

Le développement de compétences en éducation et en formation

Comité de rédaction de la revue *Éducation et francophonie*

Volume 44, numéro 2, automne 2016

Le développement de compétences en éducation et en formation

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1039018ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1039018ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer ce document

Comité de rédaction de la revue *Éducation et francophonie* (2016). Le développement de compétences en éducation et en formation. *Éducation et francophonie*, 44(2), 1–3. <https://doi.org/10.7202/1039018ar>

Le développement de compétences en éducation et en formation

Comité de rédaction

La notion de compétence n'est pas nouvelle. L'étymologie fait remonter son origine au XII^e siècle où le mot *competens* est le participe présent du verbe *competere* signifiant «tendre vers un même point». Au sens figuré, spécialement dans le domaine juridique, ce verbe signifie alors «appartenir en vertu d'un droit». C'est au XV^e siècle que le néologisme «compétence» apparaît. Il est utilisé, au XVII^e, dans le sens d'être «capable par ses connaissances et son expérience».

En linguistique, entre 1960 et 1970, la notion de compétence prend une acception particulière avec les travaux sur la grammaire générative de Chomsky. Ces travaux influencent les psychologues du travail qui désirent mieux comprendre le processus de raisonnement dans l'activité du travail afin d'assurer une meilleure formation professionnelle. Cependant, alors que la notion de compétence désigne chez Chomsky un savoir et un savoir-faire généraux, transversaux à toute activité humaine, l'entreprise industrielle utilise ce terme pour désigner des savoirs et des savoir-faire liés à des tâches spécifiques.

Traditionnellement réservée à l'entreprise privée, la formation professionnelle tend, depuis les années 2000, à incomber aux différents systèmes éducatifs. Pour certains, il s'agit non seulement d'un glissement du vocabulaire juridique et managérial au sein de celui de l'éducation, mais également du transfert, du privé au public, des coûts liés à la formation professionnelle. Pour d'autres, les systèmes éducatifs sont tout désignés pour assurer l'enseignement et les apprentissages de toutes et tous, et

ce, tout au long de la vie. Mais, au-delà de l'opinion, que disent les chercheurs qui ont fouillé le concept de compétence?

Ce numéro regroupe des articles qui posent une réflexion plus théorique, mais également d'autres qui s'appuient sur des expérimentations à partir desquelles des résultats sont dégagés. Nous avons ordonné les articles selon leurs préoccupations à l'égard des fondements épistémologiques, du développement, mais aussi des exigences liées à l'insertion de la notion de compétences dans les programmes de formation générale (du primaire et du secondaire) et professionnelle. Une place est laissée aux conditions de l'évaluation des compétences. Enfin, les limites et les risques associés à l'insertion de nouvelles compétences montrent que ces dernières ne peuvent faire fi du contexte dans lequel elles se situent.

Kahn et Rey rappellent que la notion de compétence souffre d'une incertitude épistémologique. L'étude de quelques modèles explicatifs les conduit à exposer l'importance de ne pas considérer seulement l'intention de la personne qui interprète une tâche dans l'interaction entre une situation et son fonctionnement psychique. Il faut aussi s'attarder aux normes sociales afin d'étudier la difficulté liée à l'instabilité d'une compétence pour une tâche du même type mais comportant des aspects différents. Ce cadre paradigmatique prend pour objet la relation entre sujet, situations et normes.

Pépin montre, de son côté, que la philosophie pragmatique américaine, et plus particulièrement l'instrumentalisme de John Dewey, apporterait un éclairage sur le développement de compétences, notamment en milieu scolaire. La conception «deweyenne» de l'apprentissage permettrait de concrétiser la mise en œuvre d'occupations, c'est-à-dire d'activités sociales en classe, afin d'offrir un contexte pédagogique qui donne une direction et un sens aux expériences vécues par les élèves. DeBlois, Barma et Lavallée, quant à eux, utilisent le cadre théorique d'Engeström pour situer le pragmatisme nécessaire à l'interprétation de la notion de compétence. Cette vision systémique conduit à repérer et à interpréter des contradictions dans le système d'activités d'enseignants devant élaborer un enseignement qui vise la compétence à résoudre des problèmes mathématiques chez leurs élèves. Terré, Sève et Saury suggèrent d'autres voies, qui mènent à considérer le concept de l'«énaction» dans la description du développement des compétences. Une caractéristique émerge plus particulièrement de l'ancrage du développement des compétences. Les connaissances seraient ainsi le produit de la compétence en développement, plutôt que l'inverse.

Chauvigné, en s'appuyant sur le concept de «schème» (Piaget, 1967) ouvre de nouvelles interrogations et perspectives pour discuter l'évaluation de la compétence comme organisation adaptative. En constante évolution, les compétences se manifesteraient de manières variées pour s'enrichir selon les activités réalisées. Par conséquent, l'un des défis de l'évaluation consiste à faire le pari de l'extension de

l'organisation de l'activité à de nouvelles situations. Dans ces conditions, l'évaluation devient un jugement sur l'adaptabilité du construit cognitif, alors que la certification des compétences apparaît comme un jugement d'acceptabilité de cette adaptabilité pour un domaine.

De façon plus spécifique, l'étude du processus de construction de savoirs professionnels mène à nouveau à reconnaître l'importance de tenir compte des conditions dans lesquelles se situent les personnes qui développent des compétences, notamment professionnelles. C'est ainsi que Nizet définit les mécanismes par lesquels des enseignants du secteur de l'éducation des adultes attribuent une valeur aux savoirs de formation, mais aussi leur facilité à construire des savoirs professionnels issus de leur expérience au détriment des savoirs professionnels de référence. La mise en œuvre d'une approche par les compétences conduit aussi Lacasse, Renaud, Cantat et Saucier à examiner trois défis à cet égard: définir compétence et approche par compétences dans le contexte de l'éducation médicale; enseigner dans une approche par compétences en transformant les dispositifs de formation pour favoriser le développement des compétences; évaluer les compétences pour en soutenir le développement.

Enfin, pour interroger la notion de compétence, Mottier-Lopez situe sa réflexion dans l'interaction entre la personne en activité et le monde socialement et culturellement organisé. Cette réflexion la mène à reconnaître les dimensions contextuelles sur lesquelles l'enseignant peut agir pour susciter le développement de compétences en salle de classe. Les contraintes et les ressources de l'environnement d'apprentissage, et des pratiques de la classe, sont alors considérées, de même que la relation de structuration réciproque entre l'élève en activité et les aspects agissants des contextes dans leurs dimensions tant circonstancielles que normées.

Enfin, Laroche-Audet, Borri-Anadon et Potvin nous sensibilisent à l'importance d'une formation relative à la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique. L'analyse critique du référentiel à l'enseignement québécois révèle l'absence de considérations concrètes à cet égard et permet d'illustrer les limites et les risques associés à l'insertion de composantes dans le référentiel actuel ou à l'ajout d'une nouvelle compétence.

Le comité de rédaction tient à remercier chaleureusement madame Marie-Françoise Legendre qui a contribué de façon importante à ce numéro.