



HAL
open science

Au carrefour du curriculum prescrit et du curriculum implanté: polémique et polysémie autour du terme de compétence en Fédération Wallonie-Bruxelles

Natacha Duroisin, Sabine Soetewey, Marc Demeuse

► To cite this version:

Natacha Duroisin, Sabine Soetewey, Marc Demeuse. Au carrefour du curriculum prescrit et du curriculum implanté: polémique et polysémie autour du terme de compétence en Fédération Wallonie-Bruxelles. 24e colloque de l'Adméc - Europe. L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel, Jan 2011, Luxembourg, Luxembourg. pp.11-19. hal-00985355

HAL Id: hal-00985355

<https://hal.science/hal-00985355>

Submitted on 29 Apr 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**AU CARREFOUR DU CURRICULUM PRESCRIT ET DU CURRICULUM IMPLANTE :
POLEMIQUE ET POLYSEMIE AUTOUR DU TERME DE COMPETENCE EN FEDERATION
WALLONIE-BRUXELLES**

Natacha Duroisin*, Sabine Soetewey, Marc Demeuse*****

* Université de Mons. natacha.duroisin@umons.ac.be

** Université de Mons. sabine.soetewey@umons.ac.be

*** Université de Mons. marc.demeuse@umons.ac.be

Mots-clés : *Compétence – Curriculum prescrit – Curriculum implanté – Savoir – Savoir-faire.*

Résumé. *En Fédération Wallonie-Bruxelles, le décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre (1997) présente la compétence comme étant une « aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches ». Le terme de compétence a été défini par bon nombre d'auteurs (i.e. Legendre, 2004 ; Roegiers, 2000 ; Tardif, 2006) et sa signification varie au fur et à mesure des interprétations. Par le foisonnement des acceptions, il est difficile d'aboutir à une vision commune, comprise et acceptée par tous. Ainsi, comme l'écrivent Demeuse et Strauven (2006), « la compétence est une notion complexe et nomade ». Proposée à partir des données d'une recherche portant sur l'analyse du curriculum en sciences dans les 2^e et 3^e degrés de l'enseignement secondaire, cette communication présente, d'une part, une analyse des référentiels de compétences terminales et des programmes d'études en sciences et, d'autre part, des données issues d'entretiens individuels et de questionnaires écrits réalisés auprès d'enseignants à propos de leur compréhension du terme de compétence et de notions qui lui sont associées. Les premiers résultats, concernant le travail d'analyse des documents cadres (curriculum prescrit), démontrent de nombreuses incohérences dans l'utilisation de la terminologie employée. Les autres résultats de la recherche rendent compte du degré de maîtrise par les enseignants sur ces notions clés du « jargon pédagogique » et décrit la place de ces dernières dans leurs pratiques pédagogiques quotidiennes (curriculum implanté).*

1. De la liberté (d'enseignement) à la diversité (des programmes)

La Pacte scolaire, dont la loi a été votée en 1959, est le garant de trois grands principes fondamentaux du système éducatif belge : la liberté de choix de l'école par les parents, la fin des tensions entre les réseaux et la gratuité de l'enseignement. Si le pouvoir fédéral a la responsabilité de faire appliquer cette loi, l'organisation de l'enseignement ne fait pas partie de ces prérogatives et est décentralisée au niveau d'entités fédérées que sont les communautés. Le Pacte scolaire a permis de définir deux grands réseaux éducatifs : le réseau officiel et le réseau libre. Chacun de ces réseaux comprend des pouvoirs organisateurs différents. Ainsi, pour les réseaux officiels, le pouvoir organisateur est une personne de droit public, l'organisation de l'enseignement dit « officiel » est réalisée par le réseau de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) ou par le réseau des villes et des provinces. Pour les réseaux libres, le pouvoir organisateur est une personne de droit privé et l'organisation de l'enseignement dit « libre » repose sur les réseaux libres confessionnels ou les réseaux libres non confessionnels. L'article 24 de la Constitution permet la liberté d'enseignement. A ce titre, un troisième réseau a été reconnu : le réseau privé. Dans ce cas, le pouvoir organisateur est une personne de droit privé déterminée par l'autorité parentale. En outre, cette liberté d'enseignement réserve la possibilité, pour chaque réseau, de rédiger ses propres programmes d'études, et ce pour chaque discipline, en se reposant sur des documents cadres (tels que le Décret missions) et en veillant à atteindre, au terme des 2^e et 3^e degrés de l'enseignement secondaire, les exigences prescrites dans les référentiels terminaux. Cette liberté d'enseignement conduit donc inévitablement à une pluralité dans l'approche des thèmes prescrits et, en conséquence, aboutit à une grande diversité des

programmes d'études. En effet, le réseau de la FWB dispose des programmes qu'il définit, le réseau des villes et des provinces se rapporte aux programmes des Provinces et Communes¹ et les réseaux libres appliquent leurs propres programmes. Tout cela laisse entrevoir le nombre important de programmes d'études disponibles et utilisés pour l'enseignement obligatoire. Pour la présente recherche, le travail réalisé porte sur treize programmes d'études différents (en cours d'utilisation en 2010-2012) du le réseau de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

2. Contexte de la recherche

Dans le cadre d'une recherche financée par le réseau de la Fédération Wallonie-Bruxelles, il est question d'explorer le curriculum en sciences dans les 2e et 3e degrés de l'enseignement organisé par ce réseau d'enseignement, quelles que soit les filières et options choisies, afin de décrire la situation et d'identifier les éléments pouvant être améliorés. Cette exploration a été exécutée en trois phases distinctes. La première consiste en l'analyse du curriculum prescrit (Perrenoud, 1984) ou formel (Demeuse et Strauven, 2006 ; Perrenoud, 1984) à savoir, les documents écrits servant de cadres ou de supports à l'enseignement des sciences tels que les décrets, les référentiels terminaux, les programmes... Cette phase comprend, entre autres, un état de l'art, une approche théorique du curriculum prescrit et de la didactique des sciences. La deuxième phase est caractérisée par l'analyse du curriculum implanté (Audigier, Crahay et Dolz, 2006 ; Soetewey, S., Duroisin, N., Demeuse, M., 2011), c'est-à-dire la manière dont les professionnels de l'éducation traduisent et transposent le curriculum prescrit pour une utilisation concrète. La troisième phase prévoit le rapprochement du curriculum prescrit et du curriculum implanté dans l'optique d'enrichir l'état des lieux et de cibler plus précisément des pistes d'amélioration du curriculum en sciences voire une ré-écriture des programmes d'études. La présente communication se centre sur l'adéquation de la compréhension terminologique d'un nombre défini de concepts pédagogiques clés : le savoir, le savoir-faire et la compétence.

3. Méthodologie de la recherche

Basé sur une méthodologie mixte, le recueil de données s'est effectué en trois étapes. La première étape a consisté en l'analyse théorique (forme et fond) de l'ensemble des programmes d'études et des référentiels de compétences terminales et savoirs requis en sciences. Compte tenu des éléments dégagés lors de cette analyse, la deuxième étape est la réalisation de 23 entretiens individualisés accompagnés d'un questionnaire écrit dont le but est de caractériser le curriculum implanté et d'interroger les enseignants sur la traduction du curriculum prescrit en curriculum implanté. Un échantillon de convenance a permis de privilégier une représentation maximisée des différentes filières d'enseignement au dépend de la représentation des zones d'enseignement puisque le but était l'exploration de la diversité des vécus des enseignants (Duroisin & Soetewey, 2011).

Afin d'explorer, de façon approfondie, cette diversité des vécus, les questions de l'entretien portaient sur sept thématiques différentes et ont été posées de manière successive suivant un canevas en entonnoir : « non dirigé », « semi-dirigé » puis « dirigé ». Le canevas d'entretien débute donc par une question ouverte où le discours de l'interviewé est spontané (non dirigé). La question de départ, commune à l'ensemble des entretiens menés, est la suivante : « Quel est votre avis général sur les programmes de sciences ? ». Pour chacune des thématiques, des questions tantôt plus globales (questions ouvertes), tantôt plus spécifiques (questions ciblées) sont posées. Ce type de canevas d'entretien a été élaboré afin de pouvoir recentrer le dialogue sur les points les plus critiques. L'ensemble des résultats présentés ici porte sur les questions en rapport avec la compréhension des concepts-clés utilisés dans les programmes d'études : le savoir, le savoir-faire et la compétence. En fonction du déroulement des entretiens, la formulation et l'introduction des questions posées pouvaient subir des variations.

Réalisée à l'aide du logiciel NVivo9, l'analyse qualitative des informations recueillies lors des entretiens a notamment permis d'évaluer le degré de compréhension, par les enseignants, des termes issus des programmes d'études, de caractériser les besoins et difficultés des enseignants, de caractériser l'implantation des programmes en classe et de réaliser un inventaire des outils pédagogiques utilisés. En d'autres termes, cette analyse permet d'obtenir une vision plus globale de ce qui est véritablement perçu, vécu et effectué sur le terrain afin de définir des améliorations pouvant être apportées lors de la ré-écriture du curriculum prescrit afin qu'il soit davantage fonctionnel, accessible et cohérent pour ses utilisateurs.

¹ Ou à ceux de la FWB.

4. Résultats de l'analyse sémantique dans le curriculum prescrit

Les premiers résultats présentés sont issus de l'analyse sémantique réalisée sur l'ensemble des documents curriculaires (programmes d'études en sciences, référentiels de compétences pour les humanités générales et technologiques ainsi que pour les humanités professionnelles et techniques, décrets...). A ce niveau, des incohérences et contradictions importantes ont pu être mises à jour. Les seconds résultats émanent de l'analyse qualitative menée à partir des entretiens et questionnaires réalisés. Ces derniers rendent compte de la multiplicité des discours et témoignent de la difficulté qu'éprouvent les enseignants à expliquer les termes clés.

a. Les concepts-clés savoir, savoir-faire et savoir-être

Le dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation (2005) définit le savoir comme « un ensemble d'énoncés et de procédures socialement constituées et reconnues » et le savoir-faire comme étant « la capacité à modifier une partie du réel selon une intention, et ce, par les actes mentaux et gestuels appropriés ». Selon Gohier (2006), le savoir-être est quant à lui « la connaissance et l'expression de soi, le respect de l'autre, individu ou collectivité tout aussi bien que l'aspiration du Bien (...) [il] désigne au point de départ l'émergence de l'être, de ses potentialités, virtuellement présentes et ne requérant qu'un environnement stimulant pour être déployées » (p. 182). Les concepts de savoir et de savoir-faire ne sont définis à aucun endroit dans les programmes d'études, ni même décrits en référence à des auteurs. Les seules indications disponibles sont mentionnées sous la forme de tableaux et de listings (voir Figure 1). Si le concept de savoir-être n'est pas défini en tant que tel dans les programmes d'études en sciences, ces derniers mentionnent toutefois des « attitudes » et indiquent que celles-ci « déterminent la manière d'apprendre, d'utiliser ses connaissances, de penser et d'agir. Elles sont indispensables à tout citoyen appelé à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle ».

Par la

Figure 1, présentée ci-dessous, est présenté un exemple de listings d'apprentissage, issu du programme d'études de physique de 4e transition.

B. Niveau Sciences générales	
1. Mouvements	
<p><i>Prérequis</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Relation entre déplacement et durée dans le MRU et dans le MRUV. Tracés et interprétations de graphiques. Enoncés de lois mathématiques à partir de mesures. 	<p><i>Exemples de questionnement</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Quelle est l'accélération d'une voiture de course au démarrage ? Est-elle plus importante que celle d'une pomme qui tombe ? Quel est le mouvement d'une pierre lancée ? Jusqu'où peut-elle aller avant de toucher le sol ? Dans quelle direction nager pour traverser une rivière perpendiculairement aux rives ?
Compétences	Savoirs
<ul style="list-style-type: none"> Analyser le mouvement d'un objet lors d'une chute libre, sur un rail incliné. Déterminer la valeur de g. Calculer des vitesses et des accélérations. À partir d'un énoncé ou d'un tableau, tracer et exploiter un graphique de position, vitesse ou accélération en fonction du temps. Donner l'ordre de grandeur de vitesses et d'accélérations dans quelques exemples de la vie quotidienne. Associer la vitesse à la pente du graphique $x(t)$, l'accélération à la pente du graphique $v(t)$. Interpréter des graphiques de position, vitesse et accélération en fonction du temps et retrouver l'un à partir de l'autre. Etablir et discuter les équations des mouvements étudiés. 	<p><i>Mouvements rectilignes : MRU, MRUV, ...</i></p> <p>Position, vitesse moyenne et vitesse instantanée. Lois du MRU et du MRUV. Accélération moyenne et accélération instantanée dans le cas d'un mouvement rectiligne quelconque.</p> <p><i>Mouvements à deux dimensions</i></p> <p>Composition de deux mouvements uniformes. Tir horizontal.</p>
Programme de Physique de 4 ^e transition	

Figure 1 – Extrait du programme d'études en sciences physique de 4e transition

Tout comme le terme de savoir, celui de savoir-faire apparaît à de nombreuses reprises dans les programmes d'études en sciences sans pour autant y être défini ou préalablement présenté (

Figure 2).

Activité 1 : Force d'Archimède dans les liquides

Objectifs de l'activité

- Rappeler la notion de forces pressantes exercées par l'eau (et tous les liquides) sur les surfaces du récipient qui la contient (surfaces pressées).
- Découvrir que les forces pressantes exercées par l'eau agissent aussi sur les corps :
 - partiellement immergés (corps flottants) ;
 - complètement immergés.
- Découvrir les paramètres qui influencent la force d'Archimède.
- Effectuer des mesures afin d'estimer la valeur de la force d'Archimède.
- Conclure en dégagant les 3 étapes conduisant à la loi d'Archimède :
 - 1- un objet dans un liquide déplace un volume de liquide ;
 - 2- ce volume de liquide déplacé a un poids ;
 - 3- la valeur de la force d'Archimède est égale à la valeur de ce poids.

Objectifs de savoirs

- Découverte de la notion de corps flottants - immergés.
- Découverte de la force d'Archimède.
- Découverte de ses caractéristiques (à l'exception du point d'application) et des paramètres d'influence.
- Applications.

Objectifs de savoir-faire

- Dégager les variables dépendante et contrôlée lors d'une expérience.
- Tracer un graphique et dégager le coefficient de proportionnalité.
- Transférer certaines notions dans d'autres contextes.

Physique 2^e degré - 3^e année Module 3 - niveau A 61

Figure 2 – Extrait issu du programme d'études en sciences physique de 3e année

b. Le concept-clé compétence

Si Tardif (2006) définit la compétence comme « un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations », d'autres auteurs, qui mettent en évidence le caractère global, évolutif ou inédit du terme, s'entendent sur d'autres définitions (Beckers, 2002 ; Depover, C. et Noël, B., 2005 ; Legendre, 2004 ; Perrenoud, 1999 ; Roegiers, 2000). Les textes fondateurs du système éducatif belge proposent quant à eux des définitions du mot *compétence* et des notions qui lui sont associées. Dans les programmes d'études de sciences, la définition du terme de compétence est reprise de l'article 5 du décret missions qui la décrit comme une « aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches ». Comme présenté en Figure 3 - Extrait du programme de sciences chimie du deuxième degré, cette définition est complétée par une représentation du concept sous la forme d'un organigramme. Parallèlement aux informations directement fournies dans les documents curriculaires, les conseillers pédagogiques ont pour mission (lors de formation continue, par exemple) de compléter cette définition du terme en mettant en avant le caractère inédit de la tâche ainsi que le fait qu'elle soit à réaliser sans aide pédagogique particulière.

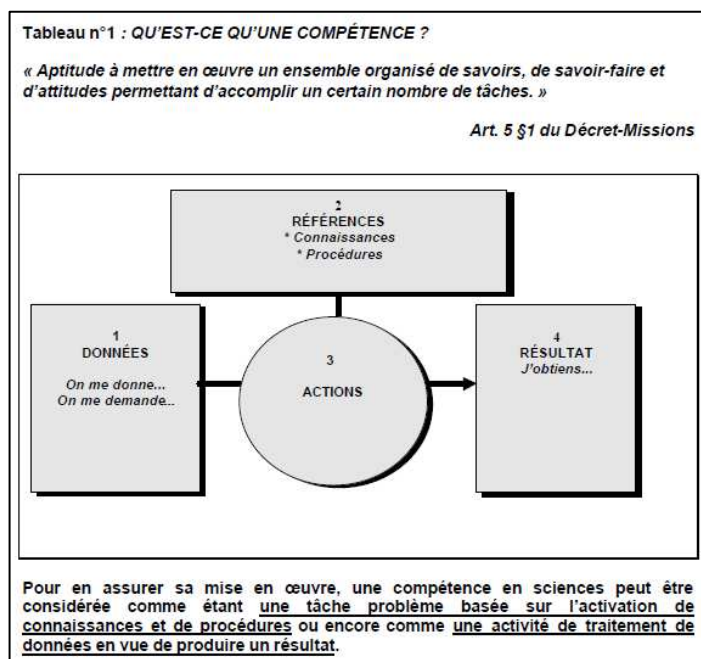


Figure 3 - Extrait du programme de sciences chimie du deuxième degré

L'analyse effectuée fait remarquer qu'à l'intérieur même des programmes d'études et des référentiels de compétences terminales et savoirs requis en sciences pour les humanités générales et technologiques, les énoncés rédigés en termes de compétence, de savoir, de savoir-faire ou encore d'attitude sont « confondus » à plusieurs reprises. Pour exemples, dans le référentiel de *compétences terminales et savoirs requis en sciences pour les humanités générales et technologiques*, les éléments mentionnés ci-dessous sont appelés « compétences spécifiques » (Tableau 1) :

Tableau 1 – Compétences spécifiques issues du référentiel de compétences terminales et savoirs requis en sciences pour les humanités générales et technologiques

Compétences spécifiques	Avis de l'équipe de recherche
➤ Utiliser une clé dichotomique	Savoir-faire
➤ Représenter dans le plan une molécule d'hydrocarbure saturée	Savoir-faire
➤ Connaître les principes de fonctionnement du corps humain	Savoir
➤ Savoir que la croissance, l'émotivité, les cycles sexuels sont sous la dépendance d'hormones	Savoir
➤ Utiliser un multimètre	Savoir-faire

Par ces exemples, on constate que des éléments repris sous l'appellation de compétences spécifiques n'en sont pas pour autant. En effet, les notions « Utiliser une clé dichotomique », « Représenter dans le plan une molécule d'hydrocarbure saturée » et « Utiliser un multimètre » s'apparentent à des savoir-faire et non à des compétences. De même, il paraît évident que « Connaître les principes de fonctionnement du corps humain » et « Savoir que la croissance, l'émotivité, les cycles sexuels sont sous la dépendance d'hormones » sont des savoirs.

5. La place des concepts-clés dans le curriculum implanté

Dans le Tableau 2 sont présentés quelques exemples de définitions fournies par les enseignants lors des entretiens individuels. Les questions sur lesquelles portent les résultats présentés ci-après concernent les termes de savoir, savoir-faire, compétence et sont reprises sous le libellé « Selon vous, qu'est-ce qu'... ? ». La liberté est laissée aux enseignants de préciser le terme en formulant une définition, en énonçant des exemples ou en proposant une définition argumentée d'exemples. La colonne de droite intitulée « degré de fiabilité » renseigne sur l'exactitude des définitions fournies par les enseignants par rapport à l'avis de l'équipe de recherche qui se base sur le corpus de définitions précédemment énoncé.

Tableau 2 – Exemples de définitions du concept « savoir » fournies par les enseignants lors des entretiens

	Définitions fournies par les enseignants	Degré de fiabilité
a.	« Un savoir? Ben, c'est une connaissance de, de, une connaissance de la matière dans le sens où, euh, c'est une loi, c'est une, euh, c'est tout ce qui est à mémoriser. »	Forte fiabilité, référence à la connaissance, à la mémorisation
b.	« Ben pour moi ça représente les connaissances scientifiques, je ne sais pas si je réponds à votre question, les connaissances scientifiques de base hum sur lesquelles on peut s'appuyer pour avancer dans une démarche vraiment de type scientifique »	Forte fiabilité, référence à la connaissance scientifique
c.	« Le savoir, ce sont les choses qu'ils doivent, euh, quand même, euh, et de un, euh, connaître au départ, et, pouvoir, éventuellement, les améliorer. »	Fiabilité moyenne
d.	« Un savoir? Ben c'est à partir du moment où il a compris, je vais dire, compris, où il a su faire le lien entre ce qu'il a appris en classe et la pratique, parce que vous savez, vous apprenez également à bien connaître le code de la route, si vous conduisez la voiture comme un sauvage, ça sert à rien... »	Fiabilité faible, confusion avec la pratique

Il apparaît que sept enseignants fournissent des définitions fiables (comme *a. et b.*) faisant référence aux connaissances, définitions, lois... Plus d'une dizaine d'enseignants donnent une définition approximative de ce concept (*c.*). Cependant, deux enseignants définissent de manière incorrecte le terme demandé (*d.*).

À propos du terme de « savoir-faire », des exemples d'explications fournis par les enseignants sont proposés dans le Tableau 3.

Tableau 3 – Exemples d'explications du concept « savoir-faire » donnés par les enseignants lors des entretiens

	Explications fournies par les enseignants	Degré de fiabilité
a.	« Savoir-faire c'est juste un exercice du même type qu'ils font en classe par exemple si je reprends mes exercices de nomenclature si je pose des exercices de nomenclature en classe que ça soit alcane ou alcène en 5 ^e ou alcool et acide en rhéto je refais les mêmes exercices ça reste du savoir-faire. »	Forte fiabilité, référence à l'exécution d'exercices
b.	« Et un savoir-faire c'est de la, c'est de la mise en oeuvre. C'est de la pratique, en utilisant le vocabulaire qui a dû être étudié. Ou une démarche qui a été travaillée au cours, etc. Ca, c'est un savoir-faire. Appliquer une démarche sur un, pour, pour pouvoir résoudre un problème. »	Forte fiabilité, référence à l'application de savoirs
c.	« Tandis qu'un savoir-faire, c'est plus une démarche, par exemple construire un graphique, faut placer les..., oui donc c'est plutôt connaître la démarche... »	Forte fiabilité, référence à l'acquisition d'une démarche
d.	« Euh j'ai plus facile à travailler un savoir-faire parce que c'est, pour moi c'est du conditionnement, donc je leur montre comment ça se passe, je leur donne un exercice qu'ils font avec moi, au fur et à mesure, et puis la deuxième fois, je les laisse se tromper, donc je passe entre les bancs, ça ça va, ça ça va pas et la troisième fois, je commence à vérifier et à vraiment commencer à noter... Et donc après, je les drille, devoir sur devoir, et ça passe... »	Fiabilité moyenne, référence à l'exécution d'exercices

L'analyse qualitative des discours des enseignants permet de constater que ces derniers se réfèrent à trois notions distinctes pour expliquer ce qu'est un savoir-faire. Selon neuf enseignants, le savoir-faire peut être partiellement ou totalement défini comme l'exécution d'exercices (comme *a. et d.*). Sept enseignants mentionnent que le savoir-faire fait appel à l'application de savoirs (*b.*) tandis que quatre enseignants indiquent que le savoir-faire s'apparente davantage à l'acquisition et la mise en œuvre d'une démarche dans une perspective de résolution de problèmes (*c.*).

Concernant le terme de compétence, les explications recueillies chez les enseignants se réfèrent à trois modèles distincts. Le premier d'entre eux est celui présenté par le décret missions et complété par le message des conseiller pédagogique qui mentionnent le caractère inédit et non-pédagogique de la tâche, le deuxième porte sur les éléments énoncés par le décret missions. Le troisième et dernier modèle évoqué est celui de l'intersection de trois cercles « savoir – savoir-faire – attitude ». Compte tenu de ces approches différentes, les réponses fournies par les enseignants ont été traitées en fonction de celles-ci.

Tableau 4 – Exemples d’explications du concept « compétence » fournis par les enseignants lors des entretiens

Explications fournies par les enseignants	Degré de fiabilité
« ce qu'on entend par compétence c'est utiliser plusieurs savoirs, associés à plusieurs savoir-faire dans une situation nouvelle. Donc, quelque chose qu'ils n'ont jamais rencontré. »	Fiabilité forte, modèle du décret missions complété par les messages des conseillers pédagogiques
« Une compétence c'est un, c'est l'application de savoir-faire et de savoirs, dans une situation inconnue, voilà. Donc ils ont acquis des savoir-faire et des savoirs, pendant le cours, et il faudrait une situation nouvelle, dans lequel ils utilisent ce qu'ils ont acquis. »	Fiabilité forte, modèle du décret missions complété par les messages des conseillers pédagogiques
« Ben c'est l'intersection entre le savoir, le savoir-faire et les attitudes, c'est ça... Oui, savoir, savoir-faire, attitudes, c'est l'intersection. »	Fiabilité forte, modèle de l'intersection des trois cercles
« ... une compétence, puisqu'une compétence est un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoirs-être, dans une seule phrase on ne sait pas... »	Fiabilité forte, modèle de l'intersection des trois cercles
« Ben c'est, c'est, c'est la ligne de conduite principale à tenir, c'est le contenu principal de la matière, que l'élève doit comprendre, c'est le franc qui doit tomber... »	Fiabilité très faible, définition erronée
« C'est d'arriver à inculquer à un élève une matière, euh (Petite pause), et qu'il puisse la trouver, pas lui donner et lui imposer, c'est qu'il puisse, euh, après, euh, diverses choses arriver à, par lui-même à la trouver. »	Fiabilité très faible, définition erronée

Huit enseignants interrogés décrivent ce qu’est une compétence en se rapportant, d’une part, à la définition énoncée dans le décret missions et, d’autre part, au message des conseillers pédagogiques tandis que cinq autres font allusion, au moins partiellement, au décret missions. Les informations contenues dans le Tableau 5 permettent de rendre compte des éléments de définition fournis par chaque enseignant qui se sont rapportés de manière implicite au décret et/ou au discours des conseillers pédagogiques.

Tableau 5 - Eléments de définition fournis par chaque enseignant, pour ceux se référant de façon implicite au décret missions et au message des conseillers pédagogiques

ELEMENTS DE DEFINITION	DECRET MISSIONS + MESSAGE DES CONSEILLERS PEDAGOGIQUES							DECRET MISSIONS						
	Profil de chaque enseignant													
Capacité														V
Mettre en œuvre		V	V				V	V						
Savoirs	V	V	V	V	V	(v)	V	V	V	V	V	V	V	
Savoir-faire	V	V	(v)	V	V	(v)	V	V	v	V	v	V		
Attitudes	V													
Tâche à accomplir				V	V	V					V			
Inédite	V	V	v	v	V	V	V	V						
Non pédagogique	V													

Le modèle de l’intersection des trois cercles permet à trois enseignants d’expliquer ce qu’est une compétence en mettant en avant le fait que la compétence désigne le croisement entre le savoir, le savoir-faire et le savoir-être.

Concernant les autres réponses des enseignants, trois d’entre eux, disposant d’un Certificat d’Aptitude Pédagogique (CAP) ou équivalent, ont fournis des explications erronées du terme de compétence. Un enseignant agrégé donne, quant à lui, un exemple inadéquat en mentionnant que la notion de valence est une compétence disciplinaire. Enfin, un enseignant met en avant une série d’exemples de compétences issue du programme

d'études du 1^{er} degré et un dernier propose une explication tellement confuse du concept-clé qu'il est difficile d'en extraire une quelconque véracité.

6. Le degré de certitude et de maîtrise relatif au concept de compétence

Les discours des enseignants interrogés permettent aussi de mettre en évidence les certitudes ou incertitudes concernant l'appropriation des termes utilisés dans les programmes d'études ou dans d'autres documents curriculaires. Force est de constater que chez 14 des enseignants interrogés, les explications du terme demandé sont empruntées de nombreuses marques d'hésitation et d'incertitude. Le Tableau 6 présenté ci-dessous comporte quelques-unes des retranscriptions des discours des enseignants lorsque ces derniers évoquent la compréhension qu'ils ont du terme de compétence.

Tableau 6 - Extraits des discours des enseignants qui permettent de mettre en évidence les incertitudes relatives à la compréhension de ce qu'est une compétence

Extraits issus des retranscriptions effectuées
« (...) [Dans] ce bouquin « socle de compétence », ce ne sont pas des compétences. Et dans le programme, on a la même chose et donc on est en désaccord, on utilise un même terme pour deux choses tout à fait différentes, [...] euh compétences en math, compétences en chimie, en physique, en bio, compétences en français ou en langues, c'est le même mot pour des choses totalement différentes... »
« Donc comment voulez-vous libeller tout ça? Nous, entre collègues de sciences, on estime que c'est impossible à libeller... Donc quand les collègues le font, (...) ils ne font que libeller un savoir-faire (...) »
« Les compétences, il n'y a aucune compétence, fin d'après ce que j'ai compris, il n'y en a aucune dans le programme hein. Les compétences c'est quelque chose qu'on crée. (...) on utilise beaucoup le terme "compétence", mais euh en tant que prof, je m'emmêle un peu les pinceaux. On me parle de compétences, de savoirs, de savoir-faire, et de motivations d'élève, au milieu c'est la compétence (...) je suis un peu perdue moi ».
« Voilà, je vais vous traduire ce qu'on m'a expliqué et que j'ai enfin je pense avoir accepté, je pense... »
(Pause). « On se dit mais 'Qu'est-ce qu'ils nous veulent?' ».
En fait, ça dépend, c'est très difficile à définir, une compétence.
« J'espère que je ne me trompe pas, parce que bon, c'est toujours difficile »

Dans le but de constater si les enseignants maîtrisent les concepts-clés issus des programmes d'études, ceux-ci ont été confrontés à une série d'énoncés qu'ils ont dû identifier comme étant des savoirs, des savoir-faire, des compétences ou appartenant à une catégorie nommée « autre/inconnu ». 16 énoncés, provenant des programmes d'études en sciences, ont été sélectionnés pour cet exercice de maîtrise comparée. Les référentiels identifient 9 de ces énoncés comme étant une compétence (ex. Connaître les principes de fonctionnement du corps humain) et 7 autres comme un savoir (ex. Notion de composé organique). L'équipe de recherche a, quant à elle, identifié ces mêmes énoncés et compte parmi eux 3 compétences, 9 savoirs, 3 savoir-faire (ex. Connaître les principes de fonctionnement du corps humain) et un « autre ». Il a été remarqué que l'identification effectuée par les enseignants est plus proche de celle réalisée par l'équipe de recherche que celle provenant des référentiels. Le degré de maîtrise comparée permet de remarquer que la confusion existante dans l'utilisation des termes a un impact important sur l'identification des énoncés par les enseignants. En effet, les énoncés identifiés par les référentiels ou l'équipe de recherche comme étant des savoirs sont reconnus comme tel par les enseignants alors que la distinction concernant les énoncés compris comme étant des compétences reste plus difficile à établir.

7. Conclusions

Au-delà du fait que la compétence soit qualifiée de « complexe, globale et intégrative, interactive ainsi qu'évolutive » (Legendre, 2004), la difficulté qu'éprouvent les enseignants à composer avec ce terme a ici été explicitement constatée. Cette observation n'est pas propre au réseau étudié ; en effet, Hirtt (2005) dresse également un constat sévère par rapport à l'un des autres réseaux d'enseignement. Les données issues des entretiens individuels et des questionnaires écrits ont permis d'apprécier le degré de concordance ou de discordance existant entre les deux types de curriculums étudiés, d'explorer la diversité des vécus des enseignants dans la transformation du curriculum prescrit en curriculum implanté et de percevoir l'éventuel impact de la compréhension de la terminologie sur la pédagogie mise en œuvre. Il faut donc constater que la compréhension et l'appropriation des concepts-clés « savoir » et « savoir-faire » ne posent pas de difficulté particulière aux enseignants interrogés alors que ces derniers ne sont, à aucun endroit dans les programmes

d'études ou autres référentiels, définis de manière claire et précise en prenant appui sur un corpus de connaissance. Par contre, il n'en va pas de même pour le terme de « compétence » qui lui est sujet à une plus forte controverse. Malgré le fait que la plupart des programmes d'études proposent la définition du décret missions voire même des organigrammes explicatifs, on constate une multitude et une variabilité des significations de ce terme ainsi qu'un degré d'incertitude assez élevé pour plus de la moitié des enseignants interrogés. Sur la base des éléments dégagés, des pistes de travail pour la ré-écriture de programme d'études devront ainsi être envisagées.

8. Bibliographie

- Audigier, F., Crahay M. et Dolz J. (2006). *Curriculum, enseignement et pilotage*. Bruxelles : De Boeck.
- Beckers, J. (2002). *Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité*. Bruxelles : Labor.
- Demeuse, M. & Strauven, C. (2006). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Depover, C. & Noël, B. (2005). *Le curriculum et ses logiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Duroisin, N. & Soetewey, S. (2011). *Méthodologie de la recherche*. Université de Mons
- Gohier, C. (2006). Les sources du savoir-être comme finalité éducative : former à être, une injonction paradoxale ? *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 18, n°2, p. 172-185.
- Hirtt, N. (2005). Pédagogie de l'incompétence. Les nouveaux programmes de physique dans l'enseignement catholique francophone belge. *L'école démocratique*. Consulté le 30 juin 2011 de <http://www.skolo.org/spip.php?article275>
- Legendre, M. – F. (2004). Cognitivism et socioconstructivisme : des fondements théoriques à leur utilisation dans l'élaboration et la mise en œuvre du nouveau programme de formation. In Philippe Jonnaert et Armand M'Batika, *Les réformes curriculaires : Regards croisés*. (p.15-47). Québec : Presses de l'Université du Québec. 2004.
- Ministère de la Communauté française de Belgique. (1997). *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*.
- Perrenoud, Ph. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*. Genève : Droz, (2^e édition augmentée 1995).
- Perrenoud, Ph. (1999). Transférer ou mobiliser ses connaissances ? D'une métaphore à l'autre : implications sociologiques et pédagogiques, *Raisons éducatives* (2). Récupéré le 29 juin 2011 de http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_28.html
- Roegiers, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration: compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Paris-Bruxelles: De Boeck Université.
- Soetewey, S., Duroisin, N., Demeuse, M. (2011). Le curriculum oublié. Analyse comparée des programmes de sciences en Belgique francophone. *Revue interationale d'Education. Sévres*, n°56, 123-134.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière Éducation, p.22.