

Chaire UNESCO de développement curriculaire (CUDC)

Philippe Jonnaert, Ph. D.

La compétence, une notion malmenée - Éléments pour un débat *curriculaire*

Assises d'une réflexion

Ce texte s'inscrit dans les débats suscités auprès des chercheurs en éducation par une *utilisation précoce* de la notion de compétence alors que celle-ci repose sur un cadre théorique flou et non stabilisé. La plupart du temps mal définie (Ayotte, 2011, 2013), et donc *non encore conceptualisée*, la *notion* de compétenceⁱ est ballotée dans le champ de l'éducation d'une interprétation à une autre sans qu'un réel consensus n'existe à son propos. Son champ sémantique est éclaté. Tantôt assimilée à un *objectif opérationnel de premier niveau*ⁱⁱ, tantôt formulée hors de toute contextualisation, elle fait l'objet d'acrobaties pour apparaître sous de multiples formes dans des programmes éducatifs, des manuels de formation ou autres modules pédagogiques ou didactiques. Véritable *caméléon pédagogique*, cette notion ainsi malmenée ne peut que difficilement servir de référence à quelque offre de formation que ce soit, sans un important travail de cadrage théorique. Depuis bientôt 15 ans, Allal (1999) sollicite l'apport d'une théorie qui puisse servir de référence à l'usage des compétences dans le champ de l'éducation. Ayotte (2013) montre que cette théorie n'est encore que balbutiante.

Pourtant, la richesse de cette notion semble de plus en plus évidente dans plusieurs champs disciplinaires, dont l'ergonomie et la didactique professionnelle (Pastré et Samurçay, 2001). En éducation, il s'agit de dégager la compétence de modèles dont elle n'est ni la continuation, ni l'aboutissement. Selon ces modèles, qui font école dans le champ de l'éducation, une compétence serait, par exemple, une forme de prolongement d'un objectif général. Cette vision dénature autant la compétence que l'objectif, l'un et l'autre étant des objets issus de théories distinctes. Faut-il le rappeler, la théorie des objectifs offre une double dimension :

Philippe Jonnaert, Ph. D

Professeur titulaire au
Département de mathématiques
de l'Université du Québec à
Montréal, et Titulaire de la Chaire
UNESCO de développement
curriculaire.

✉: jonnaert.philippe@uqam.ca



(1) la *codification des contenus d'apprentissage* dans des objectifs opérationnelsⁱⁱⁱ et (2) la *pédagogie de la maîtrise* (Bloom, 1968, 1976), véritable application pédagogique de la structuration des contenus d'apprentissage en objectifs opérationnels. Cette théorie trouve sa force dans l'articulation d'une dimension curriculaire à sa mise en application pédagogique.

Le développement d'une compétence s'écarte de cette rationalité. Une compétence se bâtit progressivement à travers les actions des personnes en situation (Mottier – Lopez, 2011; Jonnaert et al., 2009). Elle ne peut donc être synthétisée dans un objectif quel que soit sa forme. Confondre *compétence* et *objectif* relève de l'amalgame. Ce type de raccourci est cependant fréquent. De nombreux programmes éducatifs analysés (Jonnaert, 2012), ne sont que des listes d'objectifs d'un très faible niveau, minimisant autant la portée de ces objectifs qu'annihilant celle des pseudo-compétences qui y sont décrites. La faiblesse de ces programmes hybrides est telle, qu'ils ne peuvent avoir qu'un faible impact sur les formations. Tehio (2010) observe combien ces programmes ont nuï aux réformes curriculaires dans plusieurs pays d'Afrique subsaharienne. La problématique actuelle relative à la notion de compétence se situe dans cette improbable tension entre un objectif et la compétence elle-même.

Dans un texte de référence, Braslavsky^{iv}, (2001) met en évidence l'utilisation quasi systématique de la notion de *compétence* dans la plupart des textes précisant les finalités des réformes curriculaires contemporaines. Le *développement de compétences par les personnes* semble devenu une des finalités majeures de nombreuses offres de formations à travers le monde. Les attentes à l'égard de la notion de compétence choisie comme élément central de nombreux programmes éducatifs sont importantes. L'utilisation de la notion de compétence se généralise dans le champ de l'éducation. Mais une *problématisation* de cette notion est urgente.

La problématique d'une compétence s'inscrit dans la complexité et porte sur l'ensemble des éléments constitutifs du *réseau sémantique* de cet objet particulier : de la situation à son traitement, de la maîtrise de ressources appropriées jusqu'à la compétence de la personne ou d'un collectif de personnes, etc. Une problématisation de la notion de compétence passe par l'identification de ces éléments, leur organisation et leur articulation de façon dynamique. C'est ainsi que Legendre, (2004), développe la notion de compétence dans une perspective complexe résumée en quatre caractéristiques :

- La compétence est *complexe* : elle résulte de l'organisation dynamique de ses composantes.
- La compétence est *globale et intégrative* : elle fait appel à des ressources variées qui ne sont pas nécessairement les mêmes d'un individu à un autre.
- La compétence est *interactive* : elle est liée aux situations dont elle permet la maîtrise et se développe à travers son utilisation en situation.
- La compétence est *évolutive* : elle est toujours susceptible d'évoluer du fait même de ses interactions continues avec des contextes et des situations diversifiés.

La notion de compétence a donc plutôt tendance à référer aux actions et aux résultats des actions de personnes traitant une *situation*. En ce sens, une compétence se construit en situation et s'inscrit dans la durée, celle du temps long d'un processus d'apprentissage. Le *rapport des personnes aux situations* [Pastré et Samurçay, (2001); Pastré (2004) est essentiel dans la réflexion sur les compétences, mais il n'est pas suffisant. La complexité de ce rapport mais surtout celle d'une situation, et enfin la complexité des *familles de situations* dans laquelle une situation est nécessairement incluse, introduisent cette complexité dans la définition d'une compétence. Situations et actions sont au cœur de la réflexion sur les compétences.

Une compétence est déclarée telle au terme du processus d'adaptation d'une série d'éléments au traitement d'une situation par des personnes. Ces personnes construisent des réponses aux sollicitations de leurs propres actions en situation en fonction de ressources dont elles disposent ou pour lesquelles elles mettent en place des démarches pour les obtenir, dont des démarches d'apprentissage. Ces actions et ces situations sont fondamentalement sociales.

Elles sont inscrites dans de multiples relations avec mille et une facettes de la communauté au sein de laquelle se vit le traitement de la situation. Les situations elles-mêmes sont incluses dans des familles de situations inscrites dans les vécus sociaux quotidiens des communautés qui les ont identifiées et définies. Les situations vécues lors des apprentissages scolaires partagent les mêmes caractéristiques et les mêmes propriétés que les autres situations qui appartiennent à la même famille de situations. Ces familles de situations et les situations qu'elles incluent sont devenues incontournables dans le travail sur le développement des compétences puisqu'une compétence se développe toujours en situation. La compétence est l'aboutissement du traitement réussi et socialement acceptable de la situation dans laquelle se trouve à un moment donné une personne ou un collectif de personnes.

Une théorie des compétences est toujours en construction. Toutefois, son utilisation requiert une véritable révolution paradigmatique dans le champ curriculaire afin de protéger la compétence de toute *contamination* par la pédagogie par objectifs. La compétence d'une personne ne se réduit en rien en un objectif, ... et pourtant!

Remarques sur une notion courtisée mais peu opérationnelle dans le champ curriculaire : Éléments pour un débat

L'utilisation de la notion de compétence dans le champ curriculaire nécessite une véritable *reproblématisation* de la notion même de curriculum :

- Un curriculum est *inclusif et holistique*, il s'intéresse à tout ce que vit l'élève en classe
- Un curriculum *ne se réduit pas* à un programme éducatif et à la codification de savoirs dans un programme éducatif
- Un curriculum a une *dimension systémique*, il assure la cohérence des situations et des actions qui sont mises en place pour que les élèves se développent en tant que citoyens dans une société donnée
- Un *cadre d'orientation curriculaire* assure la cohérence de l'ensemble des éléments (documents, manuels scolaires, orientations pédagogiques, politiques et outils d'évaluation, ..) vécus par les élèves
- Un curriculum veille nécessairement à l'*articulation* entre les dimensions *endogènes* de la formation et les *standards internationaux*

Une compétence se construit à travers les *actions* des élèves dans des *situations* qui ont du sens pour eux :

- Une compétence est nécessairement inscrite dans une *situation*
- Une compétence fait référence au *champ des expériences antérieures* des élèves dans des situations semblables à celle qu'ils vont traiter ensemble
- Une compétence est le *résultat* du traitement de la situation, mais elle n'est pas ce traitement
- Pour réaliser ce traitement de la situation, les élèves convoquent des *ressources* qui leur sont propres (ce qu'ils connaissent déjà, leur représentation de la situation, ...), des ressources offertes par la situation et des ressources externes aux élèves et à la situation
- La situation présente des *ressources*, des *contraintes* levables ou non et des *obstacles*
- L'élève est déclaré compétent seulement si son traitement de la situation est *réussi* et si ce résultat, comme le traitement qu'il a utilisé, sont *acceptables*

Puisqu'une compétence est le résultat du traitement d'une situation et que ce traitement dépend des actions que l'élève acceptera ou non d'y réaliser, la compétence est *non prédictible*.

Un curriculum qui a pour finalité de permettre aux élèves de développer des compétences doit nécessairement être bâti sur différents outils incontournables :

- Une *banque de situations* endogènes
- Un ensemble de *catégories d'actions* que les élèves sont en mesure de réaliser dans ces situations
- Un ensemble de *ressources* nécessaires au traitement des situations
- Une évaluation qui permette de vérifier dans quelle mesure l'élève peut *traiter ou non* telle ou telle situation avec telle ou telle ressource

Un curriculum orienté vers le développement de compétences doit nécessairement *modifier radicalement* ses processus de conception des programmes éducatifs, des supports didactiques et des outils d'évaluation.

Une logique de compétence fait *entrer la vie à l'école* et le curriculum doit permettre à l'école de *s'ouvrir sur la vie*. En ce sens une reproblématisation radicale de la notion de curriculum est indispensable.

Quelques *obstacles observés* dans les évaluations de réformes curriculaires pour l'éducation de base en Afrique de l'Ouest :

- *Confusion systématique* entre curriculum et programme éducatif
- Absence de *cadre théorique de référence*, particulièrement autour de la notion de compétence
- Confusion systématique entre *compétence* et *objectif général*
- Écart entre les *évaluations et les contenus des programmes et des apprentissages scolaires*
- *Contamination* des programmes éducatifs par compétences par une *pédagogie par objectifs*
- *Écarts* entre le matériel didactique utilisé et les contenus des programmes éducatifs
- Faiblesse de la *formation des enseignants*
- Absence d'*encadrement* des enseignants

Des éléments constitutifs d'une compétence

Dans les différents points de vue sur cette notion revient souvent l'idée que le traitement d'une situation doit être achevé, pour qu'une compétence soit reconnue et proclamée. Plusieurs **éléments constitutifs** de la notion de compétence se dégagent de façon constante de l'analyse d'un corpus de définitions en sciences de l'éducation.

1. une compétence est toujours associée à une situation, à une famille de situations ainsi qu'aux champs d'expérience d'une personne, ou d'un collectif de personnes;
2. le développement d'une compétence repose sur la mobilisation et la coordination par une personne ou un collectif de personnes, d'une diversité de ressources : des ressources propres aux personnes et des ressources spécifiques à certaines circonstances de la situation ;
3. une compétence n'est réellement construite que dans le cas d'un traitement achevé et socialement acceptable de la situation ;
4. une compétence résulte du processus dynamique et constructif du traitement de la situation : la compétence n'est pas ce processus, le processus et 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 le traitement de la situation ;
5. une compétence n'est pas prédictible et ne peut donc être définie a priori; elle est fonction d'une personne ou d'un collectif de personnes, de leurs propres connaissances, 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 question

Comment reproblématiser le concept de curriculum pour permettre à la notion de compétence d'y trouver l'espace dont elle a besoin pour se développer ?

Ph. Jonnaert, Ph. D.
Professeur et titulaire de la *Chaire UNESCO de Développement curriculaire* à l'UQAM

Références citées

- Allal, L. (1999). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire, *Raison éducative*, (2), 1 – 2, 77 – 93.
- Ayotte – Baudet, J.-Ph. (2013, à paraître). Existe – t – il des invariants constitutifs de la zone sémantique de la notion de compétence en sciences de l'éducation dans les définitions de la littérature francophone ? *Prospects quarterly review of comparative education*, (numéro thématique à paraître automne 2013 ; rédacteurs invités : Ph. Jonnaert et G. Therriault).
- Ayotte – Baudet, J.-Ph. et Jonnaert, Ph. (2011). Recension des textes francophones traitant de la notion de compétence, *Les cahiers de la CUDC*, (3 – 1010).
- Bloom, B.S. (1968). Learning for mastery. *Evaluation Comment*, 1, 2 (numéro entier).
- Bloom, B.S. (1976). *Human Characteristics and School Learning*. New York : McGraw-Hill.
- 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>
- Jonnaert, Ph. (2012). Recadrage de la formation par compétences en Côte d'Ivoire. *Cahiers de la CUDC*, (1)2012.
- Legendre, M. – F. (2004). Cognitivism et constructivisme : des fondements théoriques à leur utilisation dans l'élaboration et la mise en œuvre du nouveau programme de formation, in Ph. Jonnaert et A. M'Batika, (Dir.). *Regards croisés sur les réformes curriculaires*, (pp. 53 – 91). Ste - Foy : Presses de l'université du Québec.
- Pastré, P., Samurçay, R. (2001). Travail et compétence : un point de vue de didacticiens. Activités de travail et dynamique des compétences, in J. Leplat et M. de Montmollin, (Dir.). *Les compétences en ergonomie*, (pp. 147 – 160). Toulouse : Octares.
- Pastré, P. (2004). Introduction. Recherche en didactique professionnelle, in R. Samurçay et P. Pastré, (Dir.). *Recherches en didactique professionnelle*. Toulouse : Octares.
- 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).

Notes

ⁱ La compétence n'étant, à ce jour, pas encore conceptualisée, elle est qualifiée de notion tout au long de ce texte et non encore de concept.

ⁱⁱ Un objectif *opérationnel de premier niveau* est, en quelque sorte, une *ébauche d'objectif*. Il s'agit de l'objectif que le spécialiste du curriculum écrit avant de le rendre opérationnel : un verbe d'action suivi d'un complément qui correspond à un contenu d'apprentissage sommairement défini. Ce n'est qu'ensuite qu'il repositionne cet objectif en précisant le verbe d'action en se référant à une taxonomie opérationnelle des activités cognitives et en précisant le contenu de l'activité cognitive en se référant à une analyse hiérarchique de ce contenu tout en respectant la logique de la discipline de référence..

ⁱⁱⁱ Un *objectif opérationnel* croise la logique du contenu des apprentissages à celle des activités cognitives organisées de façon hiérarchique dans une taxonomie. Cette technique de codification des contenus d'apprentissage dans des programmes éducatifs est complexe et exigeante. Aujourd'hui, de nombreux programmes éducatifs proposent des compétences qui ne sont en fait que des objectifs de premier niveau, c'est-à-dire qui ne répondent plus à la double contrainte de la logique du contenu, hiérarchisé et séquentialisé, et la logique des activités cognitives organisées dans des taxonomies. Il s'agit là d'un affaiblissement majeur de l'organisation curriculaire des contenus d'apprentissage, voire d'un leurre puisqu'il ne s'agit ni d'objectifs opérationnels, ni de compétences.

^{iv} *Cecilia Braslavsky a été directrice du Bureau International de l'Éducation de l'UNESCO (BIE) à Genève de 2000 à 2005. Ses écrits sont une référence incontournable dans le champ curriculaire. Cecilia Braslavsky est décédée en 2005.*