



Apprendre
apprendre
apprendre
apprendre
apprendre
apprendre
apprendre
apprendre
apprendre
apprendre

Être à jour,
toujours!

L'approche par compétences

Pour accompagner les apprenantes et apprenants jusqu'à l'autonomie



apprendre
apprendre
apprendre
apprendre
apprendre
apprendre
apprendre

**Être à jour,
toujours!**

L'approche par compétences

Pour accompagner les apprenantes et
apprenants jusqu'à l'autonomie

La Direction de la formation générale des adultes tient à remercier chaleureusement toutes les personnes qui ont participé à la production de cette brochure.

COORDINATION

Diane Grimard

Direction de la formation générale
des adultes

RÉDACTION

Denyse Tremblay

Consultante en formation

ÉQUIPE DE PRODUCTION

Carmen Allison

Consultante en formation

Marie Dufour

Rédactrice communicationnelle

Margot Désilets

Consultante en formation

Denise Beauchesne

Conseillère pédagogique,
Commission scolaire de la Capitale

Marie-Paule Dumas

Consultante en formation

PERSONNES-RESSOURCES ET SOUTIEN TECHNIQUE

La production de cette brochure a été rendue possible grâce à la participation de nombreux collaborateurs et collaboratrices du ministère de l'Éducation.

Que signifie le mot « compétence » utilisé partout en formation ?
Qu'est-ce qu'on entend au juste par « approche par compétences » ?
À quoi sert cette approche ?
Que change-t-elle ?
En quoi se distingue-t-elle de l'approche par objectifs ?
Vais-je devoir enseigner autrement ?
Vais-je devoir évaluer autrement ?
Et les contenus dans tout cela ?

Toutes ces questions bien légitimes habitent à divers degrés les personnes qui travaillent dans le secteur de la formation générale de base des adultes. De fait, on se représente difficilement les changements apportés à la dynamique de l'enseignement et de l'apprentissage chez les adultes quand la formation repose sur une approche axée sur les compétences.

Rappelons que, dans la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue, c'est l'approche qui est privilégiée. On y insiste notamment sur le fait que chaque personne doit continuellement mettre à jour ses compétences pour participer à l'évolution dynamique de la société moderne.

Malgré ses louables objectifs, l'approche par compétences suscite de l'inquiétude, de l'appréhension quant aux façons de faire. Cette brochure a donc pour but de favoriser une meilleure compréhension de la raison d'être et de l'effet de cette approche dans la formation des adultes. Souhaitons qu'elle contribuera aussi à accroître la motivation andragogique de ses destinataires et qu'elle leur permettra de devenir autonomes, le plus rapidement possible, dans la mise en œuvre prochaine d'un nouveau curriculum de formation générale de base.

Dans les prochaines pages, on définira d'abord l'approche par compétences. Il sera ensuite question des motifs qui ont mené à cette manière de concevoir la formation et des effets de cette approche sur la pratique andragogique.

Qu'est-ce que l'approche par compétences ?

L'approche par compétences correspond à une logique d'organisation d'une formation qui s'appuie sur des compétences à développer plutôt que sur des contenus à transmettre. « La définition des contenus est imposée par la compétence, non par le développement expositif d'une discipline. C'est elle qui est maître d'œuvre dans la conception d'une formation¹ ». Par « contenus », on entend non seulement les connaissances disciplinaires, mais l'ensemble des ressources sollicitées lors de l'exercice de la compétence en question : les différents types de connaissances nécessaires, les habiletés, les perceptions, les attitudes et aussi toutes les ressources externes, comme la connaissance des réseaux documentaires et des banques de données. Dans une approche par compétences, chaque compétence a donc une fonction de tri, de sélection des contenus.

Qu'entend-on par « compétence » ?

Voici la définition retenue en formation générale de base des adultes :

« pouvoir d'agir, de réussir et de progresser fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble intégré de ressources pour faire face à une famille de situations de vie² ».

Tous les auteurs s'entendent sur les principales caractéristiques qui servent à définir le concept de compétence :

- **Une compétence est toujours contextualisée.** En formation générale de base des adultes, l'environnement, les acquis, les projets de vie et les champs d'intérêt des apprenantes et des apprenants servent de points d'ancrage à leur démarche d'apprentissage.

1 Pierre, GILLET, *Construire la formation*, ESF, éditeur Paris, 1991, p. 72.

2 Documents de travail de la Direction de la formation générale des adultes portant sur l'élaboration d'un référentiel de curriculum, 2001-2002.

- **Une compétence est multidimensionnelle.** L'exercice d'une compétence entraîne le développement de ressources (connaissances disciplinaires, habiletés, perceptions, attitudes, etc.) liées aux grands aspects de tout comportement humain : intellectuel, physique, affectif. La compétence intègre un ensemble d'apprentissages.
- **Une compétence est définie par rapport à un standard, à un seuil connu d'avance.** Le niveau de maîtrise attendu est fixé préalablement et un ensemble de critères de performance permettent à l'apprenante ou l'apprenant de témoigner de sa compétence.
- **Une compétence est une potentialité d'action et de progression.** Ce trait du concept de compétence conduit à l'adoption d'une conception de l'apprentissage qui s'harmonise bien avec les principes du cadre constructiviste (appui sur la construction progressive des concepts, des habiletés, des attitudes, etc.).

«[...] quand on a compris, tout à la fois, ce qui fait l'efficacité d'un outil ou d'un concept et les caractéristiques des situations dans lesquelles on peut les mobiliser : nous parlons alors [...] de construction d'une véritable compétence. » Philippe Meirieu

Concrète ou abstraite, commune ou spécialisée, d'acquisition facile ou difficile, une compétence permet de faire face, régulièrement et efficacement, à une famille de tâches et de situations. L'exercice d'une compétence implique le recours à des notions, à des connaissances, à des informations, à des procédures, à des méthodes, à des techniques ou encore à d'autres compétences, plus spécifiques. Le Boterf assimile d'ailleurs la compétence à un « savoir-mobiliser ».

« Posséder des connaissances ou des capacités ne signifie pas être compétent. On peut connaître des techniques ou des règles de gestion comptable et ne pas savoir les appliquer au moment opportun. On peut connaître le droit commercial et mal rédiger des contrats. Chaque jour,

l'expérience montre que des personnes qui [possèdent] des connaissances ou des capacités³ ne savent pas les mobiliser de façon pertinente et au moment opportun, dans une situation de travail. L'actualisation de ce que l'on sait dans un contexte singulier (marqué par des relations de travail, une culture institutionnelle, des aléas, des contraintes temporelles, des ressources...) est révélatrice du "passage" à la compétence. Celle-ci se réalise dans l'action (Le Boterf, 1994, p. 16)⁴. »

Quelles sont les exigences de l'approche par compétences en formation générale de base ?

Pour rendre l'approche par compétences opératoire en formation générale de base des adultes, on doit répondre à certaines exigences.

Des exigences liées à la conception même du curriculum

L'approche par compétences nécessite d'analyser l'environnement des populations ciblées, de circonscrire les situations de vie des adultes concernés et de déterminer les difficultés à surmonter ainsi que les défis à relever inhérents à ces situations. Puis, par un processus de dérivation rigoureux, les conceptrices et concepteurs arrivent à définir des compétences qui sont en parfaite adéquation avec l'environnement des populations ciblées, les situations de vie des adultes touchés et le changement souhaité. Il s'agit de déterminer quelles sont les compétences susceptibles de combler l'écart entre les situations existantes et les situations souhaitées.

3 Les capacités se définissent comme des « puissances de faire » qui portent sur une catégorie d'objets intellectuels. Par exemple, pour développer une compétence donnée, il faut des capacités liées au domaine de la recherche : être capable de sélectionner de l'information, d'en évaluer la pertinence, de procéder à l'appariement de cette information à des sources multiples, d'organiser l'information à l'aide d'un ordinateur, etc. Les capacités sont liées à un domaine précis, mais ne sont pas contextualisées. Elles servent à de multiples activités, quel que soit leur champ d'application. Elles sont donc transversales.

4 Philippe, Perrenoud, « Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs ? » *Résonances : Mensuel de l'école valaisanne, Dossier Savoirs et compétences*, n° 3, novembre 1998, p. 3-7.

Des exigences liées à la description de chaque compétence déterminée

Une compétence est décrite d'un point de vue extrascolaire. Elle est authentique, c'est-à-dire conforme à la réalité de la vie personnelle, sociale ou professionnelle des apprenantes et apprenants. Utiliser la notion de compétence pour construire une formation suppose donc la détermination :

- du contexte où la compétence est mise en œuvre,
- des éléments essentiels qui la composent (sur lesquels portera la formation),
- des critères ou indicateurs de performance qui vont permettre à l'élève de témoigner de sa progression dans le développement de la compétence en question et de sa capacité de transfert dans plus d'une situation d'une même famille.

Des exigences liées à l'organisation de la formation

L'approche influence aussi la façon d'organiser l'acquisition des compétences du curriculum. Il faut s'assurer de garder le cap sur les compétences comme cibles de la formation générale de base, que ce soit dans les programmes élaborés à partir des compétences du curriculum, dans les cours préparés ou dans toute autre action de formation. Pour éviter de passer des compétences à une structure traditionnelle plus linéaire (disciplinaire), on doit coller au caractère intégrateur de chacune des compétences dans l'organisation de la formation sur le terrain.

Quelles préoccupations sont à l'origine de l'approche par compétences ?

Dans les années 70, une réforme en faveur d'une formation axée sur les compétences se dessine dans certains établissements aux États-Unis (College for Human Services de New York, Alverno College de Milwaukee, Antioch School Law de Washington DC). On y préconise une conception plus large et plus générique de la compétence professionnelle. Les pionnières et pionniers de ce mouvement sont

soucieux d'élargir la notion traditionnelle de succès scolaire pour y intégrer les notions de développement personnel et social et de compétence professionnelle.

En même temps, au Québec, à la Direction générale de l'éducation des adultes, on conçoit des programmes par objectifs généralement à partir de thèmes tirés de contenus des disciplines retenues. Vers 1975-1976 s'ajoute une source d'inspiration : le modèle DACUM utilisé au Nouveau-Brunswick et en Nouvelle-Écosse. Une méthode d'élaboration de curriculum appelée « méthode IXE » prend alors forme petit à petit. Elle est largement inspirée des travaux d'Harry L. Ammerman et de William H. Melching, qui ont suggéré la terminologie des objectifs terminaux et intermédiaires et ont permis de faire la distinction entre les tâches, les habiletés et les comportements généraux. On se dirige ensuite progressivement vers le modèle par compétences et, en 1986, la notion de compétence se trouve pour la première fois à la base de certains programmes, lors de la réforme de la formation professionnelle au secondaire.

À l'origine, on souhaitait que le concept de réussite scolaire corresponde à autre chose que la seule démonstration par les élèves d'une somme de connaissances acquises. On supposait alors qu'après la formation, les élèves seraient bien capables de mobiliser ces connaissances tout seuls, dans un agir, ce qui n'était pas toujours le cas.

Ainsi, une conception plus humaine et générique de la compétence professionnelle et le souci d'élargir la notion de réussite scolaire sont deux préoccupations importantes à la base de tout ce mouvement vers la compétence comme concept central de la formation. Par ailleurs, ce mouvement s'harmonise bien avec les principes à la base de la pratique andragogique et le cadre de la théorie moderne de l'apprentissage qu'est le constructivisme.

Au cours des années 90, la notion de compétence a inspiré une refonte plus ou moins radicale des programmes au Québec, en France et en Belgique. En Suisse romande, la question commence à être débattue, à la fois parce que la révision des plans d'études coordonnés est à l'ordre du jour et parce que l'évolution vers des cycles d'apprentissage exige la définition d'objectifs-noyaux ou d'objectifs de fin de cycle, souvent conçus en termes de compétences (Perrenoud).

Pourquoi une approche par compétences en formation générale de base des adultes ?

L'exploration de l'incidence déterminante de l'approche par compétences sur l'acte andragogique permet de constater la nécessité d'établir l'équilibre entre les étapes du processus d'apprentissage que doivent franchir les adultes en formation générale de base.

L'ACTE ANDRAGOGIQUE

Processus d'enseignement

(moi, l'enseignante ou l'enseignant)

- Planifier
- Organiser
- Intervenir
- Évaluer

Processus d'apprentissage

(l'apprenante ou l'apprenant)

- **Se motiver** (motivation)
- Acquérir (acquisition)
- **Intégrer** (intégration)
- **Transférer** (transfert)
- S'enrichir (enrichissement)

L'enseignante ou l'enseignant a pour rôle de maximiser (optimiser) l'interaction entre ces deux processus.

Impact majeur de l'approche par compétences

L'enseignante ou l'enseignant a comme rôle d'**optimiser l'interaction entre les processus d'enseignement et d'apprentissage**. Les étapes habituelles du processus d'enseignement sont la planification, l'organisation, la réalisation et l'évaluation de la formation et celles du processus d'apprentissage sont la motivation, l'acquisition de base, l'intégration, le transfert et l'enrichissement.

Avec l'approche par compétences, l'enseignante ou l'enseignant conduit les apprenantes et les apprenants à un résultat précis : la compétence visée. Sa préoccupation de couvrir toutes les étapes habituelles du processus d'apprentissage durant la formation doit se traduire concrètement par la mise en place de moyens d'apprentissage qui permettront le développement des habiletés liées à chacune de ces étapes, dont celles de l'intégration et du transfert. C'est là une des retombées les plus évidentes de l'approche : on suppose que la personne qui apprend sera capable après la formation, de réinvestir dans d'autres situations les connaissances acquises à la deuxième étape de son processus d'apprentissage.

L'intégration fait appel à des habiletés liées à l'exercice, en partie ou en totalité, de la compétence qui devient l'élément intégrateur des apprentissages. Le transfert fait appel aux connaissances, aux habiletés et aux attitudes nécessaires à l'adaptation à un nouveau contexte exigeant davantage d'initiative et d'autonomie.

Quelle est la différence entre l'approche traditionnelle (contenus disciplinaires) et l'approche par compétences ?

Approche traditionnelle	Approche par compétences
Les connaissances sont souvent isolées, morcelées.	Les connaissances de divers types sont fusionnées et intégrées dans l'environnement de la personne qui apprend.
L'approche conduit souvent au développement expositif de la matière à un enseignement magistral.	L'évaluation est centrée sur la compétence comme élément intégrateur.
	L'approche s'harmonise bien avec la conception constructiviste qui est axée sur la nécessaire construction du savoir : toute compétence se développe dans la mesure où elle est l'objet d'une intervention directe et explicite.
	Les efforts sont orientés du côté des stratégies les plus susceptibles d'assurer la progression et l'intégration. Elles sont nécessairement variées. Elles nécessitent une mise en action de la personne qui apprend.
L'enseignante ou l'enseignant a souvent le rôle de transmetteur.	Le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant est celui d'accompagnateur.

Approche traditionnelle

Il est difficile d'établir les niveaux de maîtrise des connaissances, du savoir-faire et des attitudes dans la précision des objectifs d'apprentissage. On n'a pas toujours une idée précise des fonctions, des tâches, des situations de vie et des études plus avancées auxquelles prépare la formation donnée et qui devraient déterminer la nature et le contenu de celle-ci.

La description des objectifs est faite à partir des contenus, de la matière à enseigner. Durant la formation, il y a souvent inflation de contenus aux dépens des étapes de l'intégration et du transfert du processus d'apprentissage de toute personne qui apprend.

L'évaluation est surtout centrée sur des connaissances ou des habiletés le plus souvent morcelées.

On formule l'hypothèse que, si les parties sont maîtrisées, le tout l'est également.

L'évaluation porte sur un objet décomposé, émiétté.

Approche par compétences

L'évaluation inclut progressivement l'auto-évaluation par les élèves de leur progression et de leur performance.

L'enseignante ou l'enseignant a une meilleure connaissance de son territoire d'enseignement et de ses limites. C'est plus facile pour elle ou lui de fixer les objectifs à atteindre par les élèves, parce que ceux-ci sont définis en fonction de la compétence à acquérir.

Tous les critères absolus doivent être satisfaits afin qu'une compétence soit jugée acquise.

L'atteinte des objectifs (cognitifs, affectifs, psychomoteurs) contribue au développement de la compétence visée.

L'évaluation touche les éléments essentiels de la compétence dans le traitement de situations-problèmes « authentiques » qui permettent à l'adulte de témoigner de sa compétence.

L'évaluation porte sur la mise en œuvre de la compétence, c'est-à-dire aussi bien sur le produit que sur le processus de traitement de la situation-problème.

L'évaluation est centrée sur la compétence comme élément intégrateur.

Quels liens peut-on faire entre la pratique andragogique, l'approche par compétences et le constructivisme ?

On y trouve les caractéristiques et principes qui amènent l'adulte à vouloir apprendre, comme en témoigne le tableau suivant.

PRINCIPES QUI AMÈNENT L'ADULTE À VOULOIR APPRENDRE

Pratique andragogique ⁵	Approche par compétences	Constructivisme ⁶	Socio-constructivisme ⁷
<p>Principes</p> <ul style="list-style-type: none">• Réciprocité :<ul style="list-style-type: none">- Les élèves et le personnel enseignant s'engagent dans un processus d'apprentissage.- L'andragogue se laisse influencer par ses élèves.• Formation centrée sur la personne qui apprend :<ul style="list-style-type: none">- Toute son expérience est un intrant dans le processus d'apprentissage.- On prend en considération son potentiel et on lui permet de l'explorer (conscience).• Autonomie.• Perspective de réussite :<ul style="list-style-type: none">- L'adulte va s'engager s'il pense qu'il a des chances de réussir ou qu'il peut réussir.	<p>Caractéristiques (en formation)</p> <p>La compétence</p> <ul style="list-style-type: none">• A un caractère intégrateur.• Entraîne une reconnaissance sociale :<ul style="list-style-type: none">- le sentiment de compétence entraîne une meilleure conception de soi et, par conséquent, une meilleure estime de soi.• Est toujours contextualisée.• Intègre un ensemble complexe d'apprentissages.• Fait appel à l'autonomie, au sens des responsabilités, au jugement et à la conscience.• Constitue un potentiel de progression.• Constitue un potentiel de réussite.	<p>Principes</p> <ul style="list-style-type: none">• Interaction : L'interaction entre les composantes d'une compétence donnée contribue beaucoup plus au développement de cette compétence que le nombre de composantes maîtrisées de façon isolée.• Contextualisation : Les connaissances développées par l'apprenante ou l'apprenant sont réutilisables fonctionnellement dans la mesure où elles sont contextualisées pour elle ou lui.• Construction guidée : L'acquisition et le transfert des compétences ne peuvent résulter que d'une pratique guidée. Les enseignantes et enseignants doivent intervenir directement dans l'apprentissage de chacune des compétences retenues dans le curriculum.	<p>Tout en étant personnelle, la construction d'un savoir s'effectue dans un cadre social, à partir de ce que l'on pense, et en interaction avec les informations que les autres apportent.</p> <p>Le socioconstructivisme suppose un lien avec le milieu social, le contexte, etc.</p>

5 Pratique de la relation d'aide à l'apprentissage auprès d'un adulte.

6 TARDIF, Jacques, Mario Désilets, Fernand Paradis. «Le développement des compétences: cadres conceptuels pour l'enseignement professionnel», *Pédagogie collégiale*, vol. 6 n° 2, décembre 1992.

7 *Ibid.*

Quels sont les principaux effets de l'approche par compétences ?

Voici quelques témoignages d'enseignantes et d'enseignants de la formation générale de base des adultes qui ont déjà saisi certains effets qu'aura l'approche par compétences dans leur pratique et sur la façon d'apprendre des adultes.

Dans leur pratique :

- L'approche par compétences va me permettre d'adopter une vision plus globale de la formation.
- Je devrai dépasser l'étape de l'acquisition des connaissances. Ma planification devra aussi tenir compte de l'intégration, du transfert et de l'enrichissement.
- Je devrai me centrer davantage sur l'apprenante ou l'apprenant et moins sur la discipline.
- Je devrai prendre en compte les situations de vie de l'adulte pour rendre les apprentissages plus significatifs.
- Je devrai mieux connaître les buts de l'élève, de même que ses acquis.
- Je m'engagerai à stimuler les différents savoirs chez les élèves.
- J'aurai plus de latitude par rapport à la planification (formulation des objectifs, choix de stratégies d'enseignement et d'activités d'apprentissage variées).
- L'approche par compétences me donnera plus de souplesse. Ainsi, je pourrai varier les types d'intervention et les outils pédagogiques.
- Je devrai adopter de nouvelles formules pédagogiques: apprentissage par projets, travail coopératif, etc.
- Je devrai tisser des liens entre les disciplines.
- Je pourrai utiliser davantage ma créativité.
- Je devrai privilégier la multidisciplinarité en travaillant de concert avec mes collègues.

- Ma démarche s'apparentera à de l'accompagnement : j'aiderai l'élève à progresser dans le développement de ses compétences.
- Mon intervention consistera notamment à valider les apprentissages de l'élève (le chemin parcouru).

Sur la façon d'apprendre des adultes :

- Les élèves seront nécessairement plus actifs et plus engagés dans leur démarche d'apprentissage.
- Comme les apprentissages seront plus significatifs, les élèves seront plus motivés.
- Les élèves feront preuve d'une plus grande autonomie.
- L'approche par compétences rendra les élèves plus responsables.
- Les élèves devront analyser leur situation (acquis et besoins) par rapport à la compétence à développer en vue de choisir le parcours qui leur convient le mieux. Cette introspection les rendra capables d'aller chercher ce dont ils ont vraiment besoin.
- Les élèves développeront un meilleur esprit de synthèse. Leurs apprentissages seront moins compartimentés qu'avant et ils feront des liens entre ceux-ci; ils intégreront ce qu'ils apprennent.
- Leurs apprentissages seront durables. Ils pourront donc être réinvestis.
- Les élèves prendront davantage conscience de leur progression.

En conclusion

Les enseignantes et enseignants à l'éducation des adultes se sentent interpellés par l'approche par compétences. Celle-ci demande de piloter les apprentissages des adultes en formation générale de base à partir d'une idée précise de leur itinéraire : la compétence, les objectifs d'apprentissage à atteindre pour développer cette compétence et les exigences fixées au préalable pour juger de la progression et de l'acquisition. Son but est d'amener les apprenantes et apprenants à développer leur capacité de transfert, donc leur autonomie, d'où la nécessité d'un choix de formules andragogiques adaptées et de lieux d'apprentissage variés qui favorisent une mise en action rapide. Ces formules et ces lieux doivent conduire les adultes à prendre eux-mêmes en charge l'activité intellectuelle nécessaire pour apprendre.

Les problèmes, les situations, les projets, les stages, les mises en situation, le portfolio, le journal de bord, l'étude de cas ou toute autre réalisation doivent correspondre à la nature de la compétence visée (son contexte de mise en œuvre) et à celle des objectifs d'apprentissage qui s'y rattachent. L'utilisation d'une plus grande variété de formules et de lieux d'apprentissage a pour effet de favoriser l'« aisance pédagogique » et l'expression des différentes personnalités des enseignantes et enseignants.

« On se lasse de tout, excepté d'apprendre ».

Virgile, 70 av. J.-C.

L'approche par compétences influence aussi la manière d'apprendre des adultes. Ceux-ci connaissent la contribution de leurs apprentissages à leur développement personnel. Ils bénéficient des efforts de concertation du personnel enseignant relativement à leur formation de base. Les stratégies métacognitives qu'ils ont développées au cours de leur vie, qui s'étend nécessairement sur une période plus longue que celle de l'enfant ou de l'adolescent, sont mises à profit pour apprendre. En effet, dans une formation de base axée sur le développement de compétences significatives pour eux, les adultes sont appelés à utiliser ces stratégies d'introspection de différentes manières dans le contexte d'une autoévaluation à intention formatrice, mise au service de leur apprentissage. Ils sont motivés à apprendre.

Quant aux effets de l'approche par compétences sur la façon d'envisager et de préparer l'évaluation, on peut souligner les plus notoires. L'approche par compétences conduit à préparer une évaluation à validité écologique (en conformité avec le contexte de réalisation de la compétence évaluée), multidimensionnelle (qui rejoint les grands aspects du comportement humain – intellectuel, physique et affectif – et qui fait appel à des connaissances de plusieurs types – déclaratives, procédurales et contextuelles) et à caractère intégrateur (l'évaluation porte sur la mise en œuvre de la compétence).

Plusieurs praticiennes et praticiens de l'enseignement considèrent l'approche par compétences comme un outil supplémentaire au service d'une démarche d'analyse pour préciser une démarche d'apprentissage en progression chez des adultes en formation, déterminer les résultats escomptés de la formation et établir le seuil de réussite.

Enfin, l'approche par compétences donne au personnel enseignant et aux élèves des principes solides et des points de repère sûrs qui leur permettent de vivre la mouvance constante de la société de façon réfléchie et enrichissante pour tous. Il ne faut surtout pas oublier qu'un développement continu des compétences conduit à une meilleure adaptabilité et à une meilleure employabilité.

QUELQUES SOURCES POUR POURSUIVRE LA RÉFLEXION

BEZSONOFF, Catherine. *Pratique de la formation : du discours à la réalité*, Paris, Éditions d'Organisation, 2000, 198 p.

GILLET, Pierre. *Construire la formation : outils pour les enseignants et les formateurs*, Collection Pédagogies, Paris, ESF éditeur, 1991, 157 p.

LE BOTERF, Guy. *L'ingénierie des compétences*, édition revue et corrigée, Paris, Éditions d'Organisation, 2000, 200 p.

MEIRIEU, Philippe. « Stratégies d'apprentissage. Les chemins de l'apprendre », *Cahiers pédagogiques*, n° 246, 1986.

MORIN, Bernard. « Programme d'études et compétences des étudiants », *Pédagogie collégiale*, vol. 2, n° 4, mai 1989, 13 p.

PERRENOUD, Philippe. « Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs ? », *Résonances : Mensuel de l'école valaisanne, Dossier savoirs et compétences*, n° 3, novembre 1998, p. 3-7.

TARDIF, Jacques, Mario Désilets, Fernand Paradis. Le développement des compétences : cadres conceptuels pour l'enseignement professionnel, *Pédagogie collégiale*, vol. 6, n° 2, décembre 1992.

TARDIF, Jacques. *Pour un enseignement stratégique : l'approche de la psychologie cognitive*, (Collection théories et pratique de l'enseignement), Montréal, Éditions Logiques, 1992, p. 61-74.

TREMBLAY, Denyse. « Aborder l'enseignement et l'apprentissage par le biais des compétences : les effets dans la pratique des enseignants et des enseignantes », *Pédagogie collégiale*, vol. 13, n° 2, décembre 1999, p. 24-30.

TREMBLAY, Gilles. « À propos des compétences comme principe d'organisation d'une formation », *Bulletin d'information*, Fonds pour l'implantation de la reconnaissance des acquis au collégial, vol. 6, n° 9, avril 1990, 30 p.

NOTES

apprendre
tout au long de la vie