



Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport  
Direction de la formation générale des adultes

**Des pratiques pédagogiques à développer  
dans le cadre de la logique de compétences**

**POUR UN TRANSFERT VERTICAL**

**Version provisoire  
Mai 2005**

## **Coordination**

Fidèle Medzo  
Responsable de la formation de base  
Direction de la formation générale des adultes

## **Rédaction**

Rosée Morissette  
Consultante en formation

## **Collaboration à la rédaction**

Benoît Bolduc  
Formaxe

## **UN CONCEPT QUI PROVOQUE LA PÉDAGOGIE TRADITIONNELLE**

Le concept de compétence soulève un débat fort animé sur les finalités mêmes de l'éducation. Va-t-on à l'école pour acquérir des connaissances ou pour développer des compétences? L'acquisition d'une compétence s'oppose-t-elle à l'appropriation d'une culture générale?

Chose certaine, la logique de compétences est bien davantage qu'une simple amélioration des pratiques actuelles. Elle propose une façon différente de concevoir l'enseignement et l'apprentissage.

Selon l'approche par compétences, l'école n'est pas un lieu où les élèves ne font qu'acquérir des connaissances en vue d'examens. Elle vise à amener l'école à mieux outiller les apprenants pour qu'ils puissent faire face à des situations réelles, de plus en plus complexes et diversifiées. Elle répond ainsi à la nécessité de donner du sens aux apprentissages. Voilà le véritable défi de cette réforme.

Par la présente publication, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport propose aux divers acteurs de cette réforme des éléments de réflexion pour les aider à mieux saisir les enjeux pédagogiques qu'elle porte.

## **L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES ET LE TRANSFERT DES CONNAISSANCES**

Une personne compétente est une personne qui est capable de transférer dans des situations données des connaissances apprises dans d'autres situations.

Dans cette optique, intervenir dans le développement des compétences, c'est accompagner l'apprenant dans ce processus de transfert de ses apprentissages.

Il existe deux catégories de transfert, nommées différemment selon les auteurs qui s'y sont intéressés. Dans le présent document, nous retenons la nomenclature définie par transfert horizontal (vers le bas) et transfert vertical (vers le haut). L'approche par compétences est orientée vers la seconde catégorie.

## LES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE

### Transferts horizontaux

**Il y a transfert horizontal lorsque deux situations d'apprentissage se ressemblent beaucoup par leurs traits de surface.**

Les similitudes entre les situations permettent d'activer un comportement déjà bien stabilisé. Ici, le processus de traitement est relativement automatisé.

*Par exemple : conduire une camionnette après avoir appris à conduire une automobile.*

En pédagogie, on parlera d'un exercice d'application ou de consolidation plutôt que d'une situation de transfert.

**Dans le transfert horizontal, les situations d'apprentissage proposées sont plutôt simples, non contextualisées, non signifiantes et similaires.**

Ces activités sont habituellement de courte durée et sont proposées de façon répétitive. Elles mettent en jeu des savoirs issus d'une seule discipline.

L'apprentissage constitue ici une pure abstraction puisque les exercices proposés touchent strictement le contexte de l'école. Ainsi, l'apprenant finit inconsciemment par associer la connaissance à son contexte d'apprentissage, soit l'école. En dehors de ce contexte, elle n'existe plus pour lui.

En fait, on propose davantage à l'apprenant des mises en situation que des situations réelles, où les « problèmes » constituent plutôt des exercices d'application de connaissances préalablement enseignées. Ces activités visent donc prioritairement la mémorisation de connaissances et le développement d'automatismes. Les stéréotypes qu'elles créent rendent les connaissances inutilisables dans le réel.

## LES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE

### Transferts verticaux

**Il y a transfert vertical lorsque les situations d'apprentissage impliquent un problème à résoudre présenté dans un contexte inédit ou inhabituel.**

Les diverses situations permettent d'activer un mécanisme consciemment voulu où un objet de connaissance doit être extrait d'une situation donnée pour être investi dans un contexte totalement différent.

*Par exemple : utiliser la formule mathématique du théorème de Pythagore dans un contexte d'aménagement paysager.*

En pédagogie, on parlera ici d'un véritable transfert de compétences.

**Dans le transfert vertical, les situations d'apprentissage proposées sont complexes, contextualisées, signifiantes et variées.**

Ces activités font intervenir un ensemble d'opérations : analyser, repérer, distinguer, sélectionner les informations pertinentes dans les situations d'apprentissage qui sont présentées dans ces dernières à intervalles variés et de façon non consécutive. Elles supposent la mise en jeu de savoirs et d'informations qui proviennent de différentes disciplines.

C'est la qualité des situations d'apprentissage complexes qui y est privilégiée. Généralement, une activité complexe est composée d'éléments présents dans des problématiques, des phénomènes ou des contextes de la vie réelle. On parle alors de situations authentiques.

Ce caractère de contextualisation garantit la transférabilité des apprentissages. En effet, plus les situations contiennent d'informations qui aident l'apprenant à comprendre le monde dans lequel il vit et avec lequel il interagit, plus elles sont signifiantes pour lui et, par conséquent, plus elles sont transférables.

## **LE DÉSÉQUILIBRE COGNITIF**

### **Transferts horizontaux**

**Les activités d'apprentissage ne provoquent pas un déséquilibre cognitif.**

Selon cette approche, le déséquilibre cognitif ne fait pas partie intégrante du processus d'apprentissage. On propose à l'apprenant une démarche ou une procédure qui, si elle est bien suivie, permet d'accomplir l'activité demandée et ainsi d'éviter un certain déséquilibre.

C'est ainsi que l'on donne aux apprenants des réponses à des questions qu'ils ne se sont jamais posées en leur disant qu'un jour ils se les poseront et qu'ils auront alors les réponses.

Ici, pour ne pas déstabiliser les apprenants, on évite de déstabiliser leurs connaissances. Cette pratique est tout à fait contraire à la façon dont le cerveau apprend.

## **LE DÉSÉQUILIBRE COGNITIF**

### **Transferts verticaux**

**Les situations d'apprentissage provoquent un déséquilibre cognitif.**

Il y a conflit cognitif quand les idées spontanées qu'un apprenant peut avoir relativement à un sujet et qu'il met en œuvre pour résoudre un problème ne conviennent pas.

Le conflit cognitif brise un état d'équilibre. Il lance ainsi l'apprenant à la recherche d'un nouvel équilibre, ce qui met en branle le processus d'apprentissage. Le déséquilibre cognitif est important dans l'apprentissage, car il a une influence directe sur le degré de motivation des apprenants. Les apprentissages les aident à répondre à des questions qu'ils se posent, à surmonter des obstacles ou à résoudre des problèmes.

Ainsi, la situation d'apprentissage est efficace dans la mesure où elle met en échec les croyances erronées des apprenants tout en étant assez accessible pour leur permettre d'élaborer une solution au problème posé.

## **LA MÉTACOGNITION**

### **Transferts horizontaux**

**Les réponses aux questions posées servent d'indicateurs des apprentissages.**

Si la réponse donnée est bonne, on présuppose que l'apprentissage est acquis. On conclut, sur la base de ce résultat, que l'apprenant a appliqué correctement la procédure requise. Le but visé est l'obtention du plus grand nombre de bonnes réponses possible.

Dans cette approche, il y a confusion entre le processus d'apprentissage et les démarches ou les procédures utilisées pour résoudre le problème.

En effet, si la réponse est bonne, il n'est pas important de revenir sur la façon d'apprendre. Le fait qu'il s'agisse d'apprentissages à court terme peut justifier cette confusion.

Même si le transfert d'apprentissages est souhaité, il n'est habituellement pas atteint, n'étant pas explicitement soutenu par la réflexion sur les processus mis en cause dans l'apprentissage. C'est la rétention à court terme de l'information qui y est normalement obtenue.

## **LA MÉTACOGNITION**

### **Transferts verticaux**

**La qualité de la réflexion sur l'action est en grande partie responsable de la qualité du transfert des apprentissages.**

Cette approche est caractérisée par l'intégration, dans les pratiques pédagogiques, de moments de réflexion collective et personnelle sur les opérations mentales mises en œuvre lors d'un apprentissage.

Dans cette démarche, les apprenants s'observent en train d'apprendre. Ils développent un haut degré de conscience et de contrôle au regard de leur façon d'apprendre. C'est ce que l'on appelle la métacognition. Les apprenants évaluent l'efficacité de leurs stratégies, comme celles réalisées pour réactiver leurs connaissances antérieures, pour gérer la peur d'un échec, pour retenir leur attention, pour organiser leurs connaissances.

La réflexion métacognitive, lorsqu'elle est faite en groupe, permet par ailleurs de découvrir des stratégies que l'apprenant n'aurait pas développées spontanément. Intégrer la métacognition dans les pratiques pédagogiques et les stratégies d'apprentissage, c'est enseigner comment faire le transfert des connaissances.

**Action + réflexion sur l'action = transfert**

## **LES STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT**

### **Transferts horizontaux**

**On privilégie le modèle d'enseignement individualisé.**

Les activités sont les mêmes pour tous et sont prescrites à l'avance dans les livres et les cahiers d'exercices. Chaque apprenant les réalise à son rythme personnel.

Sur le plan pédagogique, cette stratégie ne permet pas la confrontation des idées, se prête difficilement aux tâches complexes et ne favorise ni la structure de la pensée ni l'organisation des idées.

Toutefois, elle peut être utile à certaines étapes du processus d'apprentissage, surtout s'il s'agit de développer des automatismes et des techniques ou de faire une réflexion personnelle en vue d'un échange en équipe.

Cette stratégie doit nécessairement être utilisée de pair avec d'autres. À elle seule, elle ne peut favoriser le transfert d'apprentissages.

## **LES STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT**

### **Transferts verticaux**

**On privilégie l'interaction entre les apprenants et le travail en équipe.**

Comme elle place l'apprenant dans un climat de sécurité affective, l'interaction avec les pairs augmente le degré d'engagement de celui-ci. Vu sous cet angle, le travail d'équipe devient indispensable à l'apprentissage.

Sur le plan pédagogique, le travail en équipe est une stratégie d'enseignement qui favorise le processus d'attention cognitive ainsi qu'une meilleure réactivation des connaissances. Il permet la structure de la pensée, la confrontation des idées et l'ouverture à des points de vue différents.

Toutefois, cela ne signifie pas que les apprenants doivent toujours être en équipe.

**Il doit y avoir alternance entre le travail d'équipe, le travail individuel et l'échange en groupe. Ici, plus les situations d'apprentissage sont complexes, plus le travail en équipe est efficace et productif, ce qui favorise le transfert des apprentissages.**

## **L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES**

### **Transferts horizontaux**

**L'activité d'évaluation est conduite à la fin des activités d'apprentissage.**

Lorsque l'apprenant a enregistré des connaissances et les a appliquées dans une série d'exercices, son activité tombe alors sous le coup du contrôle dont le résultat est immédiatement pris en compte.

Selon cette approche évaluative, les connaissances sont considérées de façon isolée, en dehors d'un contexte d'utilisation. L'activité d'évaluation est forcément individuelle. La preuve de réussite repose sur la quantité d'informations retenues.

Ainsi caractérisée et mise en œuvre, l'évaluation ne peut favoriser le transfert des connaissances puisqu'il n'est pas utile de les retenir après leur sanction.

## **L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES**

### **Transferts verticaux**

**L'activité d'évaluation est enchâssée dans l'apprentissage.**

Selon cette approche, l'objet d'évaluation devient la capacité des apprenants à mobiliser, dans des compétences et des tâches finalisées, les connaissances acquises.

L'évaluation ne se situe plus au bout de la chaîne pédagogique. Elle fait partie intégrante du processus éducatif et existe tout au long de son application. Dans la mesure où elle est conduite dans un contexte d'utilisation qui ressemble à une situation réelle de la vie, elle est dite authentique et intégrée.

Cette approche vise surtout à soutenir l'apprenant en lui fournissant des informations devant l'aider à construire son savoir et à prendre en charge sa propre formation. La preuve de réussite repose alors sur des critères qualitatifs et elle ne peut ainsi que favoriser le transfert des connaissances.

### **Des croyances erronées à l'égard de la logique de compétences**

La logique de compétences soulève un vaste débat dans lequel circulent certaines croyances. En voici quelques exemples :

**Certains disent que...**

**En utilisant l'approche par compétences, les enseignants renoncent à transmettre des connaissances.**

Ici, la compétence est associée à des habiletés à dominance technique en lien direct avec des fonctions de travail.

Ainsi compris, le concept de compétence fait craindre une spécialisation purement technique qui écarte la formation générale, les connaissances fondamentales ou les acquis culturels au profit de savoir-faire purement utilitaires.

Pour plusieurs personnes, la logique de compétences semble dévaloriser les savoirs disciplinaires.

**Au contraire...**

**Construire des compétences, c'est apprendre à utiliser les connaissances pertinentes pour résoudre une situation extraite d'un contexte de la vie.**

La logique de compétences laisse une large place aux connaissances disciplinaires. L'apprenant découvre à quel moment et dans quelles circonstances il doit se servir des connaissances disciplinaires.

La compétence est un pouvoir-agir qui permet la mise en relation pertinente des connaissances disciplinaires avec un problème à résoudre.

La logique de compétences ne rejette ni les contenus ni les disciplines; elle met plutôt l'accent sur leur mise en œuvre dans un contexte de résolution de problème.

**Certains disent que...**

**Le rôle premier de l'école est de transmettre des connaissances; les compétences viennent par la suite.**

L'approche disciplinaire favorise la « transmission de la matière », car l'enseignant expose des savoirs et conçoit des situations de mise en œuvre comme de simples exercices de compréhension ou de mémorisation de contenus préalablement enseignés dans un ordre logique.

Dans cette perspective, on suppose que la logique de l'exposition et la logique de l'apprentissage se confondent et que le savoir est indépendant de son utilisation.

Cette approche soutient l'idée qu'on apprend d'abord le contenu et qu'on s'en sert par la suite. La compétence devient alors le résultat de l'assimilation de connaissances.

### **Au contraire...**

**Le rôle de l'école est tout autre chose. Avec le concept de compétence, on intègre à la fois les connaissances et les situations dans lesquelles elles s'exercent.**

Les nouvelles études sur le fonctionnement du cerveau et sur les processus d'apprentissage démontrent que l'acquisition de connaissances ne permet pas, *ipso facto*, une mobilisation de celles-ci dans des situations d'action.

Pour développer des compétences, les connaissances doivent être intégrées : on ne peut se limiter à simplement les accumuler et les juxtaposer. Au contraire, l'intégration est vue comme la capacité à utiliser une connaissance dans une situation nouvelle et de s'en servir comme outil de pensée (Legendre). En intégrant des connaissances, l'apprenant doit vivre un processus complexe de construction de sens.

### **On pense souvent que...**

**La logique de compétences correspond à l'enseignement par projets.**

Depuis longtemps, sous prétexte de rendre les apprenants plus actifs en classe et de développer certains savoir-faire cognitifs et sociaux plutôt qu'uniquement des connaissances théoriques, on préconise l'utilisation de la pédagogie par projets.

L'association entre cette méthode pédagogique et la logique de compétences n'est pas dépourvue de sens, mais le seul fait que les apprenants fassent des projets ne suffit pas à conclure qu'ils y développent des compétences.

Bien souvent, les apprenants qui font un projet se limitent à exécuter ce que leur enseignant leur demande de faire. Ils font une grande quantité d'exercices

### **Au contraire...**

**C'est bien différent. Dans la logique de compétences, l'apprenant ne doit pas « faire des projets » mais plutôt « être en projet ».**

On favorise la « mise en projet » en proposant un problème, une tâche, une étude de cas ou une mise en situation, dans lesquels l'apprenant traite et utilise l'information reçue.

Celui-ci ne fait pas que recevoir l'information ou la mettre en application dans des exercices imposés. Il est mis en situation où il doit faire des liens avec ses connaissances antérieures, valider ces liens avec des pairs, poser des questions, faire des recherches, prendre des initiatives et faire appel à des ressources extérieures.

**Certains croient que...**

**L'approche par compétences enlève de la rigueur aux processus d'enseignement et d'évaluation et qu'elle nivelle par le bas.**

Cette croyance véhicule l'idée que, pour respecter le rythme d'apprentissage de l'apprenant, il faut le laisser faire, le laisser apprendre comme et quand il le veut et, surtout, ne pas intervenir dans son processus d'apprentissage.

Ce manque de rigueur se manifesterait dans une évaluation des apprentissages moins fréquente et pas nécessairement chiffrée qui aurait pour effet de « faire passer » tous les élèves.

Certains pensent aussi que développer des compétences est un processus d'enseignement plus exigeant pour les enseignants que pour les étudiants, comparativement à l'approche traditionnelle de transmission des connaissances.

**Au contraire...**

**La rigueur est de mise. Développer des compétences exige beaucoup de rigueur dans le processus d'apprentissage et d'évaluation, un niveau d'engagement très élevé de la part des élèves et une implication différente de la part de leurs enseignants.**

Une compétence met l'accent sur les savoirs comme ressource pour comprendre, juger, anticiper, décider, agir à bon escient. Tous ces processus ne peuvent se développer et s'appliquer efficacement dans le laxisme et le laisser-aller.

Les activités d'apprentissage doivent prévoir des règles précises d'application; les apprentissages demandent à être mesurés à des étapes prédéterminées et les standards à atteindre sont exprimés explicitement.

Dans ce cadre, l'enseignant devient un créateur d'environnement pédagogique significatif et stimulant, un médiateur entre le savoir et l'apprenant, un guide, un motivateur.

**Avant de changer quoi que ce soit, on voudrait modifier l'évaluation...**

**Il est nécessaire de modifier les processus d'évaluation avant de commencer à développer des compétences.**

Dans la culture pédagogique qui soutient cette croyance, l'important dans l'apprentissage, c'est ce qui est évalué et non ce qui est acquis. On centre l'enseignement sur les connaissances qui seront évaluées ultérieurement.

C'est pourquoi on pense que les changements dans les pratiques pédagogiques doivent passer par l'imposition préalable de changements dans l'évaluation des apprentissages.

**Au contraire...**

**Les changements dans les pratiques pédagogiques et l'adaptation des pratiques évaluatives doivent être conduits concurremment.**

Le socioconstructivisme, processus par lequel l'apprenant observe et qualifie sa façon d'apprendre, est actualisé par la logique de compétences; il se fonde sur une conception différente de la façon dont un individu apprend. Cela a des incidences importantes sur les types d'interventions qui peuvent l'aider à apprendre et sur les façons d'évaluer ses apprentissages.

Dans cette conception de l'apprentissage, les pratiques évaluatives doivent être adaptées aux activités pédagogiques retenues, et non l'inverse. Ainsi, à mesure que l'on modifie les pratiques pédagogiques, il faudrait établir des modalités d'évaluation pertinentes et cohérentes avec les activités réalisées.

# L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES VISE L'APPROPRIATION DU SAVOIR PAR LES APPRENANTS EN VUE DE SON TRANSFERT DANS LES CONTEXTES VARIÉS DE LA VIE RÉELLE

Elle se fonde sur une conception de l'apprentissage qui distingue :

- les connaissances (en tant qu'ensemble de contenus disciplinaires);
- les compétences (en tant qu'habiletés à transférer ces connaissances dans des contextes différents de ceux où ils ont été acquis).

## LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES

Elle modifie le rôle de l'école :

- en dépassant la diffusion des connaissances;
- pour englober leur intégration dans un processus de développement de la compétence.



**SELON L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES, LE RÔLE DE L'ENSEIGNANT EST D'INVENTER DES SCÉNARIOS PÉDAGOGIQUES SIGNIFICATIFS ET STIMULANTS ET D'AIDER LES APPRENANTS À S'APPROPRIER LES SAVOIRS EN LEUR OFFRANT RÉTROACTION ET MOTIVATION.**