



Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport  
Direction de la formation générale des adultes

**COMPÉTENCES, CONSTRUCTIVISME ET  
INTERDISCIPLINARITÉ,  
CONTRIBUTIONS ESSENTIELLES AU DÉVELOPPEMENT  
DES PROGRAMMES D'ÉTUDES**

**CURRICULUM DE LA FORMATION GÉNÉRALE DE BASE**

**Version provisoire  
Mai 2005**

## **Coordination**

Fidèle Medzo  
Responsable de la formation de base  
Direction de la formation générale des adultes

## **Conception et rédaction**

Philippe Jonnaert  
CIRADE  
Consultant  
Direction de la formation générale des adultes

Domenico Masciotra  
CIRADE  
Consultant  
Direction de la formation générale des adultes

Samira Boufrahi  
CIRADE

Johanne Barrette  
CIRADE

# Contributions essentielles au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité

## Note de synthèse<sup>1</sup>

*Philippe Jonnaert, Johanne Barrette, Samira Boufrahi et Domenico Masciotra*  
ORE<sup>2</sup>/CIRADE-UQAM, Montréal, 2004

---

### Résumé

Se basant sur l'appui méthodologique offert aux concepteurs de programmes d'études, mais aussi sur plusieurs analyses, les auteurs proposent une revue des difficultés rencontrées dans l'application du concept de compétences dans les programmes d'études. Ils analysent ces difficultés et proposent un recadrage théorique de la logique de compétences.

### Mots clés

Compétence, constructivisme, cognition située, interdisciplinarité, programmes d'études et curriculum

### Introduction

Impliqués dans plusieurs projets d'appui méthodologique ayant trait à l'élaboration de programmes d'études fondés sur la logique de compétences, nous éprouvons un ensemble de difficultés d'ordre pratique, théorique et épistémologique, dont certaines sont décrites ci-dessous.

Nous montrons, dans un premier temps, la nécessité pour les concepteurs des programmes d'études d'être éclairés dans leur tâche par des finalités non équivoques pour pouvoir soustraire de nombreux programmes actuels aux critiques incessantes voulant que le choix d'une logique de compétences soit avant tout utilitariste. Nous décrivons ensuite des lacunes du cadre théorique du concept de compétence, dont une des dimensions essentielles semble être oubliée. Ces lacunes risquent de renforcer l'image trop pragmatique que l'on a généralement d'une logique de compétences. Nous reprenons ensuite quelques ordres de difficulté, pour lesquels nous proposons des éléments de réponses à travers une vision recadrée du développement des programmes d'études. Nous en arrivons finalement à la conclusion que trop de hâte dans l'élaboration des programmes d'études, alors même que les outils dont nous avons besoin ne sont pas encore au point, peut avoir pour effet de compromettre des réformes aux perspectives intéressantes pour les apprentissages et le développement des apprenants.

Au-delà de ces difficultés, nous montrons la nécessité de définir des finalités claires, de compléter le travail théorique inachevé, d'unifier la terminologie et de faire des choix épistémologiques sans ambiguïté. Nous proposons ensuite un triple recadrage de la logique de compétences en l'inscrivant dans les perspectives de la cognition située, du constructivisme et de l'interdisciplinarité.

## 1 Des choix utilitaristes plutôt qu'éducatifs?

### 1.1 Remises en cause

Le concept de compétence a été mis en doute par différents chercheurs dès son apparition dans le domaine de l'éducation. Au terme d'une recherche sur les programmes d'études français, Caillot (1994) montre que ce concept n'aurait pas fait l'objet d'une analyse suffisamment approfondie avant d'être introduit en sciences au primaire et au secondaire. Dans certains programmes français, le

---

<sup>1</sup> Les auteurs remercient Rosette Defise de l'Université de Sherbrooke, qui est aussi collaboratrice au CIRADE, pour son apport au texte.

<sup>2</sup> ORE : Observatoire des réformes en éducation, équipe de recherche, UQAM.

concept de compétence se substitue tout simplement à celui d'objectif. Par ailleurs, ces compétences sont si étroitement associées aux savoirs codifiés dans les programmes d'études antérieurs que les chercheurs et les praticiens s'interrogent sur la pertinence de la réforme et se demandent ce que ce concept apporte de neuf s'il peut être remplacé, presque sans autre forme de procédé, par celui d'objectif. Ropé (1994) établit un constat similaire pour les programmes de français en France. Tanguy (1994) resitue l'apparition de ce concept en éducation dans un contexte sociopolitique beaucoup plus vaste dépassant largement le cadre du curriculum scolaire. Cet auteur relève l'influence qu'exercent les entreprises et une politique libérale sur l'imposition d'une logique de compétences à différents programmes scolaires. Bronkart et Dolz (2002) montrent par ailleurs l'urgence de redéfinir un projet politico-éducatif global précisant clairement des finalités ne se réduisant pas à une allégeance à la logique de marché. À défaut de cela, l'approche curriculaire par compétences ne pourra être comprise, selon ces mêmes auteurs, que comme une adhésion à un néo-libéralisme brutal.

## **1.2 Pression sociale accrue sur les finalités de l'école**

Loin de faire l'unanimité, le concept de compétence est même très critiqué. De nombreuses voix dénoncent les dangers d'une application irréfléchie de l'approche par compétences dans les milieux éducatifs. L'introduction de cette approche comporte des risques, autant en raison de l'absence de véritables réflexions sur ses fondements épistémologiques et théoriques que de la mainmise annoncée d'une logique marchande et économique sur le monde de l'éducation. La faiblesse des finalités des systèmes éducatifs prônant à tout prix le développement des compétences chez les élèves et les étudiants ne permet pas aux rédacteurs des programmes d'études de se dégager de certaines difficultés. « (...) le système éducatif, s'il veut établir un équilibre entre les finalités utilitaire, cognitive et culturelle de l'école, ne doit pas souscrire à l'impérialisme d'un temps marqué du sceau de la compétitivité. À l'échelle diachronique, il doit croiser le temps horizontal, composé de savoirs disciplinaires et transversaux, essentiels et procéduraux, avec le temps vertical, qui relie savoir et sens, celui du langage symbolique. C'est à cette condition seulement que l'on pourra parler du temps retrouvé, celui du mariage de la culture, de la raison et du savoir-agir. » (Gohier et Grossman, 2001 : 49).

Il y a une dizaine d'années, le concept de compétence n'était pas encore stabilisé dans le domaine de l'éducation, bien qu'introduit de longue date dans d'autres disciplines (Jonnaert, 2002)<sup>3</sup>. Il subissait encore la forte influence de la pédagogie par objectifs, dont il ne se dissociait guère. Le discours comportementaliste restait dominant, et la logique de compétences, notamment utilisée pour la rédaction des programmes de formation des maîtres dans certains États des États-Unis, ne s'en écartait pas vraiment. L'arrivée massive du concept de compétence comme structurant des programmes scolaires actuels a eu lieu en partie pour répondre à une nouvelle demande sociale issue des contraintes du monde de l'entreprise.

Le choix de se référer à une logique de compétences pour le développement des programmes d'études a sa raison d'être. En effet, il répond à une pression politique évidente, ce qui n'est pas caractéristique des choix actuels concernant les programmes d'études. De tout temps, l'école a cherché à répondre aux attentes sociales de chaque époque, ce qui était aussi le cas de la pédagogie par objectifs. L'approche taylorienne de l'organisation du travail dans l'entreprise consiste à rendre séquentielles les tâches des travailleurs. Jusqu'au début de la dernière décennie, c'est dans cette perspective que les programmes scolaires ont découpé leurs contenus en de multiples micro-objectifs, permettant ainsi à l'école de préparer les adultes à une forme morcelée du travail, dont le modèle

---

<sup>3</sup> Nous montrons, dans Jonnaert 2002, le cheminement de ce concept, depuis son introduction par Chomsky (en 1957, 1971 et 1986) en linguistique, en faisant référence aux travaux de Saussure (1916 et 1972), en passant par son utilisation en psychologie du développement cognitif (Houdé, Kayser, Koenig, Proust et Rastien, 1998), en ergonomie et en sociologie du travail (De Terssac, 1996) et dans la formation des maîtres aux États-Unis dès la fin des années 60 (Conant, 1963; Koerner, 1963). Il est donc faux de penser que ce concept est tombé du ciel pour aboutir dans les programmes d'études (Caillot, 1994). Bien au contraire, le concept de compétence a vécu une longue maturation pour être aujourd'hui celui que nous utilisons en sciences de l'éducation et dans les approches curriculaires. Il est indispensable, nous semble-t-il, de replacer le concept que nous utilisons dans son long cheminement sociohistorique, de Saussure et Chomsky jusqu'à aujourd'hui.

exacerbé était sans nul doute le travail à la chaîne. Le travail était alors divisé en une multitude de tâches parcellisées que chacun exécutait de façon isolée, ignorant ce que faisaient les autres travailleurs et la signification globale de l'ensemble de ces tâches. Le Boterf (2001) établit un parallèle entre cette vision du travail en entreprise et le courant pédagogique dominant de l'époque, soit la pédagogie par objectifs. Cette dernière offrait à l'école la possibilité de développer des approches cohérentes avec les attentes sociales du moment. À cette époque, Minder (1977) ne définissait-il pas l'éducation comme une « entreprise de modification du comportement »? Ce point de vue faisait autorité dans les établissements de formation des maîtres et, par voie de conséquence, dans les écoles. Les enseignantes et les enseignants programmaient leurs activités selon une logique, une technique et une terminologie largement influencées par la pédagogie par objectifs. Par ce choix, le système éducatif dans son ensemble s'inscrivait résolument dans une perspective comportementaliste. L'école, par l'organisation des apprentissages séquentiels, ne pouvait pas nier qu'elle se modelait sur le taylorisme, cadre organisationnel dominant du travail en entreprise. L'école montrait donc, au minimum, son allégeance au comportementalisme, dont la logique était largement admise par le monde de l'entreprise, dans une perspective de rentabilité. Le taylorisme et le comportementalisme ont inspiré le puissant courant de la pédagogie par objectifs qui domine depuis cinq décennies dans le monde de l'éducation, particulièrement en Amérique du Nord, notamment au Québec. Ces choix étaient déjà faits sous les contraintes des contextes économiques et sociaux de l'époque.

Aujourd'hui cependant, la complexité des situations professionnelles nécessite que les formations se dégagent d'une orientation taylorienne des activités et donc aussi de l'approche stricte d'une pédagogie par objectifs, comme de sa philosophie traduite dans les prescriptions de la pédagogie de la maîtrise (Bloom, 1979). Toutefois, ce qui précède ne signifie nullement que la notion même d'objectif soit rejetée. C'est plutôt son application qui est revisitée. Depuis longtemps déjà, nous avons substitué à la notion d'objectif celle d'*hypothèse d'objectif* (Jonnaert, 1988). Dans le même esprit, Martinand (1986) parle plutôt d'*objectifs obstacles*<sup>4</sup>. Cette notion d'objectif était mise en doute<sup>5</sup> dans l'application qui en était faite, et ce, bien avant l'apparition massive du concept de compétence, utilisé comme organisateur essentiel des programmes d'études. Perrenoud (2002b) accepte et utilise, certes en l'amendant de façon radicale, cette notion d'objectif et conserve cependant celle de compétence comme organisateur des programmes d'études. À condition de la replacer dans un certain cadre, mais aussi d'en modifier les fonctions et les applications, la notion d'objectif est toujours utile. Par ailleurs, le comportementalisme n'a pas le monopole du concept d'objectif, pas plus que de celui du concept de compétence. L'un et l'autre peuvent être conjugués en fonction d'autres paradigmes sans qu'il n'y ait nécessairement contradiction, voire contre-indication. Pourquoi donc vouloir bannir toute référence à la pédagogie par objectifs, sous prétexte que les programmes d'études s'inscrivent dans de nouvelles perspectives épistémologiques? L'adoption de l'approche par compétences ne saurait être prise pour un procès des objectifs en matière d'éducation. Il s'agirait plutôt, selon nous, d'analyser comment utiliser les apports incontestés de la pédagogie par objectifs, lorsqu'ils sont inscrits dans les perspectives actuelles des nouveaux programmes.

### 1.3 Nécessité de disposer de finalités non équivoques

L'approche par compétences semble en mesure d'apporter un ensemble de réponses intéressantes aux attentes sociales actuelles. Les personnes en mesure de percevoir globalement des tâches dans des situations complexes sont de plus en plus recherchées. Une logique de compétences, bien orchestrée, laisse aux personnes une marge de manœuvre leur permettant de mobiliser un vaste

---

<sup>4</sup> Ces deux concepts sont précisés dans Jonnaert et Vander Borgh (1999 et 2003). Ils renvoient à l'idée qu'il est indispensable dans la préparation d'une activité d'apprentissage, même si l'on parle en terme d'objectifs, de se référer à ce que l'apprenant sait déjà et qui facilitera l'apprentissage ou lui nuira. Les objectifs opérationnels et comportementalistes de la pédagogie par objectifs sont définis, *a priori*, indépendamment de tout apprenant.

<sup>5</sup> Il est remarquable de constater, à la lecture de sa dissertation doctorale (1971), que Louis D'Hainaut (un des auteurs les plus cités dans les travaux sur la pédagogie par objectifs) introduisait la notion de « pré-acquis-cognitif » (PAC), dans sa conception des objectifs opérationnels. Par la référence aux PAC, il s'interrogeait sur les connaissances des adultes en même temps que sur la structuration des contenus (les préalables). Par cette nuance, une forme de relativisme est introduite dans le bloc monolithique de la pédagogie par objectifs. Bien plus, en s'interrogeant sur les connaissances des adultes dans la pédagogie par objectifs, et non plus seulement sur l'organisation séquentielle des contenus, D'Hainaut (1971) a ouvert la porte à des travaux qui fragiliseront progressivement la pédagogie par objectifs; à titre d'exemples, citons Martinand (1986) et Jonnaert (1988) et leurs notions d'objectif-obstacle et d'hypothèse d'objectif.

éventail de ressources appropriées et variées et de réagir efficacement dans les situations complexes<sup>6</sup>. Progressivement, les chercheurs en éducation ont permis au concept de compétence de se dégager des ambiguïtés initiales et de se stabiliser (Perrenoud, 1997; Jonnaert, 2002). Ils suggèrent une approche cohérente de ce concept laissant aux apprentissages scolaires la latitude de se dégager d'une stricte pédagogie comportementaliste par objectifs, ce qui ne saurait se réaliser sans une série de précautions indispensables. Après plus de cinq décennies de mainmise quasi absolue sur l'univers de la pédagogie, un courant aussi puissant et universel que la pédagogie par objectifs et comportementaliste<sup>7</sup> ne peut, du jour au lendemain, cesser complètement d'avoir de l'influence. C'est cependant dans ce contexte que se situent les réformes curriculaires actuelles qui, non seulement, adoptent une logique de compétences, mais de surcroît s'inscrivent dans une perspective socioconstructiviste. Les changements de paradigme en perspective sont radicaux, et ils ne peuvent se concrétiser que par des finalités définies sans ambiguïté.

Au-delà du reproche utilitariste et de la polysémie des finalités, l'introduction de l'approche par compétences se heurte à d'autres types de difficultés, lorsqu'elle est utilisée pour le développement des programmes d'études.

## 2 Ambiguïtés épistémologiques

En l'absence d'un cadre de référence clairement établi d'entrée de jeu, le concept de compétence véhicule simultanément plusieurs sens. Un paradigme épistémologique de construction et de développement des connaissances, à la lumière duquel la notion de compétence est comprise par les rédacteurs d'un programme d'études, devrait être spécifié avant même que ne soit précisée la conception de la compétence adoptée dans le programme. À défaut d'une telle clarification, le concept de compétence évolue, au sein d'un même programme d'études, dans des espaces de signification parfois incompatibles.

Par exemple, les compétences décrites dans certains programmes de formation des maîtres aux États-Unis sont considérées comme des routines comportementales (Hilbert, 1982). Ces programmes décrivent des séries de plus de 1 000 compétences précisées à la suite des recommandations formulées par le United States Office of Education (U.S.O.E.) en comportements observables (Joyce, 1975). Le concept de compétence est invoqué, dans ces programmes d'études, dans une perspective comportementaliste, et est, à peu de choses près, facilement assimilable à la notion d'objectif opérationnel telle qu'elle est appliquée dans la pédagogie par objectifs.

Une vision de la notion de compétence qui s'inscrirait plutôt dans une perspective constructiviste ne peut souscrire à une telle approche et s'en écarte par nature. Pourtant, de nombreux programmes d'études, après avoir défini le concept de compétence en se référant au constructivisme, formulent par la suite des compétences comme si elles pouvaient malgré tout se réduire à des objectifs opérationnels comportementalistes. Ce dérapage est observé dans de très nombreux programmes actuels. Ces programmes ne sont alors que des *salmigondis épistémologiques*. Les errances paradigmatiques de ces programmes d'études sont de véritables trompe-l'œil épistémologiques (Jonnaert, 2001). Cumulée à la faiblesse théorique du concept de compétence, la première difficulté que nous soulevons dans ces lignes est l'absence d'une position épistémologique clairement établie pour les rédacteurs des programmes d'études. Certains des programmes analysés font simultanément référence à des paradigmes épistémologiques contradictoires, tandis que d'autres ne s'inscrivent dans aucune perspective épistémologique. D'autres enfin s'affirment d'orientation constructiviste, mais se développent dans une perspective comportementaliste de pédagogie par objectifs.

---

<sup>6</sup> « (...) toute situation complexe peut être analysée comme une combinaison de tâches dont il est important de connaître la nature et la difficulté propre. La difficulté d'une tâche n'est ni la somme, ni le produit de la difficulté des différentes sous-tâches, mais il est clair que l'échec dans une sous-tâche entraîne l'échec global ». Vergnaud, (1996 : 213).

<sup>7</sup> Gardner (1985) montre clairement qu'au moment où la pédagogie par objectifs, sous l'influence, entre autres, des travaux de Bloom, Mager, etc. au début des années 50, s'offre comme référence majeure à l'école, le comportementalisme n'étant plus accepté comme modèle explicatif de la construction des connaissances par les spécialistes mondiaux des théories de la connaissance. Ce paradoxe est dénoncé dans Jonnaert et Vander Borgh (1999 et 2003).

Il est évident que le concept même de compétence n'appartient à aucun paradigme épistémologique en particulier et de façon exclusive. Il peut être appliqué dans une perspective comportementaliste ou constructiviste, la nuance se trouvant dans la conjonction ou qui ne peut être qu'exclusive, car chacune de ces deux perspectives offre au concept de compétence un cadre général de référence incompatible avec l'autre. Une clarification épistémologique est indispensable, car le risque d'incohérence<sup>8</sup> est grand.

### 3 Des cadres théoriques encore trop faibles!

#### 3.1 Définitions approximatives du concept de compétence

Les approches du concept de compétence font sans doute, aujourd'hui, la quasi-unanimité dans le domaine de l'éducation, même s'il leur manque encore un cadre théorique suffisant. Même si, depuis quelques années déjà, ce concept est favorisé par de nombreux spécialistes des curricula, trop de zones d'ombre persistent encore. Dénrée semble-t-il recherchée, la « compétence » des acteurs sociaux est un sujet qui intéresse tout le monde. Malgré des prises de position quelque peu divergentes (Perrenoud, 1997; Boutin et Julien, 2000; Tardif, 2003; Legendre, 2000 et Jonnaert, 2002), un certain consensus semble entourer une définition *globale* de ce concept, mais cela est-il suffisant? Plusieurs auteurs et organismes officiels en proposent parfois une approche très large, par exemple l'OCDE (2000 : 15), qui considère que la compétence est « la capacité de faire quelque chose ». À d'autres moments, on retient plutôt des définitions plus circonscrites; par exemple, pour D'Hainaut (1988), la compétence est un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être qui permet de jouer un rôle, d'exercer une fonction ou d'exécuter une activité convenablement, ce qui signifie, pour cet auteur, que le traitement des situations aboutit au résultat espéré par celui qui les met en oeuvre. D'autres chercheurs approchent de façon précise le concept de compétence en le dissociant de concepts proches, tel celui de capacité avec lequel la compétence est souvent confondue. Ainsi, pour Jonnaert, Lauwaers et Pesenti (1990), la compétence a un caractère global et est la combinaison d'un ensemble de ressources qui, coordonnées entre elles, permettent d'appréhender une situation et d'y réagir plus ou moins pertinemment. En ce sens, la compétence serait spécifique d'une situation et d'une catégorie de situations, voire de plusieurs catégories de situations présentant des intersections plus ou moins larges. La compétence reconnue d'une personne est, selon cette équipe de chercheurs, le résultat de la sélection et de la coordination des ressources par lesquelles elle a répondu aux sollicitations de la représentation qu'elle s'est construite d'une situation donnée. Certains auteurs présentent la compétence comme ayant un caractère très composite. Ainsi, pour De Montmollin (1986), les compétences (l'auteur insiste sur le pluriel) seraient des ensembles stabilisés de savoirs et de savoir-faire, de conduites-types, de procédures standards et de types de raisonnement, que l'on peut mettre en oeuvre sans apprentissage nouveau. Avec Leplat (1991), nous découvrons une approche plus globale du concept de compétence; il s'agirait d'un système de connaissances permettant à une personne d'engendrer l'activité qui répond aux exigences des tâches dans une catégorie de situations. Enfin, Pastré et Samurçay (2001) reprennent l'ensemble de ces propositions et envisagent la compétence comme *un rapport de la personne aux situations*, en évitant cependant de la réduire à un simple caractère inné du sujet, puisqu'elle est toujours construite. Plus synthétiquement encore, la compétence peut être considérée selon Masciotra, Jonnaert et Daviau (2003) comme *l'intelligence des situations*.

Aussi intéressantes et pertinentes soient-elles, ces définitions de la compétence conservent toutefois un caractère général et approximatif. Par ce seul fait, le concept même de compétence reste

---

<sup>8</sup> Nous précisons dans d'autres textes pourquoi il y a incohérence et incompatibilité entre ces deux paradigmes épistémologiques de construction de la connaissance (Jonnaert, 2001). Dans une perspective comportementaliste, la connaissance transmise est une portion de la réalité qui ne peut être qu'extérieure à la personne qui doit la recevoir, en quelque sorte, un reflet d'une portion du monde réel. Dans une perspective constructiviste, la personne ne peut que construire ses propres connaissances tout en construisant le monde dans lequel elle évolue. Ces deux conceptions de la connaissance sont antinomiques. Le monde dans lequel vit une personne ne peut à la fois lui être strictement extérieur et en même temps construit par elle.

une nébuleuse peu opérationnelle. En effet, comment peut-on traduire en contenus de programmes d'études « un rapport de la personne aux situations »?

### 3.2 Des éléments observés de façon récurrente dans les différentes définitions

C'est sur la base de critères dégagés de ces différentes approches qu'une grille d'analyse des conceptions de la notion de compétence véhiculées dans la littérature pédagogique et didactique contemporaine a été conçue, validée et utilisée pour analyser un échantillon de ces définitions (Jonnaert, 2002)<sup>9</sup>.

Une compétence	D'Hainaut, 1988	Raynal et Rieunier, 1997	Gillet, 1991	Jonnaert, Lauwaers et Pesenti, 1990	Perrenoud, 1997
<b>Fait référence à un ensemble d'éléments</b>	Des savoirs, des savoirs faire et des savoir-être	Des comportements	Un système de connaissances conceptuelles et procédurales	Des capacités	Des ressources
<b>Que le sujet peut mobiliser</b>	(Non précisé)	Ces comportements sont potentiels	Ces connaissances sont organisées en schémas opératoires	Ces capacités sont à sélectionner et à coordonner	Ces ressources sont mobilisables
<b>Pour traiter une situation</b>	Traitement des situations	Une activité complexe	L'identification d'une tâche-problème et sa résolution	La représentation de la situation par le sujet	Un type défini de situations
<b>Avec succès</b>	« Exercer convenablement un rôle, une fonction ou une activité »	« Exercer efficacement une activité »	« Une action efficace »	« Répondre plus ou moins pertinemment à la sollicitation de la représentation de la situation »	« Agir efficacement »

Tableau 1 : Comparaison de différentes définitions du concept de compétence (Jonnaert, 2002 : 31)

Il ressort de cette analyse de la littérature contemporaine au moins trois éléments constants, qui semblent constitutifs du concept de compétence :

- une compétence reposerait sur la mobilisation et la coordination par une personne, dans une situation donnée, d'une diversité de ressources : des ressources propres à la personne et des ressources spécifiques de la situation et de son contexte;
- une compétence ne se développerait que dans une situation;
- une compétence ne serait acquise que dans le cas d'un traitement achevé de la situation.

L'élément majeur qui se dégage de l'analyse de l'ensemble des définitions évoquées est l'ancrage d'une compétence dans une catégorie de situations et un contexte qui lui donnent un sens. Deux concepts sont récurrents dans les définitions analysées : le concept de situation et le concept de ressource. L'idée que le traitement de la situation doit être achevé pour qu'il y ait compétence revient dans presque toutes les définitions. Dans ce cas, la définition de la compétence d'une personne dans une situation donnée pourrait être la suivante :

*La compétence est la mise en œuvre par une personne, dans une situation donnée et dans un contexte déterminé, d'un ensemble diversifié, mais coordonné, de ressources. Cette mise en œuvre repose sur le choix, la mobilisation et l'organisation de ces ressources et sur les actions pertinentes qu'elles permettent pour un traitement réussi de cette situation.*

<sup>9</sup> Dans Jonnaert (2002 : 31), nous présentons un tableau qui résume cette analyse. Les définitions retenues sont celles de D'Hainaut (1988), Raynal et Rieunier (1997), Gillet (1991), Perrenoud (1997), Jonnaert, Lauwaers et Pesenti (1990) et Pallascio (2000). Pour ce texte, nous avons ajouté les points de vue de Roegiers (1997) et de De Ketele (1996).

Cependant, même si elle est intéressante, une telle définition reste très générale. Elle décrit l'action d'une personne dans une situation donnée. Il s'agit bien d'une approche « développementale » qui nous permet de comprendre comment une personne peut gérer son action et développer des compétences. Il ne s'agit pas d'une définition « curriculaire » qui nous permettrait de disposer des normes et des règles prescriptives indispensables à la rédaction des programmes d'études.

Une autre difficulté rencontrée à l'analyse de ces définitions est le glissement conceptuel observé dans différentes situations. Des concepts se situant à des niveaux de signification différents sont souvent utilisés les uns pour les autres, alors qu'il y a un rapport hiérarchique d'inclusion entre certains d'entre eux. Même s'il y a nécessairement complémentarité entre les concepts utilisés dans ces définitions, ils ne sont pas interchangeables, chacun ayant un sens spécifique. Une clarification à ce propos semble indispensable; sans réfuter une terminologie pour en privilégier une autre, nous montrons les possibles articulations entre ces concepts et la notion de compétence. Pour poser ces articulations, nous nous référons d'une part à la définition développementale du concept de compétence et d'autre part aux définitions originales des concepts proches utilisés dans la littérature, soit ceux de capacité, d'objectif terminal d'intégration et de ressource structurante.

### 3.3 Des concepts proches et cependant différents

Dans une recherche actuelle, Jonnaert, Bélanger, Barrette et Boufrahi (2004)<sup>10</sup> repositionnent une série de concepts qui, dans la littérature, s'entrechoquent et se superposent pour finalement créer des confusions. Ces concepts sont les suivants :

- *Compétence et capacité*

Ces deux concepts sont souvent confondus, l'un étant utilisé pour définir l'autre. C'est ainsi que de nombreuses définitions de la compétence commencent par affirmer que « *la compétence est la capacité de...* ». Or, 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, l'inverse n'étant pas vrai non plus.

Jonnaert (2002, p. 50 et suivantes) établit un parallèle entre capacité et schème, ces deux concepts étant très proches et ayant d'importantes intersections. Jonnaert, Lauwaers et Pesenti (1990), Roegiers (1997) et Jonnaert (2002) positionnent la capacité au niveau d'unités sur lesquelles repose la compétence. Une compétence est toujours la résultante d'une coordination efficace de capacités de la personne avec des catégories de ressources. Prférant le concept de schème<sup>11</sup> à celui de capacité, Vergnaud (1991 : 137) précise que les compétences sont sous-tendues par les schèmes organisateurs de la conduite, ce qui nous amène à retenir les caractéristiques suivantes pour une capacité :

- la capacité est une *structure cognitive stabilisée* au même titre que le schème opératoire défini par Piaget (1963 : 46);
- la capacité présente une *organisation invariante* pour une classe de situations; la personne peut l'utiliser dans différentes situations appartenant à une même classe de situations Vergnaud (2000 : 137). La capacité a donc un *caractère transversal* et elle peut être mobilisée dans plusieurs situations;
- la capacité est *opératoire*; c'est une action intériorisée par la personne et réversible.

Une capacité est constitutive de la compétence qui l'a activée et coordonnée avec d'autres catégories de ressources, dans une situation et un contexte déterminés. Plusieurs capacités

<sup>10</sup> Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, subvention de recherche stratégique, compétences essentielles, 2004-2006.

<sup>11</sup> La notion de schème opératoire est mieux définie et plus opérationnelle que celle de capacité. C'est cependant le concept de capacité qui est communément admis par les chercheurs en éducation, le concept de schème étant laissé au champ de la psychologie cognitive du développement (Jonnaert, 2002 : 50).

coordonnées à plusieurs ressources s'organisent alors en un véritable *faisceau opératoire de ressources* (Allal, 2002 : 81), pour le traitement d'une situation. La capacité est de l'ordre des ressources cognitives mobilisées par une compétence dans une situation donnée. La compétence repose nécessairement sur ce faisceau opératoire de ressources. Plus qu'une somme de ressources, la compétence est le résultat de la coordination efficace de ces dernières, dont les capacités, celles-ci pouvant être assimilées au domaine cognitif.

Il y a donc un rapport d'inclusion entre compétence et capacité : une compétence inclut nécessairement une série de capacités coordonnées à d'autres ressources pour le traitement d'une situation.

- *Compétence et objectif terminal d'intégration*

De nouveau, nous constatons une confusion fréquente, entre « objectif terminal d'intégration » et « compétence ». Ces deux notions sont certes complémentaires, mais différentes. Pour Roegiers (1997), *l'objectif terminal d'intégration* vise l'articulation dans une situation complexe de l'ensemble des apprentissages réalisés au cours d'une année scolaire ou d'une période importante d'un cycle de formation. Il met en jeu les acquis des activités antérieures et s'exerce en les articulant et en les intégrant dans une situation que les auteurs qualifient de complexe (De Ketele et autres, 1989; Roegiers, 1997). Si cette notion est intéressante et permet une organisation cohérente des acquis des différents apprentissages d'une personne, elle ne peut cependant être confondue avec la compétence. Une compétence a bien sûr une fonction intégratrice des ressources qu'elle mobilise, mais seulement à un niveau « local », et dans une situation et un contexte déterminés. Même si, après adaptations, une compétence peut être utilisée par une même personne dans plusieurs situations d'une même classe, elle n'a cependant pas ce caractère global de l'objectif terminal d'intégration. Ce dernier est beaucoup plus vaste et devrait au terme d'une formation permettre l'intégration de plusieurs compétences.

L'objectif terminal d'intégration inclut des compétences et, en ce sens, est plus proche de la notion de projet intégrateur que de la notion de compétence. En effet, un projet intégrateur, tout comme un objectif terminal d'intégration, vise la synthèse de toute une formation. Enfin, s'il y a un rapport d'inclusion entre l'objectif terminal d'intégration et les compétences, tout comme il y en a un entre une compétence et des capacités, nous en arrivons à un système complexe fait d'inclusions hiérarchiques. L'ensemble de ce système complexe n'a de signification que parce qu'il répond de façon optimale aux sollicitations dans des situations données.

- *Compétence et ressource structurante*

Une compétence se développe dans une situation donnée sur la base des actions d'une personne, en fonction de diverses ressources. L'action elle-même est une connaissance autonome construite en situation (Vermersch, 2003). Dans une telle perspective, nécessairement située, tout ne se passe pas que dans la tête de la personne. Ce qui importe, ce ne sont pas exclusivement des connaissances mystérieusement « stockées » quelque part par la personne et tout aussi mystérieusement mobilisées pour l'action. Toutes les ressources de la situation, du contexte et de la personne sont potentiellement utiles au développement de l'action et d'une compétence situationnelle. À l'état latent, ces ressources sont des potentialités, utilisées ou non par la personne qui agit. C'est un ensemble très vaste que la personne apprend à utiliser dans différentes situations à travers ses expériences.

La définition développementale de la compétence, retenue jusqu'ici dans ce texte, pose les ressources mobilisées par la personne, comme pouvant être d'origine interne ou externe (Jonnaert, 2003). Les *ressources d'origine interne* sont de plusieurs ordres, mais elles ne se réduisent pas aux seules connaissances. Lorsqu'elles sont *d'ordre cognitif*, ces ressources internes sont des connaissances *adaptées et reconstruites en situation*. Toutefois, elles sont aussi *d'ordre conatif*, lorsque la motivation de la personne la pousse à s'investir dans cette situation. Elles sont également

*d'ordre corporel*, comme c'est le cas par exemple de l'ensemble des mouvements coordonnés déployés par la personne pour traiter une situation. Les *ressources d'origine externe* sont *d'ordre social* (par exemple, le recours à un expert externe), *d'ordre spatial et temporel* (par exemple, l'utilisation de l'espace et l'organisation temporelle) ou encore *d'ordre matériel* (par exemple, l'utilisation d'un livre ou d'un outil). Ces ressources externes sont variables selon la situation, ses potentialités et ses exigences. Elles dépendent aussi de la personne elle-même et des actions qu'elle choisit de faire dans cette situation. Les ressources externes ne sont ni neutres, ni dissociées de la personne, car celle-ci les reconstruit nécessairement en les adaptant aux exigences de la situation. Malgré la dichotomie ressources internes – ressources externes, il demeure que dans une perspective constructiviste et située, la personne travaille toujours à partir de ses propres constructions : « Aussitôt que la personne agit, toutes les ressources convoquées lui sont nécessairement internes. » (Jonnaert, 2003 : 2). Nous écartant ici d'une vision strictement cognitive des apprentissages, nous disons que les connaissances de la personne ne constituent qu'un ordre de ressources, au sein d'un ensemble diversifié de ressources internes et externes, reconstruites par la personne et mises en interaction, en un faisceau opératoire pour l'action à accomplir (Allal, 2002).

Un ensemble de ressources variées est donc mobilisé dans l'action pour actualiser la compétence. Dans la perspective de la cognition située (Lave, 1988 et 1991), ces ressources sont elles-mêmes structurantes tant pour l'action que pour la personne, et ce, dans une relation dialectique. Ces « ressources structurantes » comprennent tous les éléments de la situation, incluant *le « self » et l'action* elle-même (Lave, 1988 : 179). Il n'y a pas de frontières entre les aspects internes et externes de l'expérience. Selon l'approche de la cognition située, la personne et son action deviennent nécessairement ressources pour l'apprentissage. L'ensemble des ressources structurantes prend ainsi une fonction de médiation, en ce qu'il contribue à façonner les possibilités d'apprentissage, les significations et les perspectives attribuées à la situation par la *personne dans l'action et la pratique*. Selon une telle perspective, les ressources structurantes adoptent donc pour la personne des formes très riches et variées : on y trouve autant la pensée, l'activité et la pratique, les relations et l'échange avec les autres (agents sociaux de médiation) que la parole en tant que *savoir mis en situation* (Lave, 1988 et 1991). Resituées dans le champ des relations aux autres et de l'apprentissage pratique, les ressources sont aussi *l'accès* au savoir des autres, aux artefacts (outils et technologies), à la culture et aux systèmes symboliques et sémiotiques (Lave et Wenger, 1991). Les ressources structurantes prennent ici un caractère social et culturel, la personne n'étant jamais isolée du monde où elle évolue ni de sa façon d'agir dans une situation donnée.

On le comprend aisément, dans la perspective de la cognition située, les ressources structurantes ne sont pas limitées aux uniques capacités cognitives telles qu'elles sont décrites dans ce texte. Beaucoup plus larges, elles peuvent jouer le rôle d'une compétence et se confondre avec elle. Bien plus, par rapport à la littérature actuelle sur les compétences, le concept de ressource structurante semble moins restrictif et plus intéressant pour le développement de la personne en situation et en action.

### **3.4 Au-delà des situations**

#### **• De la compétence incorporée à la compétence réflexive**

Évidemment, dans une perspective de cognition située, les situations sont incontournables pour le développement des compétences. Encore faut-il pouvoir s'en dégager. On ne peut théoriser l'apprentissage ni à partir du seul symbolisme, ni à partir des situations seulement. Il s'agit de considérer autant le sens des situations que celui des symboles et autant l'action du sujet en situation, que l'organisation de sa propre conduite dans cette même situation (Vergnaud, 1996). Dans sa relation à la situation, la personne construit le sens de ce qu'elle réalise sur la base de ce qu'elle sait déjà et du but qu'elle se fixe. La situation est donc incontournable pour la construction du sens par la personne, mais elle n'est pas suffisante. Piaget (1974) décrit ce que nous pourrions aujourd'hui percevoir comme une dynamique des compétences, à travers le passage progressif d'une *coordination de l'action en situation*, dans lequel la compétence est « incorporée » dans l'agir (Leplat, 1997), vers une

*coordination conceptuelle de cette même action en dehors de la situation*, où cette action est explicitée et mise en mots. Dans le premier niveau, soit celui de la *compétence « incorporée »*, cette dernière est entièrement prise dans l'action *hic et nunc*. La personne agit en situation, est prise par l'agir, la situation et son contexte, et s'en dégage peu, voire pas du tout. Le second niveau, celui de la compétence *« explicitée et réfléchie »*, voit la personne mettre en mots ce qu'elle a réalisé en situation, alors qu'elle est déjà hors de cette situation. La personne peut ainsi réfléchir à son action, sans refaire les gestes ni retourner *« physiquement »* dans la situation, tout en se reportant à la situation dans laquelle elle a agi. Même éloignée de la situation, la personne ne parle de sa compétence qu'en référence à la situation qui l'a générée. La personne fait mentalement les gestes, en dehors de la situation et du contexte. Elle réfléchit à ce qu'elle a fait et le met en mots : elle *conceptualise*. « On aurait donc, aux deux extrémités de ce qui est en réalité un continuum, deux types de compétences : les *compétences incorporées*, où le savoir-faire reste prisonnier de l'action et de son contexte, et les *compétences explicites* ou *explicitées*, où un processus d'analyse réflexive de la part du sujet, donc de conceptualisation, aboutit à une décontextualisation du savoir-faire, ce qui rend la compétence adaptable et transférable à d'autres situations. » (Pastré et Samurçay, 2001 : 157). Pour que la personne puisse adapter à de nouvelles situations la compétence qu'elle a construite, il est important qu'elle l'ait mise en mots, explicitée et conceptualisée, tout en conservant son sens à travers le souvenir de la situation d'origine. Les processus d'adaptation que sont l'assimilation et l'accommodation nécessitent que la personne puisse agir mentalement, penser à ses actions en ne devant plus reproduire concrètement ses gestes en situation, analyser la situation et y penser tout en étant déjà hors de cette situation. Pour ce faire, la personne a dû mettre en mots son agir, certes, mais aussi la situation : elle a dû les conceptualiser.

L'adaptation par la personne, de sa compétence à de nouvelles situations, suppose une telle conceptualisation. Ce n'est qu'ainsi qu'elle reconnaît, d'une situation à une autre, une série d'invariants au départ desquels elle identifie et adapte les actions à faire. Cette personne modifie ainsi une compétence construite dans une situation passée et l'adapte aux contraintes et aux ressources de la situation actuelle. Cette dernière est nécessairement reconnue par la personne comme étant plus ou moins isomorphe par rapport à la situation passée. Dans une telle perspective, la conceptualisation est, à notre sens, incontournable pour le développement de compétences qu'une personne peut sans cesse adapter et reconstruire, au gré des nouvelles situations.

La « compétence explicitée et réfléchie », semble le grand absent dans les réflexions didactiques et pédagogiques contemporaines sur les compétences en éducation. Tous les programmes d'études analysés (de la Belgique francophone, du Mali, du Sénégal et de la Tunisie), en plus des programmes d'études du Québec, sont construits sur la base de la définition d'une « compétence incorporée ». Tout se passe donc comme si la compétence ne pouvait être que située. Si les situations sont *importantes*, elles ne sont pas *suffisantes*. Cette lacune théorique est une autre dimension d'un utilitarisme outrancier de l'approche par compétences, telle qu'elle est appliquée dans les programmes d'études contemporains.

#### • *De la situation à l'action*

Si les compétences se développent en situation, la notion de situation devient centrale non seulement pour l'identification des compétences à cibler pour les formations, mais aussi pour inventorier les ressources qui doivent faire l'objet des programmes d'études. Bien plus, si nous reprenons la double dimension du concept de compétence, *effective* versus *prescriptive*, le développement de la personne d'une part et l'organisation des programmes d'études d'autre part, la notion de situation doit aussi évoquer l'activité de la personne en situation. En effet, c'est à travers son activité que la personne construit des compétences. Or, de nombreux programmes d'études actuels se contentent d'énoncer des listes de compétences, le lecteur ignorant à quelles situations elles font référence et donc tout autant quelles actions la personne pourrait réaliser. L'absence de la situation dans ces programmes d'études rend ces derniers impraticables dans la perspective d'une logique de compétences. Le dérapage semble alors inévitable, et ces programmes se rapprochent nécessairement de la pédagogie par objectifs comportementaliste, tout en se déclarant d'une autre nature. Cette

difficulté est sans doute une des raisons pour lesquelles, après un discours sur les compétences, les programmes passent sous silence les situations et l'activité de la personne dans ces situations pour énoncer aussitôt des listes de compétences décontextualisées. Il s'agit là d'un non-sens, puisque toute compétence est par nature fonction de l'activité de la personne en situation. Activité et situation sont incontournables dans une logique curriculaire de compétences, et cependant l'une et l'autre sont absentes de la plupart des programmes d'études que nous avons analysés. Ce paradoxe montre comment les programmes actuels tournent en rond : ils commencent par définir ce qu'est une *compétence effective* de la personne en situation et ne définissent pas la *compétence prescriptive*, mais y reviennent quasi automatiquement en n'énonçant que des contenus disciplinaires et non des situations, des ressources et des activités permettant le développement de compétences effectives. La boucle se referme ainsi sur un non-sens que les utilisateurs de ces programmes ne peuvent absolument pas dépasser, si ce n'est en se référant en dernier recours aux moules de la pédagogie par objectifs. Mais alors qu'en est-il de la réforme?

### 3.5 Confusions

- *Confusion entre compétence « prescriptive » et compétence « effective »*

Un autre problème provoqué par l'application abusive du concept de compétence dans les programmes d'études actuels est celui de la confusion entre la *compétence effective* et la *compétence prescriptive*. La *compétence effective*, celle que la personne construit en situation, et la *compétence prescriptive*, celle qui est plus technique et conçue comme une structure organisatrice d'un programme d'études, relèvent l'une et l'autre de domaines et de cadres théoriques différents. L'une relève du développement de la personne et l'autre, des techniques curriculaires de conception des programmes d'études. Il ne s'agit pas du tout d'un concept unique, même si les deux compétences invoquées se rejoignent nécessairement, puisqu'un programme organisé selon une logique de compétences prépare le développement de compétences par des personnes. Il le fait cependant de façon prescriptive; ce qu'en retire la personne en développement dans des situations données est toutefois d'un autre ordre.

Pour Gillet (1991 : 72), l'application du concept de compétence correspond à une certaine logique d'organisation des formations qui définit des contenus imposés par la compétence elle-même. La compétence devient ainsi, en quelque sorte, le « maître d'œuvre » de la formation envisagée. Toutefois, cet organisateur technique des formations et des programmes d'études qu'est la compétence, définie dans une logique curriculaire, a d'autres propriétés et d'autres fonctions que la compétence de la personne en développement. Le développement de *compétences effectives* par les personnes, soit celles qu'elles construisent effectivement en situation, est bien sûr une finalité. Les *compétences prescriptives*, celles qui constituent les prescrits des programmes d'études, sont des moyens au service de cette finalité. Dans de très nombreux programmes cependant, ces deux concepts se superposent étrangement, les moyens étant pris pour des finalités. Les curricula dans lesquels s'inscrivent ces compétences ne définissent en général qu'un seul type de compétence, celui de la personne en développement, soit la *compétence effective*. La *compétence prescriptive*, par contre, est rarement, voire jamais définie. Comme si d'une *compétence effective* pouvait automatiquement découler tout un programme d'études organisé sur la base de *compétences prescriptives*. Tout se passe donc comme si la compétence définie dans une perspective développementale pouvait aussi avoir une fonction curriculaire et jouer le rôle d'organisatrice des programmes d'études. Les deux concepts sont confondus dans les textes d'orientation de nombreux programmes d'études. Cette superposition de définitions, l'une cachant l'autre et agissant tel un miroir aux alouettes, engendre des hésitations dans l'organisation même des programmes d'études, mais aussi dans la conception de l'évaluation. Cette difficulté est cruciale et rend peu opérationnelle une logique de compétences dans un curriculum donné, ainsi que son application dans la construction des programmes d'études. Une véritable *logique prescriptive* de conception de programmes d'études selon une logique de compétences implique des contraintes formelles auxquelles les rédacteurs des programmes ne peuvent se soustraire. Une des contraintes majeures d'une logique de compétences est l'indispensable référence aux situations dans lesquelles une compétence opère. Comment en effet définir une compétence et les ressources qu'elle

peut mobiliser si l'on ne tient pas compte de la situation? Or, les situations sont les grandes absentes de nombreux programmes actuels.

La définition de la *compétence effective* d'une personne dans les textes d'orientation d'un programme n'est pas suffisante en elle-même; elle doit être accompagnée d'un document plus technique décrivant les modalités formelles de rédaction prescriptive du programme et donc d'une description opérationnelle de la *compétence prescriptive*.

- *Confusions entre ressources, savoirs et connaissances*

Nous observons des confusions dans l'emploi des termes concepts de ressource, savoir et connaissance. Les ressources sont les moyens nécessaires à l'exercice d'une compétence. Elles sont propres aux personnes, aux situations et aux contextes. Elles peuvent être internes ou externes par rapport à la personne qui les utilise. Les ressources internes sont d'ordre cognitif, conatif ou corporel. Les ressources externes dépendent de la situation et de son contexte et elles peuvent être de nature humaine, physique, matérielle ou temporelle.

Le savoir codifié est une ressource externe, puisqu'il s'agit d'un énoncé décontextualisé du contenu d'un domaine d'apprentissage; il est décrit dans un programme d'études, un manuel scolaire ou d'autres matériels didactiques. Les savoirs codifiés sont organisés pour être enseignés et appris par tous. Le savoir codifié est déterminé socialement et marqué culturellement; il n'est jamais neutre. Il est choisi par une société donnée pour ses programmes d'études, parce qu'il est utile pour ses membres. Le savoir codifié dans un programme d'études a fait l'objet d'une transposition didactique.

Si les savoirs sont définis et codifiés dans les programmes d'études et donc externes par rapport à la personne, les connaissances, elles, sont d'une autre nature. Elles font partie du patrimoine cognitif d'une personne. Les connaissances ne sont plus seulement des constructions sociales comme les savoirs; la personne les ayant construites à travers ses expériences personnelles, elles lui sont donc propres. Elles ne sont pas acquises une fois pour toutes, elles sont temporairement viables, tant et aussi longtemps que la personne peut les utiliser et les adapter à différentes situations. Il s'agit donc de ressources internes construites par la personne.

Une ressource est un moyen mobilisé par la personne pour activer une compétence. Les savoirs et les connaissances sont l'un et l'autre des ressources au service du développement des compétences. Toutefois, les ressources ne se limitent ni aux savoirs ni aux connaissances. Les savoirs codifiés, décrits dans les programmes d'études, relèvent des ressources externes par rapport à la personne. Les connaissances sont évidemment des ressources cognitives, et, par ce seul fait, relèvent des ressources internes de la personne. Ressources, savoirs et connaissances ne peuvent donc être pris les uns pour les autres. Il s'agit plutôt d'établir d'abord les rapports hiérarchiques qui s'établissent entre ces concepts. Le concept de ressource inclut respectivement les concepts de savoir et de connaissance et, sémantiquement, il n'y aurait pas d'intersection entre les deux. Il s'agirait de deux catégories mutuellement exclusives. Il est par ailleurs utile d'établir les rapports de complémentarité entre ces concepts. En effet, aussitôt qu'une personne engage une démarche d'apprentissage concernant un savoir codifié, elle met ce savoir en interaction avec ce qu'elle sait déjà, soit avec ses connaissances. Par cette interaction dialectique, elle construit de nouvelles connaissances à propos de ce savoir codifié en adaptant ses connaissances plus anciennes, mais en adaptant aussi ce savoir codifié. Elle n'en prend pas une simple photographie, elle reconstruit ce savoir codifié pour créer une nouvelle connaissance à son propos. Il s'agit bien, dans ce cas, d'un rapport dialectique et constructif qui s'établit fondamentalement entre « savoir codifié » et « connaissance », entre cette « ressource interne » et cette « ressource externe ». En effet, l'une modifie l'autre tout en se reconstruisant pour créer, *in fine*, une connaissance personnelle et originale qui est pour la personne une synthèse de ses connaissances et de ce savoir codifié.

Il s'agit dès lors, dans un programme d'études, de différencier « savoir » de « connaissance » et « ressources internes » de « ressources externes ». Pour se construire des connaissances à propos de

savoirs codifiés dans des programmes d'études, une personne utilise une pluralité de ressources. Internes et externes, ces dernières ne se réduisent ni aux connaissances ni aux savoirs codifiés. Un savoir codifié est différent d'une connaissance, l'un et l'autre appartenant à des domaines spécifiques. Un savoir codifié relève de l'écriture. Il est donc caractérisé par les propriétés sémantiques et lexicales qui ont permis sa rédaction dans un programme. Le savoir codifié a aussi les propriétés du domaine d'apprentissage duquel il relève (mathématiques, biologie, histoire, etc.). Enfin, il est tributaire de traits sociaux et culturels qui lui donnent toute sa signification dans un programme d'études déterminé. Toutefois, un savoir codifié ne peut avoir de propriétés qui relèveraient du domaine de la cognition, car cela serait un non-sens. Les connaissances, par contre, ont une série de propriétés cognitives et épistémologiques qui ne sont pas applicables aux savoirs. On ne peut pas attribuer à un savoir codifié, par exemple, un niveau donné d'une taxonomie du domaine cognitif, celle-ci relevant de la cognition et non de l'écriture, pas plus que l'on peut qualifier un savoir codifié de déclaratif, procédural ou contextuel. Ce sont là des attributs que la psychologie cognitive applique à des connaissances et non à la rédaction de programme d'études. On peut alors se demander comment un énoncé d'un programme d'études pourrait avoir des propriétés de la cognition. Pourtant, on observe couramment l'attribution de telles propriétés aux savoirs codifiés dans les textes relatifs aux programmes d'études. Une telle aberration suscite naturellement de la confusion entre « savoir » et « connaissance ». Tout se passe alors comme si les « savoirs codifiés » généraient chez les adultes, de façon quasi automatique, des connaissances qui n'en seraient qu'une reproduction. Cela est bien évidemment d'un réductionnisme outrancier. Il n'y a pas de correspondance entre savoir et connaissance, puisque l'adulte construit, adapte et reconstruit des connaissances mises en interaction avec des savoirs codifiés. Chaque connaissance est une création originale dans une situation donnée et non une copie conforme d'un savoir codifié décontextualisé, fût-il prescrit par un programme d'études.

Notons par ailleurs que cette confusion en génère souvent une autre. Ressources, connaissances et savoirs codifiés superposés dans la terminologie des rédacteurs des programmes d'études sont pris les uns pour les autres. La voie est alors ouverte à la réduction d'un programme d'études aux uniques ressources cognitives. C'est cependant un leurre, que nous ne pouvons que dénoncer.

- *Confusions entre ressources et ressources cognitives*

Plus qu'une confusion, il s'agit dans bien des cas de la réduction du concept inclusif, à savoir le concept de ressource, à l'un des sous-ensembles qu'il inclut, à savoir celui des ressources cognitives. Alors qu'une compétence se développe par la mobilisation et la coordination d'une série de ressources diverses, internes et externes, les programmes d'études ne parlent souvent que de ressources cognitives, elles-mêmes confondues avec les savoirs codifiés. Cependant, l'action d'une personne dans une situation donnée ne repose en aucun cas que sur des savoirs disciplinaires traditionnels de l'école, soit les savoirs codifiés dans les programmes d'études. Or, par la lecture de différents programmes, nous pouvons dénoter une tendance générale à ne décrire que des savoirs disciplinaires faisant fi de tout autre type de ressources, particulièrement les ressources externes. En ce sens, de tels programmes sont tellement réducteurs, qu'en aucun cas, ils ne peuvent s'inscrire dans une logique de compétences.

Malgré une définition « située » de la compétence et un discours développemental axé sur la « mobilisation des ressources » pour l'activation d'une compétence, on constate que plusieurs auteurs ne se dégagent que peu ou pas du tout des ressources cognitives. Selon Le Boterf (1994), par exemple, la compétence serait une capacité à mobiliser un ensemble de « ressources cognitives » pour faire face à une situation. Elle est de l'ordre du « savoir mobiliser ». Perrenoud la décrit comme un « ensemble d'opérations mentales complexes » qui transforment les connaissances en les reliant aux situations (2002a : 46). Pour Guillevic (1991 : 145), en psychologie du travail, la compétence est « l'ensemble des ressources disponibles [chez l'opérateur] pour faire face à une situation nouvelle dans le travail. Ces ressources sont constituées par des connaissances stockées en mémoire et par des moyens d'activation et de coordination de ces connaissances. » En ergonomie, De Montmollin (1996 : 193) utilise le concept de compétence pour « caractériser ce qui explique les activités des opérateurs ».

Selon cette conception, bien que le savoir soit chaque fois transformé pour la situation, on parle de savoirs théoriques (connaissances déclaratives et procédurales, en général verbalisables), de savoirs d'action (savoir faire à la limite des routines difficilement verbalisables) et de métaconnaissances, qui sont des connaissances de l'opérateur concernant ses propres connaissances ou encore des savoirs d'action (Perrenoud, 2002a : 54). Perrenoud choisit de ne considérer que les ressources « internes » du sujet, incluant le savoir-faire et la culture. Son inventaire des « ressources cognitives » comprend les connaissances, les capacités cognitives générales, les schèmes d'action ou d'opération, les savoir-faire, les souvenirs, les concepts, les informations, le rapport au savoir-faire, le rapport au réel, l'image de soi et la culture. Identité, culture et savoir-faire sont ici *intériorisés* par l'individu, comme l'est aussi la connaissance. Bien que mobilisables par la personne par un « processus de recherche », les ressources n'en sont pas moins considérées comme un « capital intellectuel » emmagasiné dans la tête de l'individu (2002a : 54-55).

Un programme d'études cohérent par rapport à une logique de compétences implique une pluralité de ressources complémentaires, mais ne se réduit pas aux seuls savoirs codifiés relatifs aux domaines d'apprentissage. Il devrait offrir plus que cela. Toutes les ressources potentielles de la personne, internes et externes, devraient être prises en considération. S'il est peu probable que l'on puisse les énumérer de façon exhaustive dans un programme d'études, il est cependant nécessaire d'offrir une ouverture aux ressources externes par rapport à la personne, particulièrement à celles qui sont disponibles dans la situation et ses contextes. Pour cela encore faudrait-il que les programmes d'études ne se cantonnent pas dans les uniques ressources cognitives, désenclavent les savoirs codifiés des ressources cognitives et offrent un plus large éventail de ressources, tant externes qu'internes. Ces dernières restent cependant les plus hypothétiques à énoncer dans un programme d'études. Paradoxalement, par la confusion qu'ils suscitent entre les ressources au sens large (internes et externes), de nombreux programmes d'études donnent l'illusion que les savoirs codifiés peuvent se confondre avec les connaissances des personnes et donc que l'ensemble des ressources peut se limiter aux ressources cognitives.

Il serait utile et nécessaire, dans une logique de compétences, de dégager les programmes d'études des uniques textes codifiant des savoirs à portée exclusivement cognitive.

### **3.6 Une véritable théorie des compétences reste à construire**

Énoncer une définition globale et incomplète du concept de compétence ne permet bien sûr pas de construire quoi que ce soit de pertinent en éducation. Or, actuellement, nous n'en sommes que là! Une véritable théorie des compétences en éducation est encore à construire. Nous ne montrons que quelques facettes des lacunes actuelles et de l'incomplétude de ce cadre théorique. Nous dénonçons l'empressement à appliquer l'utilisation du concept de compétence d'un point de vue curriculaire, alors même que les débats et les recherches sur sa construction ne sont pas terminés. Une théorie des compétences reste à construire avant même de pouvoir servir d'assise à une approche curriculaire y faisant référence.

Or, tout se passe comme s'il suffisait de fournir une définition rapide et incomplète du concept de compétence pour échafauder tout un curriculum, en respectant la logique de ce qui n'est même pas théorisé. Rapidement, les concepteurs des programmes, à défaut de nouveaux modèles, s'appuient sur Bloom et ses taxonomies, sur Gagné et sa conception comportementaliste de l'apprentissage, sur De Landsheere ou D'Hainaut et leurs théories des objectifs, etc. De telles réformes n'en sont pas et ne donnent lieu finalement qu'à un leurre dont les premières victimes seront évidemment les apprenants.

## **4 Perspectives**

Les propositions formulées dans les lignes qui suivent recadrent la réflexion curriculaire axée sur le développement des compétences dans une triple direction : la cognition située, le constructivisme et l'interdisciplinarité. Ces trois orientations sont décrites, puis articulées entre elles, dans un modèle qui offre des perspectives intéressantes au développement de compétences dans les programmes d'études

inscrits dans une telle logique.

#### 4.1 Cognition située

Les compétences se développent en situation et en contexte, aussi apparaît-il logique de traiter de la réflexion développée dans ce texte, dans la perspective théorique de la cognition située.

La *cognition située* apporte une vision de la cognition liée à la pratique sociale et distribuée sur le corps et l'activité de la personne en situation, sur la situation elle-même et sur son contexte. La cognition se trouve ainsi au cœur d'un réseau de relations dialectiques entre la personne en action, sa propre cognition et la situation et son contexte social et physique. Dans une telle perspective de la cognition, l'apprentissage se réalise nécessairement en situation et en contexte social, à travers les constructions que réalise la personne au cours de ses propres pratiques quotidiennes (*cognition in everyday practice*) (Lave, 1988 : 18). Cette perspective est dès lors en décalage par rapport aux approches traditionnelles de la psychologie cognitive. Lave (1988) qualifie cette dernière d'*idéologie cognitiviste*, parce qu'elle dissocie son objet d'étude, une connaissance abstraite et décontextualisée, de l'expérience concrète et intuitive de la personne en situation et en action. Les présupposés de la cognition située sont épistémologiques; ils posent les êtres humains comme des agents « pensants » et socialement situés. Ces derniers négocient entre eux de façon réflexive les mouvements de leurs interactions (Lave, 1988 : 15). La personne agissante n'est pas séparée de son contexte d'action dans le monde, elle le détermine tout en étant elle-même déterminée par lui. Une personne est un tout agissant, engagée dans le monde, en un champ complexe d'interrelations : une *person-acting-in-setting* (Lave, 1988 : 190).

Ainsi définie, la personne agissante est en relation constitutive avec la situation et l'activité, tout en participant elle-même à la construction de cette action et de cette situation. Son apprentissage est intégré à sa participation – à son action – et est reconstruit en fonction de la situation (Laflaquière, 2002). La cognition située fournit un éclairage particulier sur la primauté de la personne qui se construit tout en construisant son environnement, en relation dialectique avec lui, pour le développement de ses compétences. Plus encore, elle appelle une « nécessaire contextualisation de l'enseignement [puisque] la connaissance n'est pas une ' chose ' ni un panel de descriptions, ni une collection de règles et de faits » que la personne pourrait emmagasiner sans autre forme de procédé, simplement parce qu'elle lui est transmise (Laflaquière, 2002 : 11). La connaissance est un construit de la personne elle-même, agissant dans une situation donnée.

Replaçant la personne dans des situations et leurs contextes, avec lesquels elle interagit de façon constructive, la cognition située propose un cadre pertinent pour le développement des compétences. Elle écarte toute perspective curriculaire qui n'envisagerait d'aborder dans les programmes d'études que des savoirs codifiés décrivant des domaines d'apprentissage (mathématiques, biologie, langue d'enseignement, etc.). La cognition située donne tout son sens à la vision d'une action de la personne qui reposerait sur une pluralité de ressources en situation et en contexte.

#### 4.2 Constructivisme<sup>12</sup>

L'option constructiviste (ou socioconstructiviste<sup>13</sup>) des réformes curriculaires contemporaines,

---

<sup>12</sup> Le constructivisme, est « un paradigme épistémologique (... et donc) un *cadre général de référence*. Il articule entre eux les concepts et les catégories qui guident la pensée et l'action de celui qui s'intéresse aux questions relatives à la *construction*, à l'*acquisition*, à la *modification*, à la *réfutation* ou au *développement* des connaissances. » (Jonnaert, 2002 : 64).

<sup>13</sup> Dans la littérature, il existe une pluralité de constructivismes, certains étant plus radicaux que d'autres qui sont plus ou moins triviaux. Dans ces lignes, nous parlons tantôt de constructivisme, tantôt de socioconstructivisme. De quoi s'agit-il réellement? Gréco (1985) traite de cette question du point de vue du constructivisme piagétien. Le constructivisme, selon ce proche collaborateur de Piaget, est une théorie dans laquelle le progrès est le résultat d'une construction endogène. Comment peut-on alors décrire le développement d'une personne par des facteurs internes, dans la mesure où ce développement s'inscrit au cœur d'un environnement marqué historiquement et culturellement? Certains perçoivent, pour cette raison, le constructivisme comme une théorie « contre-nature » (Riegel, 1975). Piaget ne conteste pas qu'il y ait une intervention de l'environnement social dans le développement de la personne. Cependant, il estime que dès que des facteurs sociaux sont assimilés par le sujet à son propre répertoire et à des organisations existantes, il vaut mieux, plutôt que de définir les conditions sociales du développement, décrire les conditions de leur assimilation par la

suppose un changement de paradigme épistémologique de construction de la connaissance chez les rédacteurs des programmes d'études qui, depuis plus de cinq décennies, travaillent dans une perspective comportementaliste, mais aussi chez bon nombre d'enseignantes et d'enseignants. Cette évolution paradigmatique des programmes a un effet direct sur les perspectives de l'enseignement et de l'apprentissage dans les classes. Un changement majeur dans l'orientation et les perspectives des programmes d'études n'est certainement pas répercuté de façon automatique chez les praticiens. Un important travail sur l'épistémologie en ce qui a trait aux rédacteurs des programmes d'études et aux enseignants reste à faire. Déjà, des travaux majeurs pour l'aboutissement des réformes au Québec s'inscrivent dans cette direction. Lafortune et Deaudelin (2001) développent des approches permettant aux praticiens de l'éducation de s'approprier une conception du constructivisme cohérente avec les programmes d'études du Québec.

Un cadre de référence constructiviste se fonde sur « les intentions, les valeurs, les motivations, les stratégies des acteurs. Il s'oppose au paradigme positiviste ; il réfute l'existence d'un monde réel, extérieur au sujet. » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000 : 310). L'argument central d'un paradigme épistémologique constructiviste de construction de la connaissance est le « primat absolu du sujet connaissant ». La personne en situation, par son activité, *construit ses connaissances* à partir de son expérience propre, subjective et unique du monde réel. Ainsi, toute connaissance est spécifique de la personne et n'est jamais la copie conforme d'une réalité externe : « Chaque individu cherche à *construire le monde en se construisant lui-même* de manière à pouvoir s'y insérer et y adopter une position viable » (Jonnaert, 2002 : 66).

Un programme d'études ne peut se construire qu'en référence à un *paradigme épistémologique de construction de la connaissance* clairement explicité dans les finalités du curriculum de formation. Dans une perspective constructiviste, soit celle qui est précisée dans les finalités de l'éducation au Québec par exemple, la connaissance n'est pas transmissible. Au contraire, *elle se construit dans et par l'action en situation*, bien plus et complémentirement *par la réflexion sur l'action*. Les programmes d'études au Québec s'inspirent du constructivisme et renvoient à la *construction de connaissances par la personne en situation* et non à *l'apprentissage décontextualisé de comportements*. Bien plus, la définition même de la compétence retenue pour le nouveau curriculum au Québec, mais aussi pour la plupart des programmes analysés (de la Belgique francophone, du Mali, de la Tunisie, du Sénégal, etc.), positionne le concept de compétence dans un cadre de référence « socioconstructiviste » ou « constructiviste ». La logique de compétences adoptée par de nombreux programmes d'études dans le vaste mouvement mondial de réformes curriculaires s'inscrit dans une perspective constructiviste.

Dans une telle optique, la compétence est construite par la personne en situation, à partir de sa propre expérience du réel. Toute compétence est nécessairement le fruit d'une dialectique constructive entre une personne et le contexte dans lequel elle est nécessairement située. Il est important, à ce propos, de rappeler qu'il est impossible de naviguer simultanément dans différents paradigmes épistémologiques, et ce, d'autant plus s'ils sont antinomiques. Rappelons simplement qu'une compétence et une connaissance ne peuvent à la fois être construites et en même temps transmises, ni à la fois extérieures à la personne et simultanément construites par cette dernière (Jonnaert, 2002 : 67).

Les références au constructivisme et à la cognition située semblent incontournables pour le développement de programmes d'études conçus en respectant une logique de compétences. Ce double ancrage théorique a nécessairement un impact majeur sur les décisions relatives aux règles de rédaction des programmes d'études. Tout glissement vers les traditionnels moules de la pédagogie par objectifs entraîne automatiquement une contradiction interne et une incohérence majeures qui rendent ces programmes d'études impraticables dans les classes. Ces dérapages sont cependant observés dans presque tous les programmes analysés, qui ne sont plus alors qu'une reproduction des programmes

---

personne. En d'autres termes, si Piaget ne nie pas l'importance des facteurs sociaux, il les aborde à travers les constructions que s'en fait la personne, puisque ce sera à travers ces constructions que ces facteurs sociaux seront déterminants pour cette dernière. Piaget ne voit dès lors pas la nécessité de parler de « socio » construction, « ce serait une lapalissade, puisque la dimension sociale perçue par une personne est aussi une construction par cette même personne », Jonnaert (2004 : 10).

antérieurs accompagnée simplement de quelques changements terminologiques. Certaines techniques utilisées par les rédacteurs des programmes sont des leurres et, comme telles, scandaleusement naïves. Ainsi, dans certains programmes le mot « objectif » est remplacé par le mot « attente », laissant aux analystes l'illusion que l'on ne parle plus d'objectif, mais bien de compétence; la tactique est grossière et personne n'est dupe... « l'habit ne fait pas le moine! »

### 4.3 Interdisciplinarité

L'interdisciplinarité permet le dialogue des savoirs et des méthodes disciplinaires autour d'un même objet. Le développement de compétences en situation repose sur une pluralité de ressources souvent de nature très différente. La construction d'une compétence repose, entre autres, sur ce dialogue constructif entre des ressources de natures diverses appartenant à des domaines différents. La situation, espace complexe de développement des compétences, suscite, par nature, des démarches interdisciplinaires. L'interdisciplinarité est donc au cœur d'une approche curriculaire conçue selon une logique de compétences. Cette dimension interdisciplinaire d'une logique de compétences remet radicalement en cause la tradition « contienne » d'organisation de l'école dans le cloisonnement de quelques domaines d'apprentissages<sup>14</sup>. Les situations nécessitent des réponses interdisciplinaires, à travers des constructions intégrant plusieurs savoirs disciplinaires. Ce sont ces réponses qui revêtent une dimension interdisciplinaire, et non la situation en tant que telle (Fourez, 2002). Il n'est donc plus pertinent, dans une logique de compétences, d'aborder les programmes d'études en autant de catégories étanches qu'il y aurait de domaines d'apprentissage à envisager. Ce cloisonnement caractéristique de la pédagogie par objectifs est un non-sens dans la construction de programmes d'études respectant une logique de compétences.

L'approche interdisciplinaire s'inscrit dans la perspective de la *post-modernité*, car elle permet une prise de conscience de la complexité des objets de savoir et valorise la pluralité et la diversité des savoirs et des méthodes. Une logique de compétences s'inscrit dans une même orientation de prise en considération de la complexité des situations.

Les termes-clés indissociables de l'interdisciplinarité sont *discipline* et *intégration*. Une *discipline* est un domaine de connaissance pouvant faire l'objet d'un enseignement<sup>15</sup>; cette définition n'étant pas en contradiction avec l'approche positiviste évoquée en note de bas de page, il faut s'en dégager pour arriver à une perspective plus ouverte. L'interdisciplinarité, si elle respecte l'identité des disciplines, les valorise cependant par le dialogue interdisciplinaire. L'*intégration* évoque, quant à elle, les dimensions interactives qui relient d'une part les sujets aux objets d'apprentissage et, d'autre part, l'enseignant en tant que médiateur dans le rapport sujet-objet (Lenoir et Sauvé, 1998).

La pratique interdisciplinaire s'opérationnalise en quatre lieux : scientifique, scolaire, professionnel et pratique (Lenoir et Sauvé, 1998). Dans le présent article, nous nous intéressons à l'*interdisciplinarité scolaire*. Nous mettons en situation plusieurs disciplines scolaires, qui s'exercent à la fois sur les plans curriculaire, didactique et pédagogique. Cela conduit à l'établissement de liens de complémentarité ou de coopération, d'interprétation ou d'actions réciproques, sous divers aspects (finalités, objets d'études, concepts et notions, démarche d'apprentissage, habiletés techniques, etc.) en vue de favoriser l'intégration des processus d'apprentissage et des savoirs chez des adultes (Lenoir et Sauvé, 1998). Cela implique une centration sur l'objet (*interdisciplinarité curriculaire*), sur le rapport à l'objet de la part de l'enseignant (*interdisciplinarité didactique*) et sur le rapport aux processus d'apprentissage (*interdisciplinarité pédagogique*).

---

<sup>14</sup> Le tableau synoptique des disciplines scientifiques a été dressé par Auguste Comte en 1828. Le modèle de Comte hiérarchise en ordre de scientificité « positive » décroissante, six groupes de disciplines, de la mathématique à la physique sociale (ou sociologie). « Une discipline scientifique se définit exhaustivement par son objet positif (le morceau de la réalité qu'elle va décrire puis expliquer) et sa méthode d'investigation. Chacun ainsi pourra s'installer dans « son » domaine de compétence, défini par l'objet et la méthode propres à la discipline sans se soucier des éventuels tracas de ses voisins, qui travaillent sur d'autres objets avec d'autres méthodes (...) » Le Moigne (1995 : 15). Cette perspective positiviste ne permet nullement le dialogue entre les disciplines et isole chacune dans son domaine. Il semble évident qu'une logique de compétences s'écarte radicalement d'une telle conception des disciplines pour rejoindre le point de vue de l'interdisciplinarité.

<sup>15</sup> *Grand dictionnaire terminologique* (2004)

Une approche interdisciplinaire qui permet la mise en dialogue d'une pluralité de ressources semble évidemment incontournable pour le développement de compétences par les personnes dans des situations données. Combinés entre eux, ces trois cadres de référence, la cognition située, le constructivisme et l'interdisciplinarité, constituent une ossature préalable à l'élaboration d'une théorie des compétences.

#### 4.4 Cognition située, constructivisme et interdisciplinarité : une triple assise pour le développement d'une théorie des compétences

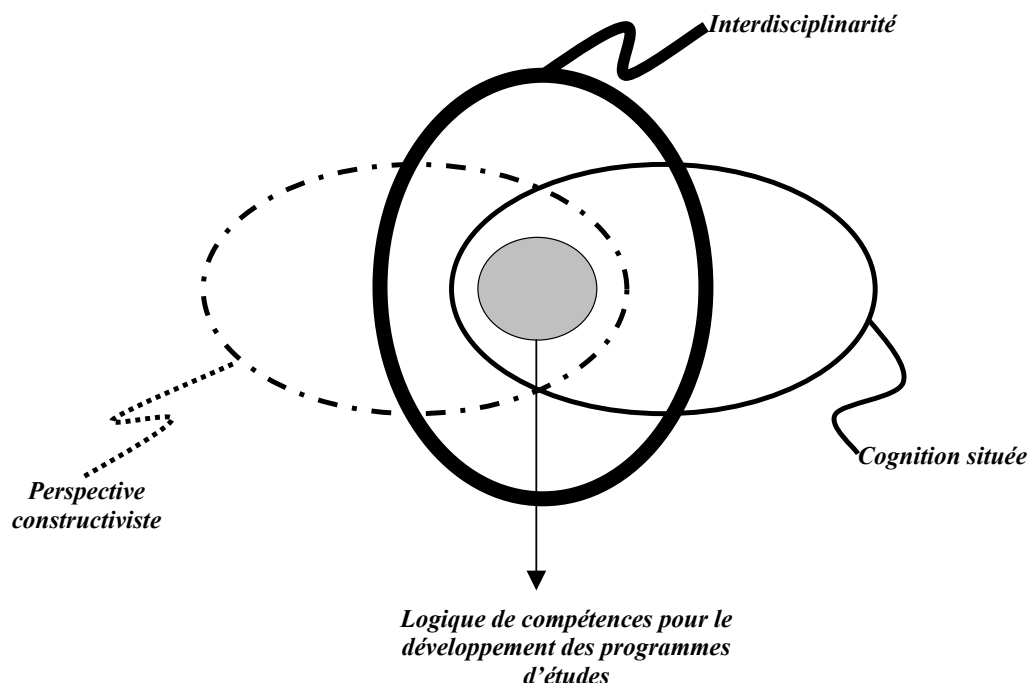


Figure 1 : Espace du processus de développement des programmes d'études.

La Figure 1 schématise les cadres constitutifs du développement des programmes d'études selon une logique de compétences. Dans une telle vision, un programme d'études serait construit dans l'intersection de ces trois cadres de référence. En ce sens, une logique de compétences est à la fois constructiviste, interdisciplinaire et cognitivement située. L'identité et la spécificité d'une logique de compétences se trouvent dans l'intersection déjà mentionnée. Chaque cadre de référence a bien sûr une identité propre, mais, ensemble, tous ces cadres créent *un espace* propre au processus d'élaboration des programmes d'études :

- 1) le *constructivisme* est l'*assise épistémologique* orientant les programmes d'études selon laquelle la connaissance est construite dans une dialectique entre la personne et une *situation* donnée, à partir de ses expériences;
- 2) l'*interdisciplinarité* est un facteur de cohésion entre les différentes ressources convoquées pour le développement de la compétence. L'approche interdisciplinaire permet un processus de valorisation des disciplines, tout en les transcendant, pour permettre l'émergence d'un nouveau type de savoir (Lenoir et Sauvé, 1998) : un savoir interdisciplinaire, construit et situé;
- 3) la *cognition située* permet d'appréhender le développement des compétences, dans un système

complexe à l'intérieur duquel une personne interagit à travers ses actions dans des rapports dialectiques, avec l'ensemble des éléments de la situation et du contexte;

- 4) une *logique des compétences* en tant qu'organisatrice des programmes d'études se trouve à l'intersection de ces trois cadres de référence. Elle nécessite une redéfinition des éléments constitutifs des programmes d'étude en toute cohérence avec chacun des trois cadres de référence. Ce diagramme peut ainsi devenir un puissant outil d'analyse de la cohérence des programmes d'études conçus selon une logique de compétences.

Au cœur de cette vision, nous trouvons des compétences construites en situation par la personne, dans et par ses actions et ses réflexions, l'interdisciplinarité permettant le dialogue constructif entre les ressources.

## 5 Conclusion

Ce cadre de référence relatif aux compétences des programmes d'études nécessite une série de clarifications. C'est alors seulement qu'un véritable programme de recherche pour la constitution d'un cadre théorique des compétences pourra s'échafauder. A ce jour, un tel cadre théorique n'existe pas; nous ne disposons dans la littérature que d'un embryon théorique pour les compétences, ce qui est de toute évidence insuffisant pour permettre de véritables réflexions curriculaires dans le respect d'une logique de compétences. Tout empressement à vouloir rédiger des programmes d'études selon une logique de compétences, alors même que le travail théorique n'est pas achevé, conduit nécessairement à l'impasse. Les rédacteurs résolvent les problèmes, en s'appuyant alors sur le cadre théorique largement établi de la pédagogie par objectifs. Ils quittent ainsi, automatiquement, l'intersection de la triple assise présentée dans la figure 1 :

- comportementaliste, la pédagogie par objectifs tourne le dos au constructivisme;
- compartimentant les savoirs disciplinaires en catégories étanches, la pédagogie par objectifs ne peut guère prétendre à l'interdisciplinarité;
- définissant des savoirs codifiés décontextualisés, en ignorant tout autre type de ressources, la pédagogie par objectifs s'écarte fondamentalement de la cognition située.

Il s'agit, tout en respectant le triple cadre de référence évoqué, de commencer par offrir des balises au concept de compétence. Ces balises permettront de sortir le concept de compétence des amalgames dont il est l'objet à l'heure actuelle dans de nombreux programmes d'études. Dans cet article, des confusions sont signalées. Il n'est guère possible actuellement de résoudre toutes ces contradictions, plusieurs d'entre elles n'ayant même pas encore fait l'objet d'analyses sérieuses. Cependant, il semble indispensable de commencer par prendre conscience du fait qu'un programme d'études n'est qu'un moyen au service du développement des personnes qui le suivent. Le programme d'études n'est pas le développement de la personne et ne peut être confondu avec elle. Les programmes d'études conçus selon une logique de compétences ne sont que des outils permettant aux enseignants de construire des séquences d'apprentissage orientées vers le développement de compétences par leurs adultes. Il s'agit dès lors de différencier l'outil en tant que moyen des finalités pour lesquelles il est conçu. Un programme d'études n'est pas une somme de compétences. Il ne peut pas non plus définir des compétences, encore moins se confondre avec elles. Ce sont les apprenants qui élaborent les compétences en situation, et personne ne peut se substituer à eux dans ce travail de construction. Le programme d'études définit, par contre, ce que l'enseignant peut mettre en place pour favoriser une telle construction par ses adultes. La nuance est d'importance. Elle permet d'éviter la confusion entre la « compétence effective » (à savoir la compétence que la personne développe en situation) et la « compétence prescriptive », parfois nommée compétence « virtuelle », (à savoir le prescrit des programmes d'études pour le développement des compétences par les personnes). Si le rédacteur de programmes d'études a besoin d'une définition claire de la « compétence effective » afin de déterminer en toute cohérence le contenu des programmes d'études, il a également besoin d'une définition sans équivoque de la « compétence prescriptive ». En effet, c'est cette dernière qui est son principal outil de travail. Là aussi, il y aura des nuances à apporter selon que la formation cible des

compétences « incorporées dans l'action » ou des compétences « explicitées et réfléchies ». La première formation vise strictement la compétence de la personne en action dans une situation, tandis que la seconde envisage plutôt l'adaptation de compétences exercées antérieurement dans certaines situations à de nouvelles situations non encore rencontrées. Une définition générale de la compétence effective ne permet pas de dégager automatiquement les différents cas de figure en ce qui a trait à la compétence prescriptive. Puisque, dans le premier cas, il s'agit de mettre en place les conditions de l'action en situation, dans le second cas l'enseignant recherchera plutôt les conditions de l'adaptation de la compétence construite à une nouvelle situation.

Nous sommes loin d'être au bout de nos peines. Les programmes actuellement sur l'établi sont de véritables « chantiers des compétences prescriptives ». Ils ne pourront toutefois réellement avancer que si, dans des recherches collaboratives, enseignants et chercheurs en éducation expérimentent une logique de compétences dans les apprentissages scolaires, et ce, pour le développement de « compétences effectives ». Une théorie des compétences permettra de nuancer les différentes facettes de ce concept, tout en montrant comment elles s'articulent entre elles.

Aujourd'hui, les rédacteurs des programmes d'études ont besoin de ces clarifications pour sortir des errances vers lesquelles une sorte d'empressement les a poussés, sans doute sous la pression mondiale de la nécessité de réformer les curricula.

Ce serait un truisme que d'affirmer qu'il y a urgence en la matière! L'approche par compétences est intéressante pour les apprenants, car elle permet le retour de la vie à l'école.

## 6 Références

- ALLAL, L. « Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire », *Raisons éducatives*, (2) 1-2, 2002, [s.p.].
- BLOOM, B.S. *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*, Bruxelles, Labor, 1979, 270 p.
- BOUTIN, G. et L. JULIEN. *L'obsession des compétences. Son impact sur l'école et la formation des enseignants*, Montréal, Éditions Nouvelles, 2000, 107 p.
- BRONCKART, J.-P. et J. DOLZ. « La notion de compétence : quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières », *Raisons éducatives*, 2002, [s.p.].
- CAILLOT, M. « Des objectifs aux compétences dans l'enseignement scientifique : une évolution de vingt ans », dans F. Ropé et L. Tanguy, (dir.), *Savoirs et compétences*, Paris, L'Harmattan, 1994, 243 p.
- CHOMSKY, N. *Aspects de la théorie syntaxique*, Paris, Seuil (version originale de 1957), 1971, 284 p.
- CHOMSKY, N. *Knowledge and language. Its nature, origin and use*, New York, Praeger, 1986, 307 p.
- CONANT, J.B. *The Education of American Teacher*, New York, McGraw-Hill, 1963, [s.p.].
- DE KETE LE, J. M. *Pédagogie universitaire*, Louvain-la-Neuve, Academia, Pédagogie n° 11, 1996, 94 p.
- DE KETELE, J. M. et autres. *Guide du formateur*, 2<sup>e</sup> édition, Bruxelles, De Boeck, 1989, 256 p.

- DE MONTMOLLIN, M. *L'intelligence de la tâche : éléments d'ergonomie cognitive*, 2<sup>e</sup> édition, Berne, Peter Lang, 1986, 183 p.
- DE MONTMOLLIN, M. « Savoir travailler : le point X de l'ergonomie », dans J. M. (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, Presses Universitaires de France, 1996, [s.p.].
- DE TERSSAC, G. « Savoir, compétences et travail », dans J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, 1996, Paris, PUF, 305 p.
- D'HAINAUT, L. *Des fins aux objectifs de l'éducation. Un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation*, 5<sup>e</sup> édition, Bruxelles, Labor, 1988, 491 p.
- D'HAINAUT, L. *L'enseignement des concepts scientifiques et techniques à l'aide de cours programmés*, thèse de doctorat inédite, Bruxelles, Université de Bruxelles, 1971, [s.p.].
- FOUREZ, G. (dir.). *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*, Bruxelles, De Boeck-Université, 2002, 288 p.
- GARDNER, H. *Histoire de la révolution cognitive. La nouvelle science de l'esprit*, Paris, Payot, 1985, [s.p.].
- GILLET, P. *Construire la formation*, Paris, ESF, 1991, 157 p.
- GOHIER, C et S. GROSSMANN. « La formation fondamentale, un concept périmé? La mondialisation de la compétence », dans C. Gohier et S. Laurin, (dir.), *Entre culture, compétence et contenu, la formation fondamentale, un espace à redéfinir*, Outremont, Les Éditions Logiques, 2001, 353 p.
- GRÉCO, P. « Réduction et construction », *Archives de Psychologie*, (53), 1985, [s.p.].
- GUILLEVIC, C. *Psychologie du travail*, Paris, Nathan, 1991, [s.p.].
- HILBERT, R.A. « Competency-based Teacher Education Versus the Real World: Some Natural Limitations to Bureaucratic Reform », *Urban Education*, 16(4), 1982, [s.p.].
- HOUDÉ, O. et autres. *Vocabulaire de sciences cognitives*, Paris, PUF, 1998, 417 p.
- JONNAERT, P. *Action et compétence, situation et problématisation* [conférence], dans *Actes du REF 2003*, Genève, Université de Genève (à paraître).
- JONNAERT, P. *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*, Bruxelles, De Boeck-Université, 2002, 100 p.
- JONNAERT, P. *Conflit de savoirs et didactique*, Bruxelles, De Boeck-Université, 1988, [s.p.].
- JONNAERT, P. Introduction, dans Jonnaert, P. et Masciotra, D. (dir.), *Constructivisme – Choix contemporains. Hommage à Ernst von Glasersfeld*, Sainte-Foy, Presses universitaires du Québec, 2004, 323 p.
- JONNAERT, P. « La thèse socioconstructiviste dans les programmes d'études au Québec : un trompe-l'œil épistémologique », *Revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies*, 1(2), 2001, [s.p.].
- JONNAERT, P. et C. VANDER BORGTH. *Créer des conditions d'apprentissage : un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*, 2<sup>e</sup> éd., Bruxelles, De Boeck & Larcier (Collection Perspectives en Éducation et Formation), 2003, 431 p.

- JONNAERT, P., A. LAUWAERS et M. PESENTI. *Capacités, compétences, situations et fonctionnement cognitif. Cadre conceptuel de la recherche : « Radioscopie 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, 1990, [s.p.].
- JOYCE, B. « Conceptions of Man and their Implications for Teacher Education », dans K. Ryan, (éd.). *Teacher Education*, Chicago, University of Chicago Press, 1975, [s.p.].
- KARSENTI, T. et L. SAVOIE-ZAJC (dir.). *Introduction à la recherche en éducation*, 2<sup>e</sup> édition, Sherbrooke, Éditions du CRP, 2000, 352 p.
- KOERNER, J.D. *The Miseducation of American Teacher*, Baltimore, Maryland, Penguin Books, 1963, [s.p.].
- LAFLAQUIÈRE, J. *Cognition située et application aux espaces documentaires*, rapport de stage de maîtrise inédit, Université Victor Segalen Bordeaux 2, Bordeaux, 2002, [s.p.].
- LAFORTUNE, L. et C. DEAUDELIN. *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2001, 208 p.
- LAVE, J. « Acquisition des savoirs et pratiques de groupe », *Sociologie et Sociétés*, XXIII (1), (printemps 1991), [s.p.].
- LAVE, J. *Cognition in practice: mind, mathematics, and culture in everyday life*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988, 214 p.
- LAVE, J. et E. WENGER. *Situated learning: legitimate peripheral participation*, (Collection Learning in doing), Cambridge, Cambridge University Press, 1991, [s.p.].
- LE BOTERF, G. *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Éditions de l'organisation, 2001, 244 p.
- LE BOTERF, G. *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Éditions d'Organisation, 1994, 176 p.
- LEGENDRE, M.-F. *La logique d'un programme par compétences*, conférence prononcée lors d'une rencontre nationale, le 2 mai 2000, Direction de la formation générale des jeunes, ministère de l'Éducation du Québec.
- LE MOIGNE, J.-L. *Les épistémologies constructivistes*, Paris, PUF, 1995, 127 p.
- LENOIR, Y. et L. SAUVÉ. « De l'interdisciplinarité scolaire à l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement : un état de la question », *Revue Française de Pédagogie*, n° 124, juillet-août-septembre 1998, [s.p.].
- LEPLAT, J. Compétence et ergonomie, dans R. Amalberti, M. De Montmollin et J. Theureau (dir.), *Modèles en analyse du travail*, Liège, Mardaga, 1991, 366 p.
- LEPLAT, J. *Regards sur l'activité : contribution à la psychologie ergonomique*, Paris, PUF, 1997, 263 p.
- MARTINAND, J.-L. *Connaitre et transformer la matière*, Berne, Peter Lang, 1986, 155 p.

- MASCIOTRA, D., P. JONNAERT et C. DAVIAU. *La relationalité : esquisse d'un cadre éactif pour l'intelligence des situations*, texte présenté au symposium Situation de formation et problématisation dans le cadre du REF2003, 18 et 19 septembre 2003, Genève, Suisse, [s.p.].
- MINDER, M. *Didactique fonctionnelle. Objectifs, stratégies, évaluation, pour une nouvelle méthodologie scolaire*, Liège, Dessain, 1977, [s.p.].
- OFFICE QUÉBÉCOIS DE LA LANGUE FRANÇAISE. *Grand dictionnaire terminologique* (2004), [en ligne] <http://www.granddictionnaire.com>.
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES. *Société du savoir et gestion des connaissances. Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement*, Paris, OCDE, 2000, 293 p.
- PALLASCIO, R. *Vers une contextualisation des apprentissages par compétences*, <http://logos.uqam.ca>, 2000, [s.p.].
- PASTRÈ, P. et R. SAMURÇAY. « Travail et compétence : un point de vue de didacticien. Activités de travail et dynamique des compétences », dans J. Leplat et M. De Montmollin, (dir.), *Les compétences en ergonomie*, Toulouse, Éditions Octares, 2001, 170 p.
- PERRENOUD, P. *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF, 1997, 125 p.
- PERRENOUD, P. « 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*, Bruxelles, De Boeck-Université, 2002a, 232 p.
- PERRENOUD, P. *Les cycles d'apprentissage. Une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire*, Québec, Presses universitaires du Québec, 2002b, 204 p.
- PIAGET, J. *Biologie et connaissances*, Paris, Gallimard, 1963, [s.p.].
- PIAGET, J. *Réussir et comprendre*, Paris, PUF, 1974, 253 p.
- RAYNAL, F. et A. RIEUNIER. *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation et psychologie cognitive*, Paris, ESF, 1997, 405 p.
- RIEGEL, K. « Toward a dialectical theory of development », *Human Development*, (18), 1975, [s.p.].
- ROEGIERS, X. *Analyser une action d'éducation ou de formation*, 2<sup>e</sup> édition, Bruxelles, De Boeck-Université, 1997, [s.p.].
- ROPÉ, F. et L. TANGUY, (dir.). *Savoirs et compétences : de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, L'Harmattan, 1994, 243 p.
- SAUSSURE, F. *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot (version originale : 1916), 1972, 510 p.
- TANGUY, L. « Rationalisation pédagogique et légitimité politique », F. Ropé et L. Tanguy, (dir.), *Savoirs et compétences*, Paris, L'Harmattan, 1994, [s.p.].
- TARDIF, J. « Développer un programme par compétences : de l'intention à la mise en œuvre », *Pédagogie collégiale*, 6(3), 2003, [s.p.].
- VERGNAUD, G. *Constructivisme et psychologie des mathématiques*, conférence prononcée au colloque constructiviste, Genève, septembre 2000, [s.p.]

- VERGNAUD, G. « La théorie des champs conceptuels », dans J. Brun (dir.), *Didactique des mathématiques*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1996, 348 p.
- VERGNAUD, G. « La théorie des champs conceptuels », *Recherches en didactique des mathématiques*, (10)2/3, 1991, [s.p.].
- VERMERSCH, P. *L'entretien d'explicitation. Nouvelle édition enrichie d'un glossaire*, Paris, ESF éditeur (quatrième édition; première édition, 1994), 2004, 224 p.