

Lu pour vous

Être enseignant Magister ? Metteur en scène ?

sous la direction de Benoît RAUCENT et Cécile VANDER BORGHT

Une première lecture du sommaire de l'ouvrage que nous proposent Benoît Raucent et Cécile Vander Borght et que diffusent les Editions De Boeck – Être enseignant. Magister ? Metteur en scène ? – pourrait donner à penser que les auteurs ont commis un manuel particulièrement bien documenté de pédagogie universitaire, dédié notamment à l'exposé des méthodes de « pédagogie active » et des composantes des dispositifs de formation qui se réclament d'une telle approche. Ce serait déjà, en tant que tel, une contribution fort intéressante et fort utile. C'est du reste le cas mais c'est aussi bien davantage que cela.

Adossé à l'expérience du programme Candis 2000, ambitieux projet de réforme du dispositif de formation des étudiants ingénieurs de la faculté des sciences appliquées de l'Université catholique de Louvain (Belgique), leur livre est une compilation très originale des contributions de près de 50 auteurs, respectivement acteurs, témoins ou consultants de cette aventure institutionnelle.

L'ouvrage vise un public de formateurs ou de responsables d'institutions impliqués dans des dispositifs d'enseignement supérieur, pas nécessairement spécialistes en pédagogie universitaire mais confrontés à plusieurs limites des dispositifs traditionnels et à la recherche de modalités alternatives. De telles personnes sont inmanquablement confrontées à plusieurs questions dont les réponses sont souvent à chercher auprès de multiples ressources : pourquoi changer ? Que

changer ? Quels dispositifs mettre en place ? Comment faire évoluer les métiers d'étudiant et d'enseignant ? Quelle efficacité espérer de ce changement ? Comment évaluer les acquis des étudiants ? Le changement pédagogique est-il possible et durable ? Les auteurs proposent au lecteur sept chapitres articulés autour de ces sept questions. En guise de réponse, des enseignants rapportent d'une part leurs expériences, leurs attentes et leurs espérances ; ils le

font avec sincérité, sans masquer ni leurs incertitudes, ni leurs difficultés voire leurs échecs. Ils partagent ce qu'ils ont eux-mêmes appris en pédagogie, sans doute parfois au prix d'efforts importants. Des personnes ressources en sciences de l'éducation et en pédagogie universitaire mettent ensuite ces expériences en perspective, les éclairent à la lumière des cadres conceptuels disponibles et formulent une synthèse provisoire en suggérant des pistes de réflexion.

Ainsi conçu, avec le souci permanent d'être en cohérence avec les convictions et les orientations pédagogiques que les différents acteurs et auteurs cherchent à mettre en œuvre au bénéfice des étudiants dans les programmes de formation qu'ils évoquent, ce

livre articule questionnements pragmatiques et énoncés théoriques, choix épistémologiques et options méthodologiques, réflexions sur les processus et discussion des résultats.

Les regards qui nous sont proposés et les expériences



**Être enseignant
Magister ? Metteur en scène ?**
Benoît Raucent et
Cécile Vander Borght (directeurs)

ISBN 2-8041-5047-X
456 pages – 32, 50 €
Belgique

Editions De Boeck Université

qui sont rapportées sont contrastés mais aucun témoignage ne cède à la tentation réductrice de la recette pédagogique. La plupart sont proposés sous forme de questionnements : « Comment faire comprendre aux étudiants qu'apprendre ce n'est pas seulement réussir ? » ; « Comment choisir la taille d'un groupe ? » ; « Peut-on pratiquer la pédagogie active sans coordination globale ? » ; « Comment former des tuteurs ? » ; « Les étudiants surchargés : quel cadre horaire ? ». Plusieurs contributions ne sont pas dénuées d'humour, tel « le blues du pédagogue actif » d'Auguste Laloux, que notre revue avait récemment repris sous forme d'éditorial¹. Certains constats sont énoncés avec une lucide et grinçante acuité (« études scientifiques : études difficiles, ennuyeuses, qui conduisent souvent à des métiers relativement mal payés et peu médiatisés ») ou en utilisant un second degré ravageur (« enseignant-chercheur : le chercheur cultive le doute, travaille en groupe ; l'enseignant travaille seul, est plein de certitudes »). Chemin faisant, le lecteur profitera aussi de clarifications terminologiques bien-venues (telle que la distinction entre « connaissances » et « savoirs ») ou encore de précisions judicieuses (comme l'énoncé de ce qui différencie un problème d'un exercice). Chacun pourra aborder l'ouvrage par l'entrée qui lui convient et cheminer par les voies qu'il aura choisies, une lecture linéaire des différents textes n'étant nullement nécessaire.

Les choix proposés et illustrés ne sont pas neutres : ils prennent globalement à leur compte les acquis de la conception socioconstructiviste de l'apprentissage, de la perspective de l'enseignement contextualisé et de celle de l'évaluation authentique des apprentissages. Pour autant, l'ouvrage prend constamment soin d'éviter le piège du plaidoyer prosélyte. Il ne prescrit pas l'adhésion aux options prises mais illustre qu'une réforme pédagogique est un processus de résolution de problème complexe. On comprend avant tout que les auteurs souhaitent partager avec les lecteurs une problématique pédagogique ainsi formulée : si une institution, en raison de positionnements conceptuels réfléchis et assumés, fait le choix de s'engager dans une réforme curriculaire centrée sur le recours à des méthodes de pédagogies actives, telles que l'apprentissage par problèmes ou l'apprentissage

par projets, alors il est essentiel qu'elle s'interroge sur les conditions à mettre en place pour que les décisions prises aient du sens, pour que l'expérience ait le maximum de chances d'atteindre ses objectifs et de réussir et, enfin, pour qu'elle ait une probabilité importante de durer dans le temps, tant il est vrai que les plus belles innovations pédagogiques, si l'on n'y prend garde, peuvent rapidement devenir des routines.

Au bout du compte, ce livre plaisant, jamais difficile à lire, très documenté et soigneusement référencé, rejoint les préoccupations actuelles de nombreux responsables et acteurs des programmes de formation en sciences de la santé. Il serait dommage que ces derniers se privent des encouragements et des ressources qu'ils pourront tirer de la richesse et de la qualité d'un tel témoignage.

La rédaction

1. Laloux A. *J'aurais voulu être un artiste... Le blues du pédagogue actif*. *Pédagogie Médicale* 2006;7:69-72

Lu pour vous

L'évaluation des compétences Documenter le parcours de développement

Jacques TARDIF

Il n'est pas certain que la fortune actuelle du concept de « compétence » dans le milieu de l'éducation soit explicitement liée à la compréhension, par chacun de ceux qui s'en réclament, de ses origines étymologiques (du latin *cum petere*, se rencontrer au même point), partagées avec celles du substantif « compétition ». Il serait du reste préférable qu'elle soit la conséquence d'une compréhension approfondie de ses bases théoriques, qui permettent d'accréditer la puissance du concept, ainsi que des exigences de son opérationnalisation pédagogique, qui autorisent à en revendiquer la viabilité. Force est en tout cas d'admettre que, depuis plusieurs années, l'injonction de réfléchir à des dispositifs de formation centrés sur les compétences est de plus en plus nettement formulée, parfois jusqu'à l'incantation. Le champ de l'éducation en sciences de la santé n'échappe pas à la règle, comme l'atteste par exemple le choix du thème du 4^e forum international francophone de pédagogie médicale, organisé en mars prochain à Mont-Tremblant (Québec) et dédié à « l'apprentissage basé sur les compétences ».

Pourtant, en dépit d'une apparence de consensus pédagogiquement correct, la référence au concept est loin d'être univoque. D'aucuns lui reprochent avec vigueur un flou sémantique rédhibitoire et un statut scientifique ambigu. Certains dénoncent, par exemple, la contradiction qu'il y aurait dans le fait que des compétences, uni-

quement repérables en situation, seraient néanmoins nanties de la propriété d'être « transversales » ou « génériques » et donc transférables. D'autres regrettent que de nombreux programmes revendiquant l'orientation autour des compétences s'en tiennent à une récupération habile mais purement cosmétique et réductrice du concept, en restant globalement structurés autour d'objectifs, même si ces derniers sont désormais formulés d'une façon plus intégrative qu'auparavant. En réalité, la variété des programmes et des pratiques pédagogiques prétendument centrés sur les compétences est telle, qu'il est parfois difficile à un observateur externe d'y repérer le noyau dur des caractéristiques foncières qui en feraient, en toute rigueur, une logique de formation spécifique, scientifiquement légitime et socialement féconde.

C'est donc peu dire que souligner que le dernier ouvrage de Jacques Tardif – *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement* –, est particulièrement bienvenu ; il serait même licite de préciser qu'il était attendu. L'auteur, professeur titulaire au département de pédagogie de la faculté d'éducation de

l'Université de Sherbrooke (Québec), jouit d'une crédibilité académique et scientifique solidement établie dans le milieu de l'éducation francophone et son expertise en pédagogie universitaire est unanimement reconnue. Son premier ouvrage – *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*¹ –



**L'évaluation des compétences
Documenter le parcours
de développement**
2006

ISBN 2-7650-1005-6
363 pages
Montréal
Chenelière Education

a constitué en 1992 une somme sans équivalent en langue française, ou même en langue anglaise, pour ceux qui souhaitent défricher tous les acquis des sciences cognitives en pédagogie, jusque-là d'accès passablement ardu ; il est rapidement devenu un livre de référence pour beaucoup d'enseignants et de pédagogues impliqués dans le champ de la formation des professionnels de santé en milieu francophone. On peut, sans risque de se tromper, prédire à ce nouvel *opus* le même succès emblématique, compte tenu de l'actualité et de la pertinence des éclairages qu'il apporte sur les multiples questions actuellement débattues autour de la problématique de formation des professionnels de santé, dans le sillage par exemple des recommandations de plusieurs organismes nationaux d'accréditation, telles que celles publiées dans le cadre du projet CanMEDS au Canada ou *Tomorrow's doctors* au Royaume-Uni, qui mettent explicitement les compétences au centre des finalités des programmes de formation médicale.

Le livre est articulé en sept chapitres qui explorent successivement, dans une logique de construction graduelle, les enjeux et les exigences de l'évaluation des compétences. La définition du concept de compétence est centrale car elle soutient la totalité des autres choix effectués dans le volume. L'auteur y consacre donc l'intégralité du premier chapitre, en procédant d'abord à un rappel et à une mise en perspective historiques des anciennes conceptions d'obédience comportementaliste et des nouvelles orientations de type systémique. Le lecteur y comprendra pourquoi proposer de considérer la compétence comme étant un savoir-agir complexe plutôt qu'un savoir-faire complexe est bien autre chose qu'une simple coquetterie lexicale. Le caractère intégrateur, combinatoire, développemental, contextuel et évolutif d'une compétence est illustré et discuté et l'idée centrale de famille de situations, à laquelle se réfère par nature une compétence, est argumentée. Le chapitre suivant développe la nécessité de disposer d'un modèle cognitif de l'apprentissage d'une compétence, en insistant notamment sur l'idée de trajectoire de développement pour chaque compétence, reposant sur des données scientifiques (ou à défaut sur l'expérience et/ou l'expertise) et décrivant les étapes du

développement d'une compétence à partir d'apprentissages critiques. Un cadre général pour l'évaluation des compétences est ensuite exposé. Il y est suggéré que les classiques distinctions entre évaluation formative et évaluation sommative se heurtent à de nombreuses limites et qu'il convient de les dépasser en se situant dans la logique de l'évaluation authentique, ce qui conduit à réfléchir aux caractéristiques que doivent revêtir les tâches d'évaluation dans cette perspective. L'importance d'identifier des indicateurs de développement, permettant de déterminer des niveaux de développement des compétences est argumentée dans un autre chapitre. Cette étape est un préalable à la construction de rubriques, dont les principes sont exposés dans la section suivante. On désigne par ce terme des critères qui distinguent explicitement des niveaux de performance en termes qualitatifs, en recourant à des dimensions et des éléments jugés essentiels. A un niveau déterminé, une rubrique précise des situations d'une même famille dans lesquelles les performances se manifestent, ainsi que les ressources dont elles requièrent la mobilisation et la combinaison. Puisqu'il s'agit d'évaluer des productions et des apprentissages complexes, toute rubrique contient des descripteurs multidimensionnels et multiréférentiels. A cet égard, les deux derniers chapitres concernent des instruments susceptibles de contribuer à documenter de façon pertinente des apprentissages dans une telle approche qui cherche à ne pas « brader » la complexité inhérente au concept de compétence. Ainsi, les difficultés liées à la mise en œuvre de portfolios sont exploitées pour argumenter en quoi il est judicieux de les faire évoluer vers des dossiers d'apprentissage dans le cas de l'évaluation de compétences. Enfin, la carte conceptuelle est présentée comme un outil puissant, capable de donner accès directement et explicitement aux ressources en jeu dans la manifestation de compétences.

En cohérence avec le souci d'illustrer dans l'ouvrage les principes pédagogiques défendus par l'auteur par ailleurs, la présentation et le contenu de chaque partie du livre répondent à une forme bien particulière. Trois encadrés sont d'abord présentés en tête de chaque chapitre. Ils aident le lecteur à se construire une représentation globale structurante avant

d'approfondir chaque problématique ; le premier explicite les intentions à la base du chapitre ; le deuxième met en exergue les idées centrales du chapitre et le dernier souligne plusieurs dérives éventuelles lors de la mise en œuvre de programmes ou de pratiques évaluatives qui se réclament de l'approche par compétences. Les éléments essentiels de ces prolégomènes sont exposés de façon articulée dans une carte conceptuelle, manière d'illustrer la viabilité et la puissance d'un tel outil. Tout au long des textes successifs, une attention particulière est apportée à l'analyse critique de la littérature scientifique permettant de construire le cadre de référence développé dans l'ouvrage. Les différences et les complémentarités des différentes orientations épistémologiques de chacune des sources sont soulignées. Ces apports théoriques sont ensuite constamment illustrés par de nombreux exemples et contre-exemples, autant nord américains qu'européens, qui sont exploités pour souligner les exigences de la démarche proposée. Enfin, à l'exception du premier, tous les chapitres se terminent par une nouvelle carte conceptuelle, cumulative, qui compile dans un construit de plus en plus intégrateur tous les éléments qui devraient être pris en compte dans une approche par compétences.

Ainsi construit, le livre est une invitation faite par l'auteur à ses lecteurs de cheminer avec lui dans le dédale des multiples repères conceptuels qui jalonnent le champ problématique de la construction des compétences et de leur évaluation. La démarche n'est pas prescriptive et, bien que la voie soit suggérée, il est implicite que le lecteur puisse choisir un itinéraire différent, à condition que ce soit dans le cadre d'une démarche consciente, argumentée et assumée. C'est donc en parfaite cohérence avec ce positionnement que la conclusion de l'ouvrage est structurée sous forme d'un entretien. Jacques Tardif y prend plus librement et plus personnellement parti, à l'égard à la fois de l'évaluation des compétences et des programmes de formation axés sur le développement des compétences. Il soutient sans ambiguïté le choix d'une appréciation essentiellement qualitative des apprentissages concernés, se démarquant nettement de la perspective docimologique, mais à la condition essentielle de s'adosser à un modèle cognitif de

l'apprentissage de chaque compétence, pour que les appréciations des niveaux de développement soient à la fois valides et éthiques. Il insiste sur l'importance des changements exigés par l'adoption de programmes par compétences et situe clairement ceux-ci au niveau d'une rupture paradigmatique, en invitant à se méfier du confort lénifiant d'une « approche par petits pas » ou d'une « continuité tranquille ». À l'évidence, ces différents défis sont à la hauteur des enjeux pédagogiques et sociaux dont les différents formateurs des professionnels en sciences de la santé sont en train de prendre la mesure. Parce qu'il ne propose surtout pas des réponses toutes faites mais parce qu'il invite au contraire à une exigeante et stimulante remise en cause de leurs pratiques, le livre de Jacques Tardif est désormais une référence incontournable pour tous ces professionnels enseignants et pédagogues.

La rédaction

1. Tardif J. *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Editions Logiques, 1992.