêt de l'enseignement pour la capacité professionnelle ou la compétence des diplômés.

Tableau 1: Perspectives sur le concept de compétence

Perspective	Position	Éléments mis en évidence dans la définition
Zone géographique	États-Unis	Compétence (<i>competency</i>): fait référence à des qualités comportementales et personnelles qui sont à l'origine de performances (excellentes).
	Angleterre	Compétence (<i>competence</i>): fait référence à la capacité de travailler selon des critères préalablement établis.
	Allemagne	Compétence (<i>Kompetenz</i>): fait référence à la vaste capacité d'action qui permet à un individu d'exécuter des tâches professionnelles. Cette capacité englobe également des aspects tels que le bon sens et l'identité professionnelle.
Théorie de l'apprentissage	Constructivisme	Souligne l'importance des convictions, de la motivation et de l'ambition comme aspects majeurs du concept de compétence; met davantage l'accent sur l'implication des participants dans le développement de pratiques d'apprentissage basées sur les compétences.
	Cognitivisme	Souligne les aspects assimilables de la compétence; met davantage l'accent sur une approche en cascade du développement de pratiques d'apprentissage basées sur les compétences.
Pratique	Recrutement et sélection	Les compétences sont composées d'une combinaison d'aptitudes développables et de qualités personnelles immuables ou difficilement modifiables pour un éventail de fonctions.
	Apprentissage et formation	Les compétences sont considérées comme des matières à assimiler puis à développer ultérieurement.
	Notation	Les compétences sont définies en termes de tâches spécifiques au sein d'une fonction.
	Rémunération en fonction du résultat	Les compétences sont définies en termes de résultats souhaités pour une fonction. La compétence est considérée comme le pronostic du rendement de travail.

L'une d'entre elles est le cadre de validation dans lequel l'adéquation des diplômés au marché de l'emploi est un critère qualitatif explicite, au niveau de l'enseignement tant supérieur qu'universitaire. Un autre développement qui sous-tend la pensée axée sur les compétences est assurément aussi l'utilité pour les établissements scolaires de jouir d'une bonne réputation en la matière. Les moyens de plus en plus restreints et la concurrence accrue sur le marché de l'enseignement supérieur rendent en effet la réputation et la reconnaissance indispensables.

Malgré toute cette attention, il existe de nombreuses imprécisions quant à la définition exacte de compétences pertinentes. De quelles compétences les diplômés doivent-ils disposer? Quelle est l'importance relative des différents types de connaissances, d'aptitudes et de comportements? Cette importance varie-t-elle en cours de carrière? À quelle perspective du marché du travail l'enseignement doit-il préparer? Quelle est la perspective de temps qui importe à ce niveau? S'agit-il principalement d'un bagage dans le cadre d'une première entrée sur le marché du travail, ou cela concerne-t-il également des compétences importantes dans les phases ultérieures de la carrière?

L'enthousiasme des établissements scolaires à proposer des formations centrées sur les compétences, combiné aux imprécisions quant au contenu exact du concept «centré sur les compétences», donne lieu à un ensemble disparate de variantes dans les significations et dans les types de mises en œuvre rencontrés dans l'enseignement supérieur.

Le concept d'«enseignement centré sur les compétences» est fréquemment utilisé dans l'enseignement supérieur, sans que sa signification soit toujours claire. Van der Klink et Boon (2003) constatent qu'il est, de fait, employé dans quatre variantes. Selon une première, il s'agit principalement de «poudre aux yeux»; le concept est adopté de façon à se profiler sur le marché des prestataires de services éducatifs sans aucun changement concret dans l'enseignement, ce qu'il conviendrait d'appeler du «néorétro». Il s'agit également souvent d'une autre appellation pour l'enseignement déjà existant, basé sur les aptitudes, qui permet de le (re)valoriser.

Dans une seconde variante, l'enseignement centré sur les compétences suppose une innovation dans la didactique, dans le sens d'une intégration des connaissances et aptitudes, en faisant généralement appel à des projets, cas ou problèmes (authentiques). Les problèmes authentiques utilisés dans le cadre de la formation ne sont pas choisis pour leur représentativité ou leur pertinence dans l'exercice de la profession, mais plutôt pour leur perspective didactique d'identification. Dans la pratique, l'accent est souvent mis sur les aptitudes professionnelles.

Le troisième type d'enseignement centré sur les compétences peut avoir trait au renforcement de la relation avec le marché du travail (régional), par exemple en organisant des commissions de concertation avec des représentants du secteur professionnel, des stages pour les enseignants, ou en mettant sur pied des profils d'emploi ou de formation conjointement avec le secteur professionnel. Cette variante intervient principale-

ment dans les formations qui préparent à un métier avec un profil identifiable et dans un secteur bien organisé.

Enfin, dans la dernière variante, l'enseignement centré sur les compétences désigne une approche intégrée, qui accorde de l'attention à l'innovation didactique et à l'optimisation de la relation avec le marché du travail (voir également Buskermolen et Slotman, 1999). Cette approche est décrite plus en détail au paragraphe 4.3.

Ces quatre variantes sont présentées dans l'intention de fournir une structure aux pratiques d'enseignement et n'ont certainement pas la prétention de fournir des avis normatifs en termes de « positif/négatif », « mieux/moins bien ». En principe, les variantes ne s'excluent pas. Dans le cas de la première variante, par exemple, elle peut faire office d'ébauche pour apporter de véritables innovations à l'enseignement.

3. L'organisation de l'enseignement supérieur basé sur les compétences

Les établissements qui se lancent dans l'organisation d'un enseignement basé sur les compétences se heurtent à plusieurs problèmes:

- 1) étant donné le manque de consensus quant à la définition de la compétence, il est souvent difficile d'avoir un point de vue unanime sur la mise en pratique de ce type d'enseignement;
- 2) une condition préalable à l'organisation de cet enseignement est de disposer d'un profil d'emploi et de formation fixant des exigences aux diplômés cohérentes avec les compétences demandées sur le marché de l'emploi;
- 3) il subsiste de grandes imprécisions quant à la façon de concevoir et d'organiser l'enseignement basé sur les compétences, ainsi que sur la méthodologie à utiliser à cet effet.

Ces trois types de problèmes sont traités plus en détail dans les paragraphes suivants.

3.1 Définitions des compétences

Van der Klink et Boon (2003) considèrent que l'imprécision liée au concept de compétence ne fait que contribuer à sa popularité. Sur la base d'entretiens avec des experts, les auteurs constatent que les compétences comprennent au moins les connaissances, les aptitudes et les comportements, et que la combinaison de ces éléments peut varier selon la compétence. Selon eux, une harmonisation conceptuelle est une condition indispensable. Par ailleurs, ils voudraient limiter la dénomination d'enseignement centré sur les compétences en utilisant les deux critères suivants:

- 1) les compétences proposées par la formation doivent répondre aux exigences (problèmes clés) de la profession/de l'ensemble de fonctions auxquelles la formation souhaite s'appliquer;

2) il doit être question d'une didactique (et d'une évaluation) permettant aux étudiants de se préparer à faire face à ces problèmes clés.

Le nombre de définitions du concept de compétence est probablement incalculable. Sur la base d'une étude littéraire, Stoof, Martens et Van Merriënboer (2000) constatent que la compétence est un concept qui relève de la catégorie des «mots pernicious», lesquels se caractérisent par le fait qu'ils sont difficiles à délimiter. Un consensus parfait sur le contenu d'un tel concept est pratiquement impossible.

- Une étude réalisée pour le compte du Conseil néerlandais de l'enseignement a été menée par Van Merriënboer, Van der Klink et Hendriks (2002) sur les possibilités d'harmonisation conceptuelle du concept de compétence.

Les auteurs remarquent que même si le concept de compétence et celui d'«expertise» et de «qualification clé» se recoupent dans une certaine mesure, aucun autre concept ne recouvre totalement celui de la compétence.

Les auteurs en arrivent à la conclusion que l'harmonisation conceptuelle de la compétence est possible en faisant appel à six dimensions, dont trois sont indispensables et les trois autres, pertinentes. L'idée des dimensions suggère qu'il est possible d'occuper plusieurs positions sur une dimension (par exemple: faible, neutre, élevée). Pour rester concis, nous ne citerons ici que les dimensions nécessaires:

- intégrative: une compétence est un ensemble cohérent d'éléments nécessaires à la résolution de problèmes;
- durable: la caractéristique d'une compétence est sa relative stabilité (temporelle) tout en ayant un contenu (par ex., les connaissances et les aptitudes) variable au fil du temps;
- spécifique: les compétences diffèrent dans la mesure où elles sont liées à un contexte. Certaines, comme les compétences d'apprentissage, ont un large champ d'application, tandis que d'autres sont davantage liées à des contextes (professionnels) spécifiques.

En conclusion, les auteurs signalent que l'harmonisation conceptuelle est importante, certes, mais uniquement si elle est envisagée comme une étape nécessaire dans le cadre de l'innovation de l'enseignement. Il convient d'assurer un juste équilibre entre, d'une part, l'harmonisation conceptuelle et, d'autre part, le travail concret pour la rénovation de l'enseignement par les intéressés.

3.2 Profils d'emploi et de formation

L'un des piliers d'une approche de l'enseignement basée sur les compétences est l'harmonisation entre le contenu de la formation et les capacités demandées par le secteur professionnel. Il s'agit, bien entendu, de rechercher une combinaison équilibrée entre des compétences professionnelles spécifiques, devant garantir l'insertion professionnelle à court terme, et des compétences plus étendues, devant assurer l'employabilité à plus long terme (Borghans et de Grip, 1999). Différentes méthodes existent pour

traduire la demande du secteur professionnel en un programme d'études scolaire.

Il convient généralement de distinguer les méthodes qui tentent d'établir un lien direct entre la pratique professionnelle et le programme d'études scolaire de celles qui entendent dégager de la pratique professionnelle les éléments susceptibles d'enrichir le programme d'études.

Dans la première variante, l'accent est avant tout mis sur l'analyse des connaissances et des aptitudes nécessaires pour exercer une fonction en vue de leur transposition en termes de formation. En principe, ce sont pratiquement toujours des experts qui réfléchissent aux compétences nécessaires à l'exercice d'une fonction ou tâche spécifique. Le fruit de leur réflexion est ensuite utilisé comme input pour un programme d'études. Les méthodes les plus connues consistent en une analyse classique des tâches et fonctions qui, à la lumière d'observations et d'entretiens, permet de répertorier des tâches, sous-tâches et objectifs. Des variantes de cette analyse sont celles du chemin critique (*critical path*) et de l'incident critique (*critical incident*) (Fletcher, 1997) qui toutes deux visent une description très spécifique des tâches sur la base d'entretiens avec des professionnels. Une deuxième variante est davantage axée sur la conception d'un programme d'études qui réponde aux exigences d'une fonction ou d'une profession. Dans ce cas, l'objectif est l'enrichissement du programme d'études. Le but n'est pas tant d'établir un lien direct avec les exigences d'une fonction, mais plutôt de dégager de la pratique professionnelle, les exigences, les situations ou les caractéristiques réalistes et représentatives, pour lesquelles il est possible d'intégrer des compétences dans l'enseignement. Ces compétences doivent bien entendu être pertinentes pour la pratique professionnelle, mais doivent simultanément permettre une innovation dans ce domaine. Plusieurs méthodes sont utilisées à cet égard: des enquêtes sur les expériences professionnelles d'anciens étudiants d'une formation et plus spécifiquement, sur l'adéquation de la formation en tant que préparation à la profession concernée. D'autres méthodes, telles que la méthode Dacum (*Developing a curriculum*), sont basées sur la consultation d'un groupe d'experts dans le cadre d'une conférence de travail. Cette méthode fournit une analyse des tâches, connaissances et aptitudes nécessaires à l'exercice d'une profession. L'analyse est réalisée selon une certaine procédure par un panel de praticiens. Les principes directeurs sont que les experts-praticiens sont plus aptes que quiconque à décrire une profession, que chaque profession peut être décrite en termes de fonctions et de tâches et que toutes les tâches ont des implications sur les connaissances et aptitudes requises. La méthode Dacum peut éventuellement être étayée en introduisant des étapes supplémentaires, telles que la méthode AMOD (*a model*), qui permet de passer au programme d'études et à l'évaluation, ou le SCID (*Systematic Curricular Instructional Development*), qui réalise une analyse détaillée des tâches en vue du développement du programme d'études.

D'autres méthodes sont l'étude des compétences ou des qualifications clés qui, sur la base d'entretiens, questionnaires et d'une conférence de

travail, recherchent des informations quantitatives et qualitatives dans le but d'obtenir une description des compétences qui augmentent la flexibilité des praticiens (Van Zolingen, 1995; Onstenk, 1997). Le point important à cet égard est l'intérêt accordé à la complexité des relations entre l'output attendu, le cadre organisationnel et le contexte social qui font partie de l'environnement de travail. Une autre méthode qualitative pour la formulation de profils d'emploi à court comme à long terme est expérimentée par Van der Klink et Boon (2002). Par le biais d'entretiens semi-structurés avec des jeunes diplômés et leur supérieur direct, ils ont examiné quelles étaient les compétences nécessaires pour la pratique professionnelle actuelle et pour les carrières au sein de cette dernière.

Dans la pratique, le choix de la méthode est dicté par une multitude de facteurs. Par ailleurs, hormis la nature de la formation ou du cursus, des impératifs de temps et d'argent sont également à prendre en considération. Si les coûts sont élevés et le temps compté, l'on choisira souvent des méthodes demandant moins de travail et l'on optera pour l'analyse d'informations préexistantes basées, par exemple, sur des études portant sur d'anciens étudiants, complétées par des recherches sur ordinateur. L'ampleur du problème joue également un rôle important. S'il s'agit d'une partie spécifique d'un cursus, une analyse de la fonction peut être suffisante. Si l'évolution future d'une profession et l'effet de celle-ci sur un programme d'études soulèvent des questions, une étude sur l'évolution de qualifications clés sera plus appropriée.

À l'inverse des programmes d'études conçus dans les entreprises et dans l'enseignement professionnel inférieur ou moyen, ceux de l'enseignement supérieur sont souvent créés sans étude préliminaire systématique du profil d'emploi auquel la formation s'adresse. En revanche, l'on utilise les informations recueillies par des enquêtes demandant l'avis des anciens étudiants quant à l'adéquation de leur formation aux exigences de la fonction. D'autre part, il s'avère que c'est surtout dans l'enseignement supérieur que la réflexion du secteur professionnel concerné sur la relation entre le programme d'études et les exigences des fonctions gagne en importance, notamment dans le cadre des procédures de validation.

3.3 Conception de programmes d'études basés sur les compétences

Caractéristiques des programmes d'études basés sur les compétences

Ce paragraphe est à mettre en relation avec la quatrième variante d'enseignement basé sur les compétences mentionnée précédemment (cf. point 2). Un programme d'études basé sur les compétences accorde une importance égale à l'optimisation de la relation avec le marché du travail et à l'innovation didactique. Hormis son adéquation aux compétences du profil d'emploi et de formation, il combine généralement plusieurs des caractéristiques didactiques suivantes (Schlusmans et al. 1999; Keun, 2002; Mulder, 2004):

- concentration sur les problèmes de la pratique professionnelle;
- intégration de l'acquisition et de l'application des connaissances et aptitudes;
- responsabilité personnelle de l'étudiant;
- apprentissage collectif;
- nouvelles formes d'évaluation;
- utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC).

Ces caractéristiques sont brièvement décrites ci-après.

À travers tout le programme d'études, les problèmes de la pratique professionnelle occupent une position centrale, ce qui peut s'exprimer sous différentes formes, allant de cas et de situations problématiques décrites, rapportées dans le milieu scolaire, en passant par des entreprises virtuelles (Bitter-Rijkema et al., 2003), jusqu'aux situations professionnelles réelles (stages, travaux de fin d'études). La création de contextes aussi authentiques que possible est considérée comme très importante à cet égard (Gulikers et al., 2002).

L'acquisition de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes, ainsi que leur application sont intégrées. Les étudiants ne doivent donc pas assimiler préalablement une multitude de connaissances et d'aptitudes séparément avant de les appliquer en situation; leur acquisition est stimulée par la pratique.

Ensuite, les étudiants sont de plus en plus responsables eux-mêmes de leur apprentissage et du développement de leurs compétences. Un programme d'études basé sur les compétences apprend à l'étudiant à contrôler son propre développement. Des instruments tels que des portfolios, des plans de développement personnels et des contrats d'étude sont d'une importance cruciale à cet égard (Elshout-Mohr et al., 2003). Les parcours scolaires sont de plus en plus personnalisés et adaptés pour refléter la situation initiale et les besoins d'apprentissage des étudiants.

L'apprentissage collectif joue par ailleurs un rôle important dans les programmes d'études basés sur les compétences. Par exemple, l'apprentissage en groupes (Leren in groepen), par le biais de types d'enseignement axés sur des projets ou des problèmes, constitue souvent un élément essentiel de ces programmes (Baert, Beunens et Dekeyser, 2001; Kreijns, Kirschnner et Jochems, 2002).

Enfin, l'évaluation est intégrée au processus didactique. En outre, les connaissances et aptitudes acquises ne sont plus les seules à être évaluées dans un programme d'études basé sur les compétences, ces dernières le sont aussi. Sur ce plan, l'introduction de nouveaux types d'évaluation, tels que l'évaluation des performances, l'évaluation authentique et l'évaluation par des pairs (Tillema et al., 2000) est importante. L'évaluation en termes de compétences semble être le talon d'Achille de ce type d'enseignement. Si les étudiants sont uniquement notés sur les connaissances acquises et que les aptitudes et attitudes ne sont pas prises en considération, leur seule préoccupation sera d'assimiler les connaissances

requis. Une évaluation basée sur les compétences suppose un examen intégral des connaissances, aptitudes et attitudes. À ce sujet, il convient de ne pas penser uniquement à une évaluation sommative au terme du processus d'apprentissage, mais également à une évaluation formative, pour fournir régulièrement des informations aux étudiants quant à leur progression et pour favoriser la réflexion sur leur façon de fonctionner. Les types d'évaluation traditionnels, tels que les questionnaires à choix multiples, les questions ouvertes ou les dissertations, sont jugés insuffisants pour se prononcer sur les compétences car, trop souvent, ils portent uniquement sur les connaissances. De nouveaux types tels que des simulations, des *skills labs*, ou des appréciations en situation professionnelle, devront être ajoutés à l'arsenal d'évaluations pour pouvoir être à même de juger efficacement si les étudiants ont également acquis la compétence dans son intégralité.

Un thème important de l'enseignement centré sur les compétences est la validation de l'apprentissage non formel et informel (Colardyn et Bjørnåvold, 2004). Dans des programmes d'études basés sur les compétences, la reconnaissance de compétences déjà acquises pour accorder des dispenses gagne en popularité. Un recensement des procédures déjà appliquées dans la pratique de l'enseignement supérieur professionnel dans le cadre de la validation des acquis de l'expérience (VAE) permet de comprendre pourquoi des pays tels que la Finlande et le Royaume-Uni ont, pour ce faire, développé des systèmes (nationaux) dotés des cadres légaux nécessaires (van Rens, 2004). À l'inverse, l'enseignement supérieur des Pays-Bas est toujours en phase expérimentale: des initiatives locales sont déployées, mais elles sont surtout axées sur l'appréciation des connaissances du candidat, et tout particulièrement sur les connaissances exprimées dans les certificats et diplômes officiels.

Un cas particulier de l'organisation des programmes d'études basés sur les compétences est l'utilisation des TIC. Les TIC sont souvent considérées comme une condition importante à la mise en pratique d'un programme d'études centré sur les compétences. Il s'agit notamment d'orchestrer le processus d'apprentissage dans un environnement électronique en accordant une position centrale à la dispense d' (une multitude d') informations complémentaires, à la création de contextes virtuels, à la fourniture de possibilités de communication et à la flexibilisation des parcours scolaires (Klarus et Kral, 2004).

3.3.1 Méthodologies de conception

La conception de programmes d'études fortement basés sur les compétences requiert une harmonisation rigoureuse des activités d'apprentissage, de l'enseignement et de l'évaluation (Biggs, 1996) et détermine d'abord les épreuves de capacités, avant de concevoir les activités d'apprentissage et l'enseignement. Cette démarche est radicalement opposée à l'approche scolaire habituelle, qui veut que l'évaluation n'intervienne que dans la phase finale de l'enseignement.

Lors de la conception des programmes d'études basés sur les compétences, les modèles traditionnels d'instruction, basés sur l'apprentissage de connaissances ou d'aptitudes simples, échouent. L'on ne dispose toutefois que de peu de lignes directrices et d'approches fondées pour (re)concevoir un programme d'études centré sur les compétences (Pete-gem et Valcke, 2002). Les descriptions ou présentations de bonnes pratiques n'offrent généralement pas suffisamment de points de référence, dans la mesure où elles se limitent souvent à des éléments ponctuels comme des stages, travaux pratiques ou l'utilisation de portfolios et ne s'étendent pas au concept global de formation.

Il existe deux méthodes qui semblent offrir une bonne base à la conception de programmes d'études basés sur les compétences: le modèle d'apprentissage cognitif et le modèle 4C/ID.

Fondé sur des visions cognitivistes, le modèle d'apprentissage cognitif (Collins, Brown et Newman, 1989) est modelé d'après la relation ancestrale maître-apprenti, selon laquelle les nouveaux arrivants apprennent autant que possible dans l'atelier du maître. Ce modèle compte trois caractéristiques principales: la modélisation ou élaboration d'un modèle mental (*modelling*), le guidage (*coaching*) et le retrait graduel du tuteur (*fading*). Ce modèle fournit quelques pistes pour la conception d'un programme d'études:

- s'assurer que les tâches authentiques occupent une position centrale;
- amener une complexité croissante dans les tâches pour qu'elles fassent appel à un nombre de plus en plus élevé d'aptitudes et de concepts qui reflètent un comportement expert;
- assurer une diversité suffisante dans l'exécution des tâches;
- présenter d'abord les tâches dans leur ensemble avant d'attirer l'attention sur leurs différentes composantes;
- assurer un bon suivi de l'étudiant afin de pouvoir adapter le degré d'assistance aux besoins spécifiques de l'étudiant.

Bien que le modèle d'apprentissage cognitif indique clairement quelles sont les méthodes efficaces pour acquérir des compétences, il ne fournit pratiquement aucune piste quant à la façon de concevoir des pratiques d'apprentissage axées sur les compétences.

En revanche, le modèle 4C/ID donne aux concepteurs une marche à suivre très détaillée (Van Merriënboer, 1997).

Ce modèle est basé sur les principes modernes de la stratégie de développement (*Instructional Design/ID* - voir aussi Merrill, 2002). Une caractéristique de ce modèle est qu'il part d'une analyse approfondie de la façon dont les experts exécutent les tâches dans la pratique. Les aptitudes ou compétences complexes sont analysées selon les aptitudes qui les composent. Une particularité de l'approche 4C/ID est qu'elle part de l'hypothèse que ces composantes et les connaissances correspondantes doivent être coordonnées et intégrées. Le modèle donne des points de référence pour la conception d'un environnement centré sur la stimulation d'un apprentissage complexe, l'intégration de l'apprentissage et du travail, et la

dispense d'une assistance intégrée. Le modèle distingue quatre composantes (4C) qui, ensemble, constituent une ébauche de l'enseignement: les tâches d'apprentissage, les informations à l'appui, les informations «juste-à-temps» et l'entraînement à des tâches partielles. Ces quatre composantes permettent de créer un environnement apprenant intégré. La principale composante comprend des tâches d'apprentissage authentiques basées sur des situations de la pratique professionnelle. Chacune de ces tâches contient la tâche professionnelle complète et est exécutée dans le cadre d'une situation professionnelle réaliste. Les autres composantes sont développées en relation avec ces tâches d'apprentissage qui sont le «pivot» de l'enseignement.

Ces dernières sont subdivisées en classes de tâches allant de la plus simple à la plus complexe, selon le degré d'assistance. La variation entre les tâches d'apprentissage d'une même classe doit être suffisante. Une tâche d'apprentissage de la classe la plus élevée, qui doit être exécutée de façon autonome, peut servir d'évaluation (Hoogveld et al., 2002; Van Merriënboer et al., 2002; Van Merriënboer, 1997).

4. Agenda pour la pratique pédagogique

Cet article a d'abord analysé l'origine de la pensée axée sur les compétences dans l'enseignement supérieur professionnel, pour traiter ensuite les questions soulevées par le développement de ce type d'enseignement. En résumé, l'on peut affirmer que l'enseignement centré sur les compétences est en réalité un concept générique dissimulant des types d'enseignement très diversifiés. Il peut en outre intervenir à plusieurs niveaux: il peut aussi bien s'agir d'un cursus individuel que d'une formation complète. Au niveau des cursus, l'on note, toutes proportions gardées, quelques exemples intéressants. Il n'en va pas de même au niveau des aspects de formation qui dépassent le cursus, ni au niveau du concept de formation complète, alors que c'est probablement là que la pratique professionnelle en aurait le plus besoin.

Bref, on peut affirmer que la pensée axée sur les compétences est bien acceptée, mais que jusqu'ici, certains thèmes sont restés sous-exposés. En guise de conclusion, nous souhaiterions évoquer quelques thèmes qui, selon nous, sont essentiels pour le développement ultérieur de l'enseignement basé sur les compétences.

- 1) Puisqu'il s'agit d'un concept générique, il importe de clarifier quelles sont les options possibles pour mettre en pratique un enseignement basé sur les compétences. Le concept implique-t-il que toutes les matières soient centrées sur les compétences ou convient-il d'ajouter des disciplines d'intégration au programme d'études? L'enseignement basé sur les compétences signifie-t-il la fin des cours magistraux et des leçons théoriques? Il est important de répertorier clairement les différentes options ainsi que leurs conséquences.

- 2) Le développement de profils d'emploi et de formation est un sujet pré-occupant. Les profils axés sur les compétences se distinguent des profils classiques en ce sens qu'ils mettent bien davantage l'accent sur l'intégration des connaissances, des aptitudes et des attitudes dans des ensembles évocateurs. Les approches et procédures pour les développer font toutefois défaut. Il est également nécessaire de connaître la manière dont le profil peut jouer un rôle directeur dans l'évolution ultérieure du processus de développement de l'enseignement. Dans l'enseignement basé sur les compétences, il importe de maintenir une cohérence entre les connaissances, les aptitudes et les attitudes. Même si le profil de formation reste souvent cohérent, il existe toutefois un réel danger que cette cohérence de l'enseignement soit reléguée au second plan au fil de l'évolution de l'enseignement. Nous ne disposons jusqu'ici d'aucune méthodologie de conception intégrale propre à l'enseignement basé sur les compétences.
- 3) Hormis les points précités qui se concentrent sur la conception et la mise en pratique d'un enseignement basé sur les compétences, il convient d'examiner plus précisément les revendications (implicites) de ce type de formations. Le concept d'enseignement basé sur les compétences est associé à une employabilité accrue, en mettant davantage l'accent sur les «capacités» au lieu de la seule acquisition de connaissances. Des recherches sur la position des diplômés sur le marché du travail et les changements attendus sur ce dernier au cours d'une plus longue période (étude longitudinale des carrières) devraient pouvoir révéler si ces revendications sont bien fondées.
- 4) L'enseignement basé sur les compétences nécessite de nombreux investissements au niveau tant de l'accompagnement que de l'évaluation. Reste à savoir s'il est économiquement réalisable. Il conviendra de rechercher des solutions d'enseignement ingénieuses qui se justifient sur le plan économique, probablement à l'aide des TIC qui permettront de proposer un enseignement basé sur les compétences à grande échelle et à coût modéré.

Bibliographie

- Baert, H.; Beunens, L.; Dekeyser, L. Sturen van condities van het leren bij studenten in projectonderwijs. *Proceedings Onderwijsresearchdagen 2001*, Instituut SCO-Kohnstam, Amsterdam, 2001, p. 262-263.
- Biemans, H.; Nieuwenhuis, L.; Poell, R.; Mulder, M.; Wesselink, R. Competence-based VET in the Netherlands: Background and pitfalls. *Journal of Vocational Education and Training*, 2004, vol. 56, n° 4, p. 523-538.
- Biggs, J.B. Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 1996, vol. 32, p. 347-364.
- Bitter-Rijpkema, M.; Sloep, P.; Jansen, J. Learning to change: The Vir-

- tual Business Learning approach to professional workplace learning. *Educational Technology and Society*, 2003, vol. 6, n° 1, p. 18-25.
- Buskermolen, F.; Slotman, R. Beroepsopleiding innoveren met competenties: problemen en nieuwe kansen. *Competentiegerichte leeromgevingen*, Utrecht: Lemma BV, 1999, p. 103-115.
- Colardyn, D.; Bjørnåvold, J. Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: policy and practices in EU Member States. *European Journal of Education*, 2004, vol. 39, n° 1, p. 69-89.
- Collins, A.; Brown, J.; Newman, S. Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing and Mathematics. *Knowing, Learning, and Instruction. Essays in Honor of Robert Glaser*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1989, p. 453-494.
- Descy, P.; Tessaring, M. *Objectif compétence: former et se former. Deuxième rapport sur la recherche en formation et enseignement professionnels en Europe: synopsis*, Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2001.
- Elshout-Mohr, M.; Van Daalen-Kapiteijns, M. Goed gebruik van portfolio's in competentiegerichte opleidingen. *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders*, vol. 24, n° 4, 2003.
- Eraut, M. *Developing professional knowledge and competence*. Londres: The Falmer Press, 1994.
- Fletcher, S. *Analysing competence: tools and techniques for analysing jobs, roles and functions*. Londres: Kogan Page, 1997.
- Grant, G. *On competence: a critical analysis of competence-based reforms in higher education.*, San Francisco: Jossey-Bass, 1979.
- Gulikers, J.; Bastiaens, Th.; Martens, R. Authenticiteit uit blik: net zo gezond? *Proceedings Onderwijsresearchdagen 2002*. Anvers: Université d'Anvers, 2002, p. 415-416.
- Hoogveld, A. W. M.; Paas, F.; Jochems, W. M. G.; Van Merriënboer, J.J.G. Exploring teachers' instructional design practices: Implications for improving teacher training. *Instructional Science*, 2002, vol. 30, p. 291-305.
- Keinen, M.; Veenemans, A. *Competentiegericht leren met ICT. We zijn op weg*. HAN, Nimègue/Arnhem, 2004.
- Kessels, J. The knowledge revolution and the knowledge economy: the challenge for HRD. *New frontiers in HRD*. Londres: Routledge, 2004.
- Kessels, J.W.M. *Verleiden tot kennisproductiviteit*, Enschede: Universiteit de Twente, 2001.
- Keun, F. *Competentiegericht beroepsonderwijs: Gediplomeerd maar ook bekwaam? Inleiding VOR conferentie*, octobre 2002. (Disponible sur Internet: <http://www.vno-ncw.nl/web/servlet/nl.gx.vno.client.http.StreamDb-Content?code=607> – consulté le 06.07.2006).
- Klarus, R.; Kral, M. *Competentiegericht leren met ICT*. Haute école d'Arnhem et de Nimègue, 2004. (Disponible sur Internet: http://www.han.nl/restyle/centraal/content/leren_met_ict_6.xml_dir/7.pdf – consulté le 06.07.2006)].

- Klink, M.R. van der; Boon, J. Competencies: The triumph of a fuzzy concept. *International Journal of Human Resources, Development and Management*, 2003, vol. 3, n° 2, p. 125-137.
- Klink, M.R.; van der; Boon, J. The investigation of competencies within professional domains. *Human Resource Development International*, 2002, vol. 5, n° 4, p. 411-424.
- Kreijns, K.; Kirschner, P.; Jochems, W. Sociale factoren in computerondersteund samenwerkend leren: Group awareness widgets. *Proceedings Onderwijsresearchdagen 2002*, Anvers: université d'Anvers, 2002, p. 428-429.
- Kuijpers, M. Loopbaangerichte competenties. *Opleiding & Ontwikkeling*, 2003, vol. 14, n° 7, p. 17-22.
- Merriënboer, J.J.G. van; Clark, R. E.; De Croock, M. B. M. Blueprints for complex learning: The 4C/ID-model. *Educational Technology, Research and Development*, vol. 50, n° 2, p. 39-64.
- Merriënboer, J.J.G. van. *Training complex cognitive skills: a four-component instructional design model for technical training*. Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications, 1997.
- Merriënboer, J. van; Klink, M. van der; Hendriks, M. *Competenties: van complicaties tot compromis*. La Haye: Onderwijsraad, 2002.
- Merrill, M.D. First principles of Instruction. *Educational Technology Research and Development*, 2002, p. 43-59.
- Mulder, M. *Education, competence and performance. On training and development in the agri-food complex*, discours inaugural, Wageningen, le 11 mars 2004. (Disponible en anglais sur Internet: <http://www.ecs.wur.nl/NR/rdonlyres/FAB446CA-D39B-4591-970E-0126D1A01F53/18880/Mulder2004EducationcompetenceandperformanceOntrain.pdf> - consulté le 06.07.2006)
- Mulder, M. *Competentieontwikkeling in bedrijf en onderwijs*, Wageningen: université de Wageningen, 2000.
- Onstenk, J. H. A. M. *Lerend leren werken. Brede vakbekwaamheid en de integratie van leren, werken en innoveren*, Delft: Eburon, 1997.
- Petegem, P. van; Valcke, M. Op zoek naar effectieve innovatiestrategieën voor het ontwikkelen en realiseren van meer studentgecentreerde onderwijsvormen. *Proceedings Onderwijsresearchdagen 2002*, Anvers: université d'Anvers, 2002, p. 410.
- Prahalad, C. K.; Hamel, G. The core competence of the corporation. *Harvard Business Review*, mai-juin 1990, p. 79-91.
- Rens, J. van. *Inleiding op de Vlaams-Nederlandse conferentie EVC te Brussel*, Bruxelles: Vlaams Departement Onderwijs, 2004.
- Salomon, G.; Perkins, D.N. Rocky roads to transfer: rethinking mechanisms of a neglected phenomenon. *Educational Psychologist*, 1989, vol. 24, n° 2, p. 113-142.
- Schlusmans, K. et al. (dir.), *Competentiegerichte leeromgevingen*, Utrecht: Lemma BV, 1999.
- Stoof, A.; Martens, R. L.; Merriënboer, J.J.G. van. *What is competence. A*

constructivistic approach as a way out of confusion, Présentation lors des journées de la recherche sur l'enseignement à l'université de Leyde, Leyde, 2000.

Tillema, H.; Kessels, J.; Meijers, F. Competencies as Building Blocks for Integrating Assessment with Instruction in Vocational Education: a case from the Netherlands. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2000, vol. 25, n° 3, p. 265-278.

Zolingen, S.J. van. *Gevraagd sleutelkwalificaties. Een studie naar sleutelkwalificaties voor het middelbaar beroepsonderwijs*, Nimègue: Université catholique de Nimègue, 1995.