



Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture



Chaire UNESCO
de développement
curriculaire

2014

Les cahiers de la CUDC

**Validation d'une proposition de
trame conceptuelle pour la notion
de *compétence***

Grille d'analyse

Ph. Jonnaert, Ph. D.
D. Furtuna, M. Sc.

CUDC-UQAM
Février 2014
Numéro 19



Résumé

Ce cahier de la Chaire UNESCO de Développement curriculaire (CUDC) propose une grille d'analyse d'une *trame conceptuelle* de la notion de compétence définie par plusieurs chercheurs CUDC. Cette trame conceptuelle articule entre eux un ensemble d'*éléments constitutifs* de cette notion, relevés dans la littérature francophone contemporaine en éducation (Ayotte – Beaudet, 2013 ; Ayotte – Beaudet et Jonnaert, 2010 ; Jonnaert, 2002). La notion de compétence stagne, aujourd'hui encore, au cœur de nombreux débats et est loin de faire l'unanimité. Ne disposant ni de cadre théorique ni de définition suffisamment stabilisés et validés, la compétence ne bénéficie pas encore de réelle conceptualisation. En ce sens les chercheurs de la CUDC parlent de *notion* plutôt que de *concept* de compétence.

La grille proposée dans ce cahier est un des outils de *validation* de la trame conceptuelle d'une compétence. Elle est soumise à un ensemble d'experts traitant du concept de compétence dans leurs travaux. Ces experts sont issus de plusieurs pays et Continents.

Il est demandé à ces experts consultés, d'analyser ce document et de compléter la grille. Des *consignes* pour la participation à ce travail de validation sont suggérées au début du document.

Ce cahier de la CUDC est destiné aux personnes qui complètent cette grille. Il s'agit d'un document de recherche à *diffusion restreinte*.

Mots clés

Compétence, trame conceptuelle, grille d'analyse, échelle Likert, validation, définition, éléments constitutifs.



Chaire UNESCO de développement curriculaire
Université du Québec à Montréal
CP 8888, Succursale Centre-ville
Montréal (Québec) H3C 3P8

Site internet : www.cudc.uqam.ca

Par courriel : cudc@uqam.ca

Table des matières

LISTE DES SIGLES UTILISÉS	3
CONSIGNES.....	4
VALIDATION D'UNE PROPOSITION DE TRAME CONCEPTUELLE POUR LA NOTION DE COMPÉTENCE.....	5
1. ÉLÉMENTS CONSTITUTIFS DE LA NOTION DE COMPÉTENCE	6
2. DÉFINITION PROVISOIRE DE LA NOTION DE COMPÉTENCE	7
3. TRAME CONCEPTUELLE DE LA NOTION DE COMPÉTENCE	8
4. ÉCHELLE LIKERT	12
4.1 <i>Présentation de l'échelle</i>	12
4.2 <i>Consignes</i>	12
4.3 <i>Échelle Likert</i>	13
NOTES	18

Liste des sigles utilisés

[Liste non exhaustive]

AFD	Agence française de développement
APC	Approche par les compétences
CA	Cadre d'action
CCE	Cadre relatif aux champs des expériences
CEV	Cadre d'évaluation
CIEP	Centre d'évaluation
CR	Cadre des ressources
CS	Cadre situationnel
CUDC	Chaire UNESCO de développement curriculaire
FST	Faculté des sciences et technologie (Université de Nouakchott)
LMD	Licence – Master – Doctorat
PAES	Projet d'appui à l'enseignement supérieur (dans les pays de l'UEMOA)
PPO	Pédagogie par objectifs
UEMOA	Union économique et monétaire Ouest Africain
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Éducation la science et la culture
UQAM	Université du Québec à Montréal

Consignes

Objectif

L'activité proposée s'inscrit dans un processus plus vaste de définition d'un ensemble de concepts curriculaires. La notion de *compétence* est utilisée comme notion centrale dans bon nombre de *cadres d'orientations curriculaires* pour des réformes des offres de formation dans différents systèmes éducatifs. La grille proposée dans ce cahier participe à la clarification conceptuelle de la notion de compétence.

Cette grille poursuit l'objectif de rassembler un ensemble de points de vue qui contribueront au processus de validation d'une trame conceptuelle de la notion de compétence.

Consignes

Après avoir pris connaissance de l'ensemble du cahier et de la proposition de trame conceptuelle de la notion de compétence, ainsi que de la description de ses différents cadres dans la section précédente, il est suggéré aux participants de cette activité de **compléter l'échelle Likert** en respectant les consignes :

1. *Lire* chaque proposition dans la grille.
2. *Choisir* un chiffre qui correspond à votre degré d'acceptation de la proposition.
3. *Encercler* le chiffre correspondant à votre choix : n'encercler qu'un seul chiffre par proposition.
4. L'échelle utilisée est subdivisée cinq degrés d'acceptation pour chacune de ces propositions :
 - 5 = Entièrement en accord
 - 4 = En accord
 - 3 = En désaccord
 - 2 = Entièrement en désaccord
 - 1 = Ne sais pas/Ne s'applique pas
5. *Écrire* éventuellement une remarque dans l'espace approprié à propos de la proposition.

Tout au long de sa lecture du texte, l'expert est invité à noter ses réactions en marge du texte.

Adresse

Une enveloppe avec l'adresse de retour est jointe à ce cahier. Elle est à transmettre à :

Madame Stéphanie **Tran**
Coordonnatrice
Chaire UNESCO de Développement curriculaire de l'UQAM
Université du Québec à Montréal,
Département de mathématiques
CP 8888, succ. Centre-Ville
Montréal, Qc., Canada, H3C 3P8

Validation d'une proposition de trame conceptuelle pour la notion de compétence

Introduction

Bien qu'elle soit utilisée depuis plusieurs décennies dans le *champ curriculaire* et largement discutée dans les débats sur l'éducation [Perrenoud, (1995 et 2011) ; Jonnaert, (2013)]ⁱ, la notion de *compétence* reste floue, voire contestée (Crahay, 2006)ⁱⁱ. Elle n'est pas conceptualisée. Dans différents travaux théoriques ou empiriques sur cette notion, recensés par plusieurs chercheurs de la CUDC [Jonnaert, Barrette et al., (2004 et 2006) ; Jonnaert (2009) ; Ayotte-Beaudet et Jonnaert, (2010) ; Ayotte-Beaudet, (2013)]ⁱⁱⁱ, un certain nombre d'autres termes et d'autres expressions apparaissent régulièrement pour cerner cette notion : *ressources, contraintes, obstacles, activité, situation, traitement efficace, adaptabilité, viabilité*, etc. Mais ces derniers sont rarement présents simultanément dans les différentes définitions analysées (Ayotte-Beaudet, 2013), à l'exception des *ressources cognitives*. Les définitions consultées ne mettent pas toutes l'accent sur les mêmes aspects. Mais la plupart d'entre elles évoquent aussi les *ressources cognitives*.

La notion de compétence ne semble pas encore bénéficier de *définition stabilisée*, voire, de *cadre théorique* structuré et validé, particulièrement dans la littérature francophone en éducation. Or, depuis plus de deux décennies elle est devenue un des éléments centraux de bon nombre de curriculums (Braslavsky, 2001)^{iv}. Le flou théorique qui cerne cette notion pourtant largement utilisée, notamment dans le cadre de réformes curriculaires, suscite des difficultés pratiques dans la mise en œuvre de ces réformes, particulièrement dans les pays d'Afrique subsaharienne [Bernard, Nkengne et al., (2007) ; Tehio, (2010) ; Gauthier, (2013)]^v. Le plus souvent, la codification d'une compétence dans un programme éducatif s'assimile à celle d'un objectif général^{vi}. Ainsi réduite, la notion de compétence perd de sa richesse. Tout n'est pas compétence. Cette notion ressemble parfois à un fourre-tout, dans lequel on place des notions et des concepts relevant d'autres approches que celle relative au développement de compétences, créant ainsi mille et uns amalgames difficiles à détricoter. Or, la problématique d'une compétence s'inscrit dans la complexité. Elle porte sur l'ensemble des éléments constitutifs de la *zone sémantique* (Barbier, 2007)^{vii} de cet objet particulier : de la situation à son traitement, de la maîtrise de ressources appropriées jusqu'à la compétence elle-même. Cette problématique nécessite d'être clarifiée.

Les chercheurs de la CUDC proposent une *problématisation* de la notion de compétence qui permet d'identifier les éléments qui la constituent, de les organiser et de les articuler de façon dynamique dans une *trame conceptuelle*. Le questionnaire, sous forme d'échelle Likert et soumis dans ce document, participe à ce processus de validation.

Après avoir identifié les éléments constitutifs d'une compétence une définition en est proposée, s'ensuit la trame conceptuelle à valider. L'échelle Likert est enfin suggérée pour que les lecteurs de ce dossier puissent la compléter.

1. Éléments constitutifs de la notion de compétence

Plusieurs éléments constitutifs de la notion de compétence se dégagent des travaux empiriques menés par des chercheurs de la CUDC sur le terrain lors d'accompagnements de Ministères de l'éducation dans leur processus de réformes curriculaires et d'optimisation des systèmes éducatifs et des offres de formation^{viii} :

- Une compétence est toujours associée à une *situation*^{ix}, 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 cette situation 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 celle 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)^x : des ressources propres aux personnes, d'autres ressources spécifiques à certaines circonstances de la situation et des ressources externes tant aux personnes qu'à la situation ;
- Une compétence n'est réellement construite que dans le cas d'un *traitement achevé, réussi et socialement acceptable* de la situation ;
- Une compétence résulte du *processus dynamique et constructif du traitement de la situation* : la compétence n'est pas ce processus, le processus est le traitement de la situation par une personne ou par un collectif de personnes ; une personne ou un collectif de personnes sont toujours déclarés compétents *après* les traitements de la situation ;
- 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 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 de la situation, des ressources dont elles disposent, des contraintes et des obstacles qu'elles rencontrent dans cette situation, de leurs champs d'expériences, etc. ;
- Une compétence est *évolutive* ; d'une situation à une autre de la même famille de situations, une compétence *s'adapte* aux circonstances de la situation, en ce sens, une compétence est rarement achevée.

Dans la *zone sémantique* de la notion compétence, ces éléments constitutifs s'articulent entre eux et ne sont que peu dissociables.

Une *trame conceptuelle* en permet une organisation en différents cadres. Ces éléments sont d'abord repris dans une définition littérale de la notion de compétence, ils sont ensuite organisés dans une *trame conceptuelle*.

2. Définition provisoire de la notion de compétence

(Adaptée de Jonnaert, Ettayebi *et al.*, 2009)^{xi}

- Une compétence se développe *en situation* et est le résultat du *traitement achevé*, réussi et socialement accepté de cette situation par une personne ou un collectif de personnes dans un contexte déterminé.
- Ce traitement repose sur le champ des expériences vécues par les personnes dans d'autres situations plus ou moins isomorphes à celle qui fait 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 de la situation, de la situation elle-même et du contexte, des ressources des personnes elles-mêmes et de celles disponibles parmi les circonstances de la situation mais aussi des ressources externes aux personnes et à la situation.
- La compétence est l'aboutissement de ce *processus complexe, dynamique et dialectique* de traitement ; elle est spécifique à la situation traitée avec succès et peut être adaptée à d'autres situations qui sont presque isomorphes à la situation actuelle et qui appartiennent à la même *famille de situations*.

Les éléments constitutifs de la *zone sémantique* d'une compétence se retrouvent dans cet essai de définition, certes apparemment en désordre dans un texte continu. Cette définition offre en filigrane les différents cadres qui structurent la trame conceptuelle. La *trame conceptuelle* articule entre eux les *éléments constitutifs de la zone sémantique d'une compétence* en les organisant en différents cadres. Tous ces éléments se retrouvent nécessairement, d'une manière ou d'une autre, en interactions dans le traitement des situations par les personnes. Ces éléments sont organisés dans plusieurs cadres qui, articulés entre eux, *modélisent* la *zone sémantique* d'une compétence en une *trame* présentée dans le tableau 1.

Ces cadres en interaction ne sont pas nécessairement étanches, ils s'influencent réciproquement. Par exemple, la situation traitée est déterminée par la représentation que les personnes en action s'en sont construites au départ de leur champ d'expérience. Mais au fur et à mesure que le traitement avance, cette représentation de la situation est modifiée par les actions des personnes. Le cadre situationnel, le cadre relatif aux champs des expériences des personnes et le cadre d'actions se bousculent sans cesse tout au long du processus dynamique de traitement de la situation. Dès lors, comme tout modèle, la trame semble figer un processus qui est cependant nécessairement dynamique et évolutif.

3. Trame conceptuelle de la notion de compétence

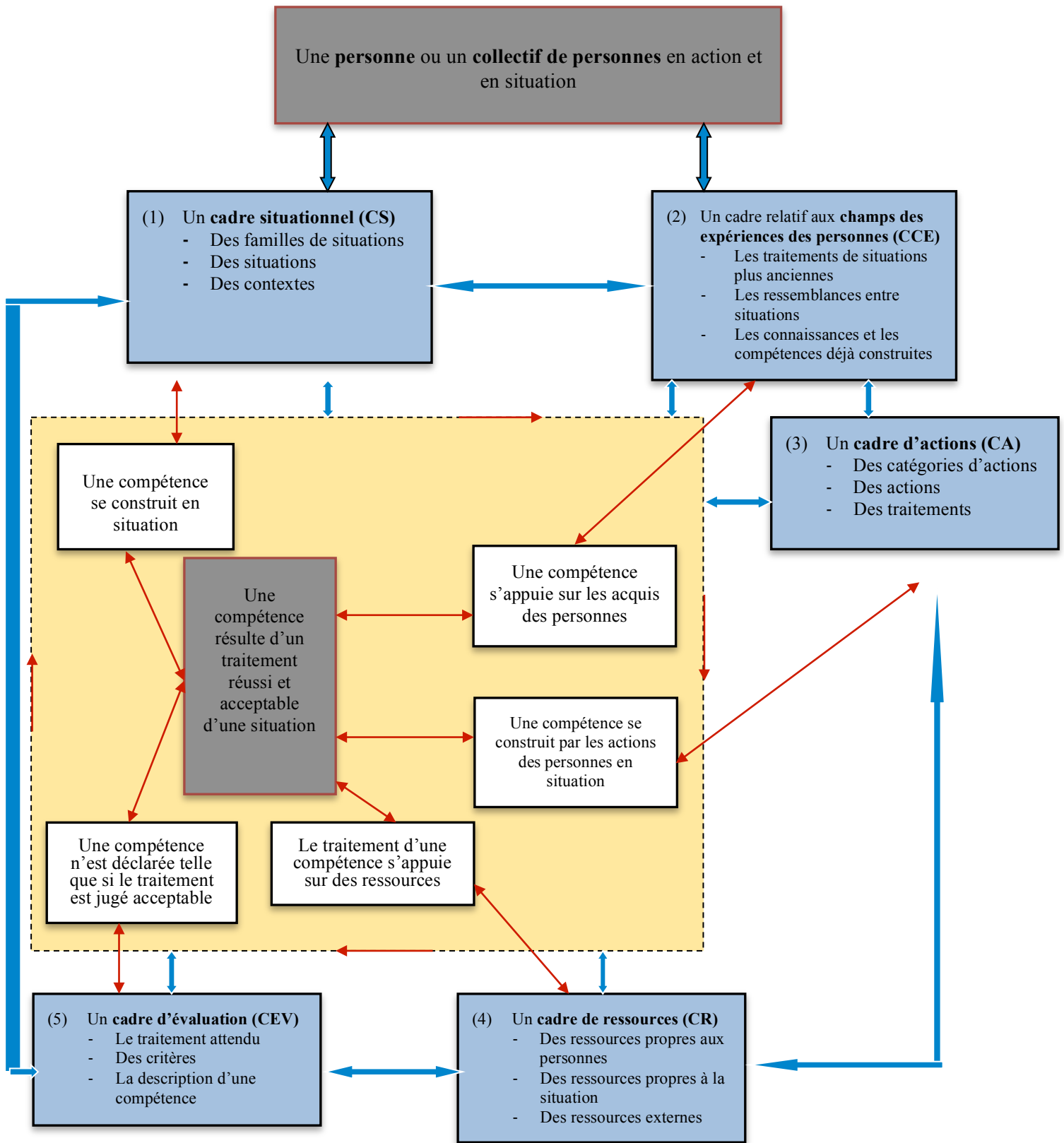


Tableau 1 : Trame conceptuelle de la compétence^{xii}.

Légende:

1. Le *cadre situationnel* (CS) :

Le cadre situationnel propose les *situations d'une même famille* qui permettent la construction et le développement d'une compétence. Ce cadre est précisé par :

- Une famille de situations définit les *caractéristiques et les propriétés communes* à toutes les situations de cette famille ; cette famille de situations est générique et inclut un certain nombre de situations ; *une compétence construite dans une situation de la famille peut ensuite s'adapter à d'autres situations de cette famille.*
- Une *situation*^{xiii} dans laquelle la personne ou le collectif de personnes agissent concrètement ; la situation est particulière ; une situation est un ensemble de circonstances ; certaines de ces circonstances sont des ressources pour son traitement par les personnes, d'autres sont des contraintes, voire des obstacles ; c'est dans une situation qu'une compétence se construit et se développe, elle peut ensuite s'adapter à d'autres situations de la famille de situations.
- Un *contexte* dans lequel la famille de situations et la situation sont incluses permet aux personnes de construire le sens de la situation dans laquelle ils agissent.

2. Le *cadre relatif au champ d'expériences* des personnes (CCE) :

Ce cadre évoque les *expériences antérieures* des personnes. Ces expériences ont été vécues individuellement ou collectivement dans des situations plus ou moins isomorphes à celle qu'ils traitent. Ce cadre est précisé par :

- Des *traitements plus anciens* que les personnes ont déjà expérimentés dans des situations plus ou moins isomorphes à la nouvelle situation qu'elles traitent hic et nunc ; les traitements plus anciens ont, ou non, permis d'aboutir à une compétence.
- Des *ressemblances entre des situations* anciennes et la nouvelle situation ; l'identification de propriétés et de caractéristiques plus ou moins communes à des situations anciennes et à la nouvelle situation permet à la personne d'adapter un, ou plusieurs, traitements déjà expérimentés à une nouvelle situation.
- Un *certain nombre de connaissances, voire de compétences*, déjà construites par les personnes au cours d'expériences antérieures peuvent être évoquées par la nouvelle situation ; ces connaissances et ces compétences sont viables et adaptables, ou non, à la nouvelle situation.

3. Le *cadre d'actions* (CA) :

Ce cadre évoque des *catégories d'actions* qui précisent les propriétés communes aux *actions* possibles dans une situation ; ces catégories d'actions sont générales et incluent un certain nombre d'actions qui peuvent être utilisées pour le *traitement* d'une situation ; ce cadre permet l'organisation d'un *traitement* de la situation par l'articulation d'un certain nombre d'actions à un certains nombre des ressources. Ce cadre est précisé par :

- des *catégories d'actions* définissant des propriétés communes aux actions qui peuvent être mises en œuvre pour le traitement de la situation ; les catégories d'actions sont générales ; ce sont les actions incluses dans une catégorie qui participent au traitement d'une situation ; une catégorie d'actions peuvent relever d'une ou de plusieurs familles de situations ;
- des *actions* qui se concrétisent dans une situation ; ce sont les actions qui permettent la mise en œuvre d'un traitement en s'appuyant sur un certain nombre de ressources ; les actions sont

concrètes ; la mise en œuvre des actions nécessite la prise en considération des ressources et des contraintes relevant autant de certaines circonstances de la situation que des personnes ;

- un *traitement* qui articule entre elles un certain nombre d'actions à un certain nombre de ressources ; ce traitement peut prendre des formes très variées, depuis l'application linéaire d'une technique en passant par l'utilisation d'une méthode, jusqu'au développement d'une stratégie particulière adaptée à la situation ; chaque traitement est spécifique aux personnes et à la situation actuelle ; un traitement peut être adapté à d'autres situations quasi isomorphes appartenant à la même famille de situations.

4. Le *cadre des ressources* (CR) :

Ce cadre précise les *ressources* que les personnes devraient mobiliser pour traiter avec succès la situation à laquelle elles sont confrontées ; c'est sur ces ressources que peuvent s'appliquer les actions précisées dans le cadre d'actions ; les ressources présentées dans ce cadre peuvent être de nature diverses : cognitives, conatives^{xiv}, corporelles, sociales, matérielles, virtuelles, etc. Ce cadre est précisé par :

- des *ressources propres aux personnes* ; ces ressources peuvent être : cognitives (par exemple les connaissances et les compétences acquises dans d'autres situations), conatives (par exemple l'engagement plus ou moins fort des personnes dans la situation), corporelles (par exemple l'état de veille actif des personnes), sociales (par exemple les aides tutoriales apportées par des pairs expérimentés dans le traitement de la nouvelle situation) ; les personnes s'appuient sur ce qu'elles connaissent déjà pour commencer le traitement d'une nouvelle situation ; plusieurs ressources, dont des ressources cognitives, se situent dans une intersection entre le cadre des ressources et le cadre relatif au champ des expériences des personnes ;
- des *ressources propres à la situation* ; une situation est un *assemblage complexe de circonstances* qui peuvent être des ressources pour le traitement de la situation (par exemple, la présence d'un ordinateur et de différents logiciels sont des ressources matérielles qui peuvent être utiles au traitement de la situation) ; ces circonstances peuvent aussi être des *contraintes* pour le traitement de la situation (par exemple l'exiguïté d'un local ou le peu de temps disponibles sont des contraintes dont les personnes doivent tenir compte) ; ces contraintes sont levables ou non ; certaines circonstances de la situation peuvent devenir des *obstacles* au traitement de la situation, auquel cas, la situation devient une situation-problème ;
- des *ressources externes* tant aux situations qu'aux personnes ; toutes les ressources ne sont pas nécessairement présentes, ni au niveau des personnes, ni au niveau de la situation ; elles nécessitent une démarche au-delà de la situation ; ce peut-être un apprentissage d'une ressource indispensable au traitement de la situation (par exemple, l'apprentissage d'un procédé arithmétique nécessaire au traitement de la situation comme le calcul d'une moyenne arithmétique) ; ce peut-être la recherche d'une documentation, d'un outil, d'une personne-ressource, etc. ; l'appel aux ressources externes est une forme d'ouverture des situations.

5. Le *cadre d'évaluation* (CEV) :

Ce cadre décrit en quelque sorte le *type de traitement* de la situation qui permet d'aboutir à une compétence. C'est à ce niveau que se trouve une ébauche de la compétence attendue au terme du traitement de la situation. Ce cadre précise :

- Le *type de traitement attendu* pour que la situation soit réellement traitée avec succès ; un traitement réussi d'une situation est aussi un traitement socialement acceptable autant dans sa démarche que dans ses résultats ;
- Les *critères* qui permettent de vérifier dans quelle mesure la situation est effectivement traitée avec succès ; les critères nomment les modifications à apporter à la situation afin que celle-ci soit traitée avec succès ;
- Une *description d'une compétence* qui peut être développée par les personnes au terme du traitement de la situation ; la compétence décrite dans le cadre d'évaluation est un exemple de compétence que les personnes peuvent développer au terme du traitement de la situation.

4. Échelle Likert

4.1 Présentation de l'échelle

Pour *valider* la trame conceptuelle décrite dans la section précédente, une échelle de type *Likert* est utilisée. Les échelles Likert sont des échelles numériques utilisées dans des questionnaires pour vérifier le *degré d'accord* des participants à une *proposition* ou un *ensemble de propositions*. Les propositions de l'échelle utilisée dans cette recherche sont organisées en cinq catégories correspondant à celles de la trame conceptuelle de la notion de compétence. Ces catégories rassemblent chacune trois propositions. Il y a donc 15 propositions réparties dans cinq catégories : le *cadre situationnel*, le cadre relatif au *champ d'expériences*, le *cadre d'actions*, le *cadre de ressources* et le *cadre d'évaluation*. Les participants à cette activité sont invités à se prononcer sur chacune de ces propositions en lien direct avec la trame conceptuelle de la compétence.

L'échelle utilisée est subdivisée cinq degrés d'acceptation pour chacune de ces propositions :

- 5 = Entièrement en accord
- 4 = En accord
- 3 = En désaccord
- 2 = Entièrement en désaccord
- 1 = Ne sais pas/Ne s'applique pas

4.2 Consignes

Après avoir pris connaissance de la trame conceptuelle de la compétence et de la description de ses différents cadres dans la section précédente, il est suggéré aux participants de cette activité de compléter l'échelle Likert en respectant les consignes :

- *Lire* chaque proposition dans la grille.
- *Choisir* un chiffre qui correspond à votre degré d'acceptation de la proposition.
- *Encercler* le chiffre correspondant à votre choix : n'encercler qu'un seul chiffre par proposition.
- *Écrire* éventuellement une remarque dans l'espace approprié à propos de la proposition.

4.3 Échelle Likert

Propositions	Échelle					Remarques et suggestions
1. Cadre situationnel						
➤ <i>C'est dans une situation qu'une compétence se construit et se développe</i>	1	2	3	4	5	
➤ <i>Une compétence construite dans une situation d'une famille peut ensuite s'adapter à d'autres situations de cette famille</i>	1	2	3	4	5	
➤ <i>Un contexte permet aux personnes de construire le sens de la situation dans laquelle ils agissent</i>	1	2	3	4	5	

- 5 = Entièrement en accord
 4 = En accord
 3 = En désaccord
 2 = Entièrement en désaccord
 1 = Ne sais pas/Ne s'applique pas

Propositions	Échelle					Remarques et suggestions
2. Cadre (champ) d'expérience						
➤ <i>Les traitements plus anciens ont, ou non, permis d'aboutir à une compétence</i>	1	2	3	4	5	
➤ <i>C'est par l'identification des propriétés communes entre les situations anciennes et la nouvelle situation que la personne peut adapter un traitement déjà expérimenté à une nouvelle situation comme aux situations plus anciennes</i>	1	2	3	4	5	
➤ <i>Ces connaissances et ces compétences sont adaptables, ou non, à la nouvelle situation. Dans ce cas, elles sont viables, ou non, à la nouvelle situation</i>	1	2	3	4	5	

- 5 = Entièrement en accord
4 = En accord
3 = En désaccord
2 = Entièrement en désaccord
1 = Ne sais pas/Ne s'applique pas

Propositions	Échelle					Remarques et suggestions
3. Cadre d'actions						
➤ <i>Une catégorie d'actions peut s'inscrire dans une ou plusieurs familles de situations</i>	1	2	3	4	5	
➤ <i>La mise en œuvre des actions nécessite la prise en considération des ressources et des contraintes relevant autant de certaines circonstances de la situation que des personnes</i>	1	2	3	4	5	
➤ <i>Un traitement peut être adapté à d'autres situations quasi isomorphes appartenant à la même famille de situations</i>	1	2	3	4	5	

- 5 = Entièrement en accord
4 = En accord
3 = En désaccord
2 = Entièrement en désaccord
1 = Ne sais pas/Ne s'applique pas

Propositions	Échelle					Remarques et suggestions
4. Cadre de ressources						
➤ <i>Plusieurs ressources, dont des ressources cognitives, se situent dans une intersection entre le cadre des ressources et le cadre relatif au champ des expériences des personnes</i>	1	2	3	4	5	
➤ <i>Certaines circonstances de la situation peuvent devenir des obstacles au traitement de la situation, auquel cas, la situation devient une situation – problème</i>	1	2	3	4	5	
➤ <i>L'appel aux ressources externes est une forme d'ouverture des situations</i>	1	2	3	4	5	

- 5 = Entièrement en accord
4 = En accord
3 = En désaccord
2 = Entièrement en désaccord
1 = Ne sais pas/Ne s'applique pas

Propositions	Échelle					Remarques et suggestions
5. Cadre d'évaluation						
➤ <i>Un traitement réussi d'une situation est aussi un traitement socialement acceptable autant dans sa démarche que dans ses résultats</i>	1	2	3	4	5	
➤ <i>Les critères, lorsqu'ils n'apparaissent pas dans le traitement de la situation, permettent d'identifier les modifications à apporter à la situation afin que celle-ci soit traitée avec succès</i>	1	2	3	4	5	
➤ <i>La compétence décrite dans le cadre d'évaluation est un exemple de traitement compétent que les personnes peuvent développer au terme du traitement de la situation</i>	1	2	3	4	5	

- 5 = Entièrement en accord
4 = En accord
3 = En désaccord
2 = Entièrement en désaccord
1 = Ne sais pas/Ne s'applique pas

Notes

i

- Perrenoud, Ph., (1995). Des savoirs aux compétences : les incidences sur le métier d'enseignant et sur le métier d'élève, *Pédagogie collégiale*, 9(2), 6-10.
- Perrenoud, Ph. (2011). *Quand l'école prétend préparer à la vie... Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ?* Paris : ESF.
- Jonnaert, Ph., (2013). La compétence, une notion malmenée. Éléments pour un débat curriculaire. *Série-Questions CUDC*, octobre 2013. Texte en ligne : <http://cudc.uqam.ca/upload/files/serie-questions/Octobre2013.pdf>

ii

- Crahay, M., (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation, *Revue française de pédagogie*, (154), 98-110.

iii

- Ayotte – Beaudet, J.-Ph. (2013). The concept of competence in the French – language education literature. *Prospects quarterly review of comparative education*, 43(4), 419-427.
- Ayotte – Beaudet, J.-Ph. et Jonnaert, Ph. (2010). Recension des textes francophones traitant de la notion de compétence, *Les cahiers de la CUDC*, (3-1010).
- Jonnaert, Ph. (2009, 2^{ième} édit.). *Compétences et constructivisme, un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck – Université (1^{ière} édition : 2002).
- Jonnaert, Ph., Barrette, J., Masciotra, 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*, (4), Genève : Bureau international de l'éducation de l'UNESCO.
- Jonnaert, Ph., Barrette, J., Boufrahi, S. et Masciotra, D. (2004). Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité. *Revue des sciences de l'éducation*, 3(30), 667-696.

iv

- Braslavsky, C. (2001). *Tendances mondiales et développement des curricula*. Bruxelles, conférence au colloque international de l'Association francophone d'éducation comparée (AFEC), 9-12 mai 2001. En ligne : <http://www.ibe.unesco.org/fr/services/documents-en-ligne/publications/documents-de-travail-du-bie.html>

v

- Bernard, J. – M., Nkengne, A.P., Robert, F., (2007). *La relation entre réforme 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://www.iredu.u-bourgogne.fr>
- Tehio, S. (Éd.), (2010). *Politiques publiques en éducation : l'exemple des réformes curriculaires. Actes du séminaire final de l'étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique*. Sèvres : Centre international d'études pédagogiques, (CIEP) ; Paris : Organisation internationale de la francophonie, (OIF), et Agence française de développement, (AFD).
- Gauthier, R.-F. (2013). The competency-based approach to curriculum reform in five Africa countries : What we can learn from the 2008-2009 evaluation? *Prospects quarterly review of comparative education*, 43(4), 429-439.

- La confusion entre une *compétence* et un *objectif général* a été instillée dans le champ curriculaire par des propositions qui affirment que : « L'approche par les compétences de base repose essentiellement sur les travaux de De Ketele à la fin des années 80, basés sur la notion d'objectif terminal d'intégration. », Roegiers, (2006: 1). Dans un article plus ancien, De Ketele (1984) présente un *tableau comparatif de plusieurs conceptions en matière d'objectifs pédagogiques*. Il y compare sa propre vision des objectifs à celles de Mager et de Guilbert. Dans ce tableau un *objectif terminal d'intégration* chez De Ketele correspond très clairement à un *objectif général* chez Mager. Progressivement, la notion de compétence a ainsi été associée à celle d'objectif terminal d'intégration dans un certain nombre de travaux. De cette confusion est sans doute apparue la formalisation d'une compétence sous le format d'un *objectif général* dans certains programmes éducatifs puisque, des écrits mêmes de De Ketele, un objectif terminal d'intégration est un objectif général. Une contamination de la notion de compétence par la pédagogie par objectifs trouve par là une de ses sources. Cette contamination est particulièrement observée dans les programmes éducatifs des pays francophones d'Afrique subsaharienne (ASS).
- De Ketele, J.M. (1984). Objectif et évaluation : comparaison de quelques terminologies utilisées. Kinshas, République Démocratique du Congo, *Bulletin de Pédagogie Universitaire*, p. 97.
- Roegiers, X. (2006). La pédagogie de l'intégration en bref. Rabat, mars 2006. Texte en ligne : <file:///localhost/Volumes/LAPUBLIC/Articles%20PhJ%20et%20autres/Textes%20en%20cours/Texte%20M.%20Tardif/Pedagogie%20de%20Integrat%20Xavier%20ROEGIE%20RS.html>

- Barbier, J.-M., (2007). Le vocabulaire des rapports entre sujets et activités, in M.-J., Avenot et C., Schmitt, (Éd.), *La construction des savoirs pour l'action*, (p. 49-68). Paris : L'Harmattan.

- Les chercheurs de la CUDC ont appuyé plusieurs réformes curriculaires, tant au niveau de l'éducation de base qu'au niveau de l'enseignement supérieur. Ils ont appuyés les Ministères de l'éducation ayant en charge la réforme de l'éducation de base en République de Madagascar, au Niger, en République Démocratique du Congo, en Côte d'Ivoire, en République du Congo, au Bénin, etc. Ils ont participé au *Projet d'appui à l'enseignement supérieur* (PAES) dans quatre pays de l'*Union économique et monétaire Ouest – Africaine* (UEMOA), et ont participé au passage au système *Licence – Master – Doctorat* (LMD) de la *Faculté des sciences et technologie* (FST) de l'Université de Nouakchott, etc. De ces multiples expériences sur le terrain, un important corpus de données empiriques est rassemblé à la CUDC, notamment à propos de la notion de compétence.

ix

- Une *situation* est un ensemble contextualisé et complexe de circonstances et de tâches. Elle appartient à une ou plusieurs catégories : des familles de situations. Ces dernières réunissent des situations qui partagent un certain nombre de caractéristiques et de propriétés. Les situations d'une même famille sont plus ou moins isomorphes entre elles. Enfin, alors que la famille de situation est générale et décontextualisée afin de rassembler un certain nombre de situations, une situation est toujours inscrite dans un contexte particulier qui permet aux personnes qui la traitent de lui donner du sens. Pour un exemple de situation, voir la note xiii.

x

- Allal, L. (1999). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire, *Raison éducative*, (2), 1-2, 77-93.

xi

- Jonnaert, Ph., Ettayebi, M. et Defise, R. (2009). *Curriculum et compétences, un cadre opérationnel*. Bruxelles : De Boeck Université.

xii

- Cette trame a fait l'objet de plusieurs modifications depuis sa publication dans Jonnaert, Ettayebi et al. (2009 : 65-67). Lors de leurs actions sur le terrain, en appui aux réformes curriculaires qui font référence à la notion de compétence, les chercheurs de la CUDC enrichissent la réflexion sur cette notion en rapportant des données empiriques.

xiii

- De nombreux exemples de situations sont proposés dans les différentes publications des chercheurs de la CUDC. Voir par exemple :
- Jonnaert, Ph. (2011). Apprendre. *Vie Pédagogique*, (157), texte en ligne : http://cudc.uqam.ca/upload/files/Apprendre%20texte%20Ph%20J_vf1fev11.pdf

Un exemple de banque de situations est proposé dans :

- Charland, P. et Cyr, S. (2013). The situations bank, a tool for curriculum design focused on daily realities : The case of the reform in Niger. *Prospects quarterly review of comparative education*, 43(4), 461-472.

xiv

- «(...) Les *ressources cognitives* font essentiellement référence au patrimoine cognitif, dont les connaissances, de la personne et/ou du collectif de personnes que les circonstances de la situation permettent d'évoquer; les ressources conatives évoquent l'engagement plus ou moins important de la personne et/ou du collectif de personnes dans la situation en fonction de dimensions affectives, émotives, motivationnelles. », Jonnaert, Ettayebi et al. (2009 : 66) ; (référence en note xi).