

Action située – Agir compétent

Philippe Jonnaert, Ph. D.

Orford, Février 2019

jonnaertp@gmail.com



[Texte accompagnant la conférence de Ph. Jonnaert pour le lancement du '*Référentiel de l'agir compétent en conseillance pédagogique*'¹ ; ACCPQ, Commission scolaire des Sommets, Université de Sherbrooke et Association des conseillères et conseiller pédagogiques du Québec, Magog, 26 février 2019]

Résumé

- **Contexte.** Le 26 février 2019, le *Référentiel de l'agir compétent en 'conseillance' pédagogique en soutien à la réussite des élèves* est présenté lors d'une séance officielle à la *Commission scolaire des Sommets* de Magog, [Estrie, Province du Québec]. Le travail réalisé par l'équipe composée de la professeure Suzanne Guillemette de l'Université de Sherbrooke et d'Isabelle Vachon et Donald Guertin de l'*Association des conseillères et des conseillers pédagogiques du Québec* (ACCPQ) est remarquable. Se dégageant des traditionnels référentiels de compétences, le plus souvent peu opérationnels ceux-là, cette équipe a bâti un outil des plus pertinents. Après avoir, au cours d'une recherche collaborative et appréciative, identifié les situations emblématiques de la 'conseillance' pédagogique au Québec, un référentiel de ce qui se passe réellement en situation, l'action des personnes, est défini. Ce *Référentiel de l'agir compétent* est une innovation majeure. Il rompt avec les discours creux s'appuyant sur des référentiels de compétence, et oriente de façon efficace et pragmatique les conseillers pédagogiques du Québec. Le postulat de base est clair, une compétence se construit à travers l'action des personnes, leur 'agir', en situation. Dès lors, plus qu'une définition de compétences virtuelles, cette équipe a centré son travail empirique sur l'identification des situations les plus représentatives de la profession, les situations *emblématiques*, et a fait l'exercice complexe d'en identifier les actions des personnes qui traitent ces situations avec un certain degré de succès : *l'agir compétent en situation*.
- **Article.** Conférencier trop bavard lors du lancement du référentiel de l'agir compétent pour les conseillères et les conseillers pédagogiques, l'auteur de l'article n'a pas été jusqu'au bout

de sa réflexion lors de cette conférence. Un Power Point, joint en annexe, reprend toutes les *Slide* de ce qui ressemble plus à un cours qu'à une conférence.

Aussi, cet article reprend les thèmes essentiels de ce qui n'a été qu'effleuré en conférence. Il se limite à trois dimensions. (1) La première concerne l'assise théorique sur laquelle se fonde le concept de l'*agir compétent*, qui est sans nul doute celle de la '*situativité*' ou l'*être en situation*. La première section, partant d'un exemple, pose la réflexion sur la '*situativité*' comme préalable au débat sur l'*agir compétent*. (2) La seconde dimension concerne la notion de compétence elle-même. Car, si l'on parle d'*agir compétent* c'est bien qu'en amont des actions des personnes en situation, on s'attend à ce que ces dernières développent des compétences. La notion de compétence est d'abord replacée dans les débats contemporains qui la concernent. Plutôt que d'en suggérer de façon péremptoire et prétentieuse, une nième définition sans doute guère plus opérationnelle que toutes celles qui jalonnent la littérature dans les champs de l'éducation, une série de propositions sont formulées pour caractériser une compétence. L'auteur s'appuie pour ce faire sur les résultats d'une recherche exploratoire publiée en 2015. (3) La troisième dimension traitée dans cet article est la question des situations. Elles sont incontournables lorsque l'on parle d'*agir compétent*, elles en constituent l'espace physique et temporel de l'action des personnes contextualisées à un moment précis de leur histoire dans une situation précise. La conclusion de l'article ramène ces dimensions au débat sur le référentiel de l'*agir compétent*.

Ce texte entièrement retravaillé en mars 2019 à Kola, hameau de Mbanza Ngungu, chef-lieu administratif de la Province du Bas-Congo en République Démocratique du Congo, s'appuie sur une série de publications plus anciennes de l'auteur, retravaillées et contextualisées dans le débat actuel sur l'*agir compétent*.

Les notes sont placées à la fin du texte.

Pour citer ce texte :

Jonnaert, Ph. (2019). *Action située – Agir compétent*. Orford : BACSE International. Texte en ligne : <http://bacseinternational.com>

Table des matières

Résumé.....	1
• Contexte.....	1
• Article.....	1
1. <i>Agir en situation et situativité</i>	4
• Un exemple	4
• Que dégager de cet exemple?	6
2. <i>La notion de compétence, un parcours erratique dans le champ de l'éducation</i>	7
• La notion de compétence peu stabilisée dans le champ de l'éducation	7
• La notion de compétence à travers ses définitions : des confusions récurrentes	8
○ Contamination de la notion de compétence par les objectifs généraux.....	8
○ Définitions lacunaires.....	8
○ Définitions tautologiques.....	8
○ Définitions inscrites dans des rapports de synonymie.....	9
○ Compétence et savoir.....	9
3. <i>Des propositions pour caractériser une compétence</i>	10
Le concept de compétence est complexe et évoque un processus dynamique, variable d'une personne à une autre, au terme duquel la compétence peut apparaître. Il se laisse difficilement capter par une définition qui risque de le figer. Les lignes qui suivent caractérisent la compétence sans l'enfermer dans une définition statique.....	10
• Une recherche exploratoire.....	10
• Propositions caractérisant la compétence.....	10
• Remarques pour une vigilance sémantique à propos des définitions de la compétence	
12	
4. <i>La question des situations.....</i>	13
• La situation, un des pôles de la transaction personne-situation.....	13
• Une situation : Pluviométrie à Kinshasa	13
• Des questions	14
• Un programme d'activités	14
• Discussion	14
5. <i>Conclusion : la question du traitement et d'un référentiel de l'agir compétent....</i>	16
Bibliographie	18
Notes	23

1. Agir en situation et *situativité*

Pour comprendre la notion d'*agir compétent*, la façon la plus cohérente est sans doute de confronter directement le lecteur à une situation. Les lignes qui suivent évoquent les tribulations d'un auteur en situation d'écriture d'un texte scientifique.

- **Un exemple** ⁱⁱ

Encadré 1: Un organisme unique

« Parce que l'esprit apparaît dans un cerveau qui est partie intégrante de l'organisme, il relève de cet appareil bien formé. En d'autres termes, le corps, le cerveau et l'esprit sont des manifestations d'un organisme unique. Bien qu'on puisse les disséquer au microscope dans un but scientifique, ils sont en fait inséparables dans les conditions normales de fonctionnement. » Damascio (2003 : 203).

Un chercheur qui rédige un texte pour un ouvrage collectif, *agit* dans une *situation* aux contours flous. Cette situation ne peut être que partiellement décrite. Elle est caractérisée par un ensemble de *circonstances* entourant le processus de rédaction du texte. Certaines de ces circonstances sont clairement *établies*, bien qu'elles dépendent de la compréhension que s'en fait l'auteur, par exemple une thématique, des consignes éditoriales, un calendrier de publication, des documents de référence, voire des résultats d'une recherche. D'autres sont plus *fluctuantes* : un bureau, une bibliothèque, un ordinateur, des dossiers, mille et un objets de bureau, une lampe et un fauteuil de bureau, une imprimante, un téléphone, l'accès à Internet ... D'autres encore sont *fortuites* : la sonnerie impromptue du téléphone, la visite tout autant inattendue d'un étudiant sollicitant un conseil, ... L'auteur du texte ne peut être exclu de cette situation. Avec toutes ses particularités, qu'elles soient *conatives*, *cognitives* ou encore *physiques* : *il en fait partie intégrante*. Il y agit dans sa totalité et ne se segmente pas en différentes parties. Il ne dissocie pas son corps de son esprit. Familièrement ne dit-on pas qu'il *rentre dans le texte*. Son action est située.

La personne n'est cependant pas première, la situation non plus. À deux, ils forment un *système* au sein duquel ils agissent. Au fur et à mesure que le texte est amendé, la situation change, la personne également. Ce système *personne-situation* est dynamique. Il évolue à travers les actions de la personne. Chaque paragraphe écrit, chaque phrase ou chaque mot, chaque lecture du texte faite et refaite, chaque extrait saisi, modifient la situation et donc l'auteur également. L'auteur n'écrit jamais sur le même texte. De corrections en ajustements et de lectures en remises en question de ce qui vient d'être écrit, l'auteur progresse lui-même, change et n'aborde plus son texte de façon identique, jusqu'à le remanier complètement. Dès lors, le système *personne - situation* se joue à travers un ensemble d'actions qui s'emboitent, s'entrecroisent, s'adaptent ou s'annulent mutuellement dans un *mouvement discontinu*, en des

va-et-vient incessants, avec des moments de rupture et de redémarrage. Rien n'est strictement linéaire. L'auteur et la situation agissent en une *solidarité fonctionnelle complexe* et difficilement 'détricitable'.

Quatre dimensions semblent constamment interagir dans ce système dynamique, erratique, évolutif et en mouvements irréguliers : (1) la *personne*, (2) la *situation*, (3) les *circonstances de la situation* retenues par cette personne et (4) des *actions* adaptatives.

Pour rédiger le texte, la personne agit en fonction de *ses propres buts* : écrire un texte sur une thématique qui l'intéresse; diffuser les résultats d'une recherche, ou encore améliorer un curriculum vitae. Ses actions reposent sur son *expertise* : ses connaissances à propos de cette thématique, son champ d'expériences et ses compétences. Cette personne agit également en fonction de sa *disponibilité conative* : sa motivation pour rédiger un texte. Mais son *état physique* joue tout autant un rôle important : sa tonicité ou, au contraire son essoufflement.

En d'autres mots, l'auteur, en action dans cette situation, agit avec *tout ce qu'il est* au moment de la rédaction du texte. L'auteur ne prend parmi les circonstances de la situation, que celles qu'il estime utiles aux actions pour l'atteinte de son but. Ces circonstances, il les filtre en fonction de ce qu'il connaît déjà, ses propres connaissances qu'il adapte à la situation, mais aussi parce qu'elles lui semblent congrues par rapport au but qu'il s'est fixé. C'est ainsi que, transversalement à la situation, il articule entre elles des *ressources internes* (ses propres connaissances et d'autres caractéristiques conatives, cognitives et physiques) et *externes* (certaines dimensions sociales, matérielles ou autres) aux circonstances qu'il a retenues de la situation.

Mais tout n'est pas que ressources ! Cette situation, par elle-même, présente un certain nombre de *contraintes* : rédiger le texte dans un certain délai ; ne pas dépasser un certain nombre de signes ; soumettre le document à un comité d'arbitrage ; rester strictement dans la thématique du texte ; respecter les normes éditoriales, etc. La situation elle-même peut pareillement présenter des *obstacles* : la non disponibilité de certaines références indispensables au traitement de la thématique; l'absence de logiciel de traitement de texte sur l'ordinateur utilisé; une sujet flou et un appel à proposition indécis et l'absence de données de la recherche sur certaines dimensions traitées. De son côté, l'auteur lui-même présente des contraintes ou des obstacles : sa surcharge qui l'empêche de respecter les échéances ; sa fatigue; la précarité de son état de santé et des soucis personnels, familiaux ou autres.

- Que dégager de cet exemple?

Encadré 2 : Des concepts pragmatiques

« (...) Pour s'adapter, les humains construisent des concepts, dont la première fonction n'est pas de produire des savoirs ou des théories, mais d'orienter et de guider leur action ; car ce sont ces concepts qui permettent de faire un bon diagnostic de la situation dans laquelle on se trouve et d'avoir ainsi une action ajustée. Ainsi on peut dire qu'il y a des concepts qui organisent l'activité, en permettant une maîtrise des situations. Ces concepts peuvent être d'origines diverses : ils peuvent être nés de l'action ; je les ai appelés des concepts pragmatiques. Ils peuvent être tirés de savoirs existants, scientifiques ou techniques ; mais dans ce cas ils doivent subir une mutation pour devenir des organisateurs de l'action. »

Pastré, (2010 : 48).

- Cet exemple illustre la *situativité*. C'est bien de l'état *d'être en situation* de ce rédacteur dont il est question. Le concept de *situativité* décrit la personne en action et en situation à un moment précis de son vécu et dans un contexte particulier, Masciota, et al. (2006). La solidarité fonctionnelle du binôme 'personne-situation' dans un contexte et à un moment singuliers du vécu de la personne, caractérise la 'situativité'.
- La *situation d'écriture* que traite cet auteur est dynamique, voire erratique à certaines périodes de sa démarche. Les actions qu'il y mène sont caractérisées par une mobilisation, quasi aléatoire, faite d'hésitations et de tâtonnements, d'un *faisceau complexe* de circonstances, de contraintes, d'obstacles et de ressources, auquel il est lui-même intégré, Allal (1999).
- La *compétence* de cet auteur n'apparaît qu'une fois le texte rédigé, déposé, accepté et lu. Ce texte n'est pas la compétence, il n'en est que la *trace*. Bien plus, lu et accepté par sa communauté scientifique, il en est le critère. Le travail d'écriture du texte n'est pas la compétence non plus, il s'agit plutôt du *processus de traitement de la situation*. Certes, c'est bien ce processus de traitement qui génère la compétence de l'auteur. Mais, la compétence ne peut apparaître qu'une fois le traitement de la situation achevé, réussi et socialement accepté. Évoquant à travers la *mise en mot* de ce qu'elle a réalisé en situation, la personne peut alors parler de son *agir compétent* dans cette situation particulière.
- *Processus de traitement* d'une situation et compétence ne peuvent être confondus. La compétence est le *résultat* du traitement de la situation. C'est pour cela que l'auteur du texte ne peut être déclaré compétent qu'à partir du moment où son texte est lu et accepté par sa communauté. Ce n'est qu'alors que le traitement de la situation, l'*agir en situation* de cet auteur, peut être qualifié d'*agir compétent*.
- *L'agir compétent* devient ainsi un *concept pragmatique* au sens de Pastré (2010), ancré dans la dialectique du binôme *personne-situation* et dans les actions qui s'en dégagent.

2. La notion de compétence, un parcours erratique dans le champ de l'éducationⁱⁱⁱ

En filigrane de la question de *l'agir compétent* se trouve nécessairement celle de la *compétence*. Les lignes qui suivent situent la compétence dans les débats contemporains à son propos dans le champ de l'éducation.

- La notion de compétence peu stabilisée dans le champ de l'éducation

Encadré 3 : Déchainements discursifs à propos de la notion de compétence

« Le champ *didactico-scientifico-pédagogique* est devenu tellement conflictuel que tout concept, proposé dans l'arène avec les intentions les plus apaisantes, est aussitôt l'objet d'une cristallisation de fantasmes et de déchaînements discursifs tellement contradictoires et violents qu'il en devient très vite monstrueux et redouté. (...) »
Delattre (1993 : 7).

La littérature francophone contemporaine en sciences humaines, plus particulièrement en éducation, en ergonomie, en linguistique, en psychologie du travail et en didactique professionnelle, abonde de textes et d'ouvrages traitant en tout ou en partie de la notion de compétence^{iv}. Braslavsky (2001), dans un état des lieux des réformes *curriculaires*^v depuis la fin des années 1980, met en évidence l'utilisation quasi systématique de la notion de compétence tenue le plus souvent comme dimension centrale de ces réformes. L'usage de la notion de compétence s'est ainsi généralisé. Il n'existe cependant pas de réel consensus à son propos^{vi}. En effet, cette notion, en tout cas dans le champ de l'éducation, tant dans son *cadrage théorique* que dans son *application empirique*, est toujours questionnée, voire remise en cause si pas rejetée^{vii}. Corolairement, cette notion suscite toujours de multiples questions relatives à ses cadres théoriques et empiriques, sa pertinence sociale, sa codification dans les programmes éducatifs, son enseignement, son apprentissage, sa genèse et son développement par les élèves et les étudiants ou encore sa propre évaluation^{viii}.

La notion de compétence reste une nébuleuse dans le champ de l'éducation. Les définitions relevées dans la littérature à son propos ne permettent guère de mieux la préciser.

- La notion de compétence à travers ses définitions : des confusions récurrentes^{ix}

Encadré 4 : La compétence à l'interface des théories du sujet et de celles de l'action

« La notion de compétence semble appartenir à un groupe sémantique plus large de désignation des sujets humains en rapport avec un engagement dans l'action (...). Cette notion, et la zone sémantique à laquelle elle appartient, paraissent renvoyer à un paradigme plus général de pensée et d'action intégrant théorie du sujet et théorie de l'activité. »

Barbier (2007: 63)

Les définitions analysées dans la littérature à propos de la notion de compétence s'écartent de cette articulation entre les théories du sujet et celles de l'activité prônée par Barbier (2007). Les interprétations de cette notion, examinées à travers un échantillon de définitions^x, ne permettent pas de bien la circonscrire.

- Contamination de la notion de compétence par les objectifs généraux.

La notion de compétence est régulièrement contaminée par celle d'*objectif général*^{xi}. Dans un certain nombre de travaux francophones, qu'il s'agisse de comptes rendus de recherches, d'articles plus généraux ou de programmes éducatifs, la notion de compétence est associée à celle d'*objectif général*. Cette contamination est particulièrement observée dans les programmes éducatifs des pays francophones d'Afrique subsaharienne.

- Définitions lacunaires.

Certaines définitions de la compétence sont très brèves et n'évoquent qu'un aspect de la compétence, parfois sous la forme d'un slogan. Par exemple, pour l'OCDE (2000), la compétence serait *la capacité de faire quelque chose*. Pour Pastré et al. (2001), la compétence serait *un rapport de la personne aux situations*. Ces approches se résument à des formules lapidaires, au départ desquelles la notion de compétence reste vague, même si ces formules mettent en exergue une des dimensions d'une compétence : les actions des personnes pour l'OCDE (2000) ; le rapport des personnes aux situations pour Pastré et coll. (2001).

- Définitions tautologiques.

D'autres définitions peuvent paraître plus élaborées, mais elles définissent la compétence par la compétence elle-même. Redondantes, ces définitions reprennent le même terme ou la même proposition à plusieurs endroits de leur énoncé. Par exemple, pour le *Ministère canadien des Ressources humaines et du Développement des compétences*^{xii} (2013): « On entend généralement par *compétences en alphabétisation* les quatre compétences suivantes : lecture, rédaction, utilisation des documents et calcul. Les *compétences essentielles* sont les *compétences nécessaires* en milieu de travail. Elles comprennent les quatre *compétences en alphabétisation* énumérées ci-dessus ainsi que les cinq *compétences* suivantes : informatique,

capacité de raisonnement, communication orale, travail d'équipe et formation continue. (...) Ces *compétences clés* sont une base à partir de laquelle une personne acquiert d'autres *compétences* et apprend à évoluer au travail et à s'adapter aux changements du milieu de travail. » (Texte en ligne). Cette définition, même avec les précisions relatives à chacune des compétences évoquées, est *tautologique* : l'objet de la définition et la définition elle-même ne sont que la répétition du même terme : les *compétences* sont ... les *compétences*.

- Définitions inscrites dans des rapports de synonymie.

Plusieurs définitions établissent un rapport de *synonymie* entre le mot *compétence* et un autre qui en permettrait une clarification. C'est particulièrement le cas entre compétence et *capacité*^{xiii}. Certaines définitions de référence de la notion de compétence commencent par : « La compétence est la *capacité de* ... », définissant ainsi un mot par un autre mot. Cette superposition entre le terme de *compétence* et celui de *capacité* alors que « (...), ces deux concepts, *capacité* et *compétence*, se situent à des niveaux sémantiques différents. La compétence englobe la capacité, mais l'inverse n'est pas vrai. Les capacités sont constitutives d'une compétence, mais l'inverse n'est pas vrai non plus. (...). » Jonnaert et al. (2004 : 674-675). En effet, une capacité est constitutive de la compétence qui l'a activée et coordonnée avec d'autres catégories de ressources dans des situations déterminées. Plusieurs capacités coordonnées à plusieurs ressources apparaissent en situation comme un véritable *faisceau opératoire de ressources*, Allal (1999 : 81), pour le traitement de situations.

- Compétence et savoir.

Des difficultés apparaissent en outre lorsque *compétences* et *savoirs* sont mis en opposition^{xiv}. Dans d'autres cas, la compétence est assimilée à des *catégories de savoirs* : savoirs, savoir-faire, savoir-être, etc., Barbot et Camaratti (1999). Ce glissement sémantique n'est pas anodin non plus. Il est répercuté dans plusieurs travaux actuels sur les compétences, particulièrement au niveau de la problématique de l'évaluation des compétences. En effet, puisque selon ces auteurs la compétence serait un ensemble de *catégories de savoirs*, ce sont, en toute logique, ces *savoirs* qui sont évalués. Mais une compétence ne peut être réduite, ni opposée aux savoirs et encore moins assimilée à des catégories de savoirs. Elle présente nécessairement une configuration plus globale. En effet, une compétence s'appuie sur des savoirs et ne s'y oppose pas et, corolairement, un savoir se construit parce qu'une personne l'utilise en traitant des situations et en développant des compétences. La mise en opposition des compétences et des savoirs est un faux débat. Il s'agit bien plus de rechercher les complémentarités entre les deux, d'identifier les savoirs dont la personne a besoin pour développer telle ou telle compétence dans des situations et vice-versa d'identifier les savoirs sur lesquels les compétences se sont effectivement appuyées.

Des définitions tautologiques, des rapports de synonymie entre la notion de compétence et d'autres notions ou concepts, des confusions et des glissements sémantiques ont enfoncé la notion de compétence dans une nébuleuse théorique aujourd'hui difficile à détricoter.

3. Des propositions pour caractériser une compétence

Le concept de compétence est complexe et évoque un processus dynamique, variable d'une personne à une autre, au terme duquel la compétence peut apparaître. Il se laisse difficilement capter par une définition qui risque de le figer. Les lignes qui suivent caractérisent la compétence sans l'enfermer dans une définition statique.

- **Une recherche exploratoire**

Au cours d'une recherche exploratoire sur la notion de compétence, Jonnaert et al. (2014) et Jonnaert et al. (2015), ont testé une série de propositions permettant de construire une définition de la notion de compétence. Ils ont soumis, à l'aide d'un questionnaire de type échelle Likert, une série de propositions à une vingtaine des spécialistes internationaux traitant de la notion de compétence dans le champ de l'éducation. L'échelle Likert utilisée permet de constater un haut degré d'acceptation de ces propositions par 19 experts internationaux^{xv}. Au cours d'une seconde analyse, ces résultats ont été confirmés à l'aide d'un processus d'accord inter-juges.

Toutefois, à travers les remarques et les suggestions des experts consultés, la définition même d'une compétence reste difficile stabiliser. Plusieurs caractéristiques essentielles d'une compétence semblent entraver la consolidation d'une définition : son dynamisme, la complexité de son cadre de ressources, la question des situations et celle du traitement de ces dernières.

Plutôt que de suggérer en ces lignes une énième définition de la compétence, après la formulation de propositions, des remarques suggérant une vigilance sémantique à propos de la compétences sont formulées.

- **Propositions caractérisant la compétence**

Les propositions formulées ici caractérisent la compétence. Chacune d'entre elles est une partie de l'échafaudage complexe du processus de construction d'une compétence. Dans une approche holistique de la compétence, ces différentes propositions évoquent les paramètres qui interagissent autant dans le traitement des situations que dans la caractérisation d'une compétence construite au terme de ce traitement. Ces paramètres ne peuvent donc être dissociés les uns des autres. *L'agir compétent* est de ces paramètres constitutifs et solidaires d'une compétence.

- Une compétence se développe dans des *situations* et est le résultat du *traitement achevé, réussi et socialement accepté* de ces situations, *l'agir compétent*, par une personne ou un collectif de personnes dans un contexte et à un moment déterminé.
- Ce traitement repose sur le *champ des expériences vécues* par les personnes dans d'autres situations plus ou moins isomorphes à celles qui font l'objet d'un traitement.
- Ce traitement s'appuie sur un ensemble de *ressources*, de *contraintes* et d'*obstacles* et sur des *actions*.

- La réussite de ce traitement est *fonction de la personne ou du collectif de personnes*, de leurs expériences de vie, de leur compréhension des situations, des situations elles-mêmes et du contexte, des ressources des personnes elles-mêmes et de celles disponibles parmi les circonstances des situations, mais aussi des ressources externes aux personnes et aux situations.
- La compétence est l'aboutissement de ce *processus complexe, dynamique et dialectique* de traitement ; elle est spécifique aux situations traitées avec succès et peut être adaptée à d'autres situations qui sont presque isomorphes aux situations actuelles et qui appartiennent à la même *famille de situations*.
- Une compétence est toujours associée au minimum à une *situation*, à une *famille de situations* ainsi qu'aux *champs d'expériences* d'une personne, ou d'un collectif de personnes.
- Les *champs d'expériences* de la personne ou du collectif de personnes impliqués dans le traitement de ces situations sont déterminants pour le développement d'une compétence ; ces champs d'expériences incluent les *connaissances* des personnes ainsi que des *compétences* construites dans d'autres situations plus ou moins isomorphes à celles qu'ils sont amenés à traiter.
- Le développement d'une compétence repose sur la mobilisation et la coordination par une personne ou un collectif de personnes, d'un *faisceau de ressources* (Allal, 1999) : des ressources propres aux personnes, d'autres ressources spécifiques à certaines circonstances des situations et des ressources externes tant aux personnes qu'aux situations.
- Une compétence n'est réellement construite que dans le cas d'un *traitement achevé, réussi et socialement acceptable* des situations ; ce traitement, mis en mot lors d'un retour métacognitif sur le processus, est alors nommé *l'agir compétent* des personnes ayant traité la situation.
- Une compétence résulte du *processus dynamique et constructif du traitement des situations* : la compétence n'est pas ce processus, le processus est le traitement des situations par une personne ou par un collectif de personnes ; une personne ou un collectif de personnes sont toujours déclarés compétents *après* les traitements des situations.
- Une compétence n'est *pas prédictible* et ne peut donc être définie a priori ; une compétence est nécessairement inscrite dans la complexité ; elle est fonction au minimum d'une situation, d'une personne ou d'un collectif de personnes, de leurs propres connaissances et de leurs compétences déjà construites dans des situations semblables, de leur compréhension des situations, des ressources dont elles disposent, des contraintes et des obstacles qu'elles rencontrent dans ces situations, de leurs champs d'expériences.
- Une compétence est *évolutive* ; d'une situation à une autre de la même famille de situations, une compétence *s'adapte* aux circonstances des situations, en ce sens, une compétence est rarement achevée.

- Remarques pour une vigilance sémantique à propos des définitions de la compétence

Les propositions formulées ici, invite à une vigilance sémantique toute velléité d'écriture d'une définition de la notion de compétence. Chacune des propositions peut, si elle n'est pas prise en considération, faire basculer une définition de la notion de compétence dans l'incomplétude, voire l'incohérence.

- D'une façon absolue, une compétence devrait être considérée dans toute sa complexité autant qu'à travers le dynamisme qui la caractérise. Sa construction s'inscrit nécessairement dans une échelle temporelle relativement longue. Ces trois caractéristiques, *complexité*, *dynamisme* et *échelle temporelle longue*, sont masquées dans des définitions fermées. En effet, une définition ne fait que positionner, à travers une modélisation, un certain nombre de concepts en les articulant entre eux et en offrant l'illusion de les figer dans le temps et dans l'espace.
- Une compétence se construit par des *personnes en situations*. Une compétence caractérise dès lors *un moment particulier*, celui de l'harmonie entre ces personnes et ces situations, le moment qui leur permet d'affirmer que leurs actions dans ces situations sont *viables* à cet instant même. Cette *viabilité* est précaire et peut à tout instant de l'échelle temporelle longue du développement d'une compétence, être remise en cause et rompre la stabilité déjà précaire de la compétence. La *viabilité* d'une compétence est sans cesse mise à l'épreuve des situations et peut être contestée. Dans ce cas, la compétence nécessite des adaptations, une reconstruction voire même parfois une réfutation. En ce sens, une compétence est rarement stabilisée une fois pour toutes. C'est pourquoi également une compétence est *peu prédictible et difficilement circonscrite dans une définition*.
- Une compétence est le résultat d'actions *temporairement achevées*, *temporairement viables*, toujours susceptibles d'être remises sur l'établi et sans cesse questionnées par une nécessaire vigilance éthique.
- Face à cette précarité des compétences, un *référentiel de l'agir compétent* est sans nul doute plus pertinent qu'un référentiel de compétences. Toutefois, cet agir compétent est lui-même fonction des personnes et des situations et sa viabilité est toujours susceptible d'être remise en cause.

4. La question des situations

Les situations sont centrales, elles sont la condition première du cours d'action, et corolairement de l'agir compétent. Elles en sont à la fois la source, mais aussi le critère, puisqu'il n'est possible de parler d'agir compétent que si une compétence apparaît réellement.

- La situation, un des pôles de la transaction personne-situation

Encadré 5 : L'engagement en cours d'action

« (...) Une situation est quelque chose qui se révèle et se découvre progressivement en fonction d'un engagement dans un cours d'action, et à la lumière à la fois du développement des circonstances et de l'émergence des conséquences entraînées par les décisions prises, par les actions réalisées ou par les éléments contingents qui se produisent. » De Fornel et al. (1999 : 13 et 14).

Il est toujours difficile d'évoquer dans l'absolu le concept de situation. On ne peut le réduire à un ensemble de circonstances dans lequel une personne se trouve et agit à un moment donné de son existence. Une situation ne suffit pas pour la construction d'une compétence. Les situations sont multiples et variées, même si elles relèvent d'une même famille de situations. Elles impliquent autant la personne en action qu'elles intègrent le contexte. Elles sont un des pôles de la transaction personne-situation. Il s'agit d'un tout à l'intérieur duquel des personnes agissent, interagissent autant entre elles qu'avec la situation, qui les modifient et que les personnes modifient à leur tour. Enfin, ces situations évoluent tout au long du développement de l'action en situation, pour, finalement devenir peu dissociables des compétences qu'elles ont permis de construire.

- Une situation^{xvi} : Pluviométrie à Kinshasa

Les élèves d'une classe de 6^{ième} année de l'éducation de base à Kinshasa^{xvii} tiennent un débat sur la quantité d'eau qui s'abat sur leur ville pendant la saison des pluies. Chaque jour de forte pluie, l'absentéisme des élèves et des enseignants est plus élevé que d'habitude. Les données que les élèves fournissent à propos de la quantité d'eau de pluie tombée sur Kinshasa ces derniers jours sont variables et ne sont pas vérifiées.

L'enseignant propose à ses élèves de vérifier la quantité d'eau tombant sur le quartier de l'école en plaçant des pluviomètres en différents endroits. Les élèves pourront ainsi effectuer des mesures plusieurs fois par semaine durant un des mois les plus pluvieux de l'année. Ils pourront ainsi calculer une moyenne de la quantité d'eau tombée sur le quartier durant ce mois. Ils disposeront alors d'informations plus précises sur la quantité d'eau tombant durant cette

période et pourront sur la base de ces informations mieux en comprendre les effets sur leur vie quotidienne et en rechercher des solutions.

- Des questions

Les élèves sont intéressés par la proposition de l'enseignant. Une série de questions se dégage :

- Qu'est-ce qu'un pluviomètre ?
- Où trouver des pluviomètres ?
- Comment construire un pluviomètre suffisamment précis ?
- Quelle unité permet de mesurer la quantité d'eau tombée pendant une journée ?
- Existe-t-il d'autres expériences de ce type ?
- Existe-t-il des données pluviométriques sur la ville de Kinshasa ?
- Comment trouver ces données ?
- À quelle fréquence faut-il établir les relevés pluviométriques ?
- Comment recueillir les données pluviométriques ?
- Comment les organiser dans des tableaux avec des coordonnées en abscisse et en ordonnée ?
- Comment calculer des moyennes ?
- Quel matériel est nécessaire et où le trouver ?
- Que faire avec l'ensemble des données récoltées et traitées ?

- Un programme d'activités

Le débat que les élèves ont avec leur enseignant est animé. Les questions sont écrites pêle-mêle au tableau. Avec l'enseignant, les élèves énoncent une série de tâches à réaliser pour répondre à ces questions. Avec l'enseignant également, ils les organisent dans un programme d'activités. Ces dernières articulent des notions sur les solides avec d'autres sur les mesures. Ils se donnent comme but de rédiger un rapport qu'ils déposeront aux autorités municipales, ils se proposent également de réaliser un Power Point avec le professeur d'informatique pour présenter leurs conclusions. Rapidement, les élèves sont en action. Ils construisent des pluviomètres au départ de bouteilles d'eau en plastique qu'ils graduent. Le cylindre et son volume prennent du sens, mais aussi le millilitre, jusqu'à présent tellement abstrait. Subdiviser un cylindre de manière à établir une échelle graduée en unités de capacité, suppose que le volume du cylindre soit calculé et qu'une équivalence entre les unités de volume et les unités de capacité soit posée.

- Discussion

Cette situation génère un ensemble d'apprentissages. Les acquis de ces apprentissages permettent aux élèves de traiter progressivement la situation, à savoir connaître la quantité d'eau tombée sur le quartier durant le mois, en comprendre les effets sur leur vie quotidienne,

rechercher des solutions et préparer un plaidoyer dans un rapport qu'ils présenteront aux autorités de la municipalité à l'aide d'un Power Point.

Cette classe se transforme en une véritable ruche dans laquelle les élèves, avec leur enseignant, organisent des tâches qui prennent, pour eux, tout leur sens. Ils travaillent en situation. Les savoirs scolaires sur les solides et les unités de capacités, sont contextualisés dans leur vécu quotidien. Ils comprennent l'impact de ces masses d'eau sur les glissements de terrain en l'absence de caniveaux et d'égouts fonctionnels. Ils recherchent de l'information sur différents sites Internet, rédigent un rapport, préparent leur plaidoyer et sollicitent les autorités locales pour présenter leurs conclusions.

L'ensemble de ces élèves, rapidement, s'est engagé dans la situation. Dès cet instant, cette classe, une personne plurielle, fait partie intégrante de la situation et ne s'en dissocie plus. L'enseignant articule les différentes activités entre elles, les ramène vers le but qu'ils se sont fixé, suscite des débats entre les différentes équipes. Le traitement de la situation progresse, tâche après tâche, ajustement après ajustement. La situation change, n'est plus jamais la même. Chaque donnée recueillie et traitée la modifie. Le graphique affiché en classe illustre l'évolution de la situation. L'organigramme des activités et leur planification permet à chaque équipe de se situer dans la progression du travail. Mais surtout, l'élève lui-même change, construit des connaissances, en modifie d'autres, réfute certaines de ses conceptions, développe des compétences.

Situation et élèves entrent dans une dialectique particulière. Les transformations des uns modifient nécessairement l'autre. Une approche curriculaire qui introduit des situations pour le développement de compétences, propose les ingrédients nécessaires à cette dialectique 'élèves/situation' au sein de l'entité qu'ensemble ils constituent.

5. Conclusion : la question du traitement et d'un référentiel de l'agir compétent

Encadré 6 : Réalité expérientielle

« (...) nous décrivons notre réalité expérientielle telle que nous pouvons en faire l'expérience, et ce que nous faisons est façonné et coordonné par les concepts et les relations conceptuelles que nous employons à ce moment-là. » von Glaserfeld (2004 : 400).

Il est devenu courant d'affirmer qu'une compétence peut être considérée comme construite seulement lorsque le traitement des situations est achevé, réussi et socialement accepté, au terme d'un *agir compétent*. Dans les faits, ce traitement correspond à l'ensemble du processus à travers lequel une personne est en actions dans des situations. Il est malaisé de l'imaginer linéaire et facilement descriptible comme le ferait un observateur qui décrirait un phénomène ou un objet regardé de l'extérieur. La seule personne habilitée à expliciter son action en situations, à mettre en mots ce qu'elle a réalisé, à reconstruire l'histoire du développement de ses compétences, à décrire ses compétences, à les remettre en cause, à questionner leur viabilité dans de nouvelles situations, n'est autre que cette personne elle-même.

Le terme 'traitement' est trop faible pour exprimer tout ce qui se passe lorsqu'une personne agit dans des situations. Mais à nouveau, c'est la complexité de l'objet 'compétence' qui rend difficilement cernable le trajet que mène une personne pour arriver à cette compétence.

Le traitement correspond simultanément à ce que fait et à ce qu'est la personne en action à un moment et dans une situation donnée. Ce traitement ne peut être que partiellement observé de l'extérieur. Il ne peut être décrit que par les personnes elles-mêmes engagées dans des actions dans les situations, au cours d'un retour réflexif sur leur traitement. Ce n'est qu'alors qu'une mise en mot de ce traitement est possible.

Si la conclusion de cette mise en mot est que le traitement de la situation est réussi et qu'il est socialement acceptable, alors il s'agit bien d'un 'agir compétent'. Un référentiel de l'agir compétent pour une profession donnée, ne peut ainsi être que le fruit d'une approche empirique de traitements de situations réels et mis en mot par les acteurs de cette profession eux-mêmes.

La tentation est forte de décrire *a priori* un traitement attendu en face de telle ou telle famille de situations. Mais ces prédictions ne peuvent être que des hypothèses, et c'est avec beaucoup d'humilité que l'enseignant ou le formateur doit admettre que le responsable de la construction de ses compétences est la personne en formation, nul ne peut se substituer à cette dernière. Toute prédition reste relative.

Un référentiel de l’agir compétent, décrit des traitements relevés dans la pratique de personnes en situation. Il s’appuie sur l’hypothèse que ces ‘agir compétent’ permettent de traiter des situations semblables à celles dans lesquelles ils ont été observés. Ces ‘agir compétent’ correspondent à des catégories de traitements de situations d’une même famille, avec un empan d’actions plus ou moins large. Ils permettent de définir un *potentiel d’actions* face à une famille de situations emblématiques de la profession. En ce sens ces référentiels innovants sont intéressants et, sans doute, plus opérationnels que tous les référentiels de compétences, ces derniers restant théoriques car éloignés de l’action en situation.

Bibliographie

- Allal, L. (1999). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire, *Raison éducative* (2)1 – 2, 77 – 93.
- Ayotte-Beaudet, J.-P. (2013). The concept of competence in the French-language education literature, in Ph. Jonnaert et Therriault G. (guest editors), Curriculum Reforms : in Search of Innovative Models for Dynamic Education Systems, *Prospects Quarterly Review of Comparative Education*, (XLIII)4, n°168, 419-428.
- Ayotte-Beaudet, J.-P. et Jonnaert, Ph. (2010). Recension des textes francophones traitant de la notion de compétence. Montréal : *Les cahiers de la CUDC*, (3-1010).
- Barbier, J.-M. (2007). Le vocabulaire des rapports entre sujets et activités, in M.-J. Avenir et C. Schmitt, (dir.), *La construction de savoirs pour l'action*, (pages 49 - 68). Paris: L'Harmattan.
- Baillargeon, N. (2013). *Légendes pédagogiques. L'autodéfense intellectuelle en éducation*. Montréal : Poètes des brousses.
- Barbot, M.J., Camatarri, G. (1999). *Autonomie et apprentissage, l'innovation dans la formation*. Paris : PUF .
- Bernard, J.M., Nkengne, A.P. et Robert, F. (2007). *La relation entre réformes des programmes scolaires et acquisitions à l'école primaire en Afrique : réalité ou fantasme. L'exemple de l'approche par compétences*. Dijon : Institut de recherche sur l'éducation (IREDU). En ligne : <http://iredu.u-bourgogne.fr>
- Bosman, C., Gerard, F.-M. et Roegiers, X. (2000). *Quel avenir pour les compétences*? Bruxelles : De Boeck.
- Boutin, G. et Julien, L. (2000). *L'obsession des compétences. Son impact sur l'école et la formation des enseignants*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Braslavsky, C. (2001). *Tendances mondiales et développement des curricula*. Bruxelles : Conférence, AFEC, Colloque international, 9-12 mai 2001.
- Bronkart, J.P. et Dolz, J. (2002). La notion de compétence : quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières ? *Raisons éducatives* (2), 27-44.
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de compétence en éducation, *Revue Française d'Éducation*, (154), octobre 2006, 97-110.
- Damascio, A. (2003). *Spinoza avait raison. Joie et tristesse, le cerveau des émotions*. Paris: Odile Jacob.
- De Fornel et Quéré, L. (1999), (Dir.). La logique des situations. *Raison pratique*, n°10, numéro thématique. Paris : éditions de l'Ehess.

- De Ketele, J.-M. et Hanssens, C. (1999). L'évolution du statut des savoirs et la construction des curricula. In Groupe Avenir UCL (Éd.). *Des idées et des hommes. Pour construire l'avenir de la Wallonie et de Bruxelles*, (247-263). Louvain-la-Neuve : Academia Bruylant.
- De Ketele, J.-M. (2001). Enseigner les compétences : repères. In J.-L. Jadoule et M. Bouhon (Éds.). *Développer des compétences en histoire*, (13-22). Louvain-la-Neuve : Université catholique de Louvain.
- Delattre, J. (1993). Situation-problème, faisons le point. *Spirale, Revue de Recherche en Éducation*, (10/11), 7-26.
- Depover, C. et Jonnaert, Ph. (2014). *Quelle cohérence pour l'éducation en Afrique ? Des politiques au curriculum. Hommage à Louis D'Hainaut*. Bruxelles : De Boeck.
- D'Hainaut, L. (1988). *Des fins aux objectifs de l'éducation. Un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation*. Bruxelles : Éditions Labor.
- Ettayebi, M., Opertti, R. et Jonnaert, Ph. (dir.) (2008). Logique de compétences et développement curriculaire. Débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs. Paris : L'Harmattan.
- Gerard, F.-M. et Braibant, J.-M. (2004). Activités de structuration et activités fonctionnelles, même combat ? Le cas de l'apprentissage de la compétence en lecture à l'école primaire. *Français 2000* (190-191), avril 2004, 24-38.
- Hirtt, N. (2009). L'approche par compétences, une mystification pédagogique. *L'école démocratique* (39), septembre 2009, numéro entier). En ligne : http://www.sauvonsluniversite.com/IMG/pdf/APC_Mystification.pdf
- Jonnaert, Ph., Furtuna, D., Ayotte-Beaudet, J.-Ph., Sambote, J. (2015). Résultats d'une recherche exploratoire sur la notion de compétence. *Assempe, La revue universitaire des sciences de l'Éducation*, Université Félix Houphoët Boigny, Abidjan, Côte d'Ivoire, numéro spécial, décembre 2015.
- Jonnaert, Ph. (2014a). Évaluer des compétences ? Oui, mais de quelles compétences s'agit – il ? In Ch. Dierendonck, E. Loarer et B. Rey (dir.). *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*, (35 – 55). Bruxelles : De Boeck Université.
- Jonnaert, Ph. (2014). Questions de cohérence interne dans un programme éducatif pour la formation des enseignants au Québec, in M. Tradif et J.-F. Desbiens (dir.). *La vogue des compétences dans la formation des enseignants. Bilan critique et perspectives d'avenir*, (35-60). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Jonnaert, Ph. et Furtuna, D. (2014). *Validation d'une proposition de trame conceptuelle pour la notion de compétence – Grille d'analyse*. Montréal : Cahier de la CUDC, février 2014, N°19.
- Jonnaert, Ph. (2013). La compétence, une notion malmenée – Éléments pour un débat. *Série – Questions CUDC*, octobre 2013.

Jonnaert, Ph. (2012). *Recadrage de la formation par compétences en Côte d'Ivoire*. Montréal : Rapport de mission, Chaire UNESCO de Développement curriculaire et Banque mondiale.

Jonnaert, Ph. (2011). Apprendre., *Vie Pédagogique*, numéro 159, novembre 2011. En ligne : <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/159/index.asp>

Jonnaert, Ph. et Vandeborcht, C. (2009). *Créer les conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour la formation des enseignants*. (Traduit en portugais et en arabe, 1^{ère} éd. 1998. Bruxelles : De Boeck.

Jonnaert, Ph., Ettayebi, M. et Defise, R. (2009). *Curriculum et compétences : un cadre d'opérationnalisation*. Bruxelles : De Boeck université.

Jonnaert, Ph., Barrette, J., Masciota, D. et Yaya, M. (2006). La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée, ou la nécessité de passer de ce concept à celui d'agir compétent, *IBE Working Paper on Curriculum Issue*, n°4, Genève : Bureau international de l'éducation de l'UNESCO. En ligne :

http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Working_Papers/compet_curr_ibewpci_4.pdf

Jonnaert, Ph., Barrette, J., Boufrahi, S., et Masciota, D. (2004). Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité, *Revue des sciences de l'éducation*, 3(30), 667 – 696. En ligne :

<http://www.erudit.org/revue/rse/2004/v30/n3/012087ar.html?vue=integral>

Jonnaert, Ph. (2009). *Compétences et constructivisme : un cadre théorique*. (Traduit en portugais et en arabe, 1^{ère} éd. 2002). Bruxelles : De Boeck.

Jonnaert, Ph., Lauwaers, A. et Pesenti, M. (1990). *Capacités, compétences, situations et fonctionnement cognitif. Cadre conceptuel de la recherche 'redioscopie de l'étudiant arrivé au terme du cycle supérieur des études secondaires générales dans l'enseignement francophone*. Louvain – la – neuve : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, rapport de recherche.

Legendre, M.-F. (2008). La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires : effet de mode ou moteur de changement en profondeur. In F., Audiger et N., Tutiaux-Guillon (Éd.), *Compétences et contenus. Les curriculums en question*, (27-50). Bruxelles : De Boeck.

Legendre, M.-F. (2004). Cognitivisme et socioconstructivisme : des fondements théoriques à leur utilisation dans l'élaboration et la mise en œuvre du nouveau programme de formation. In A. Mbatika et Ph. Jonnaert (Dir.). *Les réformes curriculaires – Regards croisés*, (p. 13-48). Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Leplat, J. (1991). Compétence et ergonomie. In R., Amalberti, M., de Montmollin et J., Theureau (dir.), *Modèles en analyse du travail* (p. 263 – 278). Liège : Mardaga.

Melouki, M'H. (dir.) (2010). *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec*. Ste – Foy (QC.) : Presses de l'Université Laval.

- Montmollin, M. (de) (1986). *L'intelligence de la tâche*. Berne : Peter Lang.
- Mottier Lopez, L. (2008). *Apprentissage situé : la microculture de classe en mathématiques*. Berne : Peter Lang.
- Mottier Lopez, L. (2011). L'évaluation située des compétences des élèves : discussion critique des principes d'efficacité et d'inédit. *Education & Society*, 2 (2), 133-148.
- OCDE, (2000). *Société du savoir et gestion des connaissances. Enseignement et compétences*. Paris : OCDE.
- Opertti, R. (2008). Les approches par compétences et la mise en œuvre de la réforme des curriculums en Amérique latine : processus en cours et défis à relever. In Ettayebi, M., Opertti, R. et Jonnaert, P. (Dir.). *Logique de compétences et développement curriculaire : débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs* (p. 79 – 100). Paris : L'Harmattan.
- Pastré, P., Samurçay, R. (2001). Travail et compétence : un point de vue de didacticien. Activités de travail et dynamique des compétences. In J., Leplat, M., de Montmollin (dir.), *Les compétences en ergonomie* (p. 147 – 160). Toulouse : Éditions Octares.
- Pastré, P. (2004). Introduction, in R. Samurçay et P. Pastré (Dir.), *Recherches en didactique professionnelle* (p. 1-13). Toulouse : Octarès.
- Pastré, P. (2010). Quel sujet pour quelle expérience : un point de vue de didactique professionnelle, *Travail et Apprentissage*, (6), décembre 2010, 46 – 55.
- Perrenoud, P. (2002a). D'une métaphore à l'autre: transférer ou mobiliser ses connaissances ? Dans J., Dolz et E., Ollagnier (Dir.). *L'énigme de la compétence en éducation*, (45-60). Bruxelles: De Boeck Université.
- Perrenoud, P. (2002b). *Les cycles d'apprentissage. Une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire*. Québec : Presses universitaires du Québec.
- Perrenoud, Ph. (1998). *L'école saisie par les compétences*. Conférence : Colloque de l'association des cadres scolaires du Québec, Québec, 9-11 décembre 1998.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF.
- Rajonhson, L., Ramilijaona, F., Randrianirina, E. et Gerard, F.-M. (2005). *Premiers résultats de l'APC : invitation à continuer*. Document en ligne : <http://www.brief.be>
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A. et Kahn, S. (2003). *Les compétences à l'école – apprentissage et évaluation*. Bruxelles : De Boeck.
- Sambote, J. (2015). Les compétences professionnelles des enseignants au Québec : mais de quelle compétence s'agit-il? *Série – Questions CUDC*, juillet 2015.
- Tardif, J. (2003). Développer un programme par compétences : de l'intention à la mise en œuvre. *Pédagogie collégiale*, 6(3), 36-44.

Tehio, V. (Éd.) (2010). *Politiques publiques en éducation, l'exemple des réformes curriculaires. Étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique*. Sèvres : Centre international d'études pédagogiques (CIEP). En ligne :

http://www.ciep.fr/publi_educ/docs/actes-reformes-curriculaires.pdf

Wesselink, R., Dekker-Groen, A., Biemans, H.J.A. et Mulder, M. (2010). Using an instrument to analyze competence-based study programs: experience of teachers in Dutch vocational education and training, *Journal of Curriculum Studies*, 42(6), 813-829.

Von Glaserfeld, E. (2004). Questions et réponses au sujet du constructivisme radical, in Jonnaert, P. et Masciotra, D. (Dir.), *Constructivisme, choix contemporains, hommage à Ernst von Glaserfeld*, (291-317). Ste.-Foy (Qc) : Presses de l'Université du Québec

Notes

ⁱ Guillemette, S., Vachon, I., Guertin, D. (2019).

ⁱⁱ Cette section est retravaillée à partir de Jonnaert et al. (2009 : 80 et 81) et de Jonnaert et al. (à paraître)

ⁱⁱⁱ Cette section est adaptée de Jonnaert, Barrette, Masciotta et Mane (2006).

^{iv} Montmollin (1986) ; D'Hainaut (1988) ; Jonnaert et al. (1990) ; Leplat (1991) ; Perrenoud (1997, 1998, 2002a, 2002b) ; Boutin et al. (2000) ; Pastré et al. (2001) ; Jonnaert (2002) ; Jonnaert et al. (2004) ; Tardif (2003) ; Legendre (2004); ...

^v *Curriculum*. Un curriculum est un ensemble de paramètres à visée éducative. Articulés entre eux, ils permettent l'orientation et l'opérationnalisation de tout un système éducatif à travers des plans d'action pédagogiques et administratifs. Un curriculum est ancré dans les réalités historiques, sociales, linguistiques, économiques, religieuses, géographiques, démographiques et culturelles d'un pays. Un curriculum se situe *en aval* des politiques éducatives et *en amont* des actions quotidiennes d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation dans les salles de classes. De ce fait, un curriculum est en quelque sorte *l'interface* entre les grandes orientations définies par les politiques éducatives et leur mise en œuvre dans les salles de classe à travers les programmes éducatifs qu'il inclut et oriente. En ce sens, un curriculum peut être considéré comme un *passeur de politiques éducatives*, (Depover et Jonnaert, 2014).

^{vi} Jonnaert et al. (2009) ; Ayotte - Beaudet et al. (2010) ; Ayotte-Beaudet (2013); ...

^{vii} Boutin et al. (2000) ; Bronkart et al. (2002) ; Crahay (2006) ; Bernard et al. (2007) ; Hirtt (2009); ...

^{viii} Sambote (2015); Melouki (2010) ; Tehio (2010) ; Hirtt (2009) ; Opertti (2008) ; Ettayebi et al. (2008) ; Bernard et al. (2007); ...

^{ix} Cette section du texte est adaptée de Jonnaert et al. (2004).

^x Ayotte-Beaudet (2013); Jonnaert (2013).

^{xi} Bernard et coll. (2007) ; Jonnaert (2012)

^{xii} RDHCC : Ressource humaines et développement des compétences Canada.

<http://www.rhdcc.gc.ca/fra/competence/ACE/defi/definitions.shtml>

^{xiii} Le concept de *capacité* a été clarifié dans plusieurs travaux de recherche dirigés par Ph. Jonnaert à l'intérieur d'un vaste programme de recherche financé successivement par différents organismes subventionnaire en Belgique et au Canada, [*Fonds belges d'initiative ministérielle* ; *Conseil canadien de la recherche en sciences humaines* (CRSH) ; *Fonds québécois, recherche, société et culture* (FQRSC) ; Jonnaert et al., (1990) ; Jonnaert, (2002 ; 2009) ; Jonnaert et coll., (2004)]. Une première synthèse de ces travaux peut être lue dans Jonnaert (2009/2002).

^{xiv} Baillargeon (2013) ; Boutin et al. (2000).

^{xv} Pour lire le détail des résultats de cette recherche, voir : Jonnaert et al. (2015)

^{xvi} Exemple adapté de : Jonnaert, Ph. (2011).

^{xvii} République Démocratique du Congo