



Compétences du 21^{ème} siècle dans des salles de classe du 20^{ème} siècle¹

ESTHER CARE AND HELYN KIM
The Brookings Institution, Washington DC, USA

CLAIRE SCULAR
University of Melbourne, Victoria, Australia

Au cours des cinq dernières années, lorsqu'on traite des compétences du 21^{ème} siècle, la focalisation s'est déplacée de la *raison* pour laquelle nous devrions enseigner les compétences à la *façon* dont nous pouvons les enseigner. Beaucoup d'écoles ou de systèmes adoptent un programme d'enseignement des compétences du 21^{ème} siècle, mais rencontrent des difficultés lorsqu'il s'agit d'identifier les ressources pour le faire. Devant la diversité des points de vue et l'absence d'indices concrets, les éducateurs sont naturellement incertains quant à la façon d'adopter un nouveau paradigme d'apprentissage et d'enseignement. Malheureusement, nous nous retrouvons dans la situation classique de « l'œuf et de la poule ». Les écoles peuvent ne pas être en mesure de prendre le risque d'adopter une approche plutôt qu'une autre sans preuve de son efficacité, et les chercheurs ne peuvent pas fournir des preuves d'approches efficaces tant que les écoles n'optent pas pour une participation aux essais. De nombreux enseignants reconnaissent la valeur de l'enseignement des compétences du 21^{ème} siècle et sont ouverts et enthousiastes, mais ont constaté qu'ils n'étaient pas suffisamment préparés à le faire. De même que les enseignants sont formés pour enseigner le contenu des matières, de même ils auront également besoin de formation et de soutien pour enseigner les compétences.

Les conséquences de la nature des compétences

Les compétences requises pour le 21^{ème} siècle sont complexes, interdisciplinaires, importantes pour de nombreux aspects de l'école et de la vie, et beaucoup plus difficiles à enseigner et à apprendre que les aptitudes de mémorisation par cœur (Saavedra et Opfer, 2012). La nature humaine nous montre que nous sommes des êtres intuitivement curieux et sociaux. Les gens veulent comprendre comment et pourquoi les choses se passent et veulent s'engager dans des relations enrichissantes. Il n'y a donc rien de contraire au naturel dans notre valorisation des compétences sociales et cognitives. Pour les étudiants, ce changement d'éducation leur permet de suivre leur curiosité naturelle et leur interaction avec les autres. Le changement de compétences en éducation offre maintenant aux élèves l'occasion de se développer cognitivement et socialement dans l'environnement formel d'apprentissage, et dans les études curriculaires que chaque pays considère comme importantes pour l'avenir de ses citoyens. Dans la salle de classe, les élèves peuvent être soutenus et accompagnés dans ce que l'on attend d'eux et se voir enseigner explicitement des comportements qui démontrent différents niveaux de compétences. En particulier, le fait de pousser des élèves à s'engager dans des comportements métacognitifs, en réfléchissant à leur apprentissage, les habilite dans le processus d'éducation, ce qui peut leur permettre de suivre leurs propres progrès. Cependant, les élèves doivent bien comprendre ce que l'on attend d'eux et quel est l'objectif à long terme. Il faudra donc une rupture nette par rapport à un modèle dans lequel les étudiants entrent dans une année d'étude centrée uniquement sur un programme d'études basé sur un sujet, incorporé dans des manuels, et sur lequel ils doivent travailler. Il faut qu'ils comprennent la vision de ce changement dans le domaine de l'éducation au 21^{ème} siècle et qu'ils en voient les conséquences empiriques dans leur expérience éducative.

La nature des compétences a des conséquences sur chaque partie du système d'enseignement - pour le curriculum, pour la pédagogie et pour l'évaluation. Mais au-delà même de ces trois éléments, il y a des conséquences sur la structure de prestation de l'éducation. Les activités d'apprentissage du 21^e siècle sont souvent ouvertes. Du fait du caractère dynamique de ces activités il peut s'avérer difficile de donner une explication claire de la manière d'entreprendre des tâches ou du temps qui peut être nécessaire pour les accomplir, ce qui rend d'autant plus difficiles la planification et la gestion de la classe. La classe elle-même est située dans une structure et une organisation traditionnelles. Cela signifie que les systèmes éducatifs doivent réfléchir à la manière de mettre en place des structures susceptibles d'évoluer vers des paradigmes d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation plus actifs et plus dynamiques.

De par leur nature, les compétences du 21^{ème} siècle ne sont pas routinières. Les choses qui ne sont pas routinières sont très difficiles à définir et encore plus difficiles à évaluer. Par le passé, la plupart des écoles se sont consacrées

¹ Cet article a été traduit en français. Pour l'article original, veuillez consulter : Care, E., Kim, H., & Scular, C. (2017). 21st century skills in 20th century classrooms. *Educadores*, Oct-Dec, 30-44.

à la transmission des formes d'enseignement, en veillant à ce que les savoirs qui figurent dans le contenu soient mises à la disposition des élèves pour qu'ils puissent les apprendre. Le contenu lui-même peut être spécifié, et l'apprentissage peut être évalué au moyen de tests qui déterminent si le contenu a été mémorisé. La démonstration de l'apprentissage des compétences est moins facile à saisir de manière standardisée. Les compétences peuvent être développées à travers différents types et styles d'expériences d'apprentissage, et elles seront également démontrées de multiples façons, ce qui implique qu'il n'y a probablement aucune technique d'enseignement unique qui sera la plus efficace. La meilleure stratégie pour l'intégration d'une focalisation sur les compétences dans les objectifs curriculaires dépendra probablement de l'utilisation de diverses techniques. Au nombre de ces techniques, on pourra avoir un enseignement explicite, la modélisation des compétences, la présentation des matériels curriculaires de manière à susciter naturellement les compétences et ainsi les développer, et la variation de la dynamique structurelle dans la classe aussi bien entre les élèves et les enseignants qu'entre les élèves eux-mêmes.

L'accent mis sur les enseignants et les pratiques d'enseignement est secondaire par rapport aux décisions prises par les systèmes éducatifs, qui identifient la façon dont ils veulent mettre en œuvre un programme d'éducation aux compétences à travers le programme d'études. Par conséquent, une première décision à prendre par le système concerne la façon dont l'enseignement des compétences doit avoir lieu (Nieveen et Plomp, 2017). Sera-t-il considéré comme un sujet autonome? Sera-t-il intégré dans tous les sujets? Y aura-t-il un sujet transdisciplinaire pouvant servir de support d'enseignement pour les compétences? Les compétences seront-elles prises en charge par le biais d'activités parascolaires? La décision concernant cette structure de mise en œuvre détermine l'approche curriculaire, l'approche pédagogique et l'approche d'évaluation. Par exemple si un système décide d'intégrer les compétences dans tous les domaines, il doit veiller à ce que cette intégration se déroule d'une manière raisonnablement similaire dans tous les domaines pour que les objectifs du développement des compétences puissent être atteints. L'objectif premier du développement des compétences est de faire en sorte que les individus puissent en tirer parti dans des situations très différentes ou dans des environnements qui auparavant ont pu être peu familiers. Afin de faciliter cette évolution, l'expérience scolaire doit fournir un environnement authentique dans lequel le transfert de compétences peut être utilisé par les étudiants.

Intégration et transfert de compétences

Il faut que les élèves fassent l'expérience de l'apprentissage des compétences et de leurs sous-processus dans différents domaines, afin de pouvoir comprendre la transférabilité et reconnaître les défis communs à tous les domaines. Pour permettre le transfert de compétences, l'enseignement dans toutes les disciplines semble constituer l'approche la plus cohérente. Il contient en lui-même une triple promesse. Il permet aux compétences en développement de contribuer aux performances des élèves dans leurs études disciplinaires ; il démontre aux étudiants la transférabilité des compétences ; et il fournit enfin aux enseignants un modèle de consensus à suivre dans leurs approches de l'enseignement. Par exemple, les enseignants auront intérêt à collaborer avec des enseignants d'autres disciplines, non seulement dans leur enseignement des compétences, mais aussi dans leurs observations et leur évaluation de ces compétences. Le partage des preuves collectées et enregistrées, ainsi que la justification de l'interprétation de ces preuves, fourniront aux enseignants des indications sur la question de savoir si les élèves développent des compétences comme envisagées dans les programmes révisés.

Une telle approche exige que le système reconnaisse la mesure dans laquelle différents sujets se prêtent à l'enseignement de compétences particulières. Par exemple, l'éducation physique est facilement considérée comme un domaine dans lequel les compétences de collaboration pourraient être améliorées ; les mathématiques et les sciences sont des domaines dans lesquels la résolution de problèmes peut être considérée comme d'une pertinence immédiate ; les langues et l'histoire sont des domaines qui offrent des possibilités d'activités de réflexion critique. Bien que ces exemples soient immédiatement reconnaissables par de nombreux enseignants, des compétences moins connues et moins bien comprises peuvent également s'appliquer à un éventail de sujets. Une approche de l'identification des opportunités d'enseignement et d'apprentissage c'est celle qui se fait à travers l'audit du programme au niveau du système, et à la vérification du plan de leçon au niveau de la classe. Avec une profonde compréhension des compétences elles-mêmes, de leur développement et de leur manifestation, les enseignants peuvent analyser les programmes d'études afin de faire correspondre les opportunités d'enseignement avec des stratégies pédagogiques alignées sur la nature des compétences. Les éducateurs peuvent présenter l'approche avec





une matière, un sujet ou un plan de leçon, afin de fournir des exemples pour les enseignants qui peuvent continuer à adapter les leçons à leur nouvelle valorisation du développement des compétences.

Il est évident que le point de friction, c'est l'expression « compréhension profonde des compétences elles-mêmes ». À ce jour, il y a eu peu de recherches à grande échelle pour présenter des méthodes efficaces d'enseignement des compétences de manière à garantir la possibilité de les généraliser et de les transférer dans l'enseignement ordinaire. La plus grande partie des recherches axées sur les compétences sociales et cognitives ont eu lieu dans le milieu universitaire et ont été associées davantage à la psychologie qu'à l'éducation. Plus récemment, toutefois, le secteur des organisations non gouvernementales a mis en œuvre des programmes d'acquisition de compétences pratiques, en particulier auprès des populations défavorisées, dont certaines sont étroitement liées au changement de l'enseignement ordinaire des compétences du 21^{ème} siècle. Il est impératif que le secteur de l'éducation, en association avec le secteur de la recherche, accorde une haute priorité à la recherche en éducation pour comprendre la nature des compétences, réviser les programmes d'études, revoir les notions de pédagogie du 21^{ème} siècle et adopter des approches novatrices de l'évaluation en vue de s'assurer que tout est en harmonie avec le changement.

La situation globale

Les impératifs liés aux objectifs de développement durable (ODD, OCDE, 2015) pour l'éducation ont deux liens directs avec le changement en matière de compétences. Le premier lien, c'est que les ODD constituent une aspiration pour tous. Le second lien, c'est que les ODD spécifient des résultats d'apprentissage dans des domaines au-delà de la littératie et de la numératie, par exemple la citoyenneté mondiale. Bien que simple dans la conception, il peut être difficile dans la pratique de répondre aux besoins d'apprentissage individuels de chaque élève de la classe. Ainsi, même si un seul processus dans un scénario de résolution de problèmes peut être relativement facile à maîtriser, il est difficile de développer des compétences complexes et interdépendantes pour les élèves dans un large éventail de capacités. Un gros problème auquel sont confrontés les enseignants en classe est que les compétences ciblées sont complexes et multidimensionnelles. Elles impliquent un recours aux capacités à la fois cognitives et sociales, et ces deux peuvent être développées différemment dans un individu. Un problème pour l'enseignant réside dans le besoin de diagnostiquer si ce sont les aspects sociaux ou cognitifs qui contribuent à un résultat d'apprentissage particulier d'un étudiant. Plutôt que de poursuivre les anciens modèles de travail d'équipe, où typiquement les compétences les plus fortes de chaque membre de l'équipe sont utilisées, ce modèle exige que toutes les compétences de tous les membres soient au centre de l'attention. Quand un enseignant tente d'améliorer toutes les compétences de tous les élèves, le travail collaboratif, par exemple, doit aider chaque élève à renforcer les compétences les moins développées à ce jour. Bien qu'un large éventail de techniques soit nécessaire pour aborder à la fois les compétences complexes et les différences dans les capacités des élèves, les enseignants peuvent être limités par leur environnement de classe immédiat en termes de changement de la structure dynamique de la classe. Ce sont des questions comme celles-là qui exigent l'exploration, l'analyse et la résolution de problèmes dans le système d'éducation. L'enseignant dans la salle de classe n'est qu'une partie du système, et ce système doit comprendre les différentes exigences que la différenciation - de l'instruction et du contenu pédagogique - apporte à cette classe.

Une étude à grande échelle (Care, Anderson & Kim, 2016) entreprise pour explorer l'ampleur du passage à un programme de compétences a révélé que les pays du monde se concentrent plus explicitement sur un large éventail de compétences, au-delà des domaines académiques traditionnels de la littératie et la numératie. Parmi les 152 pays de la grande base de données, 76% identifient des compétences spécifiques, telles que la créativité, la pensée critique, les compétences sociales et émotionnelles et la résolution de problèmes dans leurs documents de politique nationale, y compris leurs énoncés de mission et vision, leurs plans nationaux d'éducation et leurs programmes d'études. Malgré cela, seuls 18 pays mentionnent la progression des compétences - la compréhension que les compétences se développent, changent et deviennent plus complexes au fil du temps et à travers différents niveaux d'éducation; et encore moins de pays, seulement 6%, identifient systématiquement les compétences spécifiques et leurs progrès dans de multiples documents politiques. Ces résultats laissent penser que même si des pays aspirent à doter leurs étudiants d'un large éventail de compétences nécessaires pour réussir, l'enseignement et l'intégration réels des compétences dans leurs programmes et pratiques d'enseignement peuvent être à la traîne. Sans une



compréhension claire de la façon dont les compétences se développent, il est impossible de savoir quoi et comment enseigner à des niveaux croissants de compétence dans une capacité particulière.

Il ne fait aucun doute que les compétences du 21^{ème} siècle ont été formellement adoptées au niveau politique dans de nombreux pays. De même, il existe peu d'informations à ce jour concernant la mise en œuvre de l'enseignement de ces capacités (Clarence & Comber, 2011) ou quels départements d'une école devraient en assumer la responsabilité (Klenowski & Carter, 2016). Comme le montre une série d'études menées par les réseaux ERI-Net et NEQMAP hébergés par le Bureau de l'éducation de l'UNESCO à Bangkok, il existe trois séries de défis à la mise en œuvre. La première touche à la définition - le manque de compréhension de ce que sont ces compétences. La deuxième est d'ordre logistique - il y a un manque de ressources, à la fois humaines et pédagogiques, dont beaucoup émanent des défis touchant à la définition. Et la troisième série est systémique, ou culturelle - les systèmes éducatifs fonctionnent depuis des décennies sur la base d'une approche disciplinaire des programmes, de la standardisation de l'expérience (enseignement et évaluation), de la concurrence et la limitation de l'accès à l'éducation supérieure pour ceux qui excellent au niveau académique. Il y a donc à la fois des facteurs locaux et globaux qui influencent la façon dont les pays font face aux conséquences d'un mouvement qu'ils ont mis en place, mais dont ils n'ont peut-être pas compris les implications.

Résumé

On suppose que les enseignants ont la capacité d'enseigner les compétences, et on présume donc qu'ils ont une compréhension suffisante des compétences pour le faire. Le fait que les systèmes éducatifs affirment que les compétences du 21^{ème} siècle sont à la fois valorisées et nécessaires pour l'éducation des élèves et la vie professionnelle ultérieure, rend nécessaire une action à quatre niveaux. Premièrement, il faut avant tout faire des recherches sur la nature des compétences, leur façon de se développer, comment on les démontre et comment on les cultive. Deuxièmement, les systèmes éducatifs doivent prendre des décisions sur la manière de structurer le programme d'études afin d'inclure le programme de compétences. Troisièmement, les enseignants responsables de l'éducation des élèves doivent être équipés pour élargir leur expertise spécifique à la discipline. Quatrièmement, les institutions de formation des enseignants doivent reconnaître les implications de cette demande mondiale sur le secteur de l'éducation de base et dispenser une formation préalable appropriée.

Références

- Care, E., Anderson, K., & Kim, H. (2016). Visualisation du mouvement d'élargissement des compétences dans les systèmes d'éducation. *Compétences pour un monde en mutation (Skills for a Changing World)*. Washington D.C.: The Brookings Institution.
- Clarence, K., & Comber, B. (2011). General Capabilities as a Way in to Planning. *Practically Primary*, 16(3), 6-8.
- Klenowski, V., & Carter, M. (2016). Curriculum reform in testing and accountability contexts. In D. Wyse, L. Hayward, and J. Pandya (Eds.), *Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment*. London: Sage.
- Nieveen, N., & Plomp, T. (2017). *Five guiding principles for curriculum change*. SLO, Enschede, The Netherlands. Retrieved 1-Nov-2017 <http://downloads.slo.nl/Documenten/five-guiding-principles-for-curriculum-change.pdf>.
- OECD (2015). Objectifs de développement durable des Nations-Unies. (2015). Transformer notre monde: Agenda de 2030 pour le développement durable. Retrieved from: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf> (en anglais)
- Saavedra, A. R., & Opfer, V. D (2012). *Teaching and learning 21st century skills: Lessons from the learning sciences*. RAND.
- Scoular, C., & Care, E. (2018). Teaching 21st century skills: Implications at system levels in Australia. In E. Care, P. Griffin & M. Wilson (Eds.). *Assessment and Teaching of 21st Century Skills: Research and Applications*. Dordrecht: Springer.