

UQÀM

Université
du Québec à Montréal
(Canada)

2010

Les cahiers de la CUDC

Bibliographie francophone relative à la notion de compétence



Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture



Chaire UNESCO
de développement
curriculaire

J-Ph. Ayotte-Beaudet, Ph. Jonnaert
CUDC-UQAM
Octobre 2010
Numéro 2
Cahier 2, 1010



TABLE DES MATIÈRES

I. APPROCHES CONCEPTUELLES DE LA NOTION DE COMPÉTENCE.....	5
1. BOUDREAULT, Henri.....	5
1.1. Compétence, approche conceptuelle de l’auteur.....	5
1.2. Autre document du même auteur.....	5
2. BRIEN, Robert.....	6
2.1. Compétence, approche conceptuelle de l’auteur.....	6
2.2. Autres documents du même auteur.....	6
3. DE KETELE, Jean-Marie.....	7
3.1. Compétence, approche conceptuelle de l’auteur.....	7
3.2. Autres documents du même auteur.....	7
4. DELORME, Charles.....	9
4.1. Compétence, approche conceptuelle de l’auteur.....	9
4.2. Autres documents du même auteur.....	9
5. DEPOVER, Christian et STREBELLE, Albert.....	10
5.1. Compétence, approche conceptuelle des auteurs.....	10
5.2. Autres documents des mêmes auteurs.....	10
6. JONNAERT, Philippe.....	12
6.1. Compétence, approche conceptuelle de l’auteur.....	12
6.2. Autres documents du même auteur.....	13
7. LE BOTERF, Guy.....	15
7.1. Compétence, approche conceptuelle de l’auteur.....	15
7.2. Autres documents du même auteur.....	16
8. LEGENDRE, Marie-Françoise.....	18
8.1. Compétence, approche conceptuelle de l’auteur.....	18
8.2. Autres documents du même auteur.....	18
9. LEGENDRE, Renald.....	20
9.1. Compétence, approche conceptuelle de l’auteur.....	20
9.2. Autres documents du même auteur.....	20
10. OPERTTI, Renato.....	20
10.1. Compétence, approche conceptuelle de l’auteur.....	20
11. PASTRÉ, Pierre.....	21
11.1. Compétence, approche conceptuelle de l’auteur.....	21
11.2. Autres documents du même auteur.....	21
12. PERRENOUD, Philippe.....	22
12.1. Compétence, approche conceptuelle de l’auteur.....	22
12.2. Autres documents du même auteur.....	22
13. RAYNAL, Françoise et RIEUNIER, Alain.....	24
13.1. Compétence, approche conceptuelle des auteurs.....	24

14. REY, Bernard	25
14.1. Compétence, approche conceptuelle de l’auteur	25
14.2. Autres documents du même auteur	26
15. REY, Olivier	26
15.1. Compétence, approche conceptuelle de l’auteur	26
16. ROEGIERS, Xavier	27
16.1. Compétence, approche conceptuelle de l’auteur	27
16.2. Autres documents du même auteur	27
17. ZARIFIAN, Philippe	29
17.1. Compétence, approche conceptuelle de l’auteur	29
17.2. Autres documents du même auteur	31
II. ÉVALUATION DES COMPÉTENCES	33
1. ALLAL, Linda	33
1.1. Évaluation des compétences, approche conceptuelle de l’auteur	33
1.2. Autres documents du même auteur	33
2. CARETTE, Vincent	36
2.1. Évaluation des compétences, approche conceptuelle de l’auteur	36
2.2. Autres documents du même auteur	36
3. DEPOVER, Christian et NOËL, Bernadette	37
3.1. Évaluation des compétences, approche conceptuelle des auteurs.....	37
3.2. Autres documents des mêmes auteurs.....	37
4. GERARD, François-Marie	38
4.1. Évaluation des compétences, approche conceptuelle de l’auteur	38
4.2. Autres documents du même auteur	39
5. LAVEAULT, Dany	41
5.1. Évaluation des compétences, approche conceptuelle de l’auteur	41
5.2. Autres documents du même auteur	41
6. LE BOTERF, Guy	42
6.1. Évaluation des compétences, approche conceptuelle de l’auteur	42
6.2. Autres documents du même auteur	43
7. MERCHIERS, J. et PHARO, P.	44
7.1. Évaluation des compétences, approche conceptuelle des auteurs.....	44
7.2. Autres documents des mêmes auteurs.....	44
8. ROEGIERS, Xavier	45
8.1. Évaluation des compétences, approche conceptuelle de l’auteur	45
8.2. Autres documents du même auteur	47
9. SCALLON, Gérard	49
9.1. Évaluation des compétences, approche conceptuelle de l’auteur	49
9.2. Autres documents du même auteur	50
10. TARDIF, Jacques	51

10.1. Évaluation des compétences, approche conceptuelle de l'auteur	51
10.2. Autres documents du même auteur	51

I. APPROCHES CONCEPTUELLES DE LA NOTION DE COMPÉTENCE

1. BOUDREAU, Henri

1.1. Compétence, approche conceptuelle de l'auteur

- ❖ Boudreault, H. (2002). Comment développer sa compétence en développant celle des élèves? *Vie pédagogique*, 124, 9-11.

La définition de la compétence de Boudreault découle de son travail comme conseiller pédagogique et comme chercheur dans le milieu de la formation professionnelle.

« La compétence professionnelle devient l'association des quatre composantes que j'ai pu observer, soit dans les programmes ou la réalité, c'est-à-dire le savoir, le savoir-faire, le savoir-être et le contexte signifiant.

La compétence de l'élève se trouve à l'intersection du savoir, du savoir-être et du savoir-faire placés dans un même contexte signifiant. La superposition des savoirs a produit trois autres intersections qui, selon mes observations, correspondent à l'élève connaissant, performant et exécutant. J'entends par élève « performant » qu'il a atteint les objectifs du programme, sans nécessairement avoir intégré le savoir-être du métier. L'élève exécutant réalise bien les actes professionnels qu'on lui demande d'accomplir, sans nécessairement avoir construit le savoir qui leur est lié. L'élève connaissant est en mesure de bien expliquer les éléments du contexte professionnel, sans nécessairement maîtriser le savoir-faire. Par contre, **un élève compétent devrait être en mesure, par lui-même, à partir des connaissances qu'il a construites et d'une problématique professionnelle donnée, d'explicitier le contexte professionnel, de formaliser et d'adapter, selon le cas, les procédures de travail et d'accomplir les tâches, conformément aux attentes professionnelles exigées par les circonstances.**

Le développement de la compétence devient alors davantage une question de processus que de produits, de contexte que d'objets spécifiques, de relations que de comportements. » Boudreault (2002 : 10)

1.2. Autre document du même auteur

Boudreault, H. (2006). *Planification des apprentissages*. Lachute : CRAIE.

Boudreault, H. (2004). *La formation professionnelle*. Mille-Isles : Tout autrement.

2. BRIEN, Robert

2.1. Compétence, approche conceptuelle de l'auteur

- ❖ Brien, R. (2009). *Éloge de la compétence. L'incompétence : les causes, les conséquences et les moyens d'y remédier*. Montréal : Éditions Quebecor.
- ❖ Brien, R. (2000, 3^e éd.). *Science cognitive et formation*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec. (1^{ère} éd. 1990).
- ❖ Brien, R. (1986). Analyse de compétences humaines : Une perspective cognitive. In J. Vazquez-Abad et J.Y. Lescop (Dir.), *La technologie éducative et le développement humain : Actes du Colloque du CIPTE* (pp. 261-269). Québec : Université du Québec, Télé-université.

Brien traite de la notion de compétence à partir de ses recherches dans le domaine de la science cognitive. La signification du mot évolue à travers ses ouvrages pour aboutir à la définition qui suit.

« (...) nous pouvons définir une compétence comme *la capacité qu'a une personne pour accomplir adéquatement une tâche donnée* (Brien, 1986 ; Brien et Duchastel, 1987) mais, pour être plus précis, on peut ajouter que la compétence se caractérise ainsi : *un ensemble de connaissances, d'habiletés et d'attitudes qui sont exploitées par la personne lors de l'accomplissement adéquat d'une tâche.* » Brien (2009 : 21)

2.2. Autres documents du même auteur

- Brien, R. (2003). Apprentissage collaboratif : La perspective des sciences cognitives. In C. Deaudelin et T. Nault (Éds.), *Collaborer pour apprendre et faire apprendre : La place des outils technologiques* (pp. 55-74). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Brien, R. (1987). Apport des sciences cognitives à la conception d'activités de formation motivantes. In J.Y. Lescop (Dir.), *Technologie et communication éducatives : Actes de Colloque du CIPTE* (p. 289-300). Québec : Télé-université, Université du Québec.
- Brien, R. (1981). *Design pédagogique : Introduction à l'approche de Gagné et de Briggs*. Québec : Éditions Saint-Yves.

3. DE KETELE, Jean-Marie

3.1. Compétence, approche conceptuelle de l'auteur

- ❖ De Ketele, J.-M. (2008). L'approche par compétences : au-delà du débat d'idées, un besoin et une nécessité d'agir. In M. Ettayebi, R. Operti et Ph. Jonnaert (Eds.), *Logique de compétences et développement curriculaire. Débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs* (pp. 61-78). Paris : L'Harmattan.
- ❖ De Ketele, J.-M. (2006). La notion émergente de compétence dans la construction des apprentissages. In G. Figari et L. Mottier Lopez (Éds.), *Recherche sur l'évaluation en éducation* (pp. 17-24). Paris : L'Harmattan.

De Ketele défend la thèse selon laquelle « une théorie des compétences reste à construire parce qu'une théorie des apprentissages complexes reste à construire MAIS les mondes de l'action ont besoin de former l'homme aux défis du complexe et donc d'une approche centrée sur de « vraies » compétences. » De Ketele (2008 : 62).

Cet auteur cible trois catégories de mises en situations : les approches par situations didactiques, les approches par problèmes et les approches par projets.

Selon cet auteur,

« quelqu'un est compétent quand...

- face à une famille de situations problèmes ou de tâches complexes,
- il est capable de mobiliser un ensemble coordonné de ressources pertinentes.
- pour résoudre en contexte ce type de problèmes ou de tâches complexes, en cohérence avec une vision de la qualité à obtenir. » De Ketele (2008 : 69)

3.2. Autres documents du même auteur

De Ketele, J.-M. et Roegiers, X. (2009, 4^e éd.). *Méthodologie du recueil d'informations. Fondements des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'étude de documents*. Bruxelles : De Boeck Université. (1^{ère} éd. 1991).

De Ketele, J.-M., Chastrette, M., Cros, D., Mettelin, P. et Thomas, J. (2007, 3^e éd.). *Guide du formateur*. Bruxelles : De Boeck Université. (1^{ère} éd. 1989).

De Ketele, J.-M. (2006a). De la nécessité et de la relativité de la notion de seuil en évaluation. In J. Baillé (Éd.), *Du mot au concept* (pp. 93-112). Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

De Ketele, J.-M. (2006b). Mais qu'évaluent donc les enquêtes internationales? *Revue Internationale d'Éducation*, 43, 141-157.

- De Ketele, J.-M. (2006c). La recherche en évaluation : propos synthétiques et prospectifs. *Mesure et évaluation en éducation*, 29(1), 99-118.
- De Ketele, J.-M. et Gerard, F.-M. (2005). La validation des preuves d'évaluation selon l'approche par les compétences. *Mesure et évaluation en éducation*. 28(3), 1-26.
- De Ketele, J.-M. (2001a). Place de la notion de compétence dans l'évaluation des apprentissages. In G. Figari et M. Achouche (Éd.), *L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels* (pp. 39-43). Bruxelles : De Boeck Université.
- De Ketele, J.-M. (2001b). Enseigner des compétences : repères. In J.-L. Jadoulle et M. Bouhon (Éd.), *Développer des compétences en histoire* (pp. 13-22). Louvain-la-Neuve-Bruxelles : Université Catholique de Louvain et ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Formation.
- De Ketele, J.-M. (2001c). Évolution des problématiques issues de l'évaluation formative. In G. Figari et M. Achouche (Éds.), *L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels* (pp. 102-108). Bruxelles : De Boeck Université.
- De Ketele, J.-M. (2000a). En guise de synthèse : Approche socio-historique des compétences dans l'enseignement. In Ch. Bosman, F.-M. Gerard et X. Roegiers (Éds.), *Quel avenir pour les compétences?* (pp. 83-92). Bruxelles : De Boeck Université.
- De Ketele, J.-M. (2000b). En guise de synthèse : convergences autour des compétences. In Ch. Bosman, F.-M. Gerard et X. Roegiers (Éds.), *Quel avenir pour les compétences?* (pp. 187-191). Bruxelles : De Boeck Université.
- De Ketele, J.-M. et Hanssens, C. (1999). L'évolution du statut des savoirs et la construction des curricula. In UCL-Groupe Avenir (Éd.), *Des idées et des hommes. Pour construire l'avenir de la Wallonie et de Bruxelles* (pp. 247-263). Louvain-la-Neuve : Academia Bruyland.
- De Ketele, J.-M. (1996a). L'évaluation des acquis scolaires : quoi? Pourquoi? Pour quoi? *Revue Tunisienne des Sciences de l'Éducation*, 23, 17-36.
- De Ketele, J.-M. (Éd.). (1996b). *Pédagogie universitaire*. Louvain-la-Neuve : Academia.
- De Ketele, J.-M. (1993). L'évaluation conjuguée en paradigmes. *Revue française de pédagogie*, 103, 59-80.
- De Ketele, J.-M. (1980). *Observer pour éduquer*. Berne : Peter Lang.

4. DELORME, Charles

4.1. Compétence, approche conceptuelle de l'auteur

- ❖ Delorme, Ch. (2008). L'approche Par les Compétences : entre les promesses des déclarations et les réalités du terrain, reconnaissance ou négation de la complexité. In M. Ettayebi, R. Operti et Ph. Jonnaert (Éd.), *Logique de compétences et développement curriculaire. Débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs* (pp. 113-126). Paris : L'Harmattan.
- ❖ Delorme, Ch. (1993). Contribution à l'analyse de la crise des systèmes éducatifs africains. Recherche de propositions et de solutions. In S. Michailof (Éd.), *La France et l'Afrique. Vade-mecum pour un nouveau voyage* (pp. 288-301). Paris : Karthala.

L'auteur dégage les constantes qui émergent à partir du « concept » de compétence. Il insiste également sur la nécessité de la variété des formulations du « concept » de compétence pour un usage raisonnable et plus lucide au service des enseignants et de leurs élèves.

Il situe le « concept » de compétence dans le contexte africain pour l'adapter aux contextes et aux politiques nationales. La définition de compétence qu'il propose est le résultat d'une interaction entre le Centre d'Études Pédagogiques pour l'Expérimentation et le Conseil (CÉPEC) et des équipes de recherche-action en provenance de huit pays sahéliens en 1993. Elle prend en considération les domaines cognitifs, socio-affectifs et sensori-moteurs :

« Une acquisition globale qui intègre des capacités intellectuelles, des habiletés motrices et gestuelles et des attitudes culturelles et sociales. Une compétence acquise à l'école se reconnaît en ce qu'elle permet à l'enfant, à l'adolescent, de résoudre des situations-problèmes, de vie ou pré-professionnelles, dans une perspective de développement global. Une compétence résulte d'un apprentissage qui a du sens pour l'apprenant et qui peut donc servir à lui-même, mais aussi à son pays. De plus, l'acquisition de nouvelles compétences personnelles augmente la motivation de celui qui apprend. »
Delorme (1993 : 293)

Afin de stabiliser le concept de compétence dans le développement curriculaire, Delorme et les chercheurs du CÉPEC estiment qu'une typologie des compétences peut faire l'objet d'un accord : les compétences scolaires ou pédagogiques en interaction avec les didactiques, les compétences de nature instrumentale et méthodologique, les compétences de type transversales, les compétences centrées sur la vie quotidienne immédiate ou à moyen terme et les compétences de nature sociale, culturelle.

4.2. Autres documents du même auteur

Delorme, Ch. (1991). Préface. In P. Gillet (Dir.), *Construire la formation. Outils pour les enseignants et les formateurs* (pp. 9-15). Paris : ESF éditeur.

5. DEPOVER, Christian et STREBELLE, Albert

5.1. Compétence, approche conceptuelle des auteurs

- ❖ Depover, C. et Strebelle, A. (2008). Explorer le potentiel cognitif des technologies pour favoriser le développement de compétences de haut niveau. In. M. Ettayebi, R. Opertti et Ph. Jonnaert (Dir.), *Logique de compétences et développement curriculaire. Débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs* (pp. 217-233). Paris : L'Harmattan.

Les auteurs remarquent que « (...) des sujets peuvent parfaitement faire la preuve qu'ils maîtrisent une compétence en contexte scolaire, dans un cadre disciplinaire bien circonscrit, alors qu'ils sont incapables de la mettre en œuvre pour résoudre un problème de la vie de tous les jours. » Depover et Strebelle (2008 : 219)

À partir de ce constat, les auteurs définissent les caractéristiques d'une compétence de haut niveau. « (...) nous considérons qu'une compétence de haut niveau sera sollicitée lorsqu'il s'agira de traiter une tâche authentique qui pourra être jugée représentative d'un contexte social, familial, culturel ou professionnel significatif pour le sujet et qui exigera de sa part la mobilisation de ressources généralement issues de plusieurs disciplines. Dans cette approche de la notion de compétence de haut niveau, c'est l'authenticité de la tâche qui constitue le critère de référence pour juger de la pertinence de la compétence. » Depover et Strebelle (2008 : 219)

« Un autre critère qui pourrait être avancé pour caractériser la notion de compétence complexe est celui du caractère original ou inédit de la situation qu'elle permettra de traiter. (...) Ainsi, faire preuve de compétence, c'est non seulement gérer des situations routinières, ne nécessitant que des adaptations de portée limitée mais aussi être capable de faire face à l'imprévu pour dégager des situations originales. » Depover et Strebelle (2008 : 220)

5.2. Autres documents des mêmes auteurs

Depover, C., Karsenti, T. et Komis, V. (2007). *Enseigner avec les technologies. Favoriser les apprentissages, développer des compétences*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Depover, C. et Noël, B. (2005). *Le curriculum et ses logiques. Une approche contextualisée pour analyser les réformes et les politiques éducatives*. Paris : L'Harmattan.

Naymark, J. et Depover, C. (Dir.). (2004). *E-formation, des enjeux aux usages*. Paris : Hermès.

Depover, C. et Noël, B. (2003). Les TIC peuvent-elles favoriser le développement de compétences de haut niveau? In E. Egger (Éd.), *Mobiles et mouvements pédagogiques* (pp. 59-72). Neuchâtel : IRDP

Depover, C. et Marchand, L. (2002). *E-learning et formation des adultes en contexte professionnel*. Bruxelles : De Boeck Université.

Depover, C. et Noël, B. (1999). Introduction. In C. Depover et B. Noël (Éds.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs. Modèles, pratiques et contextes* (pp. 7-15). Bruxelles : De Boeck Université.

De Lièvre, B. et Depover, C. (1999). Analyse des processus d'apprentissage dans une situation de tutorat à distance. In C. Depover et B. Noël (Éds.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs. Modèles, pratiques et contextes* (pp. 283-302). Bruxelles : De Boeck Université.

Marton, P., Giardana, M. et Depover, C. (1998). *Les environnements d'apprentissage multimédia. Analyse et conception*. Montréal : L'Harmattan.

Depover, C. et Strebelle, A. (1997). Un modèle et une stratégie d'intervention en matière d'intégration des NTI dans le processus éducatif. In L.O. Pochon et A. Blanchet (Dir.). *L'ordinateur à l'école : de l'introduction à l'intégration*. Neuchâtel : IRDP.

6. JONNAERT, Philippe

6.1. Compétence, approche conceptuelle de l'auteur

- ❖ Jonnaert, Ph., Ettayebi, M. et Defise, R. (2009). *Curriculum et compétences. Un cadre opérationnel*. Bruxelles : De Boeck Université.
- ❖ Jonnaert, Ph. (2007). *Le concept de compétence revisité*. Dakar : Éditions des ÉÉNAS.
- ❖ Jonnaert, Ph., Barrette, J., Masciotra, D. et Yaya, M. (2005). Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité. *Revue des sciences de l'éducation*, 3(30), 667-696.

Les auteurs ont progressivement fait évoluer une définition de la notion de compétence depuis leurs premiers travaux :

- ❖ Jonnaert, Ph., Lauwaers, A. et Peltier, E. (1991). *Capacités et compétences des élèves au terme de l'enseignement secondaire général. Construction et validation d'un outil*. Louvain-la-Neuve : Université catholique de Louvain, Rapport de recherche.
- ❖ Jonnaert, Ph., Lauwaers, A., Pesenti, M. (1990). *Capacités, compétences, situations et fonctionnement cognitif. Cadre conceptuel de la recherche : « Radioscopie de l'étudiant arrivé au terme des études secondaires générales dans l'enseignement francophone »*. Louvain-la-Neuve : Université catholique de Louvain, Rapport de recherche.

Aujourd'hui, ils proposent la définition qui suit de la notion de compétence :

« La compétence est le résultat du traitement achevé d'une situation par une personne, ou un collectif de personnes, dans un contexte déterminé.

Ce traitement repose sur le champ des expériences vécues par les personnes dans d'autres situations plus ou moins isomorphes à celle qui fait l'objet d'un traitement.

Ce traitement s'appuie sur un ensemble de ressources, de contraintes et d'obstacles et sur des actions ; la réussite de ce traitement est fonction de la personne ou du collectif de personnes, de leurs expériences de vie, de leur compréhension de la situation, de la situation elle-même et du contexte, des ressources des personnes elles-mêmes et celles disponibles parmi les circonstances de la situation. Une compétence est également fonction des contraintes et des obstacles que ressent la personne ou le collectif de personnes et/ou qui sont présents parmi les circonstances de la situation.

La compétence est l'aboutissement de ce processus dynamique, elle est spécifique à une situation et peut être adaptée à d'autres situations qui sont presque isomorphes à la situation actuelle et qui appartiennent à la même famille de situations.

Une compétence se précise donc à travers :

1. un *contexte* ;
2. une *personne* ou un *collectif de personnes* ;
3. un *cadre situationnel* : une *situation* et sa *famille de situations* ;
4. un *champ d'expériences vécues* antérieurement par la personne ou le collectif de personnes dans des situations presque isomorphes à la situation en cours de traitement ;
5. un *cadre d'actions* : des *catégories d'actions* incluant un certain nombre d'actions mises en œuvre par une ou plusieurs personnes dans cette situation ;
6. un *cadre des ressources* : des *ressources* utilisées pour le développement de la compétence ;
7. un *cadre d'évaluation* : des *résultats* obtenus, des transformations observées dans la situation et sur les personnes, et des critères qui permettent d'affirmer que le traitement de la situation est achevé, réussi et socialement acceptable. » Jonnaert et al. (2009 : 63 et 64).

6.2. Autres documents du même auteur

Masciotra, D., Medzo, F. et Jonnaert, Ph. (Dir.). (2010). *Vers une approche située en éducation : Réflexions, pratiques, recherches et standards*. Montréal : Cahiers scientifiques de l'ACFAS.

Jonnaert, Ph. (2009). *Compétences et socioconstructivisme, un cadre théorique* (2^e éd.). Paris/Bruxelles : De Boeck Université-Université. (1^{ère} éd. 2002) ; (traduit en arabe aux éditions Librairie des écoles, Al Madariss, Maroc).

Jonnaert, Ph. et Vander Borght, C. (2009). *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour la formation didactique des enseignants* (3^e éd.). Paris/Bruxelles : De Boeck Université. (2^e éd.; 1^{ère} éd. 1999); (traduit en portugais, aux éditions Artmed, São Paulo, Brésil).

Ettayebi, M., Operti, R. et Jonnaert, Ph. (2008). *Logique de compétences et développement curriculaire. Débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs*. Paris : L'Harmattan.

Jonnaert, Ph. (2007). *Le concept de compétence revisité*. Dakar : Éditions des ÉÉNAS.

Jonnaert, Ph., Masciotra, D., Barrette, J., Morel, D. et Yaya, M. (2007). From competence in the curriculum to competence in action, *Prospects, Quarterly Review of Comparative Education*, 35(2), 187-203.

Jonnaert, Ph. (2006). Dis-moi ce que tu évalues et je te dirai ce que tu as voulu enseigner : où sont les connaissances et les compétences des étudiants? In B. Raucant et C. Vander Borght (Dir.), *Être enseignant. Magister? Metteur en scène?* (pp. 274-286). Bruxelles : De Boeck Université.

- Jonnaert, Ph., Barrette, J., Masciotra, D. et Yaya, M. (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*, 4, Genève : Bureau International de l’Éducation de l’UNESCO.
- Jonnaert, Ph., Barrette, J., Masciotra, D. et Yaya, M. (2005). Contribution critique au développement des programmes d’études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité. *Revue des sciences de l’éducation*, 3(30), 667-696.
- Jonnaert, Ph. et Masciotra, D. (2004). À propos de quelques difficultés rencontrées dans l’utilisation du concept de compétence dans les programmes d’études. In A. Mercier, M. Ettayebi et F. Medzo (Dir.), *Le cas du curriculum à l’intention des adultes au Québec* (pp. 72-87). Montréal : Cahiers de l’ACFAS.

7. LE BOTERF, Guy

7.1. Compétence, approche conceptuelle de l'auteur

- ❖ Le Boterf, G. (2008). *Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues : 15 propositions*. Paris : Éditions d'Organisation.
- ❖ Le Boterf, G. (2004, 3^e éd.). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Éditions d'Organisation. (1^{ère} éd. 2000).
- ❖ Le Boterf, G. (2002a, 4^e éd.). *Développer la compétence des professionnels*. Paris : Éditions d'Organisation. (1^{ère} éd. 1997).
- ❖ Le Boterf, G. (2002b, 4^e éd.). *Ingénierie et évaluation des compétences*. Paris : Éditions d'Organisation. (1^{ère} éd. 1998).
- ❖ Le Boterf, G. (2000). De quel concept de compétence les entreprises et les administrations ont-elles besoin? In C. Bosman, F.-M. Gerard et X. Roegiers (Eds.), *Quel avenir pour les compétences?* (pp. 15-19). Bruxelles : De Boeck Université.
- ❖ Le Boterf, G. (1999a, 2^e éd.). *L'ingénierie des compétences*. Paris : Éditions d'Organisation. (1^{ère} éd. 1998).
- ❖ Le Boterf, G. (1999b, 2^e éd.). *Compétence et navigation professionnelle*. Paris : Éditions d'Organisation. (1^{ère} éd. 1997).
- ❖ Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Éditions d'Organisation.

Les travaux menés par Guy Le Boterf ont fait cheminer sa définition de la notion de compétence à travers ses ouvrages. Il aborde le « concept » de compétence avec une perspective professionnelle au sein des entreprises et des organisations de travail.

Selon l'auteur, définir la compétence ne représente pas l'essentiel de la question, on doit plutôt « (...) comprendre ce que signifie « agir avec pertinence et compétence dans une situation donnée ». Le Boterf (2008 : 20) Pour un sujet, on doit donc distinguer ce que veut dire « être compétent » et « avoir des compétences ». Le Boterf (2008)

« Il s'agit donc de raisonner en termes :

- de processus, et non plus seulement en termes de possession de ressources;
- de porteur de compétences, et non plus en termes de compétences abstraites;
- de combinatoire, et non plus en termes d'addition;
- de comportements en situation, et non plus en qualités ou de traits de personnalité.

- **Être compétent** », c'est être capable d'agir et de réussir avec compétence dans une situation de travail (activité à réaliser, événement auquel il faut faire face, problème à

résoudre, projet à réaliser...). C'est mettre en œuvre une *pratique professionnelle* pertinente tout en mobilisant une *combinatoire appropriée de ressources* (savoirs, savoir-faire, comportements, modes de raisonnement...). On se réfère ici au domaine de l'action.

- **Avoir des compétences** », c'est avoir des *ressources* (connaissances, savoir-faire, méthodes de raisonnement, aptitudes physiques, aptitudes comportementales...) pour agir avec compétence.

« Avoir des ressources est donc une condition nécessaire mais non suffisante pour agir avec compétence. » Le Boterf (2008 : 21)

« On reconnaîtra donc qu'une personne sait « agir avec compétence » si elle :

- sait combiner et mobiliser un ensemble de ressources pertinentes (connaissances, savoir-faire, qualités, réseaux de ressources...),
- pour gérer un ensemble de situations professionnelles, chacune d'entre elles étant définie par une activité clé à laquelle sont associées des exigences professionnelles (ou critères de réalisation de l'activité),
- afin de produire des résultats (services, produits) satisfaisant à certains critères de performance pour un destinataire (client, usager, patient...). » Le Boterf (2004 : 70)

Le Boterf précise que la définition de compétence diffère en fonction des organisations et des situations de travail. Ainsi, il n'existe pas qu'une seule manière de définir la compétence adéquatement. Il propose que

- « (...) celle-ci évolue en fonction d'un curseur se déplaçant entre deux pôles :
- le pôle des situations de travail caractérisé par la répétition, le routinier, le simple, l'exécution des consignes, la prescription stricte,
 - le pôle des situations caractérisées par l'affrontement aux aléas, l'innovation, la complexité, la prise d'initiative, la prescription ouverte. » Le Boterf (2004 : 63)

« Lorsque le curseur de la compétence se trouve proche des situations à prescription stricte, être compétent se limite à « *savoir-faire* », à savoir exécuter une opération ou un ensemble d'opérations, à appliquer des instructions, à respecter étroitement des consignes. » Le Boterf (2004 : 63)

« Lorsque le curseur de la compétence est voisin du pôle marqué par une prescription ouverte, être compétent signifie plutôt savoir-agir et réagir, c'est-à-dire « *savoir quoi faire* » et « *quand* » *savoir agir et réagir*. » Le Boterf (2004 : 64)

7.2. Autres documents du même auteur

Le Boterf, G. (2010, 6^e éd.). *Professionaliser. Construire des parcours personnalisés de professionnalisation*. Paris : Editions d'Organisation.

Le Boterf, G. (2008, 2^e éd.). *Travailler efficacement en réseau. Une compétence collective*. Paris : Éditions d'Organisation. (1^{ère} éd. 2004).

Le Boterf, G. (2007, 2^e éd.). *Professionnaliser : le modèle de la navigation professionnelle*. Paris : Éditions d'Organisation. (1^{ère} éd. 2006).

Le Boterf, G., Barzucchetti, S. et Vincent, F. (1992). *Comment manager la qualité de la formation*. Paris : Éditions d'Organisation.

Le Boterf, G. (1990). *L'ingénierie et l'évaluation de la formation – 75 fiches-outils*. Paris : Éditions d'Organisation.

8. LEGENDRE, Marie-Françoise

8.1. Compétence, approche conceptuelle de l'auteur

- ❖ Legendre, M.-F. (2008). La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires : effet de mode ou moteur de changements en profondeur? In F. Audigier et N. Tutiaux-Guillon (Éds.), *Compétences et contenus : les curriculums en question* (pp. 27-50). Bruxelles : De Boeck Université.
- ❖ Legendre, M.-F. (2007). L'évaluation des compétences professionnelles. In L. Bélair, D. Laveault et C. Lebel (Dir.), *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation* (pp. 169-179). Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.

L'auteure met en évidence une vision de la compétence plus dynamique et systémique qui considère les activités dans lesquelles les savoirs s'incarnent. Celle-ci relève diverses caractéristiques de la notion de compétence dans le contexte de l'entreprise, de la formation des adultes et de la didactique professionnelle.

« De ces divers usages du concept de compétence dans l'entreprise, dans le contexte de la formation des adultes et en didactique professionnelle se dégage une définition assez large mais relativement consensuelle qui fait émerger un certain nombre de caractéristiques. Celles-ci ne sont certes pas exhaustives, mais peuvent néanmoins fournir un éclairage intéressant sur la signification que revêt aujourd'hui la notion de compétence dans le cadre des réformes curriculaires. Nous retenons essentiellement les suivantes : 1) la compétence ne se donne jamais à voir directement; 2) elle est indissociable de l'activité et du contexte dans lequel elle s'exerce; 3) elle est structurée de manière combinatoire et dynamique; 4) elle est construite et évolutive; 5) elle comporte une dimension métacognitive; 6) elle comporte également une dimension à la fois individuelle et collective. » Audigier et al. (2008 : 32)

8.2. Autres documents du même auteur

Legendre, M.-F. (2004a). Cognitivism et socioconstructivisme : des fondements théoriques à leur utilisation dans l'élaboration et la mise en œuvre du nouveau programme de formation. In Ph. Jonnaert et A. M'Batika (Éds.), *Regards croisés sur les réformes des programmes d'études* (pp. 15-47). Laval : Presses de l'Université Laval.

Legendre, M.-F. (2004b). Approches constructivistes et nouvelles orientations curriculaires : d'un curriculum fondé sur l'approche par objectifs à un curriculum axé sur le développement de compétences. In Ph. Jonnaert et D. Masciotra (Éds.), *Constructivisme : choix contemporains : Hommage à Ernst Von Glaserfeld* (pp. 53-91). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Legendre, M.-F. (2002). Le programme des programmes : le défi des compétences transversales. In C. Gauthier et D. Saint-Jacques (Dir.), *La réforme des programmes scolaires au Québec* (pp. 24-57). Québec : Presse de l'Université Laval.

Legendre, M.-F. (2001a). *Le programme des programmes : le défi des compétences transversales*. Montréal : Université de Montréal.

Legendre, M.-F. (2001b). Favoriser l'émergence de changements en matière d'évaluation des apprentissages. *Vie pédagogique*, 120, 15-19.

Legendre, M.-F. (2001c). Sens et portée de la notion de compétence dans le nouveau programme de formation. *Revue de l'AQFLS*, 23(1), 12-30.

Legendre, M.-F. (2000a) *La logique d'un programme par compétences*. Montréal : Université de Montréal.

Legendre, M.-F. (2000b). *La logique d'un programme par compétences*. Rencontre nationale du 2 mai 2000. Québec : MÉQ.

Legendre, M.-F. (1998). Transformer les savoirs pour les rendre accessibles aux élèves. *Vie pédagogique*, 108, 35-38.

9. LEGENDRE, Renald

9.1. Compétence, approche conceptuelle de l'auteur

- ❖ Legendre, R. (Éd.) (2005, 3^e éd.). *Dictionnaire de l'éducation*. Montréal : Guérin. (1^{ère} éd. 1988); Paris : Larousse.

L'ouvrage de Legendre vise à concevoir, à réaliser et à diffuser un dictionnaire spécialisé et actuel, propre à la discipline de l'éducation. On y retrouve la définition de la notion de compétence de plusieurs auteurs, dont la sienne :

« **Cur./Dia./Did./Péd. (Spéc.)**. Capacité à mobiliser un ensemble intégré de connaissances, d'habiletés, et d'attitudes en vue d'accomplir une opération, d'exécuter un mouvement, de pratiquer une activité, d'exercer une fonction, de s'acquitter d'une tâche ou de réaliser un travail à un niveau de performance prédéterminé en fonction d'attentes fixées et de résultats désirés ou en vue de l'accès à des études ultérieures. » Legendre (2005 : 248)

9.2. Autres documents du même auteur

Legendre, R. (2002). *Stop aux réformes scolaires : pour dénouer la crise... maintenant!* Montréal : Guérin.

Legendre, R. (2001). *Une éducation... à éduquer! Plus de 20 ans écoulés... même constat!* Montréal : Guérin.

Legendre, R. (1995). *Entre l'anxiété et le rêve*. Montréal : Guérin.

10. OPERTTI, Renato

10.1. Compétence, approche conceptuelle de l'auteur

- ❖ Opertti, R. (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. In M. Ettayebi, R. Opertti et Ph. Jonnaert (Dir.), *Logique de compétences et développement curriculaire. Débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs* (pp. 79-100). Paris : L'Harmattan.

11. PASTRÉ, Pierre

11.1. Compétence, approche conceptuelle de l'auteur

- ❖ Pastré, P., Mayen, P., Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.

Ces auteurs repositionnent le concept de compétence par rapport à ceux de schème, de concepts en acte et de théorèmes en acte. Le concept est pragmatique. Pour ces derniers, la compétence consiste à s'ajuster aux circonstances de la situation, pour que l'action y soit adaptée. Si on veut opérationnaliser le concept de compétence, les auteurs suggèrent d'en circonscrire le sens à certaines situations.

11.2. Autres documents du même auteur

Samurçay, R. et Pastré, P. (Dir.). (2004). *Recherche en didactique professionnelle*. Toulouse : Octarès.

Pastré, P. (2001). Travail et compétences : un point de vue de didacticien. In J. Leplat et M. de Montmollin (Dir.), *Les compétences en ergonomie* (pp. 147-160). Toulouse : Octarès.

Samurçay, R. et Pastré, P. (2001). La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences. In J. Leplat et M. de Montmollin (Dir.), *Les compétences en ergonomie* (pp. 101-112). Toulouse : Octarès.

Pastré, P. (1999). Travail et compétences : un point de vue de didacticien. *Formation emploi*, 67, 109-126.

12. PERRENOUD, Philippe

12.1. Compétence, approche conceptuelle de l'auteur

- ❖ Perrenoud, Ph. (2008a, 3^e éd.). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF éditeur. (1^{ère} éd. 1997).
- ❖ Perrenoud, Ph. (2008b, 6^e éd.). *Dix nouvelles compétences pour enseigner : Invitation au voyage*. Paris : ESF éditeur. (1^{ère} éd. 1999).
- ❖ Perrenoud, Ph. (1999). Construire des compétences, tout un programme! *Vie pédagogique*, 112, Dossier thématique « Faire acquérir des compétences à l'école », 16-20.

L'auteur développe dans le temps la notion de compétence à travers ses ouvrages. Pour Perrenoud, une compétence est « une capacité d'agir efficacement dans un type défini de situation, capacité qui s'appuie sur des connaissances, mais ne s'y réduit pas. » Perrenoud (2008a : 7)

Plus particulièrement, « une compétence est une capacité d'action efficace face à une famille de situations, qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes. » Perrenoud (1999 : 16)

Il établit une étroite complémentarité entre les connaissances et les compétences. « Une compétence n'est jamais la pure et simple mise en œuvre « rationnelle » de connaissances, de modèles d'action, de procédures. Former à des compétences ne conduit pas à tourner le dos à l'assimilation de connaissances. Toutefois, l'appropriation de nombreuses connaissances ne permet pas, *ipso facto*, leur mobilisation dans des situations d'action. » Perrenoud (2008a : 9)

12.2. Autres documents du même auteur

Perrenoud, Ph. (2008, 3^e éd.). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. Paris : ESF éditeur. (1^{ère} éd. 1997).

Perrenoud, Ph. (2005, 2^e éd.). *La pédagogie à l'école des différences. Fragments d'une sociologie de l'échec*. Issy-les-Moulineaux : ESF. (1^{ère} éd. 1995).

Perrenoud, Ph. (2002). Réformes scolaires et rénovations de la formation des enseignants : une introuvable synchronisation. In M. Carbonneau et M. Tardif (Dir.), *Les réformes en éducation, leurs impacts sur l'école et sur la formation des maîtres* (pp. 145-162). Sherbrooke : Éditions du CRP.

- Perrenoud, Ph. (2000a). L'école saisie par les compétences. In C. Bosman, F.-M. Gerard et X. Roegiers (Éds.), *Quel avenir pour les compétences?* (pp.21-41) Bruxelles : De Boeck Université.
- Perrenoud, Ph. (2000b). D'une métaphore à l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances? In J. Dolz et E. Ollagnier (Éds.), *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 45-60). Bruxelles : De Boeck Université.
- Perrenoud, Ph. (1999). De l'analyse de l'expérience au travail par situations-problèmes en formation des enseignants. In E. Triquet et C. Fabre-Col (Dir.), *Recherche(s) et formation des enseignants* (pp. 89-105). Grenoble : IUFM.
- Perrenoud, Ph. (1998a). Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs? *Résonances. Mensuel de l'École valaisanne*, 3, Dossier « Savoirs et compétences », 3-7.
- Perrenoud, Ph. (1998b). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Perrenoud, Ph. (1998c). Le rôle des formateurs de terrain. In A. Bouvier et J.-P. Obin (Dir.), *La formation des enseignants sur le terrain* (pp. 219-241). Paris : Hachette.
- Perrenoud, Ph. (1998d). De l'alternance à l'articulation entre théories et pratiques dans la formation des enseignants. In M. Tardif, C. Lessard et C. Gauthier (Dir.), *Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales* (pp.153-199). Paris : Presses Universitaires de France.
- Perrenoud, Ph. (1998e). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation* (Montréal), 24(3), 487-514.
- Perrenoud, Ph. (1998f). Évaluer les réformes scolaires, est-ce bien raisonnable? In G. Pelletier (Dir.), *L'évaluation institutionnelle de l'éducation* (pp. 11-47). Montréal : Édition de l'AFIDES.
- Perrenoud, Ph. (1998g, décembre). *Former des élèves compétents : la pédagogie à la croisée des chemins*. Communication présentée au Colloque de l'Association des cadres scolaires du Québec, Québec.
- Perrenoud, Ph. (1996a). L'analyse collective des pratiques pédagogiques peut-elle transformer les praticiens? In Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, *L'analyse des pratiques en vue du transfert des réussites* (pp. 17-34). Paris.
- Perrenoud, Ph. (1996b). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience. In L. Paqua, M. Altet, É. Charlier et Ph. Perrenoud (Dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (pp. 181-208). Bruxelles : De Boeck Université.

Perrenoud, Ph. (1996c). Le métier d'enseignant entre prolétarisation et professionnalisation : deux modèles du changement. *Perspectives*, 26(3), 543-562.

Perrenoud, Ph. (1996d). Évaluer les réformes scolaires, est-ce bien raisonnable? *Mesure et évaluation en éducation*, 19(2), 53-97.

Perrenoud, Ph. (1993a). Touche pas à mon évaluation! Une approche systémique du changement. *Mesure et évaluation en éducation*, 16(1-2), 107-132.

Perrenoud, Ph. (1993b). Vers des démarches didactiques favorisant une régulation individualisée des apprentissages. In L. Allal, D. Bain et Ph. Perrenoud (Éds.), *Évaluation formative et didactique du français* (pp. 31-50). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Perrenoud, Ph. (1991). Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative. *Mesure et évaluation en éducation*, 13(4), 49-81.

13. RAYNAL, Françoise et RIEUNIER, Alain

13.1. Compétence, approche conceptuelle des auteurs

- ❖ Raynal, F. et Rieunier, A. (2007). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

Lors de l'élaboration de leur dictionnaire, Raynal et Rieunier ont volontairement réalisé un choix de concepts guidé par des besoins rencontrés lors de leur expérience de formateurs et par la recherche d'une cohérence théorique. Voici la définition qu'ils ont développée pour la notion de compétence :

« Ensemble des comportements potentiels (affectifs, cognitifs et psychomoteurs) qui permettent à un individu d'exercer efficacement une activité considérée généralement comme complexe. » Raynal et Rieunier (2007 : 76)

14. REY, Bernard

14.1. Compétence, approche conceptuelle de l'auteur

- ❖ Rey, B., Carette, V., Defrance, A. et Kahn, S. (2003). *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation*. Bruxelles : De Boeck Université.
- ❖ Rey, B. (1998a). Compétences et connaissances. *Deux points, ouvrez les guillemets*, 4, 2-5.
- ❖ Rey, B. (1998b, 2^e éd.). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF. (1^{ère} éd. 1996).

Au fil des années, Rey développe sa pensée concernant la notion de compétence. « C'est dans l'extériorité que se définit la compétence et, à la fois, elle est postulation d'un pouvoir interne. (...) indissolublement la compétence est une visibilité totale et un imprenable secret enfoui au plus profond du sujet. (...) la compétence doit faire l'objet d'une visibilité publique ; mais, en même temps, le respect officiel qu'on lui témoigne en renforce le caractère mystérieux et personnel. » Rey (1998b : 26)

Selon lui, la compétence se définit comme le fait de savoir accomplir une tâche. La compétence débouche nécessairement sur une action et l'action que produit la compétence est utile. Rey, Carette, Defrance et Kahn (2003)

« Une tâche a une finalité. C'est cette finalité qui constitue son unité et du même coup celle de la compétence.

En outre, une compétence est toujours définie par la tâche ou la gamme de tâches qu'elle permet d'accomplir, et non pas par les processus psychologiques ou physiologiques qui doivent être activés dans l'exercice de la compétence : elle peut bien mettre en jeu des connaissances déclaratives, des connaissances procédurales, des automatismes, des raisonnements, des données retenues en mémoire de travail, des schèmes sensori-moteurs, des savoirs, des savoir-faire, des attitudes ou n'importe quel assemblage de ces éléments. Ce n'est jamais par ces éléments qu'on désigne la compétence, mais par la tâche à laquelle elle donne lieu. De plus, c'est cette tâche qui donne à la compétence son unité, tandis que les processus psychologiques et physiologiques engagés sont, eux, multiples et très divers. La compétence est hétérogène par ses constituants et homogène par sa finalité technico-sociale. » Rey et al. (2003 : 15)

L'auteur précise que le mot « tâche » doit être pris dans le sens d'activité finalisée. Il précise également que le mot « tâche » peut être aussi bien pris dans le sens d'une activité très partielle que dans le sens d'une activité très globale. Rey et al. (2003)

Pour lui, la compétence est non seulement une connaissance finalisée, mais une visée instruite sur le monde.

14.2. Autres documents du même auteur

Carette, V. et Rey, B. (2010). *Savoir enseigner dans le secondaire. Didactique générale*. Bruxelles : De Boeck Université.

Rey B. et Carette V. (2006). Référentiels de compétences scolaires et outils d'évaluation de compétences : la situation en Communauté française de Belgique. In : M. Berhens. *Analyse de la littérature critique sur le développement, l'usage et l'implémentation de standards dans un système éducatif*. Neufchâtel : IRDP.

Rey, B. (2001). La notion de compétence dans les référentiels scolaires. *Actes du congrès de l'AECSE*, Lille.

15. REY, Olivier

15.1. Compétence, approche conceptuelle de l'auteur

- ❖ Rey, O. (2010, avril). Contenus et programmes scolaires : comment lire les réformes curriculaires? *Veille scientifique et technologique*, Dossier d'actualité, 53. Consulté le 7 octobre 2010, site <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/34-avril-2008.php>

16. ROEGIERS, Xavier

16.1. Compétence, approche conceptuelle de l'auteur

- ❖ Roegiers, X. (2004). *L'école et l'évaluation. Des situations pour évaluer les compétences des élèves*. Bruxelles : De Boeck Université.
- ❖ Roegiers, X. (2000a). *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck Université.
- ❖ Roegiers, X. (2000b). Les compétences à atteindre par les élèves : qui les définit et comment? In C. Bosman, F.-M. Gerard et X. Roegiers (Éds.), *Quel avenir pour les compétences?* (pp. 93-95). Bruxelles : De Boeck Université.

L'auteur se situe dans le champ de l'éducation et de la formation, non pas dans le champ de la production. Roegiers (2000a) Il précise sa définition de la notion de compétence à travers ses ouvrages. La compétence représente pour lui un concept intégrateur prenant en considération de manière simultanée les contenus, les activités à exercer et les situations dans lesquelles s'exercent ces activités. Roegiers (2000a)

« D'une façon plus précise, une compétence est la possibilité, pour un individu, de mobiliser un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une situation-problème qui appartient à une famille de situations. » Roegiers (2004 : 107)

16.2. Autres documents du même auteur

De Ketele, J.-M. et Roegiers, X. (2009, 4^e éd.). *Méthodologie du recueil d'informations. Fondements des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'étude de documents*. Bruxelles : De Boeck Université. (1^{ère} éd. 1991).

Roegiers, X. (2007a, 2^e éd.). *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*. Bruxelles : De Boeck Université. (1^{ère} éd. 2003).

Roegiers, X. (2007b, 3^e éd.). *Analyser une action d'éducation ou de formation*. Bruxelles : De Boeck Université. (1^{ère} éd. 1997).

Roegiers, X. (2006a). *L'APC, qu'est-ce que c'est?* Vanves: Edicef.

Roegiers, X. (2006b). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation. Des options politiques au pilotage*. Bruxelles : De Boeck Université.

Gerard, F.-M. et Roegiers, X. (2003). *Des manuels scolaires pour apprendre. Concevoir, évaluer, utiliser*. Bruxelles : De Boeck Université.

Roegiers, X. (2000). *Les mathématiques à l'école primaire*. Bruxelles : De Boeck Université.

Sellami, A. et Roegiers, X. (2000). *Le programme de compétences de base en Tunisie*. In C. Bosman, F.-M. Gerard et X. Roegiers (Éds.), *Quel avenir pour les compétences?* (pp. 65-72). Bruxelles : De Boeck Université.

Gerard, F.-M. et Roegiers, X. (1993). *Concevoir et évaluer des manuels scolaires*. Bruxelles : De Boeck Université.

17. ZARIFIAN, Philippe

17.1. Compétence, approche conceptuelle de l'auteur

- ❖ Zarifian, P. (2009). *Le travail et la compétence : entre puissance et contrôle*. Paris : Presses universitaires de France.
- ❖ Zarifian, P. (2005). *Compétences et stratégies d'entreprise*. Paris : Liaisons.
- ❖ Zarifian, P. (2001). *Le modèle de la compétence*. Rueil-Malmaison : Liaisons.
- ❖ Zarifian, P. (1999). *Objectif compétence*. Rueil-Malmaison : Liaisons.

Les travaux de Zarifian portent sur la notion de compétence dans le domaine du travail. L'auteur propose une définition détaillée de la notion de compétence en associant plusieurs formulations pour la définir. Cette définition est essentiellement centrée sur un changement d'attitude sociale des sujets humains par rapport au travail et à son organisation. Zarifian (1999)

Première formulation :

« La compétence est la prise d'initiative et de responsabilité de l'individu sur des situations professionnelles auxquelles il est confronté » Zarifian (1999 : 70)

« Les trois changements que nous avons introduits depuis 1999, dans cette définition, à partir de recherches de terrain, sont les suivantes :

- Nous avons introduit la notion de « avec succès » dans le premier point : prise d'initiative et de responsabilité « avec succès ». (...)
- Nous avons introduit la notion de « service » : quel que soit le secteur (...), les situations sont de plus en plus orientées vers le service à offrir et à rendre à des destinataires. (...)
- Enfin, nous avons ajouté : « sur des situations professionnelles, en partie événementielles », (...). » Zarifian (2009 : 159-160)

- **Prise de :** la compétence « se prend », elle résulte d'une démarche propre de l'individu qui accepte de prendre en charge la situation et de se prendre lui-même en charge face à cette situation. (...) même contraint, l'engagement personnel du sujet (de l'individu comme sujet de ses actions) est essentiel et incontournable.
- **Prise d'initiative :** (...) Une prise d'initiative est une action qui modifie l'existant, qui introduit du nouveau, qui commence quelque chose, qui crée. (...) Prendre une initiative signifie alors inventer une réponse adaptée pour faire face avec succès à cet événement. Cette invention n'est jamais totale. Elle mobilise toujours des connaissances préexistantes.

- **Prise de responsabilité** : Dans le domaine professionnel, (...) assumer de soi-même la charge de l'évaluation de la situation, de la prise d'initiative sur elle, et des effets qui vont en découler.
- **Sur des situations** : (...) Une situation comporte à la fois :
 - un ensemble d'éléments objectifs (et donc descriptibles, objectivables) qui sont les données de la situation;
 - des enjeux, qui fournissent l'orientation des actions potentielles que cette situation peut appeler (enjeux qui renvoient directement à ceux de la prise de responsabilité);
 - et une manière subjective qu'a l'individu d'appréhender la situation, de se situer par rapport à elle, de lui faire face et de déterminer ses actions en conséquence. » Zarifian (1999 :70-73)

« Une situation, c'est d'abord un cadre et un contexte. (...) Une situation, c'est ensuite des composantes de la situation, qui apparaissent ici comme repères et ressources. (...) Une situation, c'est un problème ou ensemble de problèmes que le sujet doit affronter. (...) Une situation, c'est un résultat à atteindre, référé à un enjeu. (...) Une situation, c'est l'initiative (l'ensemble des initiatives) prise, en fonction du résultat et des problèmes, pour les affronter avec succès. (...) Une situation, c'est toutes les interactions avec d'autres acteurs qui vont conditionner et concourir à la réussite des initiatives. (...) Une situation enfin, c'est un mode et un dispositif d'évaluation. » Zarifian (2001 : 82-84)

« (...) c'est face aux événements, inattendus et largement imprévisibles, que la compétence est la plus sollicitée (...) » Zarifian (2009 : 160)

Deuxième formulation :

« La compétence est une intelligence pratique des situations qui s'appuie sur des connaissances acquises et les transforme, avec d'autant plus de force que la diversité des situations augmente » Zarifian (1999 : 74)

- **Intelligence pratique** : le terme intelligence ne renvoie pas seulement à la dimension cognitive, mais aussi à la dimension compréhensive. (...) À vrai dire, il ne s'agit pas d'appliquer une connaissance préalable, mais de savoir la mobiliser à bon escient en fonction de la situation. C'est pourquoi la dimension purement cognitive doit être associée à la dimension compréhensive. Cette dernière est plus subtile, moins formalisable.
- **Qui s'appuie sur des connaissances acquises** : il n'y a pas d'exercice de la compréhension sans un arrière-fond de connaissances qui pourront être mobilisées en situation. La relation à ces connaissances dépend du degré d'événementialité et de singularité que la personne a à affronter. Plus les dimensions événementielles et singulières sont grandes, plus les schémas de connaissances et d'action que l'individu a déjà incorporés devront être mobilisés de manière réflexive, c'est-à-dire en interrogeant leur validité et leur incomplétude.
- **Et les transforme** : la dialectique qui s'instaure entre compétence et connaissances fait précisément que ces dernières se modifient au contact

des problèmes et enjeux rencontrés en situation concrète, en fonction des initiatives prises, des responsabilités effectivement exercées, des études d'explication et de compréhension qui auront été menées pour saisir pleinement le pourquoi des occurrences ou des cas qu'il aura fallu traiter dans cette situation.

- **Avec d'autant plus de force que la diversité des situations augmente :** L'individu apprend d'autant mieux et plus vite qu'il doit faire face à des situations variées. L'habitude de la déstabilisation des schèmes cognitifs acquis (accommodés) permet d'être ouvert à l'apprentissage du nouveau. » Zarifian (1999 : 74-77)

Troisième formulation :

« La compétence est la faculté à mobiliser des réseaux d'acteurs autour des mêmes situations, à partager des enjeux, à assumer des domaines de coresponsabilité » Zarifian (1999 : 77)

- **Mobiliser des réseaux d'acteurs :** toute situation, un peu complexe, dépasse les compétences d'un seul individu. Elle suppose à la fois que chaque individu apprenne et sache faire appel à des compétences qu'il ne possède pas, et à des appuis de solidarité dans l'action qui conforteront éthiquement ses prises d'initiative, et que les compétences d'un réseau puissent, le plus aisément possible, converger et s'associer en fonction de la même situation.
- « **Partager des enjeux :** pour aussi simple que cette formulation paraisse, elle est peut-être la plus exigeante. En effet, les salariés ne communiqueront entre eux et n'échangeront leurs compétences que s'ils ont le sentiment de partager les mêmes enjeux et d'être évalués par leur hiérarchie sur ces enjeux.
- « **Assumer des domaines de coresponsabilité :** (...) la sollicitation de réseaux d'entraide et d'interventions communes autour des mêmes situations, ainsi que les partages d'enjeux posent, en même temps, la question de coresponsabilité. Précisément, une des caractéristiques les plus intéressantes et novatrices de la logique de compétence réside dans le fait d'*associer* responsabilité personnelle et coresponsabilité. » Zarifian (1999 : 77-80)

En terminant, il faut préciser que Zarifian insiste sur le fait que seule la combinaison de ces trois approches de la compétence peut permettre de la saisir étant donné leur étroite complémentarité. Zarifian (1999)

17.2. Autres documents du même auteur

Zarifian, P. (2004). *L'échelle du monde. Globalisation, altermondialisme, mondialité*. Paris : La Dispute.

Zarifian, P. (2003). *À quoi sert le travail?* Paris : La Dispute.

Zarifian, P. (1997). La compétence, une approche sociologique. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 26(3), 363-366.

Zarifian, P. (1995a, 1^{er} mars). Le modèle de la compétence : une démarche inachevée. *Le monde*, supplément initiatives.

Zarifian, P. (1995b). *Le travail et l'événement*. Paris : L'Harmattan.

II. ÉVALUATION DES COMPÉTENCES

1. ALLAL, Linda

1.1. Évaluation des compétences, approche conceptuelle de l'auteur

- ❖ Allal, L. (2000). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. In J. Dolz et E. Ollagnier (Éds.), *L'énigme de la compétence en éducation* (pp.77-94). Bruxelles : De Boeck Université.

Les travaux d'Allal se situent principalement dans la spécialité de l'évaluation. Elle estime qu'« (...) une compétence se construit toujours par un apprentissage en situation ». Allal (2000 : 81) Elle « (...) considère qu'une compétence correspond à un *continuum* constitué de divers niveaux de complexité et d'efficacité plutôt qu'à un palier d'excellence qui est atteint ou pas atteint. » Allal (2000 : 81)

Elle propose une approche appuyée sur des fondements conceptuels provenant de travaux sur la cognition située et d'études des rapports entre connaissances spécifiques à un domaine et démarches générales de résolution de problèmes.

Dans cette optique, une compétence est envisagée comme :

- « Un réseau intégré et fonctionnel
 - formé de composantes cognitives, affectives, sociales, sensorimotrices
 - susceptible d'être mobilisé en actions finalisées face à une famille de situations
 - fondé sur l'appropriation de modes d'interaction et d'outils socioculturels
- » Allal (2000 : 80)

1.2. Autres documents du même auteur

Allal, L. (2009). Pratiques évaluatives des enseignants face aux méthodologies des recherches évaluatives portant sur le système scolaire. In L. Mottier Lopez et M. Crahay (Dir.), *Évaluations en tension. Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (pp. 29-45). Bruxelles : De Boeck Université.

Allal, L. (2008). Conceptualiser les outils d'évaluation des apprentissages. In G. Baillat, C. Thélot, L. Paquay et J.-M. De Ketele (Éds.), *Évaluer pour former, outils, dispositifs et acteurs* (pp. 71-82). Bruxelles : De Boeck Université.

Lafortune, L., et Allal, L. (2008). *Jugement professionnel en évaluation. Pratiques enseignantes au Québec et à Genève*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Allal, L. (2007). Réflexions transatlantiques sur des réformes scolaires. In L. Lafortune, M. Ettayebi et Ph. Jonnaert (Dir.), *Observer les réformes en éducation* (pp. 199-206). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Allal, L. et Mottier Lopez, L. (2007). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Allal, L. (2006). La fonction de régulation de l'évaluation : constructions théoriques et limites empiriques. In G. Figari et L. Mottier Lopez (Éds.), *Recherche sur l'évaluation en éducation* (pp. 223-230). Paris : L'Harmattan.
- Allal, L., Chanquoy, L. et Largy, P. (Éds.) (2004). *Revision: cognitive and instructional processes*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Allal, L., Béatrix Köhler, D., Rieben, L., Rouiller Barber, Y., Saada-Robert, M. et Wegmuller, E. (2001). *Apprendre l'orthographe en produisant des textes*. Fribourg : Éditions universitaires.
- Allal, L. et Pelgrims Ducrey, G. (2000). Assessment of - or in - the zone of proximal development. *Learning and Instruction*, 10(2), 137-152.
- Allal, L. (1999a). Acquisition et évaluation de compétences en situation. In J. Dolz et E. Ollagnier (Éds.), *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 77-95). Bruxelles : De Boeck Université.
- Allal, L. (1999b). Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation. Promesses et pièges de l'autoévaluation. In C. Depover et B. Noël (Éd.), *L'évaluation des processus cognitifs dans l'apprentissage* (pp. 33-52). Bruxelles : De Boeck Université.
- Allal, L., Wegmuller, E., Bonaiti-Dugerdil, S. et Cochet Kaeser, F. (1998). Le portfolio dans la dynamique de l'entretien tripartite. *Mesure et évaluation en éducation*, 20, 5-31.
- Allal, L. (1997). La mesure : variations culturelles sur le thème ADMEE. *Mesure et évaluation en éducation*, 19(3), 1-4.
- Allal, L. (1995, 7^e éd.). Stratégies d'évaluation formative. Conceptions psychopédagogiques et modalités d'application. In L. Allal, J. Cardinet et Ph. Perrenoud (Éd.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié* (pp. 130-156). Berne : Lang. (1^{ère} éd. 1979).
- Allal, L., Rouiller, Y. et Saada-Robert, M. (1995). Autorégulation en production textuelle. Observation de quatre élèves de 12 ans. *Cahier d'acquisition et de pathologie du langage*, 13, 17-35.
- Allal, L. (1993). Régulations métacognitives et évaluation formative. In L. Allal, D. Bain et Ph. Perrenoud (Dir.), *Didactique du français et évaluation formative* (pp. 81-98). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Allal, L. et Michel, Y. (1993). Processus d'autoévaluation et d'évaluation mutuelle en situation de production écrite. In L. Allal, D. Bain et Ph. Perrenoud (Dir.), *Didactique du français et évaluation formative*. (pp. 239-264). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Allal, L. et Saada-Robert, M. (1992). La métacognition : cadre conceptuel pour l'étude des régulations en situation scolaire. *Archives de psychologie*, 60, 265-296.

Allal, L. (1991). *Vers une pratique de l'évaluation formative. Matériel de formation continue des enseignants*. Bruxelles : De Boeck Université.

2. CARETTE, Vincent

2.1. Évaluation des compétences, approche conceptuelle de l'auteur

- ❖ Carette V. (2009). Et si on évaluait des compétences en classe? À la recherche du « cadrage instruit ». In L. Mottier Lopez et M. Crahay (Éds.), *Évaluations en tension. Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (pp. 147-163). Bruxelles : De Boeck Université
- ❖ Carette, V. (2007). L'évaluation au service de la gestion des paradoxes liés à la notion de compétence. *Mesure et évaluation en Éducation*, 30(2), 49-71.
- ❖ Rey, B., Carette, V., Defrance, A. et Kahn, S. (2003). *Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation*. Bruxelles : De Boeck Université.

Selon Carette, la compétence se définit comme le fait de savoir accomplir une tâche. La compétence débouche nécessairement sur une action et l'action que produit la compétence est utile. Rey, Carette, Defrance et Kahn (2003)

« Une tâche a une finalité. C'est cette finalité qui constitue son unité et du même coup celle de la compétence.

« En outre, une compétence est toujours définie par la tâche ou la gamme de tâches qu'elle permet d'accomplir, et non pas par les processus psychologiques ou physiologiques qui doivent être activés dans l'exercice de la compétence : elle peut bien mettre en jeu des connaissances déclaratives, des connaissances procédurales, des automatismes, des raisonnements, des données retenues en mémoire de travail, des schèmes sensori-moteurs, des savoirs, des savoir-faire, des attitudes ou n'importe quel assemblage de ces éléments. Ce n'est jamais par ces éléments qu'on désigne la compétence, mais par la tâche à laquelle elle donne lieu. De plus, c'est cette tâche qui donne à la compétence son unité, tandis que les processus psychologiques et physiologiques engagés sont, eux, multiples et très divers. La compétence est hétérogène par ses constituants et homogène par sa finalité technico-sociale. » Rey et al. (2003 : 15)

L'auteur précise que le mot « tâche » doit être pris dans le sens d'activité finalisée. Il précise également que le mot « tâche » peut être aussi bien pris dans le sens d'une activité très partielle que dans le sens d'une activité très globale. Rey et al. (2003)

2.2. Autres documents du même auteur

Carette, V. et Rey, B. (2010). *Savoir enseigner dans le secondaire. Didactique générale*. Bruxelles : De Boeck Université.

Carette, V. (2008). Les caractéristiques des enseignants efficaces en question. *Revue française de pédagogie*, 162, 81-94.

Rey B. et Carette V. (2006). Référentiels de compétences scolaires et outils d'évaluation de compétences : la situation en Communauté française de Belgique. In : M. Berhens. *Analyse de la littérature critique sur le développement, l'usage et l'implémentation de standards dans un système éducatif*. Neuchâtel : IRDP.

3. DEPOVER, Christian et NOËL, Bernadette

3.1. Évaluation des compétences, approche conceptuelle des auteurs

- ❖ Depover, C. et Noël, B. (Éds.). (1999). *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs. Modèles, pratiques et contextes*. Bruxelles : De Boeck Université.

3.2. Autres documents des mêmes auteurs

Depover, C., Karsenti, T. et Komis, V. (2007). *Enseigner avec les technologies. Favoriser les apprentissages, développer des compétences*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Depover, C. et Noël, B. (2005). *Le curriculum et ses logiques. Une approche contextualisée pour analyser les réformes et les politiques éducatives*. Paris : L'Harmattan.

Naymark, J. et Depover, C. (Dir.). (2004). *E-formation, des enjeux aux usages*. Paris : Hermès.

Depover, C. et Noël, B. (2003). Les TIC peuvent-elles favoriser le développement de compétences de haut niveau? In E. Egger (Éd.), *Mobiles et mouvements pédagogiques* (pp. 59-72). Neuchâtel : IRDP

Depover, C. et Marchand, L. (2002). *E-learning et formation des adultes en contexte professionnel*. Bruxelles : De Boeck Université.

Depover, C. et Noël, B. (1999). Introduction. In C. Depover et B. Noël (Éds.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs. Modèles, pratiques et contextes* (pp. 7-15). Bruxelles : De Boeck Université.

De Lièvre, B. et Depover, C. (1999). Analyse des processus d'apprentissage dans une situation de tutorat à distance. In C. Depover et B. Noël (Éds.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs. Modèles, pratiques et contextes* (pp. 283-302). Bruxelles : De Boeck Université.

Marton, P., Giardana, M. et Depover, C. (1998). *Les environnements d'apprentissage multimédia. Analyse et conception*. Montréal : L'Harmattan.

Depover, C. et Strebelle, A. (1997). Un modèle et une stratégie d'intervention en matière d'intégration des NTI dans le processus éducatif. In L.O. Pochon et A. Blanchet (Dir.). *L'ordinateur à l'école : de l'introduction à l'intégration*. Neuchâtel : IRDP.

4. GERARD, François-Marie

4.1. Évaluation des compétences, approche conceptuelle de l'auteur

- ❖ Gerard, F.-M. (2009, 2^e éd.). *Évaluer des compétences : guide pratique*. Bruxelles : De Boeck Université. (1^{ère} éd. 2008).
- ❖ Gerard, F.-M. (2008). La complexité d'une évaluation des compétences à travers des situations complexes. In M. Ettayebi, R. Operti et Ph. Jonnaert (Éds.), *Logique de compétences et développement curriculaire. Débats, perspective et alternative pour les systèmes éducatifs* (pp. 167-183). Paris : L'Harmattan.
- ❖ Bosman, C., Gerard, F.-M. et Roegiers., X. (2000). Introduction. In C. Bosman, F.-M. Gerard, et X. Roegiers (Éds.), *Quel avenir pour les compétences?* Bruxelles : De Boeck Université.

Dans l'introduction de l'ouvrage *Quel avenir pour les compétences?*, on traite de la notion de compétence par rapport à l'univers professionnel et par rapport au monde de l'enseignement. Il est possible de parler de compétence sans parler d'évaluation.

« Dans le monde professionnel, la compétence est bien cette faculté de pouvoir dominer et résoudre toute une série de situations propres à la fonction et d'y apporter une réponse originale et efficace, en interaction avec les autres compétences de l'organisation.

La notion de compétence, dans le monde des organisations professionnelles, introduit trois dimensions essentielles :

- d'une part, celle de l'**originalité**. Il n'y a pas de solutions toutes faites à tous les problèmes. Est compétent, celui qui peut faire face à un problème inédit et apporter une réponse idoine, même si celle-ci ne fait pas partie du « code des procédures »;
- d'autre part, celle de l'**efficacité**. Il ne s'agit pas d'apporter n'importe quelle réponse. Est compétent, celui qui peut trouver la réponse qui permettra à l'organisation de réaliser au mieux ses objectifs, pour le bien collectif;
- enfin, celle de l'**intégration**. Il n'existe plus de solutions isolées – à part quelques exceptions miraculeuses. Est compétent, celui qui propose une solution qui prend en compte l'ensemble de l'environnement, que celui-ci soit proche – l'atelier, l'entreprise, le cadre de vie, les clients –, ou lointain – le pays, les communautés transgouvernementales, le monde, ... »
Bosman et al. (2000 : 8)

Dans le cadre scolaire, la définition de compétence « (...) », rejoint les éléments fondamentaux de la compétence telle qu'elle est abordée dans l'univers professionnel. On y retrouve les trois dimensions essentielles :

- la compétence permet une réponse **originale** face à une situation, ou plutôt à une catégorie de situations. Développer des compétences à l'école, ce n'est donc plus

apprendre aux élèves une réponse unique et standardisée – LA bonne réponse –, mais inciter les élèves à analyser une situation, dans toutes ses dimensions, pour lui apporter une réponse spécifique et qui peut être – mais ce n'est pas une condition nécessaire – inédite. L'approche pédagogique par les compétences ouvre les portes;

- la compétence nécessite une réponse **efficace**. Derrière cette affirmation, il n'y a pas seulement le côté « exact » de la réponse apportée. Bien sûr, cette réponse à la situation rencontrée doit être une « bonne » réponse, mais elle doit aussi avoir une utilité, une pertinence sociale. (...) Développer des compétences à l'école, c'est bien plus que promouvoir un certain nombre de savoir-faire : c'est aussi et surtout pouvoir leur donner sens. C'est enfin viser leur transfert afin qu'ils soient véritablement utiles et utilisés dans la vie quotidienne;
- la compétence, enfin, se caractérise fondamentalement par une réponse **intégrée**. On parle aussi à cet égard de **mobilisation** : la réponse que l'élève est amené à apporter face à la situation qu'il rencontre nécessite la mobilisation, l'intégration – pour reprendre une terminologie désormais généralisée – de tout un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être. L'élève n'est plus invité à ne solliciter de manière quasi automatique qu'un seul registre de son savoir : il ne peut résoudre la situation, c'est-à-dire être compétent, qu'en mettant en interaction tout ce qu'il a appris pour construire une solution tout à la fois originale et efficace. » Bosman et al. (2000 : 9-10)

Dans le monde de l'enseignement, Gerard associe l'apprentissage des compétences et leur évaluation à la complexité de la situation que l'élève doit résoudre :

« La complexité est au cœur de l'approche par les compétences. Être compétent, c'est pouvoir gérer le complexe, parce que la vie, les groupes d'individus ou l'environnement sont d'une complexité étonnante. (...) Être compétence, c'est bien sûr aussi gérer des situations coutumières ne nécessitant que des micro-adaptations et l'application, de manière relativement routinière, d'un certain nombre de procédures simples et répétitives. Néanmoins, être compétent exige aussi de pouvoir faire face à l'imprévu, au complexe, même en dehors de toute situation de crise. (...) En réalité, on peut même être compétent au sens de pouvoir gérer une situation imprévue et complexe, et n'avoir jamais de sa vie l'occasion d'exercer cette compétence. » Gerard (2008b : 168)

4.2. Autres documents du même auteur

Gerard, F.-M. (2007). La complexité d'une évaluation des compétences à travers des situations complexes : nécessités théoriques et exigences du terrain. *Colloque international Logique de compétences et développement curriculaire*, Montréal, UQAM.

Gerard, F.-M. (2006a). Les outils ouverts d'évaluation, ou la nécessité de clés de fermeture. In G. Figaro et L. Mottier-Lopez (Éds.), *Recherche sur l'évaluation en éducation. Problématiques, méthodologies et épistémologie* (pp. 147-154). Paris : L'Harmattan.

Gerard, F.-M. (2006b). L'évaluation des acquis des élèves, dans le cadre de la réforme éducative en Algérie. In *Programme d'appui de l'UNESCO à la réforme du système éducatif*,

Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie (pp. 85-124). Paris : UNESCO.

Gerard, F.-M. (2006c). Mise au point relative à la notion de paramètre d'une famille de situations, Document inédit, BIEF.

Braibant, J.-M. et Gerard, F.-M. (2006). Quels apprentissages à partir du projet et du problème? In B. Raucent et C. Vander Borgh (Dir.), *Être enseignant. Magister? Metteur en scène?* (pp. 114-120). Bruxelles : De Boeck Université.

Gerard, F.-M. (2005a). Évaluer des compétences, ou ne pas se tromper de cible. *Liaisons*, 40, 7-9.

Gerard, F.-M. (2005b). L'évaluation des compétences par des situations complexes. *Actes du Colloque de l'ADMEE-Europe*, IUFM Champagne-Ardenne, Reims.

Gerard, F.-M. (2004). *Tout dépend de ce qu'on veut évaluer*. Inédit, publié sur www.bief.be.

Gerard, F.-M. (2003). L'évaluation de l'efficacité d'une formation. *Gestion 2000*, 20(3), 13-33.

Gerard, F.-M. et Braibant, J.-M. (2003). Activités de structuration et activités fonctionnelles, même combat? Le cas de l'apprentissage de la compétence en lecture à l'école primaire. *Français 2000*, 190-191, 24-38.

Gerard, F.-M. et Roegiers, X. (2003). *Des manuels scolaires pour apprendre – Concevoir, évaluer, utiliser*. Bruxelles : De Boeck Université.

Gerard, F.-M. (2002). L'indispensable subjectivité de l'évaluation. *Antipodes*, 156, 26-34.

Gerard, F.-M. (2001). L'évaluation de la qualité des systèmes de formation. *Mesure et évaluation en éducation*, 24(2-3), 53-77.

Gerard, F.-M. (2000, mai). Savoir, oui... mais encore! *Forum-pédagogies*, 29-35.

Gerard, F.-M. et Van Lint-Muguerza, S. (2000). Quel équilibre entre une appréciation globale de la compétence et le recours aux critères? In C. Bosman, F.-M. Gerard et X. Roegiers (Éds.), *Quel avenir pour les compétences?* (pp. 135-140). Bruxelles : De Boeck Université.

Gerard, F.-M. et Roegiers, X. (1993). *Concevoir et évaluer des manuels scolaires*. Bruxelles : De Boeck Université.

5. LAVEAULT, Dany

5.1. Évaluation des compétences, approche conceptuelle de l'auteur

- ❖ Bélair, L., Laveault, D. et Lebel, C. (Dir.) (2007). *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation*. Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.

5.2. Autres documents du même auteur

Laveault, D. (2007). De la « régulation » au « réglage » : élaboration d'un modèle d'autoévaluation des apprentissages. In L. Allal et L. Mottier Lopez (Dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 207-234). Bruxelles : De Boeck Université.

Laveault, D. (2006). Une étude des articles parus dans « Mesure et évaluation en éducation », la revue de l'ADMEE. In G. Figari et L. Mottier Lopez (Éds.), *Recherche sur l'évaluation en éducation* (pp. 213-221). Paris : L'Harmattan.

Laveault, D. (2005). Le jugement professionnel de l'enseignant : quel est l'impact sur l'acte d'évaluer? *Mesure et évaluation en éducation*, 28(2), 93-114.

Laveault, D. et Grégoire, J. (2002, 2^e éd.). *Introduction aux théories des tests en psychologie et en science de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck Université.

Laveault, D. (1999). Autoévaluation et régulation des apprentissages. In C. Depover et B. Noël (Éds.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs. Modèles, pratiques et contextes* (pp. 56-79). Bruxelles : De Boeck Université.

Laveault, D., Leblanc, R. et Leroux, J. (1999). Autoévaluation de l'apprentissage scolaire : interaction entre processus métacognitifs et déterminants de la motivation. In C. Depover et B. Noël (Éds.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs. Modèles, pratiques et contextes* (pp. 81-98). Bruxelles : De Boeck Université.

6. LE BOTERF, Guy

6.1. Évaluation des compétences, approche conceptuelle de l'auteur

- ❖ Le Boterf, G. (2008). *Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues : 15 propositions*. Paris : Éditions d'Organisation.
- ❖ Le Boterf, G. (2004, 3^e éd.). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Éditions d'Organisation. (1^{ère} éd. 2000).
- ❖ Le Boterf, G. (2002a, 4^e éd.). *Développer la compétence des professionnels*. Paris : Éditions d'Organisation. (1^{ère} éd. 1997).
- ❖ Le Boterf, G. (2002b, 4^e éd.). *Ingénierie et évaluation des compétences*. Paris : Éditions d'Organisation. (1^{ère} éd. 1998).
- ❖ Le Boterf, G. (2000). De quel concept de compétence les entreprises et les administrations ont-elles besoin? In C. Bosman, F.-M. Gerard et X. Roegiers (Eds.), *Quel avenir pour les compétences?* (pp. 15-19). Bruxelles : De Boeck Université.
- ❖ Le Boterf, G. (1999a, 2^e éd.). *L'ingénierie des compétences*. Paris : Éditions d'Organisation. (1^{ère} éd. 1998).
- ❖ Le Boterf, G. (1999b, 2^e éd.). *Compétence et navigation professionnelle*. Paris : Éditions d'Organisation. (1^{ère} éd. 1997).
- ❖ Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Éditions d'Organisation.

Selon Le Boterf, l'« (...) évaluation ne peut fonctionner qu'aux conditions suivantes :

- la compétence requise est définie en amont en termes de « situation professionnelle », c'est-à-dire en termes de tâches à laquelle sont assurés des critères de réalisation ou des exigences professionnelles,
- les règles d'évaluation sont explicitées et acceptées dès le départ par la personne en situation d'évaluation,
- l'évaluation est considérée comme un processus qui permet de suivre progressivement la montée en compétence et de vérifier la durabilité de la compétence,
- l'évaluation est distinguée de la validation. Alors que l'évaluation s'effectue en continu au plus près de la situation de travail, la validation constitue un acte précisément situé dans le temps pour reconnaître socialement qu'il y a compétence,
- la validation est collégiale, elle implique non seulement l'encadrement de proximité et la personne elle-même, mais d'autres acteurs ayant à donner un point de vue pertinent : professionnel confirmé, collègues, encadrement

d'un autre secteur, client... L'intérêt de la collégialité est de réduire les risques de subjectivité, de s'approcher de l'objectivité par le croisement des regards portés sur l'activité, d'accroître la confiance accordée à la compétence validée. » Le Boterf (2004 : 137-138)

6.2. Autres documents du même auteur

Le Boterf, G. (2010, 6^e éd.). *Professionaliser. Construire des parcours personnalisés de professionnalisation*. Paris : Éditions d'Organisation.

Le Boterf, G. (2008, 2^e éd.). *Travailler efficacement en réseau. Une compétence collective*. Paris : Éditions d'Organisation. (1^{ère} éd. 2004).

Le Boterf, G. (2007, 2^e éd.). *Professionaliser : le modèle de la navigation professionnelle*. Paris : Éditions d'Organisation. (1^{ère} éd. 2006).

Le Boterf, G., Barzucchetti, S. et Vincent, F. (1992). *Comment manager la qualité de la formation*. Paris : Éditions d'Organisation.

Le Boterf, G. (1990). *L'ingénierie et l'évaluation de la formation – 75 fiches-outils*. Paris : Éditions d'Organisation.

7. MERCHIERS, J. et PHARO, P.

7.1. Évaluation des compétences, approche conceptuelle des auteurs

- ❖ Merchiers, J. et Pharo, P. (1992). Éléments pour un modèle sociologique de la compétence d'expert. *Sociologie du travail*, 34(1), 47-63.

Les auteurs définissent la compétence et l'évaluation des compétences par rapport à la sociologie du travail.

« La connaissance experte est mise en œuvre dans des dispositifs sociaux et c'est le regard normatif sur cette mise en œuvre qui reconnaît la compétence de l'individu, ce qui rejoint l'observation ethnométhodologique sur l'aspect interactif, normatif et rétrospectif du jugement de compétence. Il ne suffit donc pas de se déclarer soi-même compétent pour l'être. (...) la compétence n'est ni le résultat d'un processus normatif et de labellisation, ni le résultat de procédures cognitives déterminées, mais un phénomène à la fois cognitif et normatif dont il faut détailler les différents éléments : les critères de succès, les niveaux de connaissance et les situations épistémiques.

La première dimension du modèle concerne le rapport entre la définition des critères de la réussite, l'activité et le succès lui-même : on distingue, de ce point de vue, trois façons, non exclusives les unes des autres, de réussir. La première, le succès juridique et technique, consiste à atteindre un but qui était connu à l'avance et dont il était entendu que le fait d'atteindre ce but constituerait un succès. La seconde manière, le succès tactique, consiste à atteindre un but dont on n'avait pas établi à l'avance qu'il serait un but pertinent pour décider du succès mais qui apparaît, au moment où il est atteint, comme un critère évident d'évaluation. Enfin, la troisième manière, éthique ou esthétique, consiste à atteindre un but dont on ne sait qu'après-coup qu'il est le critère décisif de la réussite. Ce critère n'est jamais clos, alors que les critères juridico-techniques ou tactiques sont clos par définition. Toutefois, l'anticipation du succès éthique ou esthétique est un moyen essentiel pour remporter des succès tactiques. » Merchiers et Pharo (1992 : 60-61)

7.2. Autres documents des mêmes auteurs

Merchiers, J. et Pharo, P. (1990). Sociologie de l'expert : savoir privé / succès publics. *Acte du colloque de Sociologie du travail*, Toulouse.

Merchiers, J. et Pharo, P. (1989). Compétences et activités pratiques. *Colloque interdisciplinaire Travail et pratiques langagières*, Paris.

8. ROEGIERS, Xavier

8.1. Évaluation des compétences, approche conceptuelle de l'auteur

- ❖ Roegiers, X. (2004). *L'école et l'évaluation. Des situations pour évaluer les compétences des élèves*. Bruxelles : De Boeck Université.
- ❖ Roegiers, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck Université.
- ❖ Bosman, C., Gerard, F.-M. et Roegiers., X. (2000). Introduction. In C. Bosman, F.-M. Gerard, et X. Roegiers (Éds.), *Quel avenir pour les compétences?* Bruxelles : De Boeck Université.

Afin de formuler une compétence, il faut « (...) garantir que ce que l'on déclare être une compétence est en réalité une compétence. Autrement dit, il faut dimensionner l'énoncé d'une manière telle que cet énoncé soit bien celui d'une compétence, et non d'une capacité ni d'un objectif spécifique (...) » Roegiers (2000a : 133)

L'auteur propose un guide pour rédiger une nouvelle compétence afin de s'assurer de l'adéquation de sa formulation :

« ...

1. La compétence amène l'apprenant à mobiliser un ensemble d'acquis. Ces acquis sont intégrés et non additionnés.
2. Elle fait référence à une catégorie de situations (famille de situations), que l'on peut caractériser de façon précise à travers un ensemble de paramètres.
3. Elle se concrétise dans un ensemble de situations significatives pour l'apprenant, qui le mobilisent et qui ont éventuellement une dimension sociale.
4. Elle donne toutes les garanties pour que la situation d'évaluation soit toujours nouvelle pour l'apprenant (que ce ne soit pas un savoir-redire ou un savoir-refaire).
5. Elle est centrée sur la tâche que l'apprenant est invité à accomplir, et non sur les capacités sur lesquelles il s'appuie pour réaliser cette tâche. » Roegiers (2000a : 137)
6. Elle précise les paramètres de la famille de situations, de façon à permettre de produire des situations d'évaluation équivalentes.
7. Elle est rédigée de manière à être évaluable. En particulier, l'énoncé doit être suffisamment précis et opérationnel pour que deux enseignants puissent, sans se concerter, proposer une situation de même niveau pour évaluer les acquis de l'élève.
8. Elle est d'un niveau adéquat. » Roegiers (2000a : 136-138)

Pour évaluer les compétences, Roegiers croit qu'il faut privilégier la prise d'information en situation complexe. Selon lui,

- « (...) la validité d'un dispositif de résolution de tâches complexes est liée :
- à l'aspect inédit de la situation, qui permet de déclarer quelqu'un compétent à travers un très petit nombre de situations complexes (une ou deux);
 - à la multiplication des observations liées aux critères;
 - à la standardisation partielle des situations à travers la définition des paramètres caractérisant la famille de situations. » Roegiers (2004 : 163)

Un système d'évaluation des acquis scolaire doit posséder certaines caractéristiques selon l'auteur. Il doit être pertinent, valide, fiable, efficace, réaliste et visible. Roegiers (2004)

Dans l'introduction de l'ouvrage *Quel avenir pour les compétences?*, on traite de la notion de compétence par rapport à l'univers professionnel et par rapport au monde de l'enseignement. Il est possible de parler de compétence sans parler d'évaluation.

« Dans le monde professionnel, la compétence est bien cette faculté de pouvoir dominer et résoudre toute une série de situations propres à la fonction et d'y apporter une réponse originale et efficace, en interaction avec les autres compétences de l'organisation.

La notion de compétence, dans le monde des organisations professionnelles, introduit trois dimensions essentielles :

- d'une part, celle de l'**originalité**. Il n'y a pas de solutions toutes faites à tous les problèmes. Est compétent, celui qui peut faire face à un problème inédit et apporter une réponse idoine, même si celle-ci ne fait pas partie du « code des procédures »;
- d'autre part, celle de l'**efficacité**. Il ne s'agit pas d'apporter n'importe quelle réponse. Est compétent, celui qui peut trouver la réponse qui permettra à l'organisation de réaliser au mieux ses objectifs, pour le bien collectif;
- enfin, celle de l'**intégration**. Il n'existe plus de solutions isolées – à part quelques exceptions miraculeuses. Est compétent, celui qui propose une solution qui prend en compte l'ensemble de l'environnement, que celui-ci soit proche – l'atelier, l'entreprise, le cadre de vie, les clients –, ou lointain – le pays, les communautés transgouvernementales, le monde, ... » Bosman et al. (2000b : 8)

Dans le cadre scolaire, la définition de compétence « (...), rejoint les éléments fondamentaux de la compétence telle qu'elle est abordée dans l'univers professionnel. On y retrouve les trois dimensions essentielles :

- la compétence permet une réponse **originale** face à une situation, ou plutôt à une catégorie de situations. Développer des compétences à l'école, ce n'est donc plus apprendre aux élèves une réponse unique et standardisée – LA bonne réponse –, mais inciter les élèves à analyser une situation, dans toutes ses dimensions, pour lui apporter une réponse spécifique et qui peut être – mais ce n'est pas une condition nécessaire – inédite. L'approche pédagogique par les compétences ouvre les portes;

- la compétence nécessite une réponse **efficace**. Derrière cette affirmation, il n'y a pas seulement le côté « exact » de la réponse apportée. Bien sûr, cette réponse à la situation rencontrée doit être une « bonne » réponse, mais elle doit aussi avoir une utilité, une pertinence sociale. (...) Développer des compétences à l'école, c'est bien plus que promouvoir un certain nombre de savoir-faire : c'est aussi et surtout pouvoir leur donner sens. C'est enfin viser leur transfert afin qu'ils soient véritablement utiles et utilisés dans la vie quotidienne;
- la compétence, enfin, se caractérise fondamentalement par une réponse **intégrée**. On parle aussi à cet égard de **mobilisation** : la réponse que l'élève est amené à apporter face à la situation qu'il rencontre nécessite la mobilisation, l'intégration – pour reprendre une terminologie désormais généralisée – de tout un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être. L'élève n'est plus invité à ne solliciter de manière quasi automatique qu'un seul registre de son savoir : il ne peut résoudre la situation, c'est-à-dire être compétent, qu'en mettant en interaction tout ce qu'il a appris pour construire une solution tout à la fois originale et efficace. » Bosman et al. (2000b : 9-10)

8.2. Autres documents du même auteur

De Ketele, J.-M. et Roegiers, X. (2009, 4^e éd.). *Méthodologie du recueil d'informations. Fondements des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'étude de documents*. Bruxelles : De Boeck Université. (1^{ère} éd. 1991).

Roegiers, X. (2007a, 2^e éd.). *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*. Bruxelles : De Boeck Université. (1^{ère} éd. 2003).

Roegiers, X. (2007b, 3^e éd.). *Analyser une action d'éducation ou de formation*. Bruxelles : De Boeck Université. (1^{ère} éd. 1997).

Roegiers, X. (2006a). *L'APC, qu'est-ce que c'est?* Vanves: Edicéf.

Roegiers, X. (2006b). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation. Des options politiques au pilotage*. Bruxelles : De Boeck Université.

Gerard, F.-M. et Roegiers, X. (2003). *Des manuels scolaires pour apprendre. Concevoir, évaluer, utiliser*. Bruxelles : De Boeck Université.

Roegiers, X. (2000). *Les mathématiques à l'école primaire*. Bruxelles : De Boeck Université.

Sellami, A. et Roegiers, X. (2000). *Le programme de compétences de base en Tunisie*. In C. Bosman, F.-M. Gerard et X. Roegiers (Éds.), *Quel avenir pour les compétences?* (pp. 65-72). Bruxelles : De Boeck Université.

Gerard, F.-M. et Roegiers, X. (1993). *Concevoir et évaluer des manuels scolaires*. Bruxelles : De Boeck Université.

9. SCALLON, Gérard

9.1. Évaluation des compétences, approche conceptuelle de l'auteur

- ❖ Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Saint-Laurent : ERPI.

Scallon s'intéresse à la notion de compétence en situation d'évaluation. Il donne donc une définition de la compétence en s'appuyant sur d'autres auteurs afin de mieux exprimer ses préoccupations d'évaluation par la suite.

« La compétence se définit comme un savoir-agir ou comme la capacité à mobiliser ses savoirs, savoir-faire et savoir-être ou d'autres ressources. Elle ne se réduit pas à un exercice, à une capacité abstraite, à un corpus de connaissances, ou à un ensemble de savoir-faire. La notion de compétence se démarque de la notion d'objectif, en ce qu'elle relève de la vie de tous les jours et non d'aspects d'ordre scolaire. » Scallon (2004 : 124)

Pour lui, la notion de situation-problème occupe une place cruciale dans le processus d'évaluation d'une compétence. C'est la conception de situations d'évaluation, de situations-problèmes ou de tâches complexes qui repose au centre de la méthodologie de l'évaluation des compétences. Scallon (2004)

« C'est en effet dans l'action que les compétences doivent être inférées. On ne peut se soustraire à cet impératif. Et, la compétence étant définie comme la capacité des individus en formation à mobiliser plusieurs ressources, cette capacité doit être mise à l'épreuve dans des situations appropriées. C'est d'ailleurs à ce titre qu'on peut établir des distinctions claires entre restitution de connaissances, application de savoir-faire et mobilisation de savoirs et de savoir-faire. » Scallon (2004 : 123)

Lorsque vient le temps de l'évaluation certificative, l'élève doit répondre personnellement de ses capacités et de ses apprentissages. Scallon (2004) L'auteur dresse un résumé des caractéristiques liées aux situations-problèmes ou aux tâches complexes conçues pour inférer des compétences. Au sein d'une situation créée en rapport avec les apprentissages, on doit retrouver des caractéristiques souhaitées :

- « **une production attendue...** La production doit être le plus possible porteuse des indices du savoir-mobiliser des ressources par l'élève. Les critères d'évaluation doivent se rapporter à cette production et, surtout, à ce **savoir-mobiliser**.
- ... réaliste (authentique)** La situation doit avoir du sens pour l'élève et lui poser un défi; autrement dit, la situation doit être **contextualisée**.
- ... exigeant la mobilisation de plusieurs ressources** C'est nécessaire pour se démarquer des situations d'habileté, de savoir-faire ou de stratégie; cette exigence peut se traduire par des **contraintes** inhérentes à la tâche à accomplir.

... bien précisées

Les situations doivent être dûment planifiées en fonction des ressources à mobiliser (à moins qu'elles ne reflètent des tâches professionnelles reconnues). » Scallon (2004 : 161)

9.2. Autres documents du même auteur

Scallon, G. (2003). La rétroaction à l'élève et l'évaluation formative : à la recherche d'une étroite association. In M. Laurier (Dir.), *Évaluation et communication* (pp. 15-57). Outremont : Quebecor.

Scallon, G. (2000). *L'évaluation formative*. Montréal : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.

Scallon, G. (1997). L'autoévaluation : une tendance lourde en évaluation. *Vie pédagogique*, 103, 27-31.

Scallon, G. (1996). Évaluation formative et psychologie cognitive : mouvances et tendances. In J. Grégoire (Dir.), *Évaluer les apprentissages : les apports de la psychologie cognitive* (pp. 159-173). Bruxelles : De Boeck Université.

Scallon, G. (1988). *L'évaluation formative des apprentissages*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.

10. TARDIF, Jacques

10.1. Évaluation des compétences, approche conceptuelle de l'auteur

- ❖ Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière Éducation.

Tardif 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 situation. » Tardif (2006 : 22) Il identifie les cinq caractéristiques d'une compétence conçue comme un savoir-agir complexe : un caractère intégrateur, un caractère combinatoire, un caractère développemental, un caractère contextuel et un caractère évolutif. Tardif (2006)

Selon l'auteur, planifier l'évaluation des compétences repose sur trois piliers complémentaires : la cognition, l'interprétation et l'observation. L'évaluation des compétences représente une démarche d'inférences et ce sont les modèles cognitifs de l'apprentissage qui balisent le choix des indicateurs de développement. Tardif (2006)

Il suggère ainsi cette définition pour l'évaluation des compétences :

« L'évaluation des compétences est un processus de collecte de données à partir de sources multiples et variées qui, en considérant les expériences d'apprentissage, permet de rendre compte :

- du niveau de développement des compétences de l'élève ou de l'étudiant;
- de son degré de maîtrise des ressources internes et externes qui peuvent être mobilisées et combinées dans leur mise en œuvre; et
- de l'étendue des situations dans lesquelles il est en mesure de déployer ces niveaux de développement et ces degrés de maîtrise. » Tardif (2006 : 104)

À partir de cette définition, il précise neuf principes encadrant l'évaluation des compétences :

«...

- Rendre compte d'une progression dans une trajectoire de développement
- Accorder la priorité aux compétences et non aux ressources
- Déterminer les ressources mobilisées et combinées
- Déterminer les ressources mobilisables et combinables
- Circonscrire les situations de déploiement des compétences
- Documenter la trajectoire de développement à partir de preuves partagées
- Rendre compte de l'autonomisation dans le déploiement des compétences
- Recourir à des critères multiples dans chaque évaluation
- Intégrer les différences individuelles dans l'appréciation » Tardif (2006 : 105)

10.2. Autres documents du même auteur

- Tardif, J. (2007). La régulation par l'intermédiaire des situations d'apprentissage contextualisantes : une aventure essentiellement « prescriptive ». In L. Allal et L. Mottiez Lopez (Dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 25-43). Bruxelles : De Boeck Université.
- Tardif, J. (2004a). Un passage obligé dans la planification de l'évaluation des compétences : déterminer des indicateurs progressifs et terminaux de développement (1^{ère} partie). *Pédagogie collégiale*, 18(1), 21-27.
- Tardif, J. (2004b). Un passage obligé dans la planification de l'évaluation des compétences : déterminer des indicateurs progressifs et terminaux de développement (2^e partie). *Pédagogie collégiale*, 18(2), 13-21.
- Tardif, J. (2003). Développer un programme par compétences : de l'intention à la mise en œuvre. *Pédagogie collégiale*, 16(3), 36-45.
- Tardif, J. (1999a). *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Éditions Logiques.
- Tardif, J. (1999b). *L'enseignement de l'histoire face aux défis des technologies de l'information et de la communication*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Tardif, J. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique?* Paris : ESF.
- Tardif, J. (1996). L'entrée par la question de la formation des enseignants : le transfert des compétences à travers la formation de professionnels. In P. Meirieu, M. Develay, C. Durand et Y. Mariani (Dir.), *Le transfert des connaissances en formation initiale et continue* (pp. 31-47). Lyon : Centre régional de documentation pédagogique de l'Académie de Lyon.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Éditions Logiques.



Les Cahiers de la CUDC

Les Cahiers de la Chaire UNESCO de Développement curriculaire (CUDC) de l'Université du Québec à Montréal présentent des documents réalisés par les membres de la Chaire dans le cadre de leurs activités curriculaires. Philippe Jonnaert, titulaire de la CUDC, est l'éditeur responsable de ces cahiers. Le secrétariat éditorial est assuré par Lorraine Gabrielle Lominy, responsable de la coordination de la CUDC à Montréal.

Contact: Lorraine Gabrielle Lominy : lominy.lorraine-gabrielle@uqam.ca

Site web: <http://www.cudc.uqam.ca>