

**L’approche par compétences**

**François Guillemette**, professeur titulaire, Département des sciences de l’éducation   
**Céline Leblanc**, conseillère pédagogique, Bureau de pédagogie et de formation à distance   
**Katia Renaud**, auxiliaire de recherche, Département des sciences de l’éducation

[Licence Creative Commons](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

2023

*L’approche par compétences.* de F. Guillemette, C. Leblanc & K. Renaud est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d’Utilisation Commerciale - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International.

***Approche par compétences (APC)***

|  |
| --- |
| **Définition du terme « compétence »** au fondement de l’approche par compétences (APC) :  La compétence est une **action stable et réflexive** de **mobilisation** **de ressources** internes structurées et de ressources externes disponibles, cette mobilisation inclut une sélection et une combinaison de ces ressources et est adaptée à une **famille de situations**. (Guillemette, 2021; Guillemette & Gauthier, 2006; Le Boterf, 2001; Masciotra 2010; Schön, 1994; Tardif, 2017). |
| La compétence est **une action.** Ce n’est pas une qualité de l’action, ni une ressource ou un ensemble de ressources, ni un savoir ou un ensemble de savoirs, ni une capacité, ni un potentiel, ni une caractéristique de la personne.  **En APC,** il faut doncdéterminer les compétences en termes d’actions concrètes. Il faut aussi préciser les **trajectoires de développement** des compétences, c’est-à-dire décrire la compétence telle qu’on s’attend à ce qu’elle soit développée au terme de la formation (indicateurs observables terminaux) et déterminer des stades de développement avec des indicateurs observables. |
| L’action est **stable**, et non un comportement réalisé une seule fois ni répété mécaniquement. **En APC**, il faut faire répéter plusieurs fois l’action-compétence apprise et réussie, jusqu’à la stabilité. |
| L’action est **réflexive**. La pratique réflexive (au sens de Schön, 1994) est essentielle au développement des compétences professionnelles parce que l’action doit être accompagnée d’une réflexion dans l’action, sur l’action et pour l’action.  **En APC,** il faut donc planifier des activités de formation à la pratique réflexive et des activités de prise de conscience de la réflexion imbriquée dans la compétence. |
| La compétence est une **mobilisation de ressources.**  La mobilisation inclut une sélection parmi les ressources et une combinaison des ressources sélectionnées. Ces ressources sont **internes ou externes**. Les ressources internes sont personnelles (connaissances et habiletés) et sont structurées en réseaux ou en « architecture ». Les ressources externes sont dans l’environnement et sont disponibles pour la compétence, pour l’action.  **En APC,** il faut doncidentifier les ressources internes et externes à mobiliser dans chacune des compétences, de même que planifier la mobilisation des ressources internes (connaissances et habiletés) dans les apprentissages. Il faut assurer la disponibilité des ressources externes. |
| La compétence est une action **en situation**. La mobilisation des ressources se fait de manière adaptée au contexte d’une situation spécifique ou d’une famille de situations.  **En APC,** il faut doncpréciser les situations (ou familles de situations) dans lesquelles les compétences se déploient : situations de laboratoire, de stages, de simulation, etc. Il faut aussi planifier les activités pour favoriser l’intégration et la coordination pertinente des ressources. |

**Références :**

- Guillemette, F. (2021). L’approche par compétences dans la programmation pédagogique. *Enjeux et société*, *8*(2), 140–169. https://doi.org/10.7202/1078492ar

- Guillemette, F., & Gauthier, C. (2006). L’approche par compétences (APC) en formation des maîtres: analyse documentaire et critique. *Éduquer (Cahiers Binet-Simon)*, (11), 137-179. Accessible en ligne: <http://rechercheseducations.revues.org/index84.html>

- Le Boterf, G. (2001). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Éditions d'Organisation.

- Masciotra, D. (2010). L’expérience en action : la clé d’une approche dite située. Dans D. Masciotra, F. Medzo, & P. Jonnaert. (Dirs), *Vers une approche située en éducation* (pp. 13-30). Cahiers scientifiques de l’ACFAS. Cahier 11.

- Schön, D.A. (1994). Le praticien réflexif. Montréal: Logiques.

- Tardif, J. (2017). Des repères conceptuels à propos de la notion de compétence, de son développement et de son évaluation. Dans M. Poumay, J. Tardif, & F. Georges (Dir.). Organiser la formation à partir des compétences. (pp 15-37). Bruxelles : De Boeck.

**TEXTE EXPLICATIF ÉCRIT ET AJOUTÉ PAR FRANÇOIS GUILLEMETTE, juillet 2021**

**Approche par compétences (APC)**

Il y a des centaines d’APC, notamment parce qu’il y a des centaines de définitions du terme « compétence ». Ici comme ailleurs, il faut faire des choix dans la clarification conceptuelle. Dans cette opération, il faut éliminer les définitions qui ne veulent rien dire, soit parce qu’elles sont floues et « invisibles », soit parce qu’elles veulent tout dire (et donc elles ne veulent rien dire). Dans les définitions qui désignent des réalités invisibles, nous plaçons celles qui définissent la compétence comme une capacité, un potentiel, un savoir ou un ensemble de savoirs. Dans les définitions qui veulent tout dire, nous plaçons celles qui définissent la compétence à la fois comme un état (être compétent) et comme un avoir (avoir des compétences) et comme une qualité (celui qui est compétent est supérieur au novice mais inférieur à l’expert) et comme une pratique (par exemple les actes réservés à telle profession), sans parler du sens juridique qu’a souvent le terme, par exemple dans les responsabilités de divers secteurs de gouvernance. En français, le terme « compétence » peut avoir de multiples significations. C’est pourquoi il faut choisir laquelle est en jeu dans l’approche pédagogique que l’on est en train de définir (Guillemette & Gauthier, 2006).

Dans nos recherches sur l’APC, nous avons analysé plus de 1500 publications académiques. Nous osons proposer quelques éléments qui semblent faire consensus lorsque l’on parle des compétences à développer dans un cadre académique.

**1. La compétence est de l’ordre de l’action**. Nous préférons ne pas parler d’un savoir-agir parce que nous estimons que c’est trop obscur comme terme. Il nous apparaît qu’il faut choisir : Est-ce un savoir (invisible parce que interne)? Ou est-ce une action (avec son extériorité observable)? Il semble que de dire que la compétence est une action fasse le plus large consensus. Dans un effort de synthèse des très nombreuses publications sur la notion de compétence, Jacques Tardif, (qui est l’auteur francophone le plus cité sur la notion de compétence) affirme : « Dans l’ensemble des définitions, on considère que toute compétence est nécessairement de l’ordre de l’action. » (Tardif, 2017, p. 19). Prieur et al. (2014) écrivent qu’il existe un consensus pour dire que « la compétence se situe du côté de l’action » (p. 18). Mercier-Dequidt & Bécu-Robinault (2014) vont dans le même sens en affirmant que les multiples définitions ont en commun de dire que « la compétence est reliée à l’action » (p. 30).

Dans la spécification des compétences, on prendra soin d’indiquer des actions précises et observables. Par exemple, au lieu de formuler en termes de « est capable d’identifier les parties et les systèmes présents dans une épaule » (la capacité est invisible), on formulera en termes de « identifie les parties et les systèmes… ». Il ne suffit pas non plus d’utiliser des verbes d’action (en français, très peu de verbes ne sont pas des verbes d’action); il faut que l’action désignée comme compétence soit observable. Des verbes comme « connaître », « comprendre », « analyser », « prendre conscience », « expérimenter » – pour ne donner que quelques exemples – sont des verbes d’action, mais ne désignent pas des actions observables.

**2. On ne peut pas réduire la compétence à un comportement précis.** L’action implique toujours une certaine réflexion. Cela aussi semble faire consensus. Dans l’approche par compétences où l’on considère la compétence comme une action, l’enseignement ne consiste pas à faire apprendre des routines ou à « entraîner », ou à faire répéter des comportements pour acquérir des automatismes (Le Boterf, 1998; Parlier, 1999). L’apprentissage d’une compétence est essentiellement un processus cognitif, comme toute forme d’apprentissage scolaire. C’est le processus qui est enseigné et appris.

**3. La compétence est une action pérenne et stable.** Elle n’est pas apprise une seule fois pour toutes. C’est lorsqu’une action se reproduit dans des situations semblables, en s’adaptant aux contestes différents, qu’elle devient une compétence. On parle alors de pérennité (Allal, 2002; Loisy, 2014) dans le sens qu’au terme d’un développement initial, la compétence-action s’actualise de manière adaptative comme réponse à des situations appartenant à une même famille de situations.

**4. La compétence est une mobilisation de ressources**. Letor & Vandenberghe (2003) affirment que la définition, « selon laquelle une compétence se caractérise par la mobilisation spontanée et pertinente de ressources », a été « adoptée dans le monde éducatif francophone » (Letor & Vandenberghe, 2003, p. 5). Selon cette conception, la compétence « ne réside donc pas dans les ressources elles-mêmes, mais dans la mobilisation de ces ressources » (Lacasse et al., 2016, p. 134). Elle ne peut donc pas être définie comme un ensemble de ressources ou de savoirs mais plutôt comme une action de mobilisation de ces ressources et savoirs (Bellier, 2000; Chartier & Jacquet-Francillon, 1998; Demailly, 1994; Fernagu-Oudet, 2001; Le Boterf, 1999; 2001, 2018; Morier 2001; Parlier, 1997; Ruano-Borbolan, 2000). Ces ressources peuvent être de divers ordres. C’est dans les ressources que l’on va placer les connaissances, les savoirs. Il n’y a donc pas d’incompatibilité épistémologique entre cette approche par compétences et une approche par connaissances, à condition d’en comprendre les liens logiques et de ne pas tout mélanger.

**5. L’action est toujours située dans un contexte, un environnement.** La compétence est une action « sur » un environnement, « sur » un contexte, « sur » une situation (Masciotra, 2010; Masciotra & Medzo, 2009). Bien que chaque situation ait un caractère irréductiblement unique, elle appartient à une famille de situations. C’est dans cette famille de situations que la compétence se développe. Il est donc difficile de parler de compétences transversales lorsqu’on définit la compétence comme une action. Par contre, on peut regrouper des compétences spécifiques ou particulières dans des catégories plus larges ou plus générales.

**6.** Dans cette conception de la compétence comme une action mobilisatrice de ressources diverses, on conçoit logiquement que **la pédagogie en cohérence avec cette conception** sera en lien avec l’approche de l’apprentissage expérientiel et l’approche de la pratique guidée (Altet, 1998; Bélair, 2001; Colardyn, 1998; Faingold, 2001; Parlier, 1999). Ainsi, les stratégies d’apprentissage associées seront en général de l’ordre d’une pratique, par exemple, les exercices de résolution de problèmes, la formation par l’action, les mises en situation, la contextualisation, les simulations, les stages en milieu de travail, etc. (Allal, 2002; Barkatoolah, 2000; Bellier, 1999; Clot, 2001; Jonnaert, 2002; Lemoine, 2002; Paquay, 2000; Romainville et al., 1997; Wittorski, 2000; Zarifian, 2001).

**7. La programmation pédagogique en APC**. Dans une APC, il est recommandé de déterminer les compétences à développer dans chacun des programmes et dans chacune des activités, et de les formuler en termes d’action concrètes ayant une dimension observable précise.

Il faut aussi préciser les trajectoires de développement des compétences, c’est-à-dire décrire la compétence telle qu’on s’attend à ce qu’elle soit développée au terme de la formation (indicateurs observables terminaux) et déterminer des stades de développement avec des indicateurs observables pour chacun des stades.

On prévoira aussi des activités de formation à la pratique réflexive et des activités de prise de conscience de la réflexion imbriquée dans l’action-compétence.

En ce qui concerne la définition de la compétence comme une mobilisation, il faut que la formation inclut des mécanismes pour apprendre par cette mobilisation et non par l’acquisition décontextualisée des ressources.

La mobilisation suppose une compréhension, un jugement et une certaine rétention intelligente des ressources. Il faut donc, dans la formation, que les ressources soient mobilisées dans l’action qui est toujours située concrètement. Le processus de mobilisation lui-même est un processus complexe qui implique une sélection parmi l’ensemble des ressources acquises et disponibles. Cette sélection ne se fait pas comme une simple application ou un simple recours à des savoirs entreposés mais se fait plutôt dans une opération de combinaison des ressources sélectionnées. De plus, la mobilisation des ressources se fait de manière adaptée au contexte de la situation et selon un processus d’intégration et de coordination des différentes ressources (internes et externes), ces ressources n’étant pas simplement « additionnées » [[1]](#footnote-1)dans un répertoire mais étant « organisées » en structures, en réseaux, en schèmes opératoires ou en « architecture » (Allal, 2002; Altet, 2002; Amherlt et al., 2001; Bain, 2002; Bellier, 1999; Boyatzis, 1982; De Ketele, 2001; De Terssac, 2001; Fernagu-Oudet, 2001; Flück, 2001; Gilbert & Parlier, 1999; Jonnaert, 2002; Laliberté & Dorais, 1999; Le Boterf, 2001, 2018; Leplat, 2001; Lévy-Leboyer, 1996; Lichtenberger, 2003; Martineau & Gauthier, 2000; Massot & Feisthammel, 1997; Paquay, 2000; Pastré, 1999; Perrenoud, 2002; Pettersen & St-Pierre, 2003; Rey, 1998; Roegiers, 2000; Romainville, 1996; Ropé, 1996; Tardif, 2006; Tardif & Presseau, 1998; Vergnaud, 1996; Wittorski, 1998).

Dans une APC, on identifie les ressources internes et externes à mobiliser dans chacune des compétences. Il faut planifier des formations à la mobilisation des ressources internes (connaissances et habiletés) dans les apprentissages et non des formations à l’acquisition décontextualisée de ces ressources. On assurera aussi la disponibilité des ressources externes pour qu’elles soient mobilisées en temps opportun.

Enfin, la mobilisation des ressources se faisant de manière adaptée au contexte d’une situation spécifique ou d’une famille de situations, il faut préciser les situations (ou familles de situations) dans lesquelles les compétences se déploient en apprentissage : stratégies pédagogiques de mises en situation, d’études de cas, de laboratoires, de stages, de simulations, etc.

**Références**

Allal, L. (2002). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. Dans J. Dolz, & E. Ollagnier (Éds), *L’énigme de la compétence en éducation* (pp. 77-94). Bruxelles : De Boeck.

Altet, M. (1998). Quelle formation professionnalisante pour développer les compétences de « l’enseignant-professionnel » et une culture professionnelle d’acteur? Dans M. Tardif, C. Lessard, & C. Gauthier (Éds), *Formation des maîtres et contextes sociaux* (pp. 71-86). Paris : Presses universitaires de France.

Altet, M. (2002). Quelle(s) professionnalité(s) des formateurs en formation continue? Vers un profil polyidentitaire. Dans M. Altet, L. Paquet, & P. Perrenoud (Éds), *Formateurs d’enseignants. Quelle professionnalisation?* (pp. 59-87). Bruxelles : De Boeck.

Amherlt, C.-H., Dupuich-Rabasse, F., Emery, Y., & Giauque, D. (2001). *Compétences collectives dans les organisations. Émergence, gestion et développement*. Québec : Presses de l’Université Laval.

Bain, D. (2002). De l’évaluation aux compétences : mise en perspective de pratiques émergentes. Dans J. Dolz, & E. Ollagnier (Éds), *L’énigme de la compétence en édu*cation (pp. 129-145). Bruxelles : De Boeck.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York, NY : Freeman.

Barkatoolah, A. (2000). *Valider les acquis et les compétences en entreprise*. Paris : Insep.

Bélair, L. (2001). La formation à la complexité du métier d’enseignant. Dans L. Paquay, M. Altet, É. Charlier, & P. Perrenoud (Éds), *Former des enseignants professionnels* (3e éd., pp. 63-75). Bruxelles : DeBoeck.

Bellier, S. (1999). La compétence. Dans P. Carré, & P. Caspar (Éds), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp. 223-244). Paris : Dunod.

Bellier, S. (2000). « Compétence comportementale » appellation non contrôlée. Dans S. Bellier (Éd.), *Compétences en action* (pp. 125-133). Paris : Liaisons.

Boyatzis, R. E. (1982). *The competent manager : a guide for effective management*. New York, NY : Wiley.

Chartier, A.-M., & Jacquet-Francillon, F. (1998). Éditorial. *Recherche et formation,* (27), 5-14.

Clot, Y. (2001). La compétence en cours d’activité. Dans J. Leplat, & M. De Montmollin (Éds), *Les compétences en ergonomie* (pp. 81-88). Toulouse : Octares.

Colardyn, D. (1998). Compétences et entreprise apprenante. *Actualité de la formation permanente,* (154), 30-34.

De Ketele, J.-M. (2001). Place de la notion de compétence dans l’évaluation des apprentissages. Dans G. Figari, & M. Achouche (Éds), *L’activité évaluative réinterrogée* (pp. 39-43). Bruxelles : De Boeck.

Demailly, L. (1994). Compétence et transformation des groupes professionnels. Dans F. Minet, M. Parlier, & S. D. Witte (Éds), *La compétence : mythe, construction ou réalité?* (pp. 71-90). Paris : L’Harmattan.

De Terssac, G. (2001). Compétences et travail : compétences d’explication, d’intervention et d’évaluation. Dans J. Leplat, & M. De Montmollin (Éds), *Les compétences en ergonomie* (pp. 113-119). Toulouse : Octares.

Faingold, N. (2001). Du stagiaire à l’expert : construire les compétences professionnelles. Dans L. Paquay, M. Altet, É. Charlier, & P. Perrenoud (Éds), *Former des enseignants professionnels* (3e éd., pp. 137-152). Bruxelles : De Boeck.

Fernagu-Oudet, S. (2001). Voyage au cœur de la compétence... ou pour une épistémologie de la pratique. *Actualité de la formation permanente,* (170), 8-20.

Flück, C. (2001). *Compétences et performances : une alliance réussie*. Paris : Demos.

Gilbert, P., & Parlier, M. (1999). La gestion prévisionnelle des emplois et des compétences : enjeux et limites. Dans D. Weiss (Éd.), *Les ressources humaines* (pp. 379-409). Paris : Éditions d’Organisation.

Guillemette, F. (2021). L’approche par compétences dans la programmation pédagogique. *Enjeux et société*, *8*(2), 140–169. <https://doi.org/10.7202/1078492arv>

Guillemette, F., & Gauthier, C. (2006). L’approche par compétences (APC) en formation des maîtres : analyse documentaire et critique. *Éduquer (Cahiers Binet-Simon)*, (11), 137-179. Repéré à <http://rechercheseducations.revues.org/index84.html>

Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles : DeBoeck.

Lacasse, M., Renaud, J.-S., Cantat, A., & Saucier, D. (2016). Développement de compétences avancées dans la formation des futurs médecins : l’exemple de la médecine familiale au Canada. *Éducation et francophonie* *44*(2), 126-151. Repéré à <http://doi.org/10.7202/1039025ar>

Laliberté, J., & Dorais, S. (1999). *Un profil de compétences du personnel enseignant du collégial*. Sherbrooke : CRP.

Le Boterf, G. (1998). Évaluer les compétences, quels jugements? Quels critères? Quelles instances? *Éducation permanente, 135*(2), 143-151.

Le Boterf, G. (1999). De l’ingénierie de la formation à l’ingénierie des compétences. Dans P. Carré, & P. Caspar (Éds), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp. 335-353). Paris : Dunod.

Le Boterf, G. (2001). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Éditions d'Organisation

Le Boterf, G. (2018). *Développer et mettre en œuvre la compétence*. Paris : Eyrolles.

Lemoine, C. (2002). *Se former au bilan de compétences*. Paris : Dunod.

Leplat, J. (2001). Compétence et ergonomie. Dans J. Leplat, & M. De Montmollin (Éds), *Les compétences en ergonomie* (pp. 41-53). Toulouse : Octares.

Letor, C., & Vandenberghe, V. (2003). L’accès aux compétences est-il plus (ini)équitable que l’accès aux savoirs traditionnels? *Cahier de Recherche du GIRSEF,* (25), 1-18.

Levy-Leboyer, C. (1996). *La gestion des compétences*. Paris : Éditions d’Organisation.

Lichtenberger, Y. (2003). Compétence, compétences. Dans J. Allouche (Éd.), *Encyclopédie des ressources humaines* (pp. 203-215). Paris : Vuilbert.

Loisy, C. (2014). Variété dans l’évaluation de compétences transversales. Dans C. Loisy, & M. Coquide (Éds), *Regards croisés sur les référentiels de compétences et leur mise en place* (pp. 39-48). Repéré à https://www.academia.edu/15899982/Symposium\_Regards\_crois%C3%A9s\_sur\_les\_r%C3%A9f%C3%A9rentiels\_de\_comp%C3%A9tences\_et\_leur\_mise\_en\_place\_24e\_Colloque\_de\_l\_ADMEE\_Association\_pour\_le\_d%C3%A9veloppement\_des\_m%C3%A9thodologies\_d%C3%A9valuation\_en\_%C3%A9ducation\_Europe\_L\_%C3%A9valuation\_des\_comp%C3%A9tences\_en\_milieu\_scolaire\_et\_en\_milieu\_professionnel\_

Martineau, S., & Gauthier, C. (2000). La place des savoirs dans la construction de l’id

Martineau, S., & Gauthier, C. (2000). La place des savoirs dans la construction de l’identité professionnelle collective des enseignants ou le paradoxe de la qualification contre la compétence. Dans C. Gohier, & C. Alin (Éds), *Enseignant-formateur : la construction de l’identité professionnelle* (pp. 85-110). Paris : L’Harmattan.

Masciotra, D. (2010). L’expérience en action : la clé d’une approche dite située. Dans D. Masciotra, F. Medzo, & P. Jonnaert. (Dirs), *Vers une approche située en éducation* (pp. 13-30). Cahiers scientifiques de l’ACFAS. Cahier 11.

Masciotra, D., & Medzo, F. (2009). *Développer un agir compétent*. Bruxelles : De Boeck.

Massot, P., & Feisthammel, D. (1997). *Conduites professionnelles, conduites de management. Un outil de développement des compétences*. Paris : Liaisons.

Mercier-Dequidt, C., & Bécu-Robinault, K. (2014). Des prescriptions officielles sur la validation des compétences à une évaluation formative. Dans C. Loisy, & M. Coquide (Éds), *Regards croisés sur les référentiels de compétences et leur mise en place* (pp. 28-38). Repéré à https://www.academia.edu/15899982/Symposium\_Regards\_crois%C3%A9s\_sur\_les\_r%C3%A9f%C3%A9rentiels\_de\_comp%C3%A9tences\_et\_leur\_mise\_en\_place\_24e\_Colloque\_de\_l\_ADMEE\_Association\_pour\_le\_d%C3%A9veloppement\_des\_m%C3%A9thodologies\_d%C3%A9valuation\_en\_%C3%A9ducation\_Europe\_L\_%C3%A9valuation\_des\_comp%C3%A9tences\_en\_milieu\_scolaire\_et\_en\_milieu\_professionnel\_

Morier, F. (2001). De la qualité de la formation à la reconnaissance des compétences. *Education permanente,* (147), 151-158.

Paquay, L. (2000). Donner du sens à la formation continuée. Dans G. Carlier, J.‑P. Renard, & L. Paquay (Éds), *La formation continue des enseignants. Enjeux, innovation et réflexivité* (pp. 263-278). Bruxelles : DeBoeck.

Parlier, M. (1997). Les enjeux et les ambivalences de la gestion des compétences. *Connexions, 70*(2), 47-65.

Parlier, M. (1999). Stratégies de formation et de développement des compétences dans l’entreprise. Dans D. Weiss (Éd.), *Les ressources humaines* (pp. 413-462). Paris : Éditions d’Organisation.

Pastré, P. (1999). Travail et compétences : un point de vue de didacticien. *Formation Emploi,* (67), 109-125.

Perrenoud, P. (2002). D’une métaphore à l’autre : transférer ou mobiliser ses connaissances? Dans J. Dolz, & E. Ollagnier (Éds), *L’énigme de la compétence en éducation* (pp. 45-60). Bruxelles : De Boeck.

Pettersen, N., & St-Pierre, J. (2003). Élaboration et validation d’un modèle de compétences. Pour des dirigeants de PME, aux fins de perfectionnement professionnel. Dans N. Delobbe, G. Karnas, & C. Vanderberghe (Éds), *Évaluation et développement des compétences au travail* (pp. 73-79). Louvain : Presses universitaires de Louvain.

Prieur, M., Aldon, G., & Pastor, A. (2014). Appuis et freins à l’évaluation des compétences. Dans C. Loisy, & M. Coquide (Éds), *Regards croisés sur les référentiels de compétences et leur mise en place* (pp. 18-27). Repéré à https://www.academia.edu/15899982/Symposium\_Regards\_crois%C3%A9s\_sur\_les\_r%C3%A9f%C3%A9rentiels\_de\_comp%C3%A9tences\_et\_leur\_mise\_en\_place\_24e\_Colloque\_de\_l\_ADMEE\_Association\_pour\_le\_d%C3%A9veloppement\_des\_m%C3%A9thodologies\_d%C3%A9valuation\_en\_%C3%A9ducation\_Europe\_L\_%C3%A9valuation\_des\_comp%C3%A9tences\_en\_milieu\_scolaire\_et\_en\_milieu\_professionnel\_

Rey, B. (1998). *Les compétences transversales en question*. Paris : De Boeck.

Roegiers, X. (2000). *Une pédagogie de l’intégration*. Bruxelles : De Boeck.

Romainville, M. (1996). L’irrésistible ascension du terme « compétence » en éducation… *Enjeux*, (37-38), 132-142.

Romainville, M., Bernaerdt, G., Delory, Ch., Genard, A., Leroy, A., Paquay, L., ... Wolfs, J. L. (1997). À ceux qui s’interrogent sur les compétences et leur évaluation. *Forum-Pédagogies,* (14), 21-27.

Ropé, F. (1996). Objectifs et compétences à l’école et dans le travail. *Les sciences de l’éducation, 29*(4), 33-58.

Ruano-Borbolan, J.-C. (2000). Savoir, savoirs. Dans J.-C. Ruano-Borbalan (Éd.), *Savoirs et compétences en éducation, formation et organisation* (pp. 7-13). Paris : Demos.

Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal : Logiques.

Tardif, J. (2006). *L’évaluation des compétences*. Montréal : Chenelière.

Tardif, J. (2017). Des repères conceptuels à propos de la notion de compétence, de son développement et de son évaluation. Dans M. Poumay, J. Tardif, & F. Georges (Éds), *Organiser la formation à partir des compétences* (pp. 15-37). Bruxelles : De Boeck.

Tardif, J., & Presseau, A. (1998). Quelques contributions de la recherche pour favoriser le transfert des apprentissages. *Vie pédagogique*, (108), 39-44.

Vergnaud, G. (1996). Au fond de l’action, la conceptualisation. Dans J.-M. Barbier (Éd.), *Savoirs théoriques et savoirs d’action* (pp. 275-292). Paris : Presses universitaires de France.

Wittorski, R. (1998). De la fabrication des compétences. *Éducation permanente*, (135), 57-71.

Wittorski, R. (2000). La production de compétences collectives par et dans l’analyse des pratiques professionnelles. *Psychologie du travail et des organisations, 6*(3-4), 75-102.

Zarifian, P. (2001). *Le modèle de la compétence*. Paris : Liaisons.

1. « L’addition arithmétique des capacités ne fait pas la compétence, pas plus que la juxtaposition des composants ne fait le programme, ni que l’empilage des pièces ne fait la machine. Il doit y avoir nécessairement assemblage, évaluation, ordonnancement, coordination, régulations. Ainsi l’accumulation des savoirs, des capacités, ne garantit pas la compétence, même si elle y participe. » (Massot & Feisthammel, 1997, p.26) [↑](#footnote-ref-1)