

SITUAȚIA – PUNCT DE PORNIRE ÎN FORMAREA COMPETENȚELOR

Nicoleta BLEANDURĂ, *Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova*

Rezumat: Introducerea progresivă a învățămîntului orientat spre formarea competențelor este o necesitate a societății contemporane. Lipsa unei definiții unanime clare a noțiunii de competență nu facilitează deloc acest proces, ci dimpotrivă. Ca rezultat, apar multe confuzii în ceea ce privește definirea competenței drept capacitate, obiectiv, performanță, calificare sau chiar caracteristică a persoanei. Totuși există anumite elemente cheie ce definesc conceptul de competență, acceptate de mai mulți cercetători.

În articol este analizată abordarea noțiunii de competență, pornind de la elementul ei esențial – situația. Sînt cercetate diversele roluri atribuite situației în dezvoltarea competențelor precum: caracteristică a competenței, sursă sau criteriu. În final, este analizată posibilitatea gestionării competențelor, pornind de la un referențial de situații.

Cuvinte-cheie: *competență, învățămînt centrat pe competențe, situație, poziție, obiectiv, capacitate, perfor-manță, calificare, referențial.*

Abstract: Competence-oriented education has become a necessity of the modern society. The lack of a clear and unanimous definition of the concept of competence does not facilitate this process, though. In consequence, there is much confusion related to defining competence as capacity, objective, performance, qualification or even a characteristic of a person. However, there are some key elements that define the concept of competence that are supported by many researchers.

The article analyses the competence concept approach starting from its essential element - the situation. Different roles of the situation in developing competences are investigated, such as competence characteristics, source or criterion. Finally, the author analyses the possibility of competence management through a referential of situations.

Keywords: *competence, competence-based learning, situation, position, objectives, capacity, performance, qualification.*

Apariția conceptului de competență în cadrul sistemului de învățămînt este un răspuns la o nouă cerere socială, avînd menirea de a reduce ecartul dintre calificarea certificată de diplomă și cerințele locului de muncă.

În Republica Moldova, educația orientată spre formarea competențelor devine tema unor discuții aprigi mai ales odată cu apariția în toamna anului 2010 a curriculei modernizate, în care rolul de bază îl ocupă competențele. Lipsa unei fundamentări teoretice și a unei definiții clare a noțiunii de competență a determinat faptul că trecerea la învățămîntul centrat pe competențe a însemnat doar schimbarea noțiunii de obiectiv cu cel de competență, profesorii utilizînd aceleași practici de predare ca și în trecut. Astfel popularitatea conceptului de competență riscă să fie „cazul unui vin vechi în sticle noi” [Biemans *et alii* 2004: 6]. Totuși abordarea prin competențe se impune ca o soluție necesară evoluției sistemului educativ. Această soluție diferă de soluțiile propuse anterior, datorită concentrării în mod esențial pe dezvoltarea situațiilor în care rolul central îl are elevul. Noutatea principală a abordării prin competențe rezidă în promovarea unei „pedagogii de integrare” [Jadoulle 2004: 2], adică o pedagogie care are ca scop să-i învețe pe elevi să integreze, să mobilizeze, să combine, să utilizeze în situații noi resursele acumulate anterior.

În cele ce urmează vom cerceta conceptul de competență, bazîndu-ne pe caracteristica ei de bază, și anume situația.

Studierea mai multor surse în domeniul didacticii permite de a formula următoarea concluzie: conceptul de competență este unul dintre cele mai complexe. Înainte de a analiza diversele confuzii referitor la noțiunea de competență, vom lua drept punct de referință definiția propusă de către profesorul canadian Ph. Jonnaert: „competența este punerea în aplicare de către o persoană aflată în situație, într-un context bine determinat, a unui ansamblu diversificat, dar coordonat de resurse; această aplicare rezidă în alegerea, mobilizarea și organizarea acestor resurse și în acțiunile pertinente care permit tratarea cu succes a situației” [Jonnaert *et alii* 2004: 674].

Odată cu apariția învățămîntului orientat spre formarea competențelor, unii autori resping complet noțiunea de *obiectiv*, înlocuind-o cu noțiunea de competență. Ol. Ray afirmă că „abordarea prin competențe este concepută ca o trecere bruscă de la învățarea bazată pe obiective, metoda tradițională, predominantă în lumea învățămîntului din secolul XX, conform căreia informația ce trebuie predată este împărțită în obiective ce urmează să fie atinse la finele fiecărui nivel de studiu”. Diferența dintre această metodă și abordarea prin competențe constă în faptul că în cazul celei din urmă se preferă o „învățare integrată într-o logică globală”, scopul final fiind atins nu doar la sfîrșitul procesului de studii, dar va fi inclus la început și chiar va determina modul în care studenții își dezvoltă pe parcurs diversele componente ale competenței, în diverse situații problemă [Rey 2008: 4].

X. Roegiers vorbește despre „competența disciplinară” ca fiind punctul de articulație dintre pedagogia bazată pe obiective și abordarea prin competențe. Totodată, distincția dintre obiectiv și competența disciplinară se bazează, conform opiniei lui, pe două motive:

1. Competențele disciplinare se stabilesc în funcție de competențele terminale, pe cînd obiectivele sînt determinate în funcție de conținutul programei de studiu;

2. Logica obiectivelor în învățămînt merge de la simplu la complex, adică conținutul trebuie împărțit în așa mod, încît la sfîrșitul unei unități de studiu, obiectivul să fie atins. Iar competența disciplinară determină trecerea de la complex – în cazul situațiilor de învățare, la simplu, iar apoi în cazul situațiilor de integrare, din nou spre complex [Roegiers 2005: 74].

Apariția conceptului de competență ca „structurant al programelor școlare actuale”, spune Ph. Jonnaert, „nu înseamnă că noțiunea de obiectiv trebuie să fie exclusă complet”. Procesul adoptării unei abordări prin competențe în învățămînt nu trebuie confundată cu un proces bazat pe obiective, căci dacă uneori i s-ar modifica funcția și utilizarea, „noțiunea de obiectiv este întotdeauna utilă”. Soluția ar fi de a determina cum pedagogia bazată pe obiective ar putea fi integrată în contextul perspectivelor actuale în învățămînt [Jonnaert *et alii* 2004: 670].

Deși noțiunea de obiectiv este deseori confundată sau înlocuită cu noțiunea de competență, considerăm că dacă obiectivul reprezintă „ceea ce urmează să fie realizat”, (DEX 1998), atunci competența ar fi una dintre diversele realizări, iar ca obiectiv ar putea fi sau nu formarea uneia sau mai multor competențe.

Uneori noțiunea de competență este confundată cu noțiunea de *performanță*. Dacă performanța este „o realizare deosebită într-un anumit domeniu” (DEX 1998), atunci ea ar putea reprezenta doar o reflectare a competenței.

S. Bohlinger susține că „diferența dintre competență și performanță rezidă în faptul că performanța este rezultatul competenței” [Bohlinger 2007: 113]. Astfel, o persoană competentă își poate demonstra performanța. Această idee este susținută și de R. Boyatzis care definește competența drept „o caracteristică de bază a persoanei care duce la o performanță eficientă sau superioară la locul de muncă” [Boyatzis 2008: 8].

Confuziile dintre noțiunea de competență și noțiunea de *calificare* apar mai cu seamă în urma introducerii în Marea Britanie a unui sistem unic național de determinare a calificării profesionale bazat pe competențe „National Vocational Qualifications”, când competența este demonstrată doar în cazul corespunderii realizărilor personale cu cele stabilite de standard [Mulder 2007: 10-13].

Aceste două noțiuni se disting prin: „calificările corespund cunoștințelor și aptitudinilor care pot fi descrise obiectiv, care pot fi predate și învățate, avînd un caracter funcțional”, iar competența „are o dimensiune complementară legată de o personalitate individuală, care este orientată spre utilitate” [Bohlinger 2007: 115].

Dacă calificarea reprezintă „pregătirea într-un anumit domeniu de activitate profesională” (DEX 1998), atunci putem conclua că această pregătire poate fi diferită cu sau fără demonstrarea unei competențe, iar a fi calificat nu înseamnă neapărat și a fi competent.

Unele abordări ale conceptului de competență sînt mai degrabă de ordin psihologic decît pedagogic. Astfel unii autori definesc competența drept o *caracteristică* a personalității. Așa F. Delamare afirmă că competența „este o caracteristică nu numai a unei persoane, dar și a unui context”, căci oamenii nu au competențe independente de context [Delamare le Deist 2005: 29]. S. Bohlinger însă spune că o trăsătură a personalității este o dispoziție interioară, pe cînd competența reprezintă o atribuție exterioară [Bohlinger 2007: 114].

Unii cercetători confundă noțiunea de competență cu cea de *capacitate*, iar definirea competenței deseori începe în felul următor: „competența este capacitatea de a...”.

Conform opiniei lui J. Boutin, dacă „competența este capacitatea de a acționa, atunci ea presupune cunoștințe, un a ști să faci, anumite comportamente și capacități intelectuale și globale, care constituie baza competenței, dar nu competența în sine” [Boutin 2004: 26].

Ph. Jonnaert afirmă că într-adevăr „competența înglobează capacitatea, dar nu invers. Capacitățile sînt părți componente ale competenței, dar nu invers”. Competența este astfel, rezultatul coordonării unei serii de capacități și alte categorii de resurse pentru tratarea cu succes a unei situații [Jonnaert ș.a. 2004: 674-675].

X. Roegiers trasează liniile distincte conceptuale între noțiunea de capacitate și competență. Capacitatea este conform opiniei lui, aptitudinea de a face ceva: de a identifica, compara, memora, analiza, observa ș.a. Aceeași capacitate poate fi exercitată într-o infinitate de conținuturi. De exemplu, poți compara dimensiunile a două creioane, sau poți compara două personaje literare. Iar competența se dezvoltă datorită faptului că capacitățile care stau la bază se exercită progresiv în situații concrete. X. Roegiers evidențiază caracteristicile distincte ale acestor două noțiuni. Caracteristicile de bază ale unei capacități sînt: caracterul transversal, evoluția în timp, transformarea, imposibilitatea de a fi evaluată. Competența are următoarele caracteristici principale: mobilizarea unui ansamblu de resurse, finalitate, legătura cu o familie de situații, caracterul disciplinar, posibilitatea de a fi evaluată.

Anume conexiunea cu o familie de situații este centrală în definirea conceptului de competență [Roegiers 1999: 5-11].

Deși există numeroase definiții distincte ale conceptului de competență, unele trăsături care definesc acest concept sînt acceptate de mai mulți autori, adică sînt constante. Vom încerca în continuare să prezentăm caracteristicile definitorii ale acestui concept conform opiniei mai multor autori relevanți din domeniul didacticii și să găsim punctele lor de tangență.

Ph. Jonnaert ș.a. evidențiază trei elemente constante ale conceptului de competență:

1. Competența se bazează pe mobilizarea și coordonarea de către o persoană, într-o situație dată, a unei diversități de *resurse*;

2. Competența se dezvoltă doar într-o *situație*;

3. Competența va fi dobîndită numai în cazul *tratării cu succes* a situației [Jonnaert et alii. 2004: 673].

H. Biemans ș.a. numesc conceptul de competență „elastic” și disting șase caracteristici ale acestuia:

1. Competențele sînt legate de un anumit *context*;

2. Competențele sînt *indivizibile* (cunoștințele, aptitudinile și atitudinile fiind integrate);

3. Competențele sînt *schimbătoare*;

4. Competențele sînt legate de *acțiune*;

5. Competențele necesită *învățare și dezvoltare*;

6. Competențele sînt *interdependente* [Biemans et alii 2004: 7].

X. Roegiers caracterizează competența prin:

- necesitatea mobilizării unui ansamblu de resurse;

- finalitate;
- legătura cu o familie de situații;
- caracter disciplinar;
- posibilitatea de a fi evaluată [Roegiers 1999: 8-11].

Din cele relatate mai sus, se observă mai multe tangențe în ceea ce privește caracteristicile conceptului de competență. În opinia noastră, cea mai importantă este legătura competenței de situație.

Funcția esențială a situației educative constă în determinarea activității elevului. Acesta acționează în dependență de situația în care este pus. Situația educativă ar trebui construită în așa fel, încât elevul să acționeze prin mobilizarea resurselor necesare pentru a ieși cu bine din ea. Pedagogul român M. Ștefan afirmă că „Situația educativă este creată cu intenția de a provoca activitatea necesară pentru a se construi competențele pe care le dorim” [Ștefan 2003: 64].

Noțiunile de competență și situație sînt strîns legate, or competența nu ar putea fi formată decît doar într-o anumită situație. În această ordine de idei, conform opiniei lui Ph. Jonnaert, „competența reprezintă combinarea unui ansamblu de resurse, care fiind coordonate între ele, permit de a stăpîni o situație și de a-i răspunde pertinent.” Astfel competența este specifică doar unei situații și unei clase de situații [Jonnaert *et alii* 2004: 672].

Conceptul științific al competenței, în care situația ocupă locul de frunte își găsește originea încă în anul 1970, cînd Chomsky definește competența lingvistică drept o „utilizare efectivă a limbii în situații concrete” [Bohlinger 2007: 113].

Abordarea constructivistă, conform căreia situația este centrală în definirea conceptului de competență este dezvoltată în mare parte de către cercetătorii canadieni D. Masciotra și Ph. Jonnaert. Din acest punct de vedere, situația este văzută subiectiv ca o construcție, iar persoana competentă doar își reprezintă situația. O situație este văzută de către o persoană așa precum o percepe, o înțelege și o problematizează ea însăși. O situație este „o funcție de posibilitățile, acțiunile și intențiile persoanei în circumstanțele în care se află” [Masciotra 2007: 2]. Astfel, pentru o persoană, situația nu există de sine stătător, persoana însăși generează în parte situația în care se află. Competența, în această ordine de idei, reprezintă „faptul de a fi în situația de a face ceva cu inteligență și eficacitate” [Masciotra 2006: 7].

Abordarea pozitivistă, din contra, percepe situația din punct de vedere obiectiv, independent de persoană. Persoana doar acționează sau reacționează față de situația existentă.

Deși este privită din diferite unghiuri de vedere, situația rămîne punctul de pornire în abordarea prin competențe, în opinia mai multor autori.

J. Jadoulle afirmă că „a fi competent, înseamnă a fi capabil, într-un anumit număr de situații disciplinare precis identificate, de a îndeplini o sarcină care presupune integrarea diferitelor resurse”. Situațiile precis identificate înseamnă că acestea ar trebui să fie familiare studentului. Prin urmare această familiaritate înseamnă prezența unui anumit număr de parametri pe care studentul ar trebui să-i recunoască de la un context la altul [Jadoulle 2004: 7].

Abordarea prin competențe, conform opiniei lui X. Roegiers este sinonim cu „a face învățarea mai activă”. În această viziune accentul se pune pe dezvoltarea situațiilor de învățare care ar înlocui lecțiile axate pe discursul profesorului. X. Roegiers distinge trei tipuri de situații în dezvoltarea competențelor: de învățare, de integrare și de evaluare. Profesorul începe prin propunerea situațiilor de învățare pentru dezvoltarea competențelor disciplinare necesare, ceea ce ocupă aproximativ 80% din timpul total de învățare. Apoi, după o săptămînă sau după o lună el propune situații de integrare – situații complexe în care elevul mobilizează resursele dobîndite. Ele sînt alese în funcție de competențele terminale stabilite. În fine, profesorul propune elevilor situații de evaluare, aproximativ de aceeași natură cu situațiile de integrare, care nu servesc pentru a învăța elevul să devină competent, dar care servesc pentru determinarea dacă elevul este competent [Roegiers 2005: 79].

Din cele relatate anterior, putem concluda că studentul își poate dezvolta competențele doar în situații bine determinate. Situația este crucială în procesul de formare a competențelor.

Conform teoriei situațiilor educative, situația este definită drept „*poziția* în care se află cel supus influenței educative (elevul sau grupul de elevi) în raport cu ceilalți factori ai procesului educațional” [Ștefan 2003: 45]. Conform opiniei lui M. Ștefan, situația educativă este centrată pe elev, profesorul fiind doar un factor extern – „nu un factor oarecare printre ceilalți, ci principalul factor situațional, hotărîtor pentru construirea și desfășurarea situației educative” [Ștefan 2003: 171]. G. Boutin însă critică acest procedeu „de punere a accentului într-o manieră radicală pe student în detrimentul profesorului”, afirmînd că „situațiile de învățare și situațiile de predare nu trebuie considerate contradictorii”, deoarece „această fractură nu poate da studenților decît mesajul că a învăța structurat este plictisitor” [Boutin 2004: 34].

Vom considera că relația profesor – student este destul de importantă, dar situația de predare în care se află profesorul este totuși diferită de situația educativă în care nucleul este desigur studentul care acționează, caută ieșirea cu succes din situație și își dezvoltă competențele. Față în față cu sistemul de învățământ, orientat spre formarea competențelor, studentul aflat pe poziția centrală în situația de învățare este obligat să fie responsabil, curios, plin de inițiativă, persistent și capabil de a-și organiza propria activitate. În acest caz, profesorul nu-și va pierde nicicum din valoare, ci dimpotrivă va avea rolul de facilitator care organizează, însoțește, sfătuiește, sugerează, stimulează și încurajează studentul.

Ph. Jonnaert afirmă că „Situațiile sînt totodată sursă și criteriu a cunoștințelor și competențelor” [Jonnaert 2008: 4].

Dar în ce mod situația devine *criteriu* de determinare a competențelor? Conform opiniei lui Ph. Jonnaert ș. a., o competență nu va fi dobîndită decît doar în cazul tratării cu succes a situației [Jonnaert *et alii*. 2004: 674]. Din acest punct de vedere, situația devine criteriu de determinare a competenței: dacă situația a fost rezolvată, atunci persoana este considerată competentă, dar dacă nu a fost rezolvată cu succes, atunci persoana nu este competentă.

Rolul situației ca *sursă* a competențelor este evident dacă considerăm situația „elementul central al curriculumului, care are ca finalitate dezvoltarea competențelor persoanei” [Jonnaert 2008: 4]. Situația, astfel, devine punct de pornire în dezvoltarea competențelor.

Situația este văzută uneori și drept *caracteristică* a competenței. F. Delamare afirmă că din punct de vedere a abordării constructiviste „competența este o funcție de contextul în care este aplicată” [Delamare 2005: 31]. Altfel spus, competența este tratată în raport cu situația în care apare. Situația devine, astfel, caracteristica de bază a competenței formate.

Dacă pentru dezvoltarea unei capacități poate exista o varietate de conținuturi fără limite, atunci pentru formarea unei competențe elevul trebuie pus într-o varietate restrînsă de situații – o familie de situații. O familie de situații reprezintă „un ansamblu de situații de un nivel de complexitate echivalent care se raportează la o singură competență” [Gerard 2009: 3].

Alegerea familiei de situații reprezintă un proces dificil și necesită o identificare clară a situațiilor după anumiți parametri bine stabiliți. Pe de o parte, dacă există un spectru foarte larg de situații, definirea competenței într-un anumit moment este imposibilă. Pe de altă parte, dacă există o singură situație sau numărul de situații este redus, exercitarea competenței riscă să fie doar o simplă reproducere [Roegiers 1999: 9]. Studentul ar trebui confruntat cu o serie de situații echivalente în mod repetat, pînă cînd el va putea descoperi profilul exact al diferitelor situații pe care ar trebui să fie capabil de a le stăpîni la finele studiilor. Rămîne în sarcina profesorului de a asigura ca „fiecare situație didactică să fie destul de nouă, dar de asemenea și destul de aproape de situațiile propuse anterior” [Jadoulle 2004: 7].

Anume dificultatea selectării familiilor de situații determină cercetătorii în domeniu să afirme că în universul profesional, gestiunea competențelor ar trebui să înceapă cu definirea unui referențial de situații care „descrie și organizează toate situațiile cu care vor fi confrunțați lucrătorii în practica lor profesională”. Doar în baza acestui referențial ar trebui elaborat un referențial de competențe, care ar permite extragerea tuturor competențelor necesare pentru rezolvarea situațiilor descrise în referențialul de situații. Apoi ar trebui alcătuit un referențial de evaluare care ar oferi posibilitatea evaluării competențelor [Gerard 2009: 4].

Sînt numeroși autori care critică însă intenția alcătuirii referențialelor de situații. G. Boutin determină procesul constituirii unui referențial de competențe „dificil”, în parte, datorită cerințelor foarte exigente, iar pe de altă parte pentru că nu se cunoaște de la bun început ce comportamente ar putea conduce la tratarea cu succes a situațiilor. „Abordarea prin competențe, utilizată în așa mod este reductivă, uneori chiar periculoasă” [Boutin 2004: 36]. N. Hirtt numește abordarea prin competențe „un concept al educației dedicat în întregime pentru a face din școală un instrument în serviciul rentabilității economice și profitului”, luînd drept exemplu referențialele de situații care „se nasc direct în întreprinderi” [Hirtt 2009: 6].

Ph. Jonnaert definește referențialul de situații drept un „concept curricular” care precizează ceea ce o persoană care participă la o formare, va putea aplica la finele acestei formări; iar importanța elaborării unui referențial de situații rezidă în faptul că „referențialul de situații orientează tot conținutul programei de studiu, determinînd, de asemenea, forma și conținutul evaluării” [Jonnaert 2008: 3].

Evaluarea, considerată de X. Roegiers – „ora adevărului” – implică compararea informațiilor primite cu un referențial. Referențialul unui elev reprezintă o descriere a caracteristicilor așteptate de la el la finele unui nivel de studiu. Acest referențial de situații este important, în primul rînd, pentru că „profesorul își construiește o reprezentare clară despre elevul pe care trebuie să-l formeze”. De asemenea, „referențialul este necesar atunci cînd în curriculum se dorește să se meargă mai departe decît o listă de conținuturi și/sau obiective”. În opinia lui X. Roegiers referențialul are rolul de a uni acțiunea școlii cu necesitățile societății, cu caracteristicile sale sociale, culturale și economice [Roegiers 2005: 60].

Secțiunea *Practici de dezvoltare a competențelor digitale (e-competențelor) la studenți*

De multe ori, însă în învățământ, reformele curriculare încep cu definirea unui referențial de competențe, fără alcătuirea prealabilă a unui referențial de situații. Dacă însă există un referențial de situații, adică se manifestă o logică curriculară de dezvoltare a competențelor, atunci în baza lui este posibil de a preciza familiile de situații pe care studentul la finele studiilor ar trebui să le trateze cu competență.

În concluzie, fiind un concept complex, competența este definită de către diverși cercetători în domeniul educației în mod diferit. Apar diverse confuzii în ceea ce privește noțiunea de competență și alte noțiuni considerate complementare, dar totuși diferite. În figura 1 este prezentată schematic corelația competență – obiectiv, calificare, performanță, capacitate.

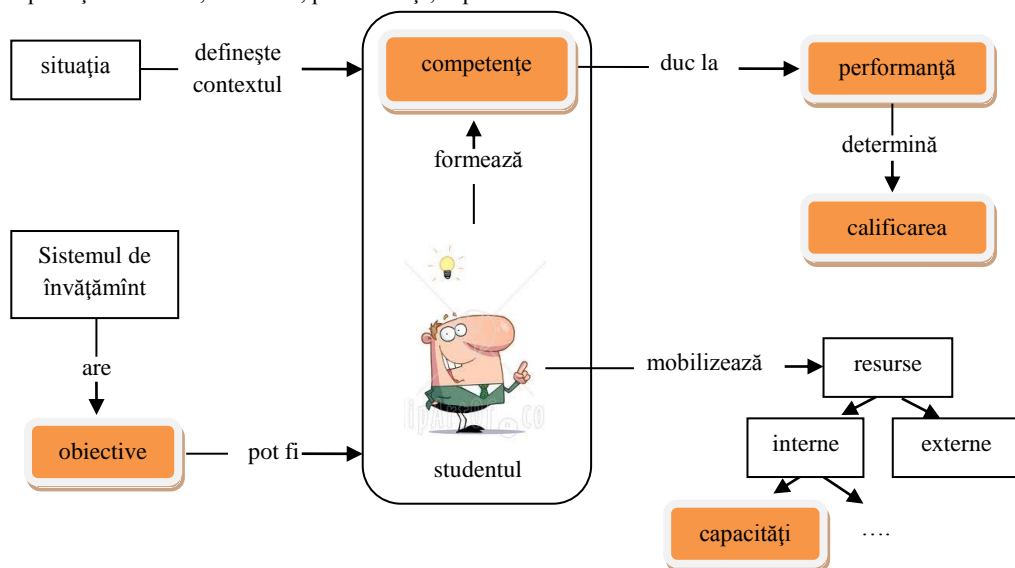


Figura 1. Corelația dintre competență și obiectiv, performanță, calificare, capacitate

Corelația dintre noțiuni, prezentată în fig. 1, poate fi explicată în modul următor: curriculumul are drept *obiective* formarea de către student a unor *competențe* formulate în felul următor: „studentul trebuie să poată rezolva o situație-problemă cu mobilizarea resurselor interne (printre care se numără și anumite *capacități*) și externe, care constă în...”. Dacă studentul este competent, el poate da dovadă de o anumită *performanță* ulterior la locul de muncă, iar angajatorul determină în funcție de aceasta dacă el este *calificat* sau nu.

Deși opiniile privind noțiunea de competență sînt controversate, elementul principal care se desprinde din analiza definițiilor este legătura competenței de o categorie de situații. Competența este definită astfel, cu referire la o acțiune a persoanei într-o anumită situație. Situația este, în așa mod, punctul de pornire sau sursa, contextul, caracteristica, condiția de dezvoltare a competențelor, cît și criteriul de evaluare al acestora.

Competențele nu pot fi predate de către profesor. Competența poate fi dobîndită de sine stătător de către student. În acest sens, este neapărat necesar ca dezvoltarea acestora să aibă loc cu referire la o problemă care poate apărea, într-un context, și nu ca o simplă cunoștință complet detașată de o utilizare eficace a acesteia într-o situație concretă.

Noțiunea de referențial de situații apare ca un rezultat al necesității unei anumite forme de standardizare, pentru a determina corect nivelul de pregătire așteptat, atît în scopul stabilirii adecvate a conținutului și cunoștințelor, cît și pentru oferirea unor puncte de referință stabile în evaluare. Aceasta ar permite asigurarea că competența este formată/evaluată. În această ordine de idei, elaborarea referențialului de situații ar trebui să constituie o operație centrală în elaborarea curriculumurilor.

Bibliografie:

1. *Dicționarul explicativ al limbii române*, ediția a II-a, Institutul de Lingvistică „Jorgu Iordan”, ed. Univers Enciclopedic, 1998.
2. Biemans, Harm et alii, *Competence-based VET in the Netherlands: background and pitfalls* In: *Journal of Vocational Education and Training* [online] 2004, vol. 56, no. 4 [citat 27 iunie 2010], p. 523-538. Disponibil pe Internet: <http://www.bwpat.de/7eu/biemans_etal_n1_bwpat7.pdf>

Abordarea prin competențe a formării universitare: probleme, soluții, perspective

3. Bohlinger, Sandra, *Les compétences au cœur du cadre européen des certifications* In: *Revue européenne de formation professionnelle* [online] 2007, no. 42-43 [citată 27 iunie 2010], p. 106-124. Disponibil pe Internet: <http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/491/42_fr_Bohlinger.pdf>
4. Boutin, Gérard, *L'approche par compétences en éducation: un amalgame paradigmatique* In: *Connexions* [online] 2004, vol. 81, no. 1 [citată 27 iunie 2010], p. 25-41. Disponibil pe Internet: <<http://www.cairn.info/revue-connexions-2004-1-page-25.htm>>
5. Boyatzis, Richard, *Competencies in the 21st century*. In: *Journal of Management Development* [online] 2008, vol. 27, no. 1 [citată 24 mai 2010], p. 5-12. Disponibil pe Internet: <<http://classshares.student.usp.ac.fj/MG409/2009/Readings/Topic%206/Boyatzis%202008.pdf>>
6. Delamare Le Deist, Françoise.; Winterton, Jonathan, *What is competence?* In: *Human Resource Development International* [online] 2005, vol. 8, no. 1 [citată 25 aprilie 2010], p. 27-46. Disponibil pe Internet: <http://www.fse.provincia.tn.it/prgleonardo/leonardo/public/documentation/FinalSeminar/CompWinterton_EN.pdf>
7. Gerard, François-Marie, *La complexité d'une évaluation des compétences à travers des situations complexes: nécessités théoriques et exigences du terrain*. In: Ettayebi, M.; Operti, R.; Jonnaert, Ph.. *Logique de compétences et développement curriculaire: débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs* [online]. Paris: Ed. L'Harmattan, 2009, [citată 28 mai 2010] p. 167-183. Disponibil pe Internet: <www.fingerard.be/textes/complexevalhtml>
8. Hirtt, Nico, *L'approche par compétences: une mystification pédagogique* In: *L'école démocratique* [online] 2009, no. 39 [citată 27 iunie 2010]. Disponibil pe Internet: <http://www.skolo.org/IMG/pdf/APC_Mystification.pdf>
9. Jadoulle, Jean-Louis, *Apprendre l'histoire à l'heure des compétences. Regard sur l'enseignement de l'histoire en Communauté française de Belgique*. In: *Le Cartable de Clio, revue romande et tessinoise sur les didactiques de l'histoire* [online] 2004, no. 4 [citată 04 octombrie 2010]. Disponibil pe Internet: <http://orbi.ulg.ac.be/bitstream/2268/57075/1/cartable%20clio08_04.pdf>
10. Jonnaert, Philippe, *Ébauche d'un profil de sortie pour la formation des enseignants*. [online] 2008, [citată 02 mai 2010]. Disponibil pe Internet: <www.ore.uqam.ca/>
11. Jonnaert, Philippe ș.a., *Contribution critique au développement des programmes d'études: compétences, constructivisme et interdisciplinarité*. In: *Revue des sciences de l'éducation* [online] 2004, vol. 30, no. 3 [citată 27 iunie 2010], p. 667-696. Disponibil pe Internet: <<http://www.erudit.org/revue/rse/2004/v30/n3/012087ar.pdf>>
12. Masciotra, Domenico, *L'agir compétent: une approche situationnelle*. [online] 2007, [citată 06 aprilie 2008]. Disponibil pe Internet: <<http://www.ore.uqam.ca/Documentation/Masciotra/Masciotra04.pdf>>
13. Masciotra, Domenico, *Être compétent c'est être en situation de...* [online] 2006, [citată 11 iulie 2008]. Disponibil pe Internet: <http://www.ore.uqam.ca/Documentation/Masciotra/Masciotra_01.pdf>
14. Mulder, Martin; Weigel Tanya.; Collins, Kate, *The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states. A critical analysis*. In: *Journal of Vocational Education and Training* [online] 2007, vol. 59, no. 1 [citată 4 mai 2010], p. 65-85. Disponibil pe Internet: <<http://www.mmulder.nl/2007-0119%20Mulder%20Weigel%20Collins%20JVET.pdf>>
15. Rey, Olivier, *From the transmission of knowledge to a competence-based approach*. In: *Dossier d'actualité de la VST* [online] 2008, no. 34 [citată 27 iunie 2010]. Disponibil pe Internet: <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/english/34-april-2008_en.php>
16. Roegiers, Xavier, *Savoirs, capacités et compétences à l'école: une quête de sens*. In: *Forum-pédagogies* [online] 1999, [citată 27 iunie 2010], p. 24-31. Disponibil pe Internet: <<http://www.scribd.com/doc/7351745/Xavier-Savoirs-Capacites-Competences>>
17. Roegiers, Xavier, *L'APC dans le système éducatif algérien*. In: *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie*. [online] 2005, [citată 28 iunie 2010], p. 51-84. Disponibil pe Internet: <<http://files.lycee.webnode.com/200000057-8dd928fccc/APCenALGERIE.ROGIERS.pdf>>
18. Ștefan, Mircea, *Teoria situațiilor educative*. București: ed. Aramis, 2003. 208 p. ISBN 973-8473-36-5.