

# Éthique publique

Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale

vol. 19, n° 1 | 2017 :

Former à la compétence éthique : un défi ou une impasse ?

Définition d'un concept

## La notion de compétence : une réflexion toujours inachevée

PHILIPPE JONNAERT

---

### *Résumés*

Français English

Ce texte s'appuie sur les écrits antérieurs et les travaux actuels de l'auteur avec son équipe de recherche à la Chaire UNESCO de Développement curriculaire. Partant d'une situation décrite dans ses propos liminaires, l'auteur montre les difficultés dans lesquelles s'est progressivement enlisée la notion de compétence. C'est dans le dynamisme même de la compétence et dans sa complexité qu'il cherche à comprendre les difficultés rencontrées pour aboutir à une définition stabilisée de cette notion. Au terme de la réflexion qu'il développe, l'auteur prend le risque de suggérer une définition toujours provisoire, et donc ouverte, de la notion de compétence. Il hésite cependant à parler de compétence éthique et préfère se limiter au concept de vigilance éthique, transcendant tout le processus de développement d'une compétence.

This text builds on previous writings and practical experiences carried out by the author and his research team from the *Chaire UNESCO de Développement curriculaire*. At its core, the text is a description of the difficulties associated with defining the notion of competency and how, over time, definitions of this concept have become increasingly entangled. By fully examining the dynamic nature and complexity of competencies, the author attempts to understand why it is so difficult to articulate a stable definition. At the risk of proposing a definition that is at once both preliminary and open-ended, the author relies on his on-going reflections to suggest a definition of the concept of competency. The author is hesitant to conceive of ethical competency as a separate entity, and prefers instead to emphasize ethical vigilance within the development of every competency.

## Texte intégral

# Propos liminaires<sup>1</sup>

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

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

- 2 La personne n'est cependant pas première, la situation non plus. À deux, ils forment un *système* au sein duquel ils agissent. Dewey (1993) préfère parler de *transactions*. Au fur et à mesure que le texte est modifié, la situation change, la personne également. Ce système, ou cette transaction *personne-situation* est dynamique et évolue à travers les actions de la personne. Chaque paragraphe écrit, chaque phrase ou chaque mot, chaque lecture faite et refaite, chaque extrait saisi, modifient la situation et donc l'auteur également. L'auteur n'écrit jamais sur le même texte. De corrections en ajustements et de lectures en remises en question de ce qui vient d'être écrit, l'auteur progresse lui-même, change et n'aborde plus son texte de la même façon, jusqu'à le remanier complètement. Dès lors, les transactions *personne-situation* se jouent à travers un ensemble d'actions qui s'emboîtent, s'entrecroisent, s'adaptent ou s'annulent mutuellement dans un *mouvement discontinu*, en des va-et-vient incessants, avec des moments de rupture et de redémarrage. Rien n'est strictement linéaire. L'auteur et la situation agissent en une *solidarité fonctionnelle complexe* et difficilement détricotable.
- 3 Quatre dimensions semblent constamment interagir dans cette transaction dynamique, erratique et évolutive : la *personne* en *situation*, les *circonstances de la situation* retenues par cette personne et des *actions* adaptatives.
- 4 Pour rédiger le texte, la personne agit en fonction de *ses propres buts* : écrire un texte sur une thématique qui l'intéresse ; diffuser des résultats de recherche ; améliorer un

curriculum vitae ; etc. Ses actions reposent sur son *expertise* : ses connaissances à propos de cette thématique, son champ d'expériences ; ses compétences, etc. Cette personne agit également en fonction de sa *disponibilité conative* : sa motivation pour rédiger un texte. Mais son *état physique* joue tout autant un rôle important : sa tonicité ou, au contraire, son essoufflement. En d'autres mots, l'auteur agit avec *tout ce qu'il est* au moment de la rédaction du texte. L'auteur ne prend parmi les circonstances de la situation, que celles qui l'intéressent et qu'il estime utiles aux actions qu'il envisage. Ces circonstances, il les retient en fonction de ce qu'il connaît déjà, ses connaissances qu'il adapte à la situation dans une démarche d'*assimilation et d'accommodation*. C'est ainsi que, transversalement à la situation, il articule entre elles des *ressources internes* (ses propres connaissances et d'autres caractéristiques conatives, affectives et physiques) et *externes* (certaines dimensions sociales, matérielles ou autres) aux circonstances qu'il a retenues de la situation.

5 Mais tout n'est pas que ressources ! Cette situation, par elle-même, présente un certain nombre de *contraintes* : rédiger le texte dans un certain délai ; ne pas dépasser un certain nombre de signes ; soumettre le document à un comité d'arbitrage ; rester strictement dans la thématique du texte ; etc. La situation peut aussi présenter des *obstacles* : la non-disponibilité de certaines références indispensables au traitement de la thématique ; l'absence de logiciel de traitement de texte sur l'ordinateur utilisé. De son côté, l'auteur lui-même présente des contraintes ou des obstacles : la surcharge de l'auteur qui ne peut respecter les échéances ; sa fatigue, la précarité de son état de santé.

6 La situation d'écriture que traite cet auteur est dynamique et se présente comme un *complexe de circonstances, de contraintes ou d'obstacles et de ressources* auquel il est lui-même intégré. La compétence de cet auteur n'apparaît qu'une fois le texte déposé, accepté et lu. Ce texte n'est pas la compétence, il n'en est que la trace. Le travail d'écriture du texte n'est pas la compétence non plus, il s'agit plutôt du *processus de traitement de la situation*. Certes, c'est bien ce processus de traitement qui génère la compétence de l'auteur, mais la compétence ne peut apparaître qu'une fois le traitement de la situation achevé, réussi et socialement accepté. Processus de traitement d'une situation et compétence ne peuvent être confondus. La compétence est le *résultat* du traitement de la situation, c'est pour cela que l'auteur du texte ne peut être déclaré compétent qu'à partir du moment où son texte est accepté par sa communauté de chercheurs, qu'il est publié, lu et critiqué. C'est en général à travers cette acceptation par les pairs, et plus largement par une ou plusieurs communautés, que la dimension éthique apparaît et devient une majeure de la compétence. Mais, n'est-ce que là sa place ?

7 Parler d'une compétence éthique suppose que l'on ait d'abord mis en place des conditions pour que le traitement de la situation respecte lui-même une certaine éthique. La validation du produit de ce traitement par les pairs, ou par la communauté de référence, s'appuie également sur des critères d'éthique. Enfin, comment l'auteur utilise par la suite cette compétence, nécessite à son tour des critères d'éthique. Dès l'analyse de la situation à traiter jusqu'à la généralisation de la compétence à d'autres situations relevant de la même famille de situations, la *vigilance éthique* intervient.

8 Dès lors, la *vigilance éthique* trouve nécessairement ses fondements autant dans le choix des situations que dans le traitement de ces dernières, dans le processus de validation et d'acceptation du traitement de la situation et dans l'usage que l'auteur fait a posteriori de sa compétence. La compétence éthique est transversale à toute la démarche de construction d'une compétence jusqu'à l'usage qu'en fait l'auteur. L'auteur du texte

présenté dans les propos liminaires a dû faire preuve de cette *vigilance éthique* tout au long de sa démarche d'écriture, et a posteriori de l'usage qu'il fait autant de la compétence qu'il a développée au cours de cette démarche que de son texte achevé et publié.

- 9 Mais avant de parler de *vigilance éthique*, encore faut-il cerner clairement la notion de *compétence* elle-même.

La notion de compétence semble appartenir à un groupe sémantique plus large de désignation des sujets humains en rapport avec un engagement dans l'action [...].

[...] Cette notion, et la zone sémantique à laquelle elle appartient, paraissent renvoyer à un paradigme plus général de pensée et d'action intégrant théorie du sujet et théorie de l'activité (Barbier, 2007 : 63).

## La notion de compétence, un parcours erratique dans le champ de l'éducation

- 10 Actuellement, la notion de compétence dans le champ de l'éducation, tant dans son *cadre théorique* que dans son *application empirique*, est contestée, et, aujourd'hui encore, remise en cause (Boutin *et al.*, 2000 ; Bronkard *et al.*, 2002 ; Crahay, 2006 ; Bernard et Nkenge, 2007 ; Hirtt, 2009). Cette notion a cependant bénéficié d'une aura particulière dans ce champ depuis la fin des années 1980, plusieurs textes en attestent (Perrenoud, 1997 et 1998 ; Braslavsky, 2001 ; De Ketele, 1999 et 2001 ; Bosman, Gerard et Roegiers, 2000 ; Jonnaert, 2002 ; Gerard et Braibant, 2004 ; Rey *et al.*, 2003 ; Rajonhson *et al.*, 2005 ; IGEN, 2007 ; Legendre, 2004 et 2008 ; Mottier Lopez, 2008 et 2011).

- 11 Cecilia Braslavsky (2001) établit un état des lieux des réformes curriculaires qui animent de nombreux systèmes éducatifs à travers le monde depuis la fin des années 1980. Parmi d'autres constats, cette auteure met en évidence l'utilisation quasi systématique de la notion de compétence dans la plupart des textes précisant les finalités des offres de formation à travers le monde. Cette tendance est confirmée depuis (Gauthier, 2011 et 2013 ; Jonnaert *et al.*, 2013 ; Jonnaert, 2015a). L'utilisation de la notion de compétence s'est ainsi généralisée, essentiellement à travers son emploi dans de nombreux programmes éducatifs. L'adoption de cette notion suscite de multiples questions : son usage dans des programmes éducatifs, son enseignement, son apprentissage, sa construction par les élèves et les étudiants, son évaluation, et, dans le présent thématique, sa dimension éthique.

- 12 La littérature francophone contemporaine en sciences humaines, plus particulièrement en sciences de l'éducation, en ergonomie, en linguistique, en psychologie du travail et en didactique professionnelle, abonde en textes et en ouvrages traitant en tout ou en partie de la notion de compétence (Montmollin, 1986 ; D'Hainaut, 1988 ; Jonnaert *et al.*, 1990 ; Leplat, 1991 ; Perrenoud, 1997, 2002a et 2002b ; Boutin *et al.*, 2000 ; Pastré et Samurçay, 2001 ; Jonnaert, 2002 ; Jonnaert *et al.*, 2004 ; Tardif, 2003 ; Legendre, 2004). Il n'existe cependant pas de réel consensus à propos de cette notion (Jonnaert, 2009 ; Ayotte-Beaudet et Jonnaert, 2010 ; Ayotte-Beaudet, 2013). Dans le bouillonnement des débats contemporains sur l'éducation, sur les systèmes éducatifs et sur leurs réformes, l'usage de la notion de compétence dans les programmes éducatifs est contesté (Sambote, 2015 ; Melouki, 2010 ; Tehio, 2010 ; Hirtt, 2009 ; Opertti, 2008 ; Ettayebi *et al.*, 2008 ; Bernard

*et al.* 2007).

- 13 Plusieurs chercheurs ont analysé la littérature relative à cette notion et montrent combien cette dernière est, à ce jour encore, peu stabilisée (Ayotte-Beaudet, 2013 ; Wesselink *et al.*, 2010 ; Crahay, 2006 ; Bronkart *et al.*, 2002). Son utilisation dans les programmes éducatifs reste hypothétique, particulièrement sur le plan des méthodes et des techniques utilisées pour sa codification. Par exemple, dans une recherche exploratoire sur le programme de la formation des enseignants au Québec, Joëlle Sambote (2015) observe une rupture entre la définition même de la notion de compétence dans le *cadre d'orientation* du programme et la *codification* des compétences et de leurs composantes dans ce programme. Alors que la définition de la compétence réfère plutôt aux théories de l'action en situation, la codification des compétences et de leurs composantes s'inscrit, dans ce programme, dans une approche par objectif. Cette rupture entre un *discours* sur la compétence et la *méthode* utilisée pour la codifier dans un programme éducatif est fréquente dans les programmes analysés (Jonnaert, 2015a et 2012 ; Jonnaert *et al.*, 2015).
- 14 La notion de compétence reste ainsi une nébuleuse dans le champ de l'éducation.
- 15 Les définitions relevées dans la littérature à son propos ne permettent guère de mieux la préciser pour la rendre opérationnelle, par exemple dans un programme éducatif.

## La notion de compétence à travers ses définitions : des confusions récurrentes<sup>2</sup>

- 16 Les définitions relevées dans la littérature à propos de la notion de compétence ne permettent guère de bien la circonscrire. Des définitions lacunaires – d'autres tautologiques ou simplement inscrites dans un rapport de synonymie entre plusieurs termes et une contamination de cette notion par des approches issues de la théorie des objectifs – jalonnent la littérature sur la question et rendent opaque la notion de compétence (Ayotte-Beaudet, 2013 ; Jonnaert *et al.*, 2006 ; Jonnaert *et al.*, 2004 ; Jonnaert, 2009). Cet imbroglio ne facilite pas l'extraction de la notion de compétence du brouillard sémantique sous lequel elle se tapit.
- 17 Un certain nombre de difficultés à propos de la notion de compétences sont mises en évidence par Jonnaert *et al.* (2006). Les plus importantes sont reprises dans les lignes qui suivent.

## Une contamination de la notion de compétence par les objectifs généraux

- 18 La notion de compétence est régulièrement contaminée par celle d'objectif général (Bernard *et al.*, 2007 ; Jonnaert, 2012). Dans un certain nombre de travaux francophones, qu'il s'agisse de comptes rendus de recherches, d'articles plus généraux ou de programmes éducatifs, la notion de compétence est associée à celle d'*objectif général*. Cette contamination est particulièrement observée dans les programmes éducatifs des pays

francophones d'Afrique subsaharienne. Ces programmes sont controversés, et leurs effets sur certains systèmes éducatifs d'Afrique de l'Ouest mitigés (Tehio, 2010 ; Bernard *et al.*, 2007 ; Jonnaert, 2012 ; Roger, 2013).

## Définitions lacunaires

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

## Définitions tautologiques

- 20 D'autres définitions peuvent paraître plus élaborées, mais elles définissent la compétence *par la compétence elle-même*. Redondantes, ces définitions reprennent le même terme ou la même proposition à plusieurs endroits de leur énoncé. Par exemple, pour le ministère canadien des Ressources humaines et du Développement des compétences (RHDCC)<sup>3</sup> : « On entend généralement par *compétences en alphabétisation* les quatre compétences suivantes : lecture, rédaction, utilisation des documents et calcul. Les *compétences essentielles* sont les *compétences* nécessaires en milieu de travail. Elles comprennent les quatre *compétences en alphabétisation* énumérées ci-dessus ainsi que les cinq *compétences* suivantes : informatique, capacité de raisonnement, communication orale, travail d'équipe et formation continue. [...] Ces *compétences clés* sont une base à partir de laquelle une personne acquiert d'autres *compétences* et apprend à évoluer au travail et à s'adapter aux changements du milieu de travail » (RHDCC, 2013). Cette définition, même avec les précisions relatives à chacune des compétences évoquées, est *tautologique* : l'objet de la définition et la définition elle-même ne sont que la répétition du même terme : les *compétences* sont... les *compétences*.

## Définitions inscrites dans des rapports de synonymie

- 21 Plusieurs définitions établissent un rapport de *synonymie* entre le terme de *compétence* et un autre qui permettrait de clarifier la notion de compétence. C'est particulièrement le cas entre compétence et *capacité*<sup>4</sup>. Certaines définitions de référence de la notion de compétence commencent par : « La compétence est la *capacité de...* », définissant ainsi un mot par un autre mot. Cette superposition entre le terme de *compétence* et celui de *capacité* alors que « [...], ces deux concepts, *capacité* et *compétence*, se situent à des

niveaux sémantiques différents. La compétence englobe la capacité, mais l'inverse n'est pas vrai. Les capacités sont constitutives d'une compétence, mais l'inverse n'est pas vrai non plus » (Jonnaert *et al.*, 2004 : 674-675). En effet, une capacité est constitutive de la compétence qui l'a activée et coordonnée avec d'autres catégories de ressources dans des situations déterminées. Plusieurs capacités coordonnées à plusieurs ressources apparaissent en situation comme un véritable *faisceau opératoire de ressources*, Linda Allal (1999 : 81), pour le traitement de situations. Confondre *compétence* et *capacité* en les plaçant dans un rapport de synonymie, c'est confondre une *finalité*, le développement d'une compétence, et un des *moyens* mis en œuvre pour l'atteindre, dont la mobilisation des ressources cognitives que sont les capacités. La notion de compétence dispose de son propre réseau sémantique et, par là, doit être envisagée de façon indépendante par rapport à d'autres concepts se situant à d'autres niveaux sémantiques.

## Compétence et savoir

- 22 Des difficultés apparaissent également lorsque *compétences* et *savoirs* sont mis en opposition (Baillargeon, 2013 ; Boutin et Julien, 2000). Par ailleurs, la compétence est parfois assimilée à des *catégories de savoirs* : savoirs, savoir-faire, savoir-être, etc., Marie-José Barbot et Giovanni Camaratti (1999). Ce glissement sémantique n'est pas anodin non plus. Il est répercuté dans plusieurs travaux actuels sur les compétences, particulièrement en ce qui a trait à la problématique de l'évaluation des compétences. En effet, puisque selon ces auteurs la compétence serait un ensemble de *catégories de savoirs*, ce sont, en toute logique, ces *savoirs* qui sont évalués. Mais une compétence ne peut être réduite, parfois même opposée aux savoirs, ni assimilée à des catégories de savoirs, elle est nécessairement plus globale. En effet, une compétence s'appuie sur des savoirs et ne s'y oppose pas et, corollairement, un savoir se construit parce qu'une personne l'utilise en traitant des situations et en développant des compétences. La mise en opposition des compétences et des savoirs est un faux débat. Il s'agit bien plus de rechercher les complémentarités entre les deux, de déterminer les savoirs dont la personne a besoin pour développer telle ou telle compétence dans des situations et vice-versa de déterminer les savoirs sur lesquels les compétences se sont effectivement appuyées.
- 23 Des définitions tautologiques, des rapports de synonymie entre la notion de compétence et d'autres notions ou concepts, des confusions et des glissements sémantiques ont enfoncé la notion de compétence dans une nébuleuse théorique aujourd'hui difficile à détricoter.

## Propositions pour caractériser une compétence

- 24 Au cours d'une recherche exploratoire sur la notion de compétence, Philippe Jonnaert et Daniela Furtuna (2014), Jonnaert *et al.* (2015), ont soumis dans un questionnaire de type échelle Likert une série de propositions à une vingtaine des spécialistes internationaux traitant de la notion de compétence dans le champ de l'éducation.
- 25 **Propositions devant permettre la construction d'une définition de la**

**compétence :**

1. Une compétence se développe *en situations* et est le résultat du *traitement achevé, réussi et socialement accepté* de ces situations par une personne ou un collectif de personnes dans un contexte déterminé.
2. Ce traitement repose sur le *champ des expériences vécues* par les personnes dans d'autres situations plus ou moins isomorphes à celles qui font l'objet d'un traitement.
3. Ce traitement s'appuie sur un ensemble de *ressources*, de *contraintes* et d'*obstacles* et sur des *actions*.
4. La réussite de ce traitement est *fonction de la personne ou du collectif de personnes*, de leurs expériences de vie, de leur compréhension des situations, des situations elles-mêmes et du contexte, des ressources des personnes elles-mêmes et de celles disponibles parmi les circonstances des situations, mais aussi des ressources externes aux personnes et aux situations.
5. La compétence est l'aboutissement de ce *processus complexe, dynamique et dialectique* de traitement ; elle est spécifique aux situations traitées avec succès et peut être adaptée à d'autres situations qui sont presque isomorphes aux situations actuelles et qui appartiennent à la même *famille de situations*.

26

**Propositions permettant de caractériser une compétence :**

1. Une compétence est toujours associée au minimum à une *situation*, à une *famille de situations* ainsi qu'aux *champs d'expériences* d'une personne, ou d'un collectif de personnes.
2. Les *champs d'expériences* de la personne ou du collectif de personnes impliqués dans le traitement de ces situations sont déterminants pour le développement d'une compétence ; ces champs d'expériences incluent les *connaissances* des personnes ainsi que des *compétences* construites dans d'autres situations plus ou moins isomorphes à celles qu'ils sont amenés à traiter.
3. Le développement d'une compétence repose sur la mobilisation et la coordination par une personne ou un collectif de personnes, d'un *faisceau de ressources* (Allal, 1999) : des ressources propres aux personnes, d'autres ressources spécifiques à certaines circonstances des situations et des ressources externes tant aux personnes qu'aux situations.
4. Une compétence n'est réellement construite que dans le cas d'un *traitement achevé, réussi et socialement acceptable* des situations.
5. Une compétence résulte du *processus dynamique et constructif du traitement des situations* : la compétence n'est pas ce processus, le processus est le traitement des situations par une personne ou par un collectif de personnes ; une personne ou un collectif de personnes sont toujours déclarés compétents *après* les traitements des situations.
6. Une compétence n'est *pas prédictible* et ne peut donc être définie a priori ; une compétence est nécessairement inscrite dans la complexité ; elle est fonction au minimum d'une situation, d'une personne ou d'un collectif de personnes, de leurs propres connaissances et de leurs compétences déjà construites dans des situations semblables, de leur compréhension des situations, des ressources dont elles disposent, des contraintes et des obstacles qu'elles rencontrent dans ces situations,



de leurs champs d'expériences, etc.

7. Une compétence est *évolutive* ; d'une situation à une autre de la même famille de situations, une compétence *s'adapte* aux circonstances des situations, en ce sens, une compétence est rarement achevée.

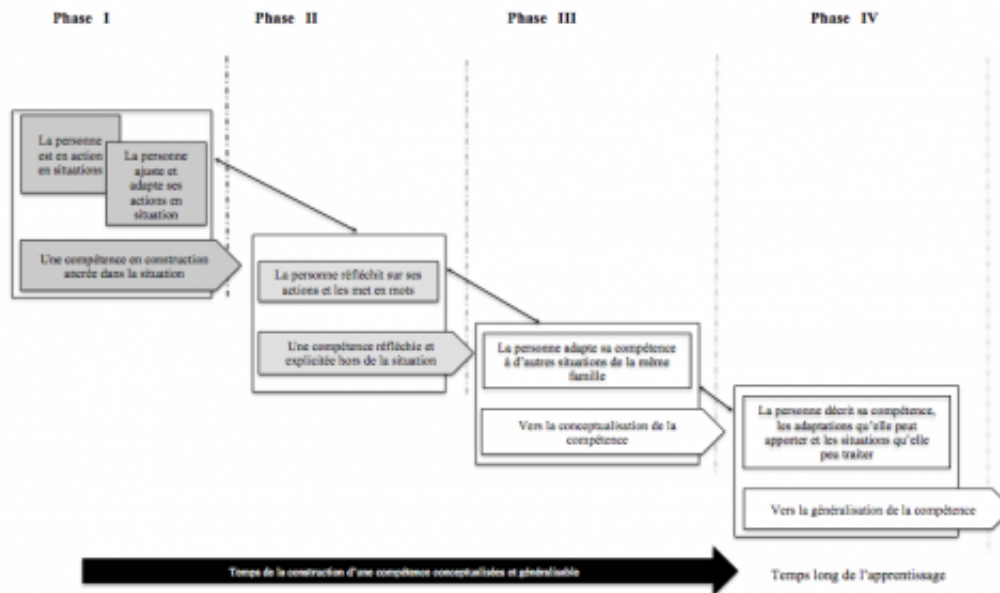
27 L'échelle Likert utilisée permet de constater un haut degré d'acceptation de ces propositions par 19 experts internationaux<sup>5</sup>. Au cours d'une seconde analyse, ces résultats ont été confirmés à l'aide d'un processus d'accord inter-juges. Mais à travers les remarques et les suggestions des experts consultés, la définition même d'une compétence reste problématique. Plusieurs caractéristiques essentielles d'une compétence semblent entraver la stabilisation d'une définition : son dynamisme, la complexité de son cadre de ressources, la question des situations et celle du traitement de ces dernières.

28 Le plus souvent, la dimension éthique n'est située qu'au niveau de l'acceptation sociale du traitement des situations (*point 4*), sans beaucoup plus, par les experts consultés, qui ne sont pas des spécialistes des questions éthiques.

## Le dynamisme temporel d'une compétence

29 Une compétence évolue dans le temps, change, prend des formes différentes en fonction du moment auquel elle est analysée. Depuis sa construction par les personnes, ancrées dans les situations, jusqu'à sa généralisation à de nouvelles situations, la compétence évolue sans cesse. Le temps est un facteur majeur dans le processus de construction d'une compétence : une compétence s'inscrit nécessairement dans le *temps long* de sa construction. La figure 1 illustre les phases temporelles du processus de construction d'une compétence. Quatre phases semblent caractériser ce processus, depuis les activités de la personne en situation, jusqu'à la généralisation de la compétence. Si chacune de ces phases nécessite une définition propre, ces définitions s'emboîtent nécessairement les unes dans les autres, comme des poupées russes par des inclusions hiérarchiques. La vigilance éthique, plus qu'une compétence éthique, agit nécessairement à chacune de ces phases.

**Figure 1 : Les phases de la construction d'une compétence**



30 Chacune de ces phases est spécifique et tout autant déterminante que les autres dans le processus de construction d'une compétence. Toutefois, une compétence ne se réduit à aucune d'entre elles.

31 Le *temps court* de la construction d'une compétence, qui est aussi le plus souvent celui de l'école, se limite aux phases I et II de la figure 1. La stagnation d'une compétence dans le temps court, et donc dans les premières phases de sa construction, ne permet pas, dans le strict cadre scolaire, que ce soit à l'éducation de base ou à l'enseignement supérieur, de construire réellement des compétences à l'école. Or la plupart des définitions de la compétence ne visent que ce temps court, particulièrement à travers leurs énoncés dans les programmes éducatifs.

32 La prise en considération du *temps long* nécessaire pour la construction d'une compétence est majeure. Finalement, une compétence n'est jamais achevée, chaque situation conteste sa viabilité. Chaque fois reconstruite pour être adaptée aux circonstances d'une nouvelle situation, une compétence est évolutive voir fugace et, par là, difficilement cernable dans un cadre logique fermé.

33 La vigilance éthique n'est pas seulement transversale à ces quatre phases sans être, elle-même, réductible à ce que plusieurs nomment 'compétence transversale'. Elle est directement constitutive de la compétence. Cette dimension éthique est présente dès la première phase du développement d'une compétence. Aussitôt qu'une personne entre en action en situation, la vigilance éthique s'impose à elle et ne lui permet pas de poser n'importe quelle action, ni même de s'engager dans n'importe quelle situation. Par là, la dimension éthique est une des facettes incontournables dans le processus de traitement d'une situation et de développement de compétences, et ce avant même que la personne n'entre en action dans une situation, puisqu'elle doit d'abord valider son propre choix de traiter ou non la situation. Cette vigilance éthique, tel un garde-fou, balise l'ensemble de la démarche de la personne à chacune des phases du développement de la compétence.

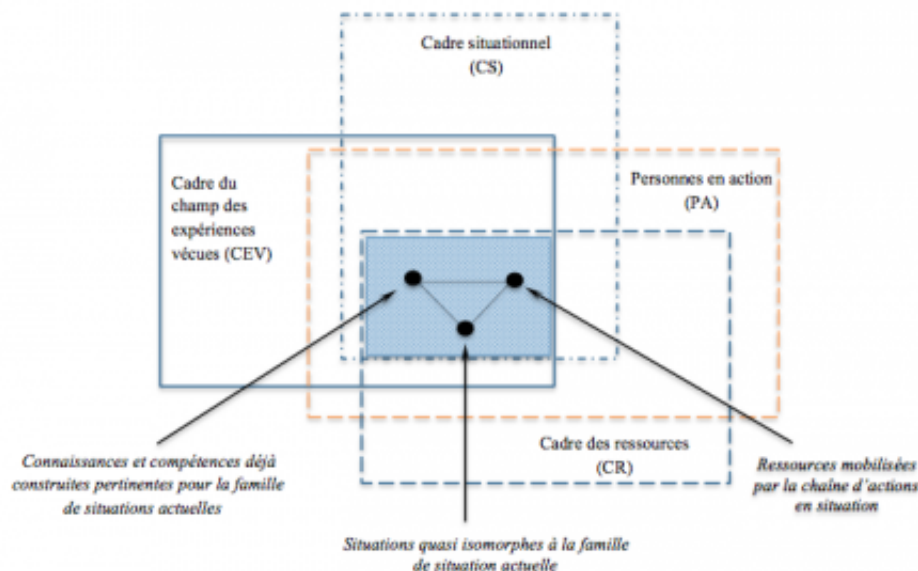
## La complexité du faisceau de ressources d'une compétence

34 Il est difficile de délimiter a priori les ressources à mobiliser pour développer une compétence. Les ressources sont nécessairement multiples. Elles se retrouvent finalement à l'intérieur d'un faisceau multiforme, le *faisceau des ressources* (Allal, 1999). Celles-ci agissent au sein de ce faisceau de façon plus ou moins concomitante et facilitent ou inhibent les actions des personnes. La vigilance éthique ne peut être considérée comme une de ces ressources. Elle agit plutôt comme un *catalyseur*, tantôt sur certaines ressources, tantôt sur l'ensemble des ressources utilisées par la ou les personnes en situation. La vigilance éthique provoque des réactions pouvant aller jusqu'au rejet de certaines ressources, leur adaptation ou encore leur association à d'autres ressources pouvant atténuer les effets négatifs de certaines d'entre elles.

35 *Catalyseur de ressources*, la vigilance éthique joue un rôle essentiel dans le processus de traitement des situations et par là du développement de compétences.

36 Le schéma 2 situe le faisceau de ressources à l'intersection des différents cadres qui caractérisent une compétence : (PA) le cadre définissant la ou les personnes en action dans la situation ; (CS) celui précisant justement cette situation, le cadre situationnel ; (CEV) ou encore celui des expériences vécues par les personnes ; (CR) le cadre des ressources. Cette intersection devient alors le véritable moteur de la compétence en construction ou en développement. Cette intersection est *l'espace de dialogue entre les ressources* jugées utiles par les personnes en action en situation pour traiter les situations et construire les compétences. Cet espace de dialogue des ressources est déterminant pour la construction d'une compétence. C'est à ce niveau que se situe nécessaire la zone d'influence de la vigilance éthique. Dans quelle mesure la mobilisation de telle ou telle ressource, la combinaison de telle ressource avec telle autre est-elle acceptable ? Les questions éthiques se posent entre autres à l'intérieur de cette intersection situant le fameux faisceau de ressources de Allal (1999) à l'intérieur de cette intersection, *l'espace de dialogue* entre les ressources mobilisées pour le traitement de la situation.

**Figure 2 : L'intersection entre les différents cadres caractérisant une compétence : l'espace de dialogue des ressources**



*Cadre situationnel* (CS), détermine les caractéristiques de la situation et de la famille de situations à laquelle elle appartient ; *Personne en action* (PA), identifie les personnes concernées par le traitement de la situation ; *Cadre des ressources* (CR), précise un certain nombre de ressources indispensables au

traitement de la situation ; Cadre du champ des expériences vécues (CEV), évoque les expériences antérieures des personnes dans des situations semblables.

## La question des situations

- 37 Il est toujours difficile d'évoquer dans l'absolu le concept de situation. On ne peut le réduire à un ensemble de circonstances dans lequel une personne se trouve et agit à un moment donné de son existence. Une situation ne suffit pas pour la construction d'une compétence. Les situations sont multiples et variées, même si elles relèvent d'une même famille de situations. Elles impliquent autant la personne en action qu'elles intègrent le contexte. Elles sont un des pôles de la transaction personne-situation. Il s'agit d'un tout à l'intérieur duquel des personnes agissent, interagissent autant entre elles qu'avec la situation, qui les modifient et que les personnes modifient à leur tour. Enfin, ces situations évoluent tout au long du développement des compétences pour, finalement, devenir peu dissociables des compétences qu'elles ont permis de construire. Au cours d'une réflexion sur le développement de compétences, les situations occupent une place majeure.
- 38 La vigilance éthique agit comme catalyseur, d'abord au niveau du choix posé par la personne de s'engager ou non dans telle ou telle situation, mais aussi tout au long de son traitement et du développement d'une compétence.

## La question du traitement

- 39 Il est devenu courant d'affirmer qu'une compétence peut être considérée comme construite seulement lorsque le traitement des situations est achevé, réussi et socialement accepté. Dans les faits, ce traitement correspond à l'ensemble du processus à travers lequel une personne est en actions dans des situations. Il est malaisé de l'imaginer linéaire et facilement descriptible comme le ferait un observateur qui décrirait un phénomène ou un objet regardé de l'extérieur. La seule personne habilitée à expliciter son action en situations, à mettre en mots ce qu'elle a réalisé, à reconstruire l'histoire du développement de ses compétences, à décrire ses compétences, à les remettre en cause, à interroger leur viabilité dans de nouvelles situations, n'est autre que cette personne elle-même. Et c'est sans doute à ce niveau qu'intervient toute la question de la vigilance éthique.
- 40 Le terme *traitement* est trop faible pour exprimer tout ce qui se passe lorsqu'une personne agit dans des situations. Mais à nouveau, c'est la complexité de l'objet *compétence* qui rend difficilement cernable le trajet que mène une personne pour y arriver. Le traitement correspond à ce que fait et ce qu'est la personne en action, il peut être partiellement observé de l'extérieur, il ne peut être que décrit par les personnes elles-mêmes en action dans les situations. Dans une perspective curriculaire, mais aussi didactique, la tentation est forte de décrire *a priori* un traitement attendu en face de telle ou telle famille de situations. C'est un des paris de la pédagogie par objectifs. Mais ces prédictions ne peuvent être que des hypothèses, et c'est avec beaucoup d'humilité que l'enseignant doit admettre que le responsable de la construction de ses compétences est l'apprenant lui-même, personne ne peut se substituer à lui :

[...] nous décrivons notre réalité expérientielle telle que nous pouvons en faire l'expérience, et ce que nous faisons est façonné et coordonné par les concepts et les

relations conceptuelles que nous employons à ce moment-là (Von Glasersfeld, 2004 : 400).

- 41 Si la vigilance éthique relève avant tout de la personne qui agit en situation, dans un contexte scolaire, le rôle de l'enseignant est majeur. Il s'agit moins pour ce dernier de se substituer à l'apprenant et d'assurer à sa place la fonction de vigilance éthique que de pratiquer une véritable dévolution de son rôle d'enseignant vers l'élève, le rendant responsable et unique maître de sa propre vigilance éthique. C'est à ce niveau que se situe la vigilance éthique de l'enseignant, faire acte d'une très grande humilité et accepter que l'élève reste le maître de ses propres constructions.

## En guise de conclusion

### Préalables à une définition

- 42 D'une façon absolue, une compétence devrait être considérée dans toute sa complexité autant qu'à travers le dynamisme qui la caractérise. Sa construction s'inscrit nécessairement dans une échelle temporelle relative longue. Ces trois caractéristiques, *complexité*, *dynamisme* et *échelle temporelle longue*, sont masquées dans des définitions fermées. En effet, une définition ne fait que positionner, à travers une modélisation, un certain nombre de concepts entre eux, en offrant sans doute l'illusion de les figer dans le temps et dans l'espace. Par ailleurs, une compétence ne peut être réduite à l'une ou l'autre de ses propres dimensions définies dans les différents cadres qui la caractérisent. Ces cadres eux-mêmes ne sont ni figés, ni étanches. Ils interagissent forcément entre eux, se complètent et se modifient tout au long du processus de construction d'une compétence. Ce texte tente de faire émerger le dynamisme de la compétence et par là d'en *tonifier* l'approche, tout en replaçant la dimension éthique parmi les facteurs qui agissent sur le processus de traitement d'une situation et de développement de compétences.
- 43 Mais laquelle prime, la personne ou la situation ? Sans doute aussi, à partir d'un certain moment de cette échelle temporelle longue de la construction d'une compétence, *personnes* et *situations* ne forment-elles plus qu'une seule et même entité. Probablement la seule qui détermine et justifie véritablement la construction d'une compétence. Il s'agit dès lors de considérer la compétence comme *un phénomène complexe caractérisant un moment de cette harmonie qui s'est créée entre des personnes et des situations, en une véritable transaction au sens de Dewey*.

### Définition temporaire

- 44 Une compétence se construit par des *personnes en situations*. Une compétence caractérise dès lors *un moment particulier*, celui de l'harmonie entre ces personnes et ces situations, le moment qui leur permet d'affirmer que leurs actions dans ces situations sont *viabiles* à cet instant.
- 45 Cette viabilité est précaire et peut à tout instant de l'échelle temporelle longue du développement d'une compétence, être remise en cause, notamment par la vigilance

éthique. La viabilité d'une compétence est mise à l'épreuve des situations et peut être contestée. Dans ce cas, la compétence nécessite des adaptations, une reconstruction voire même une réfutation. C'est la fonction même de la vigilance éthique que d'exercer à chaque instant du processus de développement d'une compétence, une analyse critique des actions et de leurs résultats comme du choix des ressources tout autant que celui d'entrer en action dans telle ou telle situation.

46 En ce sens, une compétence est rarement stabilisée une fois pour toutes. C'est pourquoi également une compétence est peu prédictible et difficilement circonscrite dans une définition.

47 Une compétence est le résultat d'actions *temporairement achevées, temporairement viables*, toujours susceptibles d'être remises sur l'établi et sans cesse remises en question par une nécessaire vigilance éthique.

## Bibliographie

ALLAL, Linda (2002), « Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire », dans Joaquim Dolz et Edmée Ollagnier, *L'énigme de la compétence en éducation*, Louvain-La-Neuve, De Boeck Supérieur, p. 75-94.

AYOTTE-BEAUDET, Jean-Philippe. (2013), « The concept of competence in the French-language education literature », dans Philippe JONNAERT et Geneviève THERRIAULT (guest editors), « Curriculum Reforms: in Search of Innovative Models for Dynamic Education Systems », *Prospects Quarterly Review of Comparative Education*, (XLIII) 4, n° 168, p. 419-428.  
DOI : 10.1007/s11125-013-9284-8

AYOTTE-BEAUDET, Jean-Philippe et Philippe JONNAERT (2010), « Recension des textes francophones traitant de la notion de compétence », Montréal, *Les cahiers de la CUDC* (3-1010), [en ligne], <http://cudc.uqam.ca/articles/6bib.pdf>, (9 février 2017).

BARBIER, Jean-Marie (2007), Le vocabulaire des rapports entre sujets et activités, dans Marie-José AVENIER et Christophe SCHMITT (dir.), *La construction de savoirs pour l'action*, Paris, L'Harmattan, « collection Action et savoir », p. 49-68.

BAILLARGEON, Normand (2013), *Légendes pédagogiques. L'autodéfense intellectuelle en éducation*, Montréal, Poètes des brousses.

BARBOT, Marie-José et Giovanni CAMATARRI (1999), *Autonomie et apprentissage, l'innovation dans la formation*. Paris : PUF.

BERNARD, J.M., Alain Patrick NKENGNE et François ROBERT (2007), *La relation entre réformes des programmes scolaires et acquisitions à l'école primaire en Afrique : réalité ou fantasme. L'exemple de l'approche par compétences*, Dijon, Institut de recherche sur l'éducation (IREDU), [en ligne], <http://iredu.u-bourgogne.fr>, (9 février 2017).

BOSMAN, Christiane, Gerard FRANÇOIS-MARIE et Xavier ROEGERS (2000), *Quel avenir pour les compétences ?* Bruxelles, De Boeck.

BOUTIN, Gérald et Louis JULIEN (2000), *L'obsession des compétences. Son impact sur l'école et la formation des enseignants*, Montréal, Éditions Nouvelles.

BRASLAVSKY, Cecilia (2001), *Tendances mondiales et développement des curricula*, Bruxelles, Conférence, AFEC, Colloque international, *L'éducation dans tous ses états*, 9-12 mai 2001, [en ligne], <http://cudc.uqam.ca/publication/ref/2obraslavsky.pdf>, (18 mai 2017).

BRONKART, Jean-Paul et Joaquim DOLZ (2002), « La notion de compétence : quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières ? », dans Joaquim DOLZ et Edmée OLLAGNIER, *L'énigme de la compétence en éducation*, Louvain-La-Neuve, De Boeck Supérieur, p. 25-44.

CRAHAY, Marcel (2006), « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de compétence en éducation », *Revue française d'éducation*, n° 154, p. 97-110.  
DOI : 10.4000/rfp.143

DAMASCIO, Antonio R. (2003), *Spinoza avait raison. Joie et tristesse, le cerveau des émotions*. Paris, Odile Jacob.

DE KETELE, Jean-Marie et C. HANSSSENS (1999), L'évolution du statut des savoirs et la construction des curricula, dans Groupe Avenir UCL (dir.). *Des idées et des hommes. Pour construire l'avenir de la Wallonie et de Bruxelles*, (247-263). Louvain-la-Neuve, Academia Bruylant.

DE KETELE, Jean-Marie (2001), « Enseigner les compétences : repères », dans Jean-Louis JADOUILLE et Mathieu BOUHON (dir.). *Développer des compétences en histoire*, Louvain-la-Neuve, Université catholique de Louvain, p. 13-22.

DE KETELE, Jean-Marie (1984), « Objectif et évaluation: comparaison et confrontation de quelques terminologies utilisées », *Bulletin de pédagogie universitaire*, Université de Kinshasa, vol. 13, p. 97-101.

DE LANDSHEERE, Viviane et Gilbert DE LANDSHEERE (1975), *Définir les objectifs de l'éducation*. Liège, Thone.

DEPOVER, Christian et Philippe JONNAERT (2014), *Quelle cohérence pour l'éducation en Afrique ? Des politiques au curriculum. Hommage à Louis D'Hainaut*, Bruxelles, De Boeck.

D'HAINAUT, Louis (1988), *Des fins aux objectifs de l'éducation. Un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation*, Bruxelles, Éditions Labo.

DEWEY, John (1993), *Logique. La théorie de l'enquête*, Paris, PUF.

ETTAYEBI, MOUSSADAK, Renato OPERTTI et Philippe JONNAERT (dir.) (2008), *Logique de compétences et développement curriculaire. Débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs*, Paris, L'Harmattan.

GAUTHIER, Roger-François (2013), « The competency-based approach to curriculum reform in five African countries: What can we learn from the 2008-2009 evaluation? », dans Philippe JONNAERT et Geneviève THERRIAULT (dir.), « Curriculum reforms: In search of innovative models for dynamic education system », *Prospects Quarterly Review of Comparative Education*, vol. 43, n° 4, p. 429-439.

DOI : 10.1007/s11125-013-9289-3

GAUTHIER, Roger-François (2011), Une autre façon de penser l'éducation, *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, no 56, p. 31-40.

DOI : 10.4000/ries.1039

GERARD, François-Marie et Jean-Marc BRAIBANT (2004), « Activités de structuration et activités fonctionnelles, même combat ? Le cas de l'apprentissage de la compétence en lecture à l'école primaire », *Français 2000*, p. 24-38.

HIRTT, Nico (2009), « L'approche par compétences, une mystification pédagogique », *L'école démocratique*, n° 39, [en ligne], [http://www.sauvonsluniversite.com/IMG/pdf/APC\\_Mystification.pdf](http://www.sauvonsluniversite.com/IMG/pdf/APC_Mystification.pdf), (18 mai 2017).

HUBERMAN, Michael (dir.) (1988), *Assurer la réussite des apprentissages ? Les propositions de la pédagogie de la maîtrise*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.

IGEN (2007), *Les livrets de compétences : nouveaux outils pour l'évaluation des acquis*. [Rapport de l'Inspection générale de l'éducation (IGEN), à monsieur le ministre de l'Éducation nationale ; rapporteurs : A. Houchoy et F. Robine]. Rapport n° 2007 – 048 – juin 2007], Paris, Inspection générale de l'éducation, [en ligne], <http://media.education.gouv.fr/file/50/0/6500.pdf>, (18 mai 2017).

JONNAERT, Philippe (2015a), « Vers une reproblématisation des assises d'une théorie du curriculum », *Linguarum Arena, Revista do programa doutora em didactica de linguas da universidade do Porto*, n° 6, p. 9-28.

JONNAERT, Philippe (2015b), *Indicateurs pour une évaluation globale d'un curriculum*. Montréal, CUDC, Genève, BIE-UNESCO.

JONNAERT, Philippe et al. (2015), « Résultats d'une recherche exploratoire sur la notion de compétence », *Assempe, La revue universitaire des sciences de l'Éducation*, Université Félix Houphoët Boigny, Abidjan, Côte d'Ivoire, numéro spécial.

JONNAERT, Philippe (2014a), « Évaluer des compétences ? Oui, mais de quelles compétences s'agit-

- il ? », dans Christophe DIERENDONCK, Even LOARER et Bernard REY (dir.). *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 35-55.
- JONNAERT, Philippe (2014b), « Questions de cohérence interne dans un programme éducatif pour la formation des enseignants au Québec », dans Maurice TARDIF et Jean-François DESBIENS (dir.). *La vogue des compétences dans la formation des enseignants. Bilan critique et perspectives d'avenir*, Québec, PUL, p. 35-60.
- JONNAERT, Philippe et Daniela FURTUNA (2014), *Validation d'une proposition de trame conceptuelle pour la notion de compétence – Grille d'analyse*, Montréal, Cahier de la CUDC, n° 19, [en ligne], [http://cudc.uqam.ca/upload/files/cahier\\_2014-02-19.pdf](http://cudc.uqam.ca/upload/files/cahier_2014-02-19.pdf), (23 mai 2017).
- JONNAERT, Philippe (2012), *Recadrage de la formation par compétences en Côte d'Ivoire*, Montréal, Rapport de mission, Chaire UNESCO de Développement curriculaire et Banque mondiale.
- JONNAERT, Philippe et Cécile VANDER BORGH (1999] 2008), *Créer les conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour la formation des enseignants*, Bruxelles, De Boeck.
- JONNAERT, Philippe (2013), *La compétence, une notion malmenée – Éléments pour un débat*, Série – Questions CUDC, [en ligne], [<http://www.cudc.uqam.ca/>], (23 mai 2017).
- JONNAERT, Philippe et al. (2006), *La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée, ou la nécessité de passer de ce concept à celui d'agir compétent*, IBE Working Paper on Curriculum Issue, n° 4, Genève, Bureau international de l'éducation de l'UNESCO, [en ligne], [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/Working\\_Papers/compet\\_curr\\_ibewpci\\_4.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Working_Papers/compet_curr_ibewpci_4.pdf), (23 mai 2017).
- JONNAERT, Philippe et al. (2004), « Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 3, n° 30, p. 667-696, [en ligne], <http://www.erudit.org/revue/rse/2004/v30/n3/012087ar.html?vue=integral>, (23 mai 2017). DOI : 10.7202/012087ar
- JONNAERT, Philippe (2002), *Compétences et constructivisme : un cadre théorique*, (traduit en portugais et en arabe, 2<sup>e</sup> éd. 2009), Bruxelles, De Boeck.
- JONNAERT, Philippe, A. LAUWAERS et M. PESENTI (1990), *Capacités, compétences, situations et fonctionnement cognitif. Cadre conceptuel de la recherche 'redioscopie de l'étudiant arrivé au terme du cycle supérieur des études secondaires générales dans l'enseignement francophone*. Louvain-La-Neuve, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, rapport de recherche.
- LEGENBRE, Marie-Françoise (2008), « La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires : effet de mode ou moteur de changement en profondeur », dans François Audigier et Nicole TUTIAUX-GUILLON (dir.), *Compétences et contenus. Les curriculums en question*, Bruxelles, De Boeck, p. 27-50.
- LEGENBRE, Marie-Françoise (2004), « Cognitivism et socioconstructivisme : des fondements théoriques à leur utilisation dans l'élaboration et la mise en œuvre du nouveau programme de formation », dans Philippe JONNAERT et Armand M'BATIKA (dir.). *Les réformes curriculaires, regards croisés*, Sainte-Foy, PUQ, p. 13-48.
- LEPLAT, Jacques (1991), « Compétence et ergonomie », dans René AMALBERTI, Maurice de MONTMOLLIN et Jacques THEUREAU (dir.), *Modèles en analyse du travail*, Liège, Mardaga, p. 263-278.
- MELOUKI, M'Hammed (dir.) (2010), *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec*, Sainte-Foy, PUL.
- MONTMOLLIN, Maurice (de) (1986). *L'intelligence de la tâche*, Berne, Peter Lang.
- MOTTIER LOPEZ, Lucie (2008), *Apprentissage situé : la microculture de classe en mathématiques*, Berne, Peter Lang.
- MOTTIER LOPEZ, Lucie (2011), L'évaluation située des compétences des élèves : discussion critique des principes d'efficacité et d'inédit, *Education & Society*, vol. 2, n° 2, p. 133-148.



OCDE, (2000). *Société du savoir et gestion des connaissances. Enseignement et compétences*, Paris, OCDE.

OPERTTI, Renato et Leana DUNCOMBE (2011), « Vision curriculaire. Perspective d'ensemble et débats contemporains », *Revue internationale de Sèvres*, n° 56, p. 101-110.

OPERTTI, Renato (2008), Les approches par compétences et la mise en œuvre de la réforme des curriculums en Amérique latine : processus en cours et défis à relever, dans Moussadak ETTAYEBI, Reanato OPERTTI et Philippe JONNAERT (dir.), *Logique de compétences et développement curriculaire : débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs*, Paris, L'Harmattan, p. 79-100.

PASTRÉ, Philippe (2004), « Introduction », dans Renan Samurçay et Philippe Pastré (dir.), *Recherches en didactique professionnelle*, Toulouse, Octarès, p. 1-13.

PASTRÉ, Pierre et Renan SAMURÇAY (2001), « Travail et compétence : un point de vue de didacticien. Activités de travail et dynamique des compétences », dans Jacques LEPLAT et Maurice de MONTMOLLIN (dir.), *Les compétences en ergonomie*, Toulouse, Éditions Octares, p. 147-160.

PERRENOUD, Philippe (2002a), « D'une métaphore à l'autre: transférer ou mobiliser ses connaissances ? », dans Joaquin DOLZ et Edmée OLLAGNIER (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 45-60.

PERRENOUD, Philippe (2002b), *Les cycles d'apprentissage. Une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire*, Québec, PUQ.

PERRENOUD, Philippe (1998), *L'école saisie par les compétences*, Conférence : Colloque de l'association des cadres scolaires du Québec, Québec, 9-11 décembre 1998.

PERRENOUD, Philippe (1997). *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF.

RAJONHSON, L. et al. (2005). *Premiers résultats de l'APC : invitation à continuer*, [en ligne], <http://www.bief.be>, (23 mai 2017).

REY, Bernard et al. (2003), *Les compétences à l'école – apprentissage et évaluation*. Bruxelles, De Boeck.

SAMBOTE, Joelle (2015), *Les compétences professionnelles des enseignants au Québec : mais de quelle compétence s'agit-il ?*, Série – Questions CUDC, [en ligne], <http://www.cudc.uqam.ca/>, (23 mai 2017).

TARDIF, Jacques (2003), « Développer un programme par compétences : de l'intention à la mise en œuvre », *Pédagogie collégiale*, vol. 6, n° 3, p. 36-44.

TEHIO, Valérie (dir.) (2010), *Politiques publiques en éducation, l'exemple des réformes curriculaires. Étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique*. Sèvres, Centre international d'études pédagogiques (CIEP), [en ligne], [http://www.ciep.fr/publi\\_educ/docs/actes-reformes-curriculaires.pdf](http://www.ciep.fr/publi_educ/docs/actes-reformes-curriculaires.pdf), (23 mai 2017).

WESSELINK, Renate et al. (2010), « Using an instrument to analyze competence-based study programs: experience of teachers in Dutch vocational education and training », *Journal of Curriculum Studies*, vol. 42, n° 6, p. 813-829.

VON GLASERSFELD, Ernst (2004), Questions et réponses au sujet du constructivisme radical, in Philippe JONNAERT et Domenico MASCOTRA (dir.), *Constructivisme, choix contemporains, hommage à Ernst von Glasersfeld*, Sainte-Foy, PUQ, p. 291-317.

## Notes

1 Cette section est adaptée de Jonnaert, Ettayebi et Defise (2009 : 80-81).

2 Cette section du texte est adaptée de Jonnaert et al. (2004).

3 RDHCC : *Ressources humaines et développement des compétences Canada*, <http://www.rhdcc.gc.ca/fra/competence/ACE/defi/definitions.shtml>.

4 Le concept de capacité a été clarifié dans plusieurs travaux de recherche dirigés par Philippe Jonnaert à l'intérieur d'un vaste programme de recherche financé successivement par différents

organismes subventionnaires en Belgique et au Canada, [Fonds belges d'initiative ministérielle ; Conseil canadien de la recherche en sciences humaines (CRSH) ; Fonds québécois, recherche, société et culture (FQRSC) ; Jonnaert *et al.* (1990) ; Jonnaert, (2002 ; 2009) ; Jonnaert *et al.*, (2004)]. Une première synthèse de ces travaux peut être lue dans Jonnaert ([2002] 2009).

5 Pour lire le détail des résultats de cette recherche, voir : Jonnaert *et al.* (2015).

## Table des illustrations



**Titre** Figure 1 : Les phases de la construction d'une compétence

**URL** <http://ethiquepublique.revues.org/docannexe/image/2932/img-1.png>

**Fichier** image/png, 73k

**Titre** Figure 2 : L'intersection entre les différents cadres caractérisant une compétence : l'espace de dialogue des ressources

*Cadre situationnel* (CS), détermine les caractéristiques de la situation et de la famille de situations à laquelle elle appartient ; *Personne en action* (PA), identifie les personnes concernées par le traitement de la situation ; *Cadre des ressources* (CR), précise un certain nombre de ressources indispensables au traitement de la situation ; *Cadre du champ des expériences vécues* (CEV), évoque les expériences antérieures des personnes dans des situations semblables.



**Légende**

**URL** <http://ethiquepublique.revues.org/docannexe/image/2932/img-2.png>

**Fichier** image/png, 72k

## Pour citer cet article

### Référence électronique

Philippe Jonnaert , « La notion de compétence : une réflexion toujours inachevée », *Éthique publique* [En ligne], vol. 19, n° 1 | 2017, mis en ligne le 11 juillet 2017, consulté le 16 juillet 2017.  
URL : <http://ethiquepublique.revues.org/2932> ; DOI : 10.4000/ethiquepublique.2932

## Auteur

### Philippe Jonnaert

Philippe Jonnaert est professeur titulaire à l'Université du Québec à Montréal où il dirige le CIRADE (Centre interdisciplinaire de recherches sur l'apprentissage et le développement en éducation). Directeur de l'Observatoire des réformes en éducation (ORE) à Montréal, il est également consultant auprès d'organismes internationaux. Il est titulaire de la Chaire UNESCO de Développement curriculaire à l'Université du Québec à Montréal (<http://cudc.uqam.ca/>).  
Contact : [jonnaertp@gmail.com](mailto:jonnaertp@gmail.com).

## Droits d'auteur

Tous droits réservés

En poursuivant votre navigation sur ce site, vous acceptez l'utilisation de cookies. En savoir plus