

L'approche par compétence : une alliée vers une employabilité durable

Kaouther CHAARI MEFTEH

Doctorante en Science de Gestion (Marketing)

Coach professionnel (ICI-Genève)

Faculté des Sciences Economiques et de Gestion de Sfax

Rte de l'Aérodrome km 4 BP1088, 3018 Sfax Tunisie

Laboratoire de Recherche en Marketing

E mail Kaouther_chaari@yahoo.fr

(+216) 29 24 07 02

Résumé : La présente communication se propose d'étudier les assises de l'employabilité durable. Nous focalisons notre intérêt sur la pédagogie adoptée par l'université ainsi que par les différents acteurs qui la composent. L'approche orientée compétence atteste la richesse d'une pédagogie susceptible de développer les compétences transversales qui ont le mérite de maintenir une employabilité durable.

Mots clés : Employabilité durable, l'approche par compétences, les compétences transversales.

L'approche par compétence : une alliée vers une employabilité durable

Introduction

Force est de constater la nécessité de transfert d'une pédagogie orientée objectif à celle orientée compétence. Hirrt (2009, p.8) dénombre trois facteurs de l'adoption de l'approche orientée compétence : « la réponse aux développements du marché du travail », « davantage d'attention portée aux savoir-faire (skills) professionnels et à l'employabilité » et « un nouveau concept pour la communication avec les employeurs » (Van der Klink et al. 2007). *C'est en effet le monde socio-économique qui a déterminé la notion de compétence parce que les adultes que l'école a formés n'étaient pas suffisamment aptes à entrer dans la vie professionnelle* (Jaddouille et Bouhon, 2001). En effet, l'accès à l'information et aux savoirs n'est plus une fin en soi. Le paradigme d'enseignement cède la place progressivement au paradigme d'apprentissage (Tardif, 1998, p.4). Afin d'insérer l'étudiant sur le marché du travail et d'assurer une employabilité durable, le rôle des pédagogues reste indispensable. *Les enseignantes et les enseignants ont des responsabilités qui dépassent largement la réussite dans leurs cours ; ils ont des responsabilités importantes à l'égard des projets de l'établissement, à l'égard de la diplomation des élèves inscrits dans les programmes où ils enseignent, à l'égard du développement identitaire de ces derniers* (Tardif, 1998, p.8). D'ailleurs, le conseil de l'enseignement Flamand ou le VLOR (2008b) estime que « Dans le monde du travail et sur le marché du travail (...) on ne cherche pas en effet pas des travailleurs qui “savent” et “peuvent” beaucoup, mais des travailleurs qui sont et qui restent compétents — c.à.d. capables et adaptables — afin de pouvoir aborder l'innovation et des processus complexes ». De ce fait, canaliser le savoir et le savoir-faire de l'étudiant en vue de les cristalliser en compétences lui permettant de s'insérer dans le marché de travail nous semble parmi les objectifs prioritaires qui doivent mobiliser les différents acteurs de l'université.

Notre communication a pour objectif d'étudier l'employabilité sous l'angle de développement des compétences transversales. La première partie de notre communication décrit l'employabilité. La deuxième partie traite l'approche par compétence. La troisième partie porte sur l'impact de l'approche par compétence sur l'employabilité.

Le concept de l'employabilité

Gazier (2001a, p.5) souligne que l'employabilité est un « concept complexe ». Cette connotation vient du fait qu'il n'y a pas un consensus sur la définition de l'employabilité. Dans une « approche d'employabilité contemporaine » (Saint Germe, 2006), être employable n'est pas seulement avoir un emploi, encore faut-il savoir le conserver (cité par Hassan, 2011 p75).

L'employabilité est décrite sur deux plans : individuel et organisationnel. Sur un plan individuel, Bollerot (2001, p.62) définit l'employabilité comme « *des compétences acquises ou développées par le salarié au sein de l'entreprise lui permettant de continuer à répondre aux besoins de celle-ci ou de postuler à des emplois en dehors de l'entreprise* ». Sur un plan organisationnel, l'employabilité est définie comme « *les modalités d'organisation du travail, la gestion des compétences, les dispositifs d'aide à la mobilité, les modes de communication, les systèmes de formation professionnelle* » (Finot, 2000).

Le Cabinet Développement & Emploi (1993) définit l'employabilité comme « compétences du salarié et conditions de gestion des ressources humaines nécessaires et suffisantes lui permettent à tout moment de retrouver un emploi, à l'intérieur ou à l'extérieur de l'entreprise, dans des délais et des conditions raisonnables ». Il ajoute que cette employabilité se base sur des savoirs-faire validés et exercés.

Au niveau de notre communication, nous allons nous intéresser de l'employabilité à un niveau individuel et la manière avec laquelle elle pourra se développer.

Rechard Delay et al. (2011, p.185) ont adopté la définition avancée par les anglo-saxons, étant donné qu'il n'existe pas une définition claire jusqu'au *début des années 2000*. « C'est la capacité d'un individu à gagner un emploi, le conserver en évoluant au sein de ce dernier et en obtenant un nouveau si nécessaire » (Hillage et Pollard, 1998). Selon Lee Harvey (2004), *les fondements de ce développement sont les diplômes et l'expérience qui permettent l'accumulation de connaissances, de compétences et de capacités*.

Bricler (2009, p.95) définit l'employabilité durable comme « la capacité d'un individu, à tout moment de sa vie professionnelle, de conserver, de trouver ou de retrouver un emploi dans des délais raisonnables tenant compte de la situation économique ». Il ajoute que, « certaines compétences acquises par les individus favorisent une *employabilité durable* leur permettant de se mouvoir dans des activités économiques qui changent rapidement ».

Finot (2000, p.4) explique que la capacité à être employé dépendrait moins de compétences techniques que des compétences transversales, c'est-à-dire celles qui sont communes à tous les métiers.

Afin d'assurer une employabilité durable, l'approche par compétence se trouve une opportunité pour les étudiants suite à la volonté et l'engagement des différents acteurs de certaines universités, mais qui restent dans l'ombre pour certaines d'autres. En ce qui suit, nous allons définir l'approche par compétence aux initiales de l'APC, la procédure pour la mettre en œuvre, une brève comparaison avec l'approche par objectif, les enjeux de l'intégration de l'APC au niveau de l'université et enfin dans quelle mesure elle pourra influencer l'employabilité durable.

L'approche par compétence

1. Définitions

L'approche par compétence a commencé aux États-Unis, dans les années soixante-dix, en Amérique du Nord (Chauvignet et Coulé, 2010, p16), pour se propager ensuite dans le monde francophone. Plusieurs terminologies sont attribuées à l'approche par compétence telles que : « compétences de base », « évaluation par compétences », « socles de compétences », « compétences terminales » (Hirrt, 2009, p.1). L'OCDE et l'UNESCO appuient cette nouvelle politique éducative dans le processus de Bologne (Chauvignet et Coulet, 2010, p.16).

Bosmon et al. (2000) explique que l'approche par compétence trouve sa raison d'être à la suite de la rencontre de deux volontés : « le monde de l'entreprise, disposer d'une main d'œuvre adéquatement formée et rationaliser ses coûts de formation et de conceptions pédagogiques axées sur le résultat individuel plutôt que sur les savoirs » (Cité par Hirrt, 2000, p3). Pour ce faire, de nouveaux instruments d'enseignement s'ajoutent à ceux classiques, tels que « les plans de développement personnel, les portfolios, les plans d'action et entretiens de fonctionnement, etc., cadrent dans cette évolution » (De Meerler, 2006). Hirrt (2000, p.30) ajoute que *« dans cette optique, le professeur n'a plus pour tâche d'enseigner. Il n'est plus que le « coach », l'animateur et l'accompagnateur d'élèves qui avanceront chacun à leur rythme. »*

Désilets et Tardif (1993, p.20-21) soulignent que l'enseignement orienté compétence doit être basé sur l'action, des modèles précis facilement transférables aux étudiants et qui sont suivies par un feedback susceptible de les conscientiser sur leurs pistes d'amélioration favorisant ainsi le *développement métacognitif*.

Tardif (1998, p.4-5) souligne que le paradigme d'apprentissage se trouve le cadre favorable pour intégrer et transférer ce genre de pratiques. Les connaissances ne sont plus une fin en soi, mais des *ressources* pour faire face à des problématiques qui émanent de la vie professionnelle. Le rôle de l'enseignant reste indispensable dans ce processus d'apprentissage et l'influence qu'il exerce sur ses étudiants via son *engagement actif*.

Plusieurs définitions sont attribuées au concept de la compétence que nous avons résumé certaines dans le tableau n°1 qui suit.

Tableau n°1. Définitions du concept de la compétence

Auteurs	Définitions
Perrenoud (1995, p.20)	« Les compétences renvoient à des savoir-faire de haut niveau qui exigent l'intégration de multiples ressources cognitives dans le traitement de situations complexes. »
Le Boterf (1994, p. 16)	« La compétence n'est pas un état ou une connaissance possédée. Elle ne se réduit ni à un savoir ni à un savoir-faire. Elle n'est pas assimilable à un acquis de formation. Posséder des connaissances ou des capacités ne signifie pas être compétent... L'actualisation de ce que l'on sait dans un contexte singulier (marqué par des relations de travail, une culture institutionnelle, des aléas, de contraintes temporelles, des ressources...) est révélatrice du « passage » à la compétence. Celle-ci se réalise dans l'action... Il n'y a de compétence que de compétence en acte. La compétence ne peut fonctionner « à vide », en dehors de tout acte qui ne se limite pas à l'exprimer, mais qui la fait exister »
Bosman et al. (2000)	« Une réponse originale et efficace face à une situation ou une catégorie de situations, nécessitant la mobilisation, l'intégration d'un ensemble de savoirs, savoir-faire, savoir-être...».
Tardif (1998, p.4)	« les compétences sont des savoir-faire de haut niveau ».
De Meerler (2006)	« La capacité réelle et individuelle de mobiliser, en vue d'une action, des connaissances (théoriques et pratiques), des savoir-faire et des comportements, en fonction d'une situation de travail concrète et changeante et en fonction d'activités personnelles et sociales ».
Le Botref et Bosman (2000)	« Être compétent ce n'est pas seulement savoir exécuter une opération, mais c'est savoir agir et réagir dans un contexte particulier, c'est savoir faire face à l'imprévu, à l'inédit»

Évéquoz Grégoire (2004)	« La compétence est la capacité d'une personne à agir avec initiative et responsabilité dans une situation donnée, en fonction d'une performance attendue et en mobilisant ses ressources ».
Tardif (2003, p. 37)	« Une compétence correspond à un savoir agir complexe prenant appui sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'une variété de ressources ».
Chauvignet et Coulet (2010, p.17)	« Le modèle de la compétence, conçue comme une organisation cognitive évolutive permettant d'apporter des réponses comportementales adaptées en fonction des caractéristiques d'une situation ».

2. Le processus de mise en œuvre de l'approche par compétence

Le développement d'un programme par compétence respecte une chronologie d'étapes mises en œuvre par Tardif (2003, p.38). Ce processus comprend huit étapes et qui commence par la description des compétences, la détermination du degré de développement attendu au terme de la formation puis, l'identification des ressources internes à mobiliser, étalement des compétences sur l'ensemble de la formation, la détermination des modalités pédagogiques, ainsi que, des modalités d'évaluation, l'identification de l'organisation du travail des formateurs et des étudiants et enfin, l'établissement des modalités de suivi des apprentissages. Ces étapes sont expliquées en Annexe 1.

3. Approche par objectif vs Approche par compétence

L'APC vient en réponse aux limites de l'approche par objectif. En effet, au niveau de cette dernière, l'étudiant adopte une méthode de travail qui l'aide à réussir dans l'évaluation de ses connaissances, *l'étudiant est donc amené, pour optimiser ses chances de succès, à mémoriser un maximum de connaissances en les structurant sur des bases essentiellement logiques et rationnelles* (cf. Bastien, 1997). L'évaluation au niveau de l'APC se base plutôt sur la résolution des problèmes « apprentissage par résolution de problèmes » (Pochet, 1995, p.22). En outre, la confrontation de l'étudiant à des problématiques réelles et voir sa capacité à mobiliser ses ressources afin de les résoudre.

Adopter une approche par compétence, ne signifie pas, « tourner le dos » à l'approche par objectif. L'idée est de *donner une force nouvelle aux savoirs, en les liants à des pratiques sociales, à des situations complexes, à des problèmes, à des projets* (Perrenoud, acte du

colloque n°20). Avec une approche par compétence, nous n'allons pas renoncer aux connaissances. *Ces dernières sont en quelque sorte les ingrédients indispensables des compétences* (Perrenoud, 1995, p.23). Dans le tableau n°2 qui suit, nous avons essayé de comparer entre les deux approches.

Tableau n°2 : comparaison entre approche par objectif et approche par compétence

	Approche par objectif	Approche par compétences
Vision	Mécaniste	Contextuelle fonctionnelle
Finalités	Définie en termes de comportements observables à atteindre Produire des comportements reproductibles	Développer et intégrer des compétences pour résoudre des problèmes réels (le comment).
Évaluation	Des connaissances Des exposés Des rapports de stages Interrogation orale	La résolution des problématiques réelles (objectif de l'enseignement est l'évaluation fixée en premier ordre) <ul style="list-style-type: none"> • Anticipation des schèmes pour formaliser des résultats, • Confrontation sociocognitive avec la situation présentée • Comparer l'écart entre le résultat anticipé et le résultat concrètement obtenu • Un feedback de l'enseignant • Une réflexion portée sur l'écart (boucle courte : en trouvant d'autres solutions, boucle longue : en réfléchissant sur le pourquoi de cet écart) (Gilly, 1990 cité par : Chauvignet et Coulé, 2010, p.22)
Type de formation	Standard	Tiens compte des différences et le rythme des étudiants
Le rôle de l'étudiant	L'écoute, la compréhension, faire des exercices et apprentissage par mémorisation des connaissances (le quoi). Esprit de compétition et d'individualisme.	S'engager, faire partie d'un groupe, expliciter son raisonnement, communiquer, devenir un <i>praticien réflexif</i> (Schon, 1983, 1987, 1991), s'entraîner à la métacognition et la méta communication.

4. Enjeux de la mise en œuvre de l'approche par compétence

Le passage d'une approche par objectifs à celle par compétence, ne passe pas d'une manière naturelle, mais crée un débat entre partisans et détracteurs.

Chauvignet et Coulet (2010, p.16) trouve que l'APC Contribue à une *meilleure professionnalisation* des étudiants bénéficiaires de cette approche.

En effet, Perrenoud (1999) note qu'il « faut en revanche accepter d'enseigner moins de connaissances si l'on veut réellement développer des compétences » et du coup, certains estiment que le savoir va se classer au deuxième rang en favorisant l'intérêt économique. En outre, l'adaptation de l'éducation au besoin de l'économie va marginaliser le savoir.

L'APC est le fruit d'un engagement actif commun entre les différents acteurs de l'université (Chauvignet et Coulet 2010, p.15). Or nous pouvons nous attendre à la résistance d'un ou de plusieurs parties prenantes.

La résistance de la part de l'enseignant, car l'APC va lui obliger à revisiter son cours, sa pédagogie, va réduire sa marge de liberté étant donné que c'est un projet collectif, la nécessiter de trouver des jeux de rôle, ou des problématiques nouvelles constamment et qui s'adaptent au rythme de chaque étudiant, comme le souligne Perround (1995, P7, n2) *Viser le développement de compétences, c'est donc « se creuser la tête » pour créer des situations-problèmes à la fois mobilisatrices et orientées vers des apprentissages spécifiques.*

L'APC exige comme préalable la formation des enseignants eux-mêmes (Chauvignet et Coulet, 2010, p.18) car *ces enseignants vont reproduire assez spontanément, dans leurs propres cours, le rapport au savoir qu'ils ont intériorisé durant leurs propres.* La rupture de ce cercle vicieux ne va pas de soi. Elle passe par un exercice de *Lucidité inconfortable* (Perround, acte du 20 coll, p9). Les enseignants vont enterrer leurs zones de confort pour passer à un niveau de challenge pour eux-mêmes d'abord et puis pour les pouvoir transférer à leurs étudiants. Perround (1995, P8, n2) note que les résistances des professeurs sont d'ailleurs en partie liées à l'anticipation des résistances ou des stratégies de fuite des élèves « Ça ne marchera jamais ! » veut dire souvent : « ils » n'entreront pas dans un tel contrat didactique, dans une telle redéfinition de leur métier. En effet, la résistance peut mener aussi de la part des étudiants. Après un parcours de l'école primaire et secondaire, se trouvent devant une nouvelle réforme d'enseignement. En effet, les étudiants sont devenus des

consommateurs passifs de l'information. Exiger un engagement actif de leur part n'est pas du tout évident au départ.

La résistance peut mener aussi de la part des responsables à l'université qui refuse cette nouvelle définition de l'enseignement. L'enseignant tout seul ne peut pas assurer l'intégration de l'APC sans appui moral, financier, technique et logistique de l'université.

L'APC reste aussi un concept un peu flou pour certains quant à sa modalité de pratique, la compréhension ainsi que l'efficacité de l'approche elle-même ne sont pas claires (Perrenoud, 1995, p9).

Le lien entre l'employabilité et les compétences transversales

Hirrt (2009, p.2) explique que le parlement européen et le conseil des ministres européens que dans la période s'étalent de 2000 à 2006 ont instauré un cadre de références pour les « compétences clés », nécessaires « à l'apprentissage tout au long de la vie, au développement personnel, à la citoyenneté active, à la cohésion sociale et à l'employabilité » ce qui montre l'importance d'intégrer ces compétences au cours du cursus universitaire ou bien secondaire.

Dans la même veine d'idées, De Meerler (2006) souligne que « Comblé le fossé entre les pratiques d'enseignement et les pratiques du monde du travail, c'est autant une nécessité qu'un point fort de l'approche par compétences. La formation n'y est plus conçue comme un but en soi, mais comme un moyen d'acquérir certaines compétences. Le but est de pouvoir fonctionner professionnellement en situation de travail, le moyen c'est l'apprentissage et la formation».

Finot (2000, p.9) dénombre les facteurs qui *prédisent le maintien et le développement de l'employabilité*. Parmi ces facteurs nous citons le profil de la personne à la fois sur un plan quantitatif tel que : l'âge, le genre, la formation et sur le plan qualitatif : *la prise de conscience de ses compétences, le repérage de ses caractéristiques personnelles et leurs impacts sur le déroulement de son parcours professionnels, la prise de conscience de ses motivations*.

L'approche par compétence se trouve une alliée pour répondre aux exigences du marché, d'aider l'étudiant à franchir le monde professionnel et d'assurer une employabilité durable avec aisance, grâce à ses compétences inédites et directement applicables dans son emploi.

Fiot (2003, p.3) explique que la probabilité d'être embauché dépend plus de compétences transversales en outre, les compétences communes à tous les métiers que des compétences techniques. Gonzalez et Wagenaar (2007, p.17) soulignent que les compétences transversales sont indispensables pour les étudiants afin de les préparer à « leur rôle futur dans la société en termes d'employabilité et de citoyenneté ».

L'optimisation de l'approche par compétence engendre le développement des compétences transversales ou soft skills. Perrenoud (1995, p.23) stipule que « toute compétence de haut niveau est « transversale » au sens où elle mobilise des connaissances et des méthodes issues de plus d'une discipline ».

Baillargerion (2006) assimile les compétences transversales en « super-compétences », il ajoute qu'elles « ne seraient pas nécessairement contextualisées au sein de domaines de savoirs précis : il serait ainsi possible de chercher à développer en elle-même la créativité, la capacité à résoudre des problèmes, etc. ».

Fiot (2003, p.3) explique que la probabilité d'être embauché dépend plus des compétences transversales en outre, les compétences communes à tous les métiers que des compétences techniques. Gonzalez et Wagenaar (2007, p.17) soulignent que les compétences transversales sont indispensables pour les étudiants afin de les préparer à « leur rôle futur dans la société en termes d'employabilité et de citoyenneté ».

L'optimisation de l'approche par compétence engendre le développement des compétences transversales ou soft skills. Perrenoud (1995, p.23) stipule que « toute compétence de haut niveau est « transversale » au sens où elle mobilise des connaissances et des méthodes issues de plus d'une discipline ».

Baillargerion (2006) assimile les compétences transversales en « super-compétences », il ajoute qu'elles « ne seraient pas nécessairement contextualisées au sein de domaines de savoirs précis : il serait ainsi possible de chercher à développer en elle-même la créativité, la capacité à résoudre des problèmes, etc. ».

Laliberté (1995, p.139) explicitent certaines compétences transversales telles que : l'habileté à communiquer, la capacité d'analyse, l'habileté à résoudre des problèmes, la capacité d'entrer en interaction avec l'autre, la capacité à prendre des décisions autonomes et à résoudre des conflits, le sentiment d'engagement et de responsabilité face à son environnement, comprendre le monde contemporain avec les différents défis sociaux, économiques et

politique, une bonne capacité de perception, d'analyse et d'évaluation. Chauvignet et Coulet (2010, p.18) ajoutent *la capacité d'organisation et de planification, la maîtrise de la communication orale et écrite et les aptitudes relationnelles* (Laliberté 1995, p.139) explicitent certaines compétences transversales telles que : l'habileté à communiquer, la capacité d'analyse, l'habileté à résoudre des problèmes, la capacité d'entrer en interaction avec l'autre, la capacité à prendre des décisions autonomes et à résoudre des conflits, le sentiment d'engagement et de responsabilité face à son environnement, comprendre le monde contemporain avec les différents défis sociales, économiques, et politique, une bonne capacité de perception, d'analyse et d'évaluation. Chauvignet et Coulet, (2010, p.18) ajoutent *la capacité d'organisation et de planification, la maîtrise de la communication orale et écrite et les aptitudes relationnelles*.

Conclusion

Certes l'acquisition du savoir n'est plus une fin en soi. Les NTIC ont vulgarisé les connaissances et du coup nous passons à un autre niveau de challenge. Le rôle de l'université reste primordial pour préparer les étudiants à s'insérer sur le marché du travail avec aisance. Faire un pont entre le monde académique et celui professionnel nous semble passer par l'intégration de l'approche par compétences. Il convient d'orienter notre pédagogie en vue de la rendre efficace et utile. Aider les étudiants à optimiser leurs performances, de les aider à passer à un autre pallier de conscience, de développer leur réflexion, leur méta cognition et leur méta communication, de les faire démarquer par leurs aptitudes, de les responsabiliser, de renverser les schémas classiques de courir après les postes et ce afin de garantir leur employabilité durable, nous semble le projet futur du monde académique lequel nous sommes sensés réfléchir.

BIBLIOGRAPHIE

- Alain FINOT (2000), *développer l'employabilité*. INSEP CONSULTING Éditions.101 pages
- Baillargeon, N., 2006. La réforme québécoise de l'éducation: une faillite philosophique. *Possibles*, Vol. 30 (N° 1).
- BASTIEN C. (1997). *Les connaissances de l'enfant à l'adulte*. Paris : Armand Colin.
- Bosman, C., Gérard, F. & Roegiers, X., 2000. *Quel Avenir Pour Les Compétences ?* 1er éd., Bruxelles: De Boeck Université.
- Christian Chauvigné et Jean-Claude Coulet (2010), L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ?, *Revue française de pédagogie*, [En ligne], 172 | juillet-septembre 2010, mis en ligne le 01 décembre 2014. URL : <http://rfp.revues.org/2169>.
- Claessens, L., 2006. Competentiegericht leren in het VLaamse (vrije) secundaire onderwijs. Dans Twintigste conferentie Het schoolvak Nederlands.
- De Meerler, C., 2006. Competenties in balans. Zoeken naar afstemming tussen competentieontwikkeling in school en bedrijf Koning Boudewijnstichting.,
- Delaye Richard et al., « Diversité culturelle et employabilité : enquête sur les atouts de la culture d'origine dans le processus d'amélioration de l'employabilité des étudiants africains francophones, en sciences de gestion », *Management & Avenir*, 2011/3 n° 43, p. 180-202. DOI : 10.3917/mav.043.0180
- Évéquoz Grégoire (2004), *Les compétences clés, pour accroître l'efficacité et l'employabilité de chacun*, Paris, Éditions Liaisons.
- GAZIER B. (2001a), « L'employabilité de la théorie à la pratique», ouvrage collectif, WEINERT ET AL., Peter Lang, Bern. P.5.
- GoNZÁLEZ J. & WAGENAAR R. (2007). Contribution des universités au processus de Bologne. *Une introduction. Bilbao : Tuning Project*. Disponible sur Internet à l'adresse : <http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=com_docman&Itemid=59&task=docclick&bid=97&limitstart=10&limit=5> (consulté le 4 octobre 2010).
- Jacques Tardif (1998), La construction des connaissances 2. Les pratiques pédagogiques, *Pédagogie collégiale* Vol. 11 no 3, p. 4-9.

Jacques Tardif 2003, Développer un programme par compétences : de l'intention à la mise en œuvre, *Pédagogie collégiale* Vol. 16 no 3, 36-44.

Jadoulle, J. & Bouhon, M., 2001. Interview de J.M. de Ketele. Dans «*Développer des compétences en classe d'histoire*». Louvain-la-Neuve

LALIBERTÉ, Jacques (1995), « Alverno : une réforme pédagogique riche d'enseignements » dans GOULET, J.-P. (dir.), Enseigner au collégial, Montréal, *Association québécoise de pédagogie collégiale*, p. 137-144.

Le Boterf, G. (1994) *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les Éditions d'organisation.

Mario Désilets, Jacques Tardif (1993), Un modèle pédagogique pour le développement des compétences, *Pédagogie collégiale*, Décembre 1993, Vol. 7 n° 2, p. 19-23.

Michel Bricler (2009), Des « Compétences d'Employabilité Durable » pour sécuriser les parcours professionnels des individus, *Projectics / Proyéctica / Projectique* Vol 3 (n° 3)

Nico Hirtt (2009), L'approche par compétences : une mystification pédagogique, *L'école démocratique*, n°39, 1-34.

Noura BEN HASSEN (2011), Le développement de l'employabilité dans les organisations : une aide à la rénovation de la Gestion des Ressources Humaines et à l'accroissement de performances économiques et sociales Cas d'entreprises industrielles tunisiennes, Thèse de Doctorat, p.1-267.

Parlement européen, 2006. Les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie.

Perrenoud, P., 2000. *Construire des compétences dès l'école*, Issy-les-Moulineaux: ESF éd.

Philippe Perrenoud (1995), Des savoirs aux compétences De quoi parle-t-on en parlant de compétences ?, *Pédagogie collégiale*, Octobre 1995, Vol. 9 n° 1, p. 20-24.

Philippe Perrenoud (1995), Des savoirs aux compétences Les incidences sur le métier d'enseignant et sur le métier d'élève. *Pédagogie collégiale*, Décembre 1995, Vol. 9 no 2, p. 6-10.

Philippe PERRENOUD (2000), L'approche par compétences : une réponse à l'échec scolaire ?, *Actes du 20 e Colloque de l'association de pédagogie collégiale*, Montréal.

PoCHET B. (1995). « Le “problem-based learning”, une révolution ou un progrès attendu ? » *Revue française de pédagogie*, n° 111, p. 95-107.

SAINT-GERMES E. (2006), « L'employabilité par ses pratiques lors des restructurations avec plan de sauvegarde de l'emploi », 15e Congrès de l'Association francophone de Gestion des Ressources Humaines (AGRH).

SCHÖN, D., *Cases in reflective practice*, New York, Teachers College Press, 1991.

SCHÖN, D., *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco, Jossey-Bass, 1987.

SCHÖN, D., *The Reflective Practitioner*, New York, Basic Books, 1983 (trad. française : Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel, Montréal, Les Éditions Logiques, 1994).

Van der Klink, M., Schlusmans, K. & Boon, J., 2007. *Designing and Implementing Views on Competencies*. Dans *Competencies in organisational e-learning*.

VLOR, 2008b. *Competentie-ontwikkelend Onderwijs*, Garant.

WEINERT P. BAUKENS M., BOLLEROT P. WALWEI U. (2001), « L'employabilité de la théorie à la pratique », Peter Lang, Bern. P.62.

ANNEXE 1

Développer un programme par compétences : de l'intention à la mise en œuvre

1. Détermination des compétences

- _ Construire une conception partagée du concept de compétence
- _ Sélectionner les compétences à la base de la formation
- _ Construire une représentation partagée de l'apprentissage, de l'enseignement et de l'évaluation des apprentissages
- _ Dans les programmes techniques, déterminer le degré de professionnalisation visé au terme de la formation
- _ Dans les programmes pré universitaires, déterminer le degré de développement général visé au terme de la formation
- _ Établir une séquence vraisemblable des interventions sur les compétences

2. Détermination du degré de développement attendu au terme de la formation

_ Déterminer le degré de développement attendu pour chacune des compétences au terme de la formation

_ Situer chaque compétence dans une position centrale ou périphérique par rapport à sa contribution aux finalités du programme

3. Détermination des ressources internes à mobiliser

_ Déterminer l'ensemble des ressources internes – connaissances, attitudes, conduites – retenues comme objets d'apprentissage

_ Distinguer les apprentissages essentiels des apprentissages périphériques ou secondaires

4. Étalement des compétences sur l'ensemble de la formation

_ Déterminer la fréquence d'intervention sur chacune des compétences

_ Déterminer l'ordre d'intervention sur chacune des compétences

_ Documenter la complémentarité entre les compétences intégrées dans chacune des sessions

_ Documenter la continuité de chaque compétence sur l'ensemble des sessions

_ Déterminer les ressources internes qui seront objets d'apprentissage pour chacune des compétences à chacune des sessions

_ Circonscrire les indicateurs de développement relatifs à chaque compétence à la fin de chacune des sessions

5. Détermination des modalités pédagogiques

_ Sélectionner une ou des modalités pédagogiques cohérentes avec les orientations et les finalités du programme

_ Déterminer la nature et la durée de chacune des activités d'apprentissage

6. Détermination des modalités d'évaluation

_ Distinguer les évaluations en cours de formation des évaluations au terme de la formation

_ Statuer sur la nécessité d'une évaluation certificative

_ Déterminer les modalités d'évaluation des apprentissages en cours de formation

_ Déterminer les acteurs responsables des évaluations des apprentissages en cours de formation

_ Déterminer les modalités d'évaluation des apprentissages au terme de la formation

_ Déterminer les acteurs responsables de l'évaluation des apprentissages au terme de la formation

_ Établir opérationnellement les modalités d'évaluation des ressources internes développées par les étudiants

7. Détermination de l'organisation du travail des formateurs et des étudiants

- _ Déterminer les changements induits par le nouveau programme sur l'organisation du travail des formateurs
- _ Établir le niveau de collégialité nécessaire pour assurer la réussite du programme
- _ Constituer les équipes de formateurs responsables des apprentissages pour chacune des sessions
- _ Déterminer les changements induits par le nouveau programme sur l'organisation du travail des étudiants
- _ Déterminer tout ce qu'il faut mettre en place pour soutenir les étudiants dans l'adoption de la nouvelle culture d'apprentissage instaurée par le programme

8. Établissement des modalités de suivi des apprentissages

- _ Établir les modalités de suivi des apprentissages sur l'ensemble de la formation
- _ Déterminer les modalités de consignation des apprentissages par les étudiants
- _ Déterminer les modalités de contribution des formateurs à la conscientisation et à l'objectivation des étudiants par rapport à leur trajectoire de développement