

La notion de compétence selon Philippe Jonnaert

Une compétence	D'Hainaut, 1988	Raynal et Rieunier, 1997	Gillet, 1991	Perrenoud, 1997	Jonnaert, Lauwaers, Peltier, 1990	Meirieu, 1991	Pallascio, 2000
fait référence à un ensemble d'éléments	des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être	des comportements	un système de connaissances, conceptuelles et procédurales	des ressources	des capacités	un savoir identifié	des dispositions de nature cognitive, affective, réflexive et contextuelle
que le sujet peut mobiliser	(non précisé)	ces comportements sont potentiels	ces connaissances sont organisées en schémas opératoires	ces ressources sont mobilisables	ces capacités sont à sélectionner et à coordonner	ce savoir identifié est à mettre en jeu	la mobilisation est exprimée à travers le concept de disposition
pour traiter une situation	traitement des situations	une activité complexe	l'identification d'une tâche-problème et sa résolution	un type défini de situations	la représentation de la situation par le sujet	une situation déterminée	des situations-problèmes
avec succès	« exercer convenablement un rôle, une fonction ou une activité. »	« exercer efficacement une activité. »	« une action efficace »	« agir efficacement »	« répondre plus ou moins pertinemment à la sollicitation de la représentation de la situation. »	« une combinaison appropriée de capacités »	« une action responsable, c'est-à-dire conçue, gérée et appliquée en toute connaissance de cause. »

Au-delà des différences évoquées, que pouvons-nous retenir du concept de compétence ? Nous suggérons ici un premier point de vue synthétique du concept de compétence. Nous résumons cet échantillon de définitions en cinq points :

1. Une compétence est une *mise en œuvre*, par une personne particulière ou par un groupe de personnes, de savoirs, de savoir-être, de savoir-faire ou de savoir-devenir dans une *situation donnée* ; une compétence est donc toujours *contextualisée dans une situation* précise et est toujours dépendante de la *représentation que la personne se fait de cette situation*.
2. Cette mise en œuvre suppose que cette personne *mobilise efficacement une série de ressources* pertinentes pour la situation ; ces ressources peuvent être d'ordre *cognitif* (par exemple des connaissances), d'ordre *social* (par exemple, l'inscription de cette situation

dans un projet personnel), d'ordre *contextuel* (par exemple l'utilisation de l'ordinateur de la classe ou d'un référentiel tel un dictionnaire ou un fichier) ou autres ; il n'existe pas de *limitation de ces ressources*, elles peuvent être très différentes d'une situation à une autre ; par ailleurs, les ressources cognitives ne sont qu'une ressource parmi d'autres. Cependant, à ce niveau déjà, la question éthique des moyens utilisés se pose : la fin ne justifie pas l'utilisation de n'importe quel moyen.

3. Au-delà de cette mobilisation de ressources, cette personne doit aussi *sélectionner* celles qui lui permettront d'être, à ses yeux, la plus efficace possible dans la situation ; elle devra aussi *coordonner* entre elles les ressources retenues ; même si, au départ, une personne mobilise beaucoup de ressources, elle ne devra utiliser que celles qui sont pertinentes pour la situation et non redondantes entre elles ; au-delà de la *mobilisation*, les activités de *sélection* et de *coordination* des ressources sont tout aussi importantes. Plus qu'une somme de ressources, il s'agit d'une *mise en réseau opératoire* des ressources sélectionnées.
4. A l'aide de ces ressources, cette personne devra *traiter avec succès les tâches* que requiert la situation retenue ; cette personne devra ensuite *articuler* les résultats de ces traitements entre eux ; une compétence ne sera déclarée telle que si la situation est traitée avec succès.
5. Enfin, une compétence suppose que l'ensemble de ces résultats ait non seulement permis le traitement de la situation avec succès mais aussi que ces résultats soient *socialement acceptables* ; cette double caractérisation du résultat (*succès* versus *acceptation sociale*), nécessite d'intégrer une dimension *éthique* à l'évaluation des résultats.

Une compétence ne peut donc être définie qu'après coup, les résultats de la réalisation des tâches et du traitement de la situation étant connus et validés, le succès du traitement étant prouvé et admis. Evidemment, cela pose un problème théorique, celui de la *définition a priori*, dans les programmes d'études, de compétences que les étudiants devraient pouvoir maîtriser au terme d'une formation.

Les programmes scolaires, tant au Québec qu'en Belgique francophone, sont écrits comme si les compétences pouvaient être décontextualisées. Bien plus, ces programmes proposent une série de compétences mais aucun d'eux n'évoque les situations ou les classes de situations qui en permettraient le développement chez les élèves. S'agit-il encore de compétences dans ce cas ?

Pour répondre à cette question, Jonnaert distingue les « compétences virtuelles » des « compétences effectives ».

Les « compétences virtuelles » sont décrites dans les programmes d'études indépendamment des situations dans lesquelles elles pourront être activées. Décontextualisées, elles sont listées dans des référentiels de compétences.

A l'intérieur de ces balises, l'enseignant, tel un véritable ajusteur de programme, adapte ces référentiels à l'unique réalité qui est la sienne : ses élèves. Tout le travail de l'enseignant consiste alors à créer des situations à l'intérieur desquelles ses élèves pourront construire des « compétences effectives » qui seront plus ou moins proches des compétences virtuelles décrites dans les programmes. Les compétences effectives sont alors le résultat de la mobilisation, de la sélection, de la coordination, de la mise en œuvre et des nombreux ajustements des ressources utiles pour le traitement des tâches dans une situation donnée ou dans une classe de situations.

(extraits de JONNAERT Ph., *Compétences et socioconstructivisme, un cadre théorique*, Bruxelles, De Boeck, 2009)