



Le competenze nei piani di studio: quali cambiamenti comportano e che metodologie occorre favorire?

Marie-Françoise Legendre, professoressa ordinaria presso la Facoltà delle scienze
dell'educazione dell'Università di Laval | 5

Introduzione

Numerosi sistemi educativi in tutto il mondo hanno optato per una riformulazione dei propri piani di studio seguendo un approccio per competenze, portando così gli attori sul terreno ad interrogarsi in merito agli approcci di tipo pedagogico nonché alle strategie di insegnamento da privilegiare. Alcuni temono che questo approccio venga ad invalidare le pratiche già esistenti. Questo quesito è più che legittimo in quanto un programma o piano di studio non è mai interamente neutro rispetto alle metodologie che ne assicurano la sua messa in atto. L'introduzione delle competenze induce inevitabilmente determinati cambiamenti, se non altro nel modo in cui si formulano gli obiettivi educativi. In effetti, questi non si esprimono solo in termini di contenuti da sapere e da fare acquisire, ma in termini di capacità a mobilitarli adeguatamente nelle più svariate situazioni. In quest'ottica, occorre prendere atto che ogni tipo di conoscenza è connessa agli usi che se ne fa e che l'appropriarsi di quest'ultima implica che essa venga adeguatamente mobilitata. Se lo sviluppo delle competenze presso gli studenti diventa la priorità per quanto riguarda la formazione nei piani di studio, ciò implica una rappresentazione chiara dell'obiettivo a cui si mira per essere in grado di mettere in atto dei dispositivi di formazione e delle modalità d'intervento appropriate. Il carattere polisemico della nozione di competenze nonché dell'approccio per competenza genera senz'altro dell'insicurezza in relazione ai cambiamenti che ne conseguono. A cosa rimanda l'idea delle competenze a scuola? Vi sono delle metodologie, approcci o strategie che sono più promettenti di altri? Prima di provare a portare qualche risposta a questi quesiti, andiamo a precisare il senso generale che riveste la nozione di competenza nonché lo statuto di quest'ultima all'interno dei piani di studio. Tenteremo altresì di chiarire la nozione di pratica, al fine di non confondere gli strumenti e le risorse, di cui dispone l'insegnante, con gli usi contestualizzati che quest'ultimo ne può fare in funzione dei propri intenti. In quest'ottica, la riflessione sulla portata educativa delle pratiche d'insegnamento risulta così indissociabile da una riflessione mirata agli scopi educativi che esse sottendono.

La nozione di competenza e i suoi diversi usi

La nozione di competenza non ha origine dal mondo della scuola in quanto è dapprima stata utilizzata nell'ambito della formazione per adulti nel mondo del

lavoro (Gastaldi e Gilbert, 2006; De Montmollin, 1984), nelle formazioni professionali e tecniche (Pastré, 2006), nella formazione in azienda (Le Boterf, 2003) o ancora nelle formazioni professionali universitarie, come ad esempio l'insegnamento, il diritto, la medicina, ecc. (Chauvigné e Coulet, 2010). D'altra parte, il suo significato si è evoluto per il tramite della sua concettualizzazione nelle varie discipline quali ad esempio la linguistica, la psicologia, la sociologia, l'ergonomia, le scienze cognitive, le scienze della gestione, ecc. Tuttavia la nozione di competenza rimane oggi al centro di numerosi dibattiti e controversie che rispecchiano una tensione sociale permanente che si situa tra una visione strumentale della formazione, e ciò in risposta alle aspettative del mondo del lavoro, ed una visione emancipatrice al servizio della formazione del cittadino, che mette la cultura in primo piano. Non si tratta dunque di proporre una definizione unica, in quanto tale nozione si integra in vari campi concettuali, sollevando varie problematiche, ma di dipanare qualche idea generalmente consensuale, suscettibile di far luce sul significato di competenza in relazione ai piani di studio (Legendre, 2008).

Ma quale che sia il campo d'attività preso in considerazione nonché il modo in cui essa venga concettualizzata, si riconosce che qualsiasi competenza rimanda ad un potere agire efficace, in varie situazioni, mobilitando così in modo del tutto adeguato diverse risorse sia esterne che interne (Le Boterf, 2001, 2003 e 2007). Ora, questo sapere o potere agire, nel senso di fare un uso pertinente di ciò che si sa, non si riduce a dei comportamenti osservabili e misurabili, ma rimanda piuttosto a delle attività mentali non osservabili che sono sottostanti. La competenza non è dunque la "performance", ma ciò che la sottende, in modo particolare il modo efficiente e singolare in cui l'attore gestisce un insieme di risorse cognitive, sociali, affettive, in vista di un'azione finalizzata, inserita così in un determinato contesto. Ed è per questo motivo che il ricorso a tale nozione denota un distacco nei confronti sia di una visione strettamente behaviorista dell'apprendimento, che è essenzialmente centrata sulle manifestazioni di quest'ultimo, sia di una concezione riduttiva della pratica, concepita, questa, come una semplice applicazione di un sapere precedentemente acquisito.

La competenza è così legata all'attività del soggetto, anche se questa non è mai indipendente dal contesto nel quale essa si esercita, da qui il suo ancoraggio ini-

ziale nell'ambito di attività professionali che si basano su dei saperi che possono venire mobilitati dall'attore in una determinata situazione (Leplat e De Montmollin, 2001; De Montmollin, 1984). La competenza rientra pertanto nel campo di un'epistemologia pragmatica, comune a numerosi approcci, che rimanda ad una concezione funzionale del sapere che stabilisce un rapporto stretto tra il pensiero e l'azione, tra il sapere e l'agire (Schön, 1994). Essa segna ugualmente il ritorno dell'attore e del suo rapporto con le situazioni di lavoro, assegnando un ruolo determinante alle conoscenze-in-atto, per riprendere l'espressione di Vergnaud (1996), quindi a quei saperi che si costituiscono e si esprimono tramite l'azione, sia essa di tipo intellettuale che pratica. La competenza si caratterizza ugualmente per l'idea di sviluppo nella misura in cui non è questione di tutto o di niente, ma presuppone che l'individuo giunga alla costruzione di nuove risorse tramite le proprie attività nonché allo sviluppo di strategie sempre più efficaci, per combinarle ed utilizzarle, allargando così progressivamente il repertorio di situazioni alle quali egli si può adattare. La competenza implica in tal senso un coinvolgimento dell'individuo nelle proprie azioni, che gli permette di imparare attraverso l'esperienza e la riflessione su quest'ultima. Essa da questo punto di vista rimanda al paradigma socio-costruttivista che sottolinea il carattere mutualmente costitutivo dell'azione e della conoscenza, collegando così la trasformazione degli individui a quella delle loro attività e del loro contesto. Ma che ne è dello statuto delle competenze nei piani di studio?

Più persone hanno criticato il ricorso ad un approccio per competenze per la formazione generale di base, sostenendo che se un simile approccio è pertinente alla preparazione di attività professionali collegate al mondo del lavoro, esso non risponderebbe agli obiettivi di formazione della scuola, portando addirittura ad una svalorizzazione dei saperi disciplinari (Boutin, 2004; Crahay, 2006; Hirtt, 2009). Ha senso tuttavia riconoscere che nel contesto scolastico, come anche altrove, conoscere qualcosa significa disporre di risorse ed essere capaci di ricorrervi con giusta cognizione di causa (Fourez, 2005; Perrenoud, 1997, 2011). L'approccio per competenze nei piani di studio porta dunque ad inserire gli apprendimenti scolastici, come ogni tipo di apprendimento, in situazioni che danno loro un senso e che sono rappresentative di quelle situazioni che gli allievi incontrano nella loro

vita quotidiana. Privilegiare un approccio per competenze nel contesto della formazione di base non significa dunque relegare i saperi in secondo piano, ma piuttosto rendere esplicita l'idea secondo la quale le conoscenze acquisite a scuola hanno valore se queste possono essere reinvestite in un insieme di pratiche sociali e culturali nelle quali il loro uso riveste un determinato significato. Insomma, non si tratta di tralasciare le conoscenze o di metterle al servizio di obiettivi strettamente utilitaristici, ma di riconoscerne il valore pragmatico associando l'apprendimento delle conoscenze ad attività che hanno un senso per l'allievo. È quindi il senso generale che occorre dare alle competenze nei piani di studio (Legendre, 2001a).

Le competenze nei piani di studio: quali cambiamenti?

L'introduzione dell'approccio per competenze nei piani di studio rientra nel quadro più ampio di una riflessione su scala internazionale relativa all'efficacia dei sistemi educativi che sono confrontati con delle nuove realtà sociali, culturali, politiche ed economiche (democratiz-



zazione dell'insegnamento, eterogeneità degli allievi, diffusione delle nuove tecnologie, modifica del rapporto nei confronti del sapere, mutazione dei valori, trasformazione dei rapporti sociali, globalizzazione, ecc.). La scelta dell'approccio per competenze, ormai generalizzata in numerosi paesi, indica tra l'altro la preoccupazione di armonizzare i sistemi educativi nel mondo, in un contesto di mobilità crescente della popolazione. Tuttavia, non basta adottare un nuovo linguaggio, quello cioè relativo alle competenze, per cambiare lo spirito dei programmi. In effetti, se la riformulazione dei programmi nel linguaggio delle competenze non è accompagnata da una riflessione dei redattori sui principi sottostanti nonché sugli obiettivi che si tenta di tradurre così come da una pratica di appropriazione e di trasposizione da parte degli attori sul terreno, la sua portata rischierebbe di rimanere alquanto limitata. La riflessione che noi proponiamo in questa sede deriva dall'esperienza che abbiamo acquisito in merito all'accompagnamento dei gruppi di elaborazione dei programmi nell'ambito della riforma che ha avuto luogo in Québec negli anni 2000 (Carbonneau e Legendre, 2002). Siccome vari altri programmi, segnatamente in Francia, Belgio e Svizzera romanda, hanno seguito un percorso simile, i cambiamenti principali su cui si è lavorato dovrebbero trovare riscontro anche nella riforma dei piani di studio in Ticino.

Un approccio più sistemico della formazione

In Québec, come in tanti altri paesi, l'introduzione di un approccio per competenze è andata di pari passo con la scelta di rivedere i piani di studio nel loro insieme piuttosto che di lavorare puntualmente sui singoli programmi disciplinari. Questa pratica di riformulazione dei programmi denota una visione più sistemica della formazione, le cui componenti si articolano attorno ad un progetto educativo comune e il cui obiettivo è quello di orientare l'insieme degli interventi. Tale progetto è basato sulla formazione globale dell'individuo, sulle dimensioni personali, cognitive e sociali: una formazione a lungo termine, che mira a fornire degli apprendimenti per la vita, ed una formazione la cui portata dovrebbe andare al di là dei muri scolastici nella misura in cui essa mira a favorire un reinvestimento di ciò che viene acquisito in ambito scolastico nelle varie situazioni di vita. In quest'ottica, gli attori sul terreno vengono invitati ad inserire le proprie azioni nel quadro più ampio di un insieme di interventi educativi che dovreb-

bero essere complementari e quindi orientati verso un progetto comune, ciò che richiede la collaborazione professionale dei docenti e degli altri attori coinvolti. Educazione ed istruzione risultano così strettamente legate: l'acquisizione delle conoscenze nei vari contesti deve partecipare attivamente alla formazione dell'individuo in tutte le sue dimensioni.

Una visione più pragmatica dei saperi

L'approccio per competenze privilegia una visione pragmatica dei saperi, indissociabili dalla capacità dell'individuo di metterli in atto in svariate situazioni. Ritroviamo in tal senso l'idea centrale, associata alla nozione di competenza, di un saper agire nel senso di saper fare un utilizzo pertinente di ciò che si sa. Un tale uso è indissociabile dalle situazioni proposte, da qui l'importanza di associare gli apprendimenti scolastici a delle situazioni aventi del senso per l'allievo. Non si tratta dunque di situazioni professionali, ma di situazioni legate a dei contesti di vita ai quali gli allievi sono suscettibili di essere confrontati nella loro vita quotidiana. Queste situazioni, vista la loro natura pluridisciplinare, rimandano in modo particolare ai *Domaines généraux de formation* (Programma del Québec) o ai *Domaines de la Formation générale* (Plan d'études romand), che presentano problematiche sociali attuali, o ancora alle «Educazioni a ...» (Audigier, 2010; Perrenoud, 2011): salute, media, cittadinanza, ambiente e sviluppo sostenibile, orientamento. La formazione generale non esclude certamente gli apprendimenti legati ai contesti disciplinari il cui scopo è quello di fornire agli allievi i saperi essenziali. Essa invita tuttavia gli insegnanti ad aprire le frontiere disciplinari tradizionali e a favorire lo scambio tra le materie facendo appello a delle situazioni di apprendimento o a delle problematiche che non rientrano in una logica strettamente disciplinare. «Le problematiche che presentano [...] fungono da veri luoghi di convergenza favorendo l'integrazione degli apprendimenti»¹.

Degli apprendimenti maggiormente ancorati nei contesti dove essi assumono un senso

Con questo approccio, i saperi rimangono essenziali e non sono affrontati in modo decontestualizzato, visto che non costituiscono semplicemente dei contenuti da memorizzare. Essi rientrano nell'ordine di strumenti al servizio dell'azione e del pensiero. Hanno la funzione di permettere all'allievo di meglio comprendere dei fe-

Note

¹ Programma di formazione della scuola in Québec, Ministero dell'educazione, Québec, Biblioteca nazionale, 2001 (p. 42).

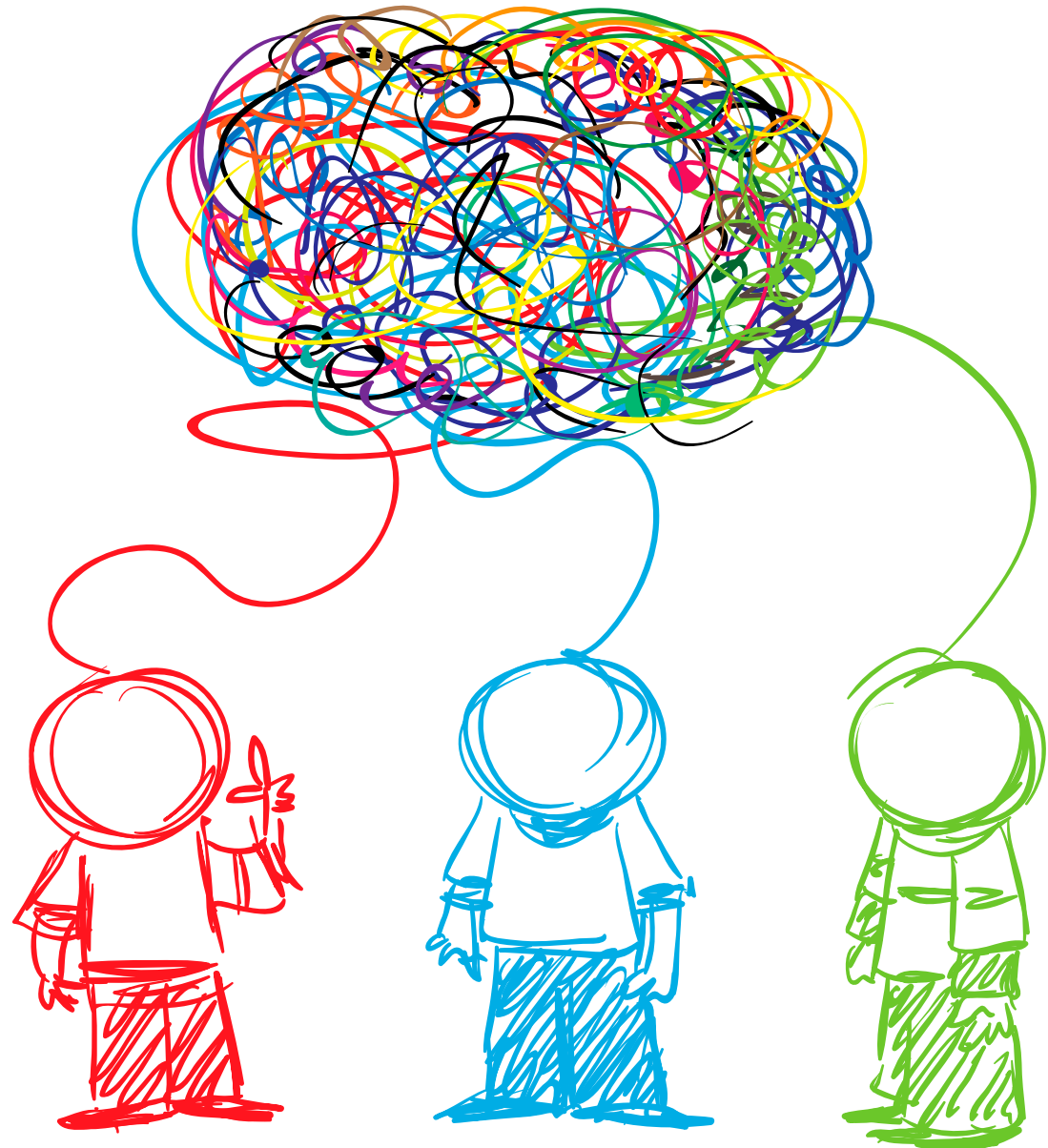


©iStock.com/urbancow

nomeni o delle situazioni, di realizzare dei progetti che mobilitano vari saperi, capacità o atteggiamenti, di fare delle scelte più mirate, di risolvere dei problemi o di prendere delle decisioni. È per questo motivo che occorre ancorare l'acquisizione dei saperi in situazioni portatrici di senso e adattate al livello di competenza degli allievi nonché aventi dei riscontri nel loro quotidiano. Nella misura in cui questo lavoro di contestualizzazione non può essere messo in atto senza prendere in considerazione il contesto sia sociale sia culturale e scolastico degli allievi così come il loro livello di sviluppo, si richiedono all'insegnante una sensibilità maggiore rispetto alla pluralità dei contesti e una capacità di saper cogliere le opportunità d'apprendimento, che provengono da situazioni pianificate dall'insegnante o dal vissuto degli allievi. Rimane tuttavia impossibile, in un determinato programma, fare un inventario a priori di ogni situazione suscettibile di essere significativa per una diversità di alunni collocati a vari livelli nel loro percorso di apprendimento. Inoltre, per concepire simili situazioni gli insegnanti devono poter beneficiare di un sostegno e di risorse didattiche.

Dei rapporti più stretti tra apprendimento e sviluppo

L'introduzione dell'approccio per competenze denota altresì la preoccupazione di rendere più esplicita la dimensione di sviluppo degli apprendimenti, in particolare attraverso la nozione di *competenze trasversali*. Nella misura in cui ciascun tipo di apprendimento mobilita le risorse di tipo cognitivo dell'allievo oltre a fare appello alle sue capacità personali e sociali, esso risulta indissociabile dal suo sviluppo globale. Ciò comporta che i docenti siano in grado di cogliere la dimensione dell'apprendimento ben oltre la specificità dei contenuti da insegnare, al fine di portare gli allievi ad essere formati come persone nella loro globalità, per mezzo di ciò che imparano, nonché a costruire dei legami significativi tra i saperi che vengono acquisiti e le situazioni nelle quali essi possono reinvestirli. D'altro canto, l'organizzazione per ciclo invita a strutturare gli apprendimenti su un certo arco di tempo in quanto questi possono svolgersi a dei ritmi differenti in funzione degli allievi e secondo dei percorsi che non sono necessariamente identici per tutti. Apprendimento e sviluppo dell'individuo risultano pertanto indissociabili.



©iStock.com/mstay

Si capirà così che le competenze identificate nei piani di studio non sono dei nuovi oggetti da insegnare che sostituiscono i saperi tradizionalmente presenti nei programmi. Esse traducono piuttosto degli intenti educativi generali il cui obiettivo è quello di favorire una migliore appropriazione ed un più grande reinvestimento delle conoscenze acquisite a scuola. La messa in atto di tali piani di studio necessita dunque, da parte degli attori sul terreno, di un percorso di appropriazione, che permetta loro di capirne il senso e la portata, e di un lavoro di trasposizione che consista da una parte nell'integrare gli obiettivi educativi nei

piani di studio e dall'altra nel tradurre questi in situazioni di apprendimento che siano pertinenti per gli allievi.

Conclusioni

Portare gli allievi a sviluppare determinate competenze, secondo gli orientamenti promossi nei piani di studio, non significa che si debba discreditare l'insieme delle pratiche esistenti. Occorre piuttosto rinquadrarle, sostituendole in un altro contesto ed esaminandole sotto un'altra luce. Le pratiche pedagogiche attuali non sono tutte ugualmente valide rispetto allo sviluppo

delle competenze: esse hanno senso in funzione del contesto in cui si inseriscono nonché delle intenzioni che le animano. Una pratica, in quanto attività professionale sviluppata da determinati attori ed inserita in un determinato contesto, non è buona o cattiva in sé. Nessuna pratica, metodo o strategia non può del resto pretendere di essere infallibile o universalmente buona. Essa è sempre finalizzata, contestualizzata e perfezionabile. Può risultare più o meno adatta secondo i vari contesti, gli allievi o gli obiettivi da raggiungere, ciò che invita alla riflessione sulle proprie pratiche. È per questo che ci sembra essenziale investire sulle competenze professionali degli insegnanti al fine di determinare la scelta delle pratiche adatte al contesto, agli allievi, ai processi di apprendimento che essi intendono sollecitare nonché alla natura stessa degli oggetti di apprendimento. Ciò che importa rispetto alle competenze professionali non è semplicemente ciò che si fa – le azioni che si propongono – ma il motivo per cui lo si fa – gli obiettivi o gli intenti che li sottendono – e le ragioni che ci guidano – ciò su cui ci si basa per decidere di agire in tale o in tal altro modo. Questo rimanda ad un bisogno di doppia coerenza delle pratiche: coerenza esterna in quanto esse devono essere conformi alle aspettative nonché agli obiettivi prioritari dei piani di studio, pur essendo queste adattate alla diversità dei contesti; coerenza interna in quanto esse devono essere in accordo con le rappresentazioni, le convinzioni, i valori dell'insegnante in quanto persona e professionista. In quest'ottica, l'attualizzazione dei piani di studio non deve essere pensata come una semplice fase di applicazione, ma come una nuova tappa della sua elaborazione in contesto. È necessario quindi sviluppare un percorso d'appropriazione da parte degli attori, che li aiuti ad interpretare, ad applicare i piani di studio tenendo conto delle caratteristiche proprie del contesto. La revisione dei piani di studio può così contribuire a fare evolvere le pratiche e risultare portatrice di nuovi saperi professionali collegati alla loro messa in atto. Tuttavia, per appropriarsi bene di tali orientamenti e per tradurre questi nel quotidiano della classe sono necessari tempo, sostegno e risorse. Un percorso simile si estende a lungo termine!

Bibliografia

- Audigier, F. (2010). Que faire des nouvelles «demandes sociales»? Ou les curriculums chahutés. L'exemple des «Éducatrices à...» et autres «Domaines de formation». Dans R. Malet (Dir.) *École, médiations et réformes curriculaires. Perspectives internationales*. Bruxelles: De Boeck.
- Boutin, G. (2004). L'approche par compétences en éducation: un amalgame paradigmatique. *Connexions*, 81(1), 25-41.
- Carbonneau, M. et Legendre, M.-F. (2002). Pistes pour une relecture du programme de formation et de ses référents conceptuels. *Vie pédagogique*, 123, 12-17.
- Chauvigné, C. & Coulet, J.-C. (2010). L'approche par compétences: un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire? *Revue française de pédagogie*, 172, 15-28.
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie*, 154, 97-110.
- De Montmollin, M. (1984). La compétence dans le contexte du travail. Dans F. Minier, M. Parlier & S. De Witte (dir.), *La compétence, mythe, construction ou réalité?* 39-44. Paris: L'Harmattan.
- Fourez, G. (2005). Controverses autour de diverses conceptualisations (modélisations) des compétences transversales. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 5(3), 401-412.
- Gastaldi, L. et Gilbert, P. (2006). La compétence: concept nomade, significations fixes, *Psychologie du Travail et des Organisations*, vol. 12, 2, 67-77.
- Hirtt, N. (2009). L'approche par compétences: une mystification pédagogique. *L'École démocratique*, 39, 1-34.
- Le Boterf, G. (2001). *Développer les compétences individuelles et collectives*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2003). *Développer la compétence des professionnels*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2007). *Professionnaliser. Le modèle de la navigation professionnelle*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Legendre, M.-F. (2001). Sens et portée de la notion de compétence dans le nouveau programme de formation. *Revue de l'AQFLS*. 2001. 23(1), 12-31.
- Legendre, M.-F. (2008). La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires: effet de mode ou moteur de changements en profondeur? I, 27-51. Dans F. Audigier et N. Tutiaux-Guillion (dir.), *Compétences et contenus. Les curriculums en question*. Bruxelles: De Boeck.
- Leplat, J. et De Montmollin, M. (2001). *Les compétences en ergonomie*. Octarès Editions.
- Pastré, P., (2006). Apprendre à faire. Dans E. Bourgeois (dir.) et G. Chapelle Gaëtane. *Apprendre et faire apprendre*. 109-121. Paris: Puf.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris: ESF Éditeur.
- Perrenoud, P. (2011). *Quand l'école prétend préparer à la vie. Développer des compétences ou enseigner des savoirs?* Paris: ESF Éditeur.
- Schön, D. (1993). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Éditions Logiques.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.-M. Barbier (Éd.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, 275-292. Paris: PUF.