

# De la nature des compétences transversales jusqu'à leur évaluation : une course à obstacles, souvent infranchissables

Jacques Tardif, Bruno Dubois

DANS **REVUE FRANÇAISE DE LINGUISTIQUE APPLIQUÉE** 2013/1 Vol. XVIII , PAGES 29 À 45  
ÉDITIONS **PUBLICATIONS LINGUISTIQUES**

ISSN 1386-1204

DOI 10.3917/rfla.181.0029

Date de mise en ligne : 29/05/2013

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2013-1-page-29?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...  
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



**Distribution électronique Cairn.info pour Publications linguistiques.**

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur [cairn.info/copyright](http://cairn.info/copyright).

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.

## **De la nature des compétences transversales jusqu'à leur évaluation : une course à obstacles, souvent infranchissables**

*Jacques Tardif, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke  
Bruno Dubois, Faculté de pharmacie, Université Laval*

**Résumé :** *Les compétences transversales délimitent et ciblent des savoir-agir que tout être humain devrait développer en milieu scolaire afin d'être en mesure de comprendre la complexité des situations de la vie courante et de mettre en œuvre des actions judicieuses. Toutefois, sans ancrage dans des réalités concrètes, le parcours de développement de ces compétences et son évaluation paraissent impalpables. Après avoir défini le concept de compétence et esquissé les grandes lignes de l'évaluation des compétences, l'article illustre, à l'aide d'un contre-exemple, la difficulté d'influer sur les apprentissages critiques inhérents à toute compétence dite transversale et, forcément, de les évaluer. La dernière partie propose, dans une logique de professionnalisation, de privilégier l'idée de posture professionnelle et des exemples sont décrits dans ce sens.*

**Abstract:** *Transversal competences define and target knowledge that every human being should develop in school in order to understand the complexity of situations in normal life and act intelligently. However, without anchoring them in concrete situations, the course of development of these competences and their assessment seem to stay rather vague. After defining the concept of competence and sketching the guidelines of competence assessment, the article illustrates the difficulty of influencing critical learning inherent in transversal competence and the necessity of evaluating it. The last part of the article makes suggestions for professionalisation of this activity.*

**Mots-clés :** compétence transversale, parcours de développement, apprentissage, évaluation  
**Keywords:** general skills, development, learning, evaluation

### **1. Introduction**

Dans le monde de l'éducation et de la formation, l'idée de transversalité existe depuis fort longtemps et, notamment au siècle dernier l'on a conçu et mis en place différentes interventions visant le développement « de quelque chose » qui soit générique ou fondamental chez l'apprenant. A titre d'exemple, il était fréquent que des étudiants voulant entreprendre des études universitaires dussent apprendre le Latin et le Grec durant plusieurs années. On estimait alors que ces apprentissages permettaient de développer une logique formelle, une pensée structurée et nuancée, un raisonnement argumentatif cohérent, en plus de donner accès à des cultures particulières par l'intermédiaire de divers écrits. Au Québec, la formation offerte pendant huit années dans les collèges classiques<sup>1</sup> imposait sept ans d'apprentissage du Latin et six ans d'apprentissage du Grec.

---

<sup>1</sup> Dans les années 1960, ces collèges ont été remplacés par les CEGEP (Collège d'Enseignement Général et Professionnel) qui constituèrent alors un ordre d'enseignement entre le secondaire et l'université. L'enseignement systématique du Latin et du Grec n'a pas été intégré dans les CEGEP.

A la suite de l'ouverture des portes de l'école à tous, ce que d'aucuns nomment la massification de l'éducation (Maurin 2007), on a également pu noter la conception et la mise en place de programmes spécifiques afin de soutenir chez l'élève le développement d'outils cognitifs généraux ou de stratégies cognitives et métacognitives générales. Bien que la finalité de ces programmes ne fût pas synonyme de « formation fondamentale ou générique », elle concernait la maîtrise de moyens ou d'outils soutenant, selon le rationnel à la base de ces interventions, la réussite de tous. L'Enrichissement Instrumental (EI) de Reuven Feuerstein (Ben-Hur 1994 ; Feuerstein 1980 ; Feuerstein & Spire 2006) et l'Actualisation du Potentiel Intellectuel (API) de Pierre Audy (Audy 1992 ; Audy & al. 1993 ; Ruph 2007) sont deux exemples typiques de ces programmes. Depuis un peu plus d'une vingtaine d'années, après avoir été implantés dans divers milieux, surtout dans des écoles primaires et secondaires, ces programmes sont presque complètement disparus de la carte ou de la vie scolaire.

Toujours inscrites dans la lignée de la massification de l'éducation et en tenant compte de l'ouverture de l'université à un nombre de plus en plus grand d'étudiants provenant de divers horizons et de parcours de formation très diversifiés (Endrizzi 2010 ; Romainville 2000 ; Romainville & Michaut 2012), on trouve actuellement en milieu post-secondaires des préoccupations et des questions cruciales concernant les compétences générales, très souvent dites transversales ou génériques, que ces étudiants devraient très bien maîtriser au terme de leur formation. Dans les référentiels de compétences qui contiennent des compétences transversales, on intègre fréquemment le travail en équipe ou en coopération, la communication efficace, la pensée ou le jugement critique, la résolution de problèmes, la conduite ou la gestion de projets, etc. Comme dans le cas du Latin, du Grec, de l'EI ou de l'API, on estime alors que l'on pourrait développer une base qui serait à ce point générale chez l'étudiant qu'il pourrait transférer de tels apprentissages dans divers contextes ou diverses situations.

Les exemples fournis ci-dessus permettent de constater que l'idée de transversalité n'est pas récente. Au contraire, elle existe depuis fort longtemps dans l'univers de l'éducation et de la formation. Malheureusement, tout ce qui touche de près ou de loin à cette idée est polysémique et, en outre, le transfert des apprentissages réalisés dans un cadre de transversalité s'est avéré peu fréquent. S'ajoute à ces observations la polysémie du concept de compétence. La première partie de l'article définit le concept de compétence transversale et, en intégrant quelques exemples, elle donne un aperçu des liens possibles avec d'autres appellations, en particulier les *skills*<sup>2</sup>. Quant à la deuxième partie, elle traite brièvement de la logique de l'évaluation des compétences, qu'elles soient transversales (génériques) ou spécifiques (professionnelles). A partir d'un contre-exemple, la troisième partie illustre la grande difficulté d'évaluer des compétences transversales. Finalement, la quatrième partie argumente que, dans le domaine de la professionnalisation, il serait préférable de privilégier des postures professionnelles aux compétences transversales. Des parcours de développement en lien avec ces postures sont fournis à titre d'exemples.

---

<sup>2</sup> Le mot *skill* ne sera pas traduit dans le présent article en raison de la difficulté de le distinguer, en français, de ce qui est entendu par « habileté » et par « compétence ».

## 2. Le concept de compétence transversale

Qu'il s'agisse de compétence transversale ou de compétence spécifique<sup>3</sup>, la compétence correspond toujours à une mise en action ou à une mise en œuvre. En cela, il y a consensus sur le fait qu'elle se distingue nettement d'une connaissance théorique ou d'un savoir théorique. Pour plusieurs auteurs, une compétence est un savoir-agir, débordant ainsi largement l'étendue sémantique d'un savoir-faire. Dans l'article, on retient la définition de Tardif (2006, 22) : « 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 situations ». La logique de cette conception fait en sorte que les savoir-faire, comme les savoirs et les savoir-être, sont des ressources mobilisées et combinées au service de la compétence.

Une compétence est dite transversale parce qu'elle n'a pas d'ancrage disciplinaire ou professionnel. Dans ce sens, elle est générale par rapport à des compétences disciplinaires, spécifiques ou professionnelles. Dans les référentiels de compétences, on trouve régulièrement le travail en équipe et la communication efficace à titre de compétences transversales. Intégrées dans un référentiel de compétences en ingénierie par exemple, on note qu'elles ne relèvent pas directement de cette profession, bien qu'elles soient essentielles dans la professionnalisation de l'ingénieur. Fondamentalement, dans ces référentiels, les compétences transversales n'ont pas de rattachement unique à une profession. Il est aussi fréquent que la pensée ou le jugement critique soit une compétence transversale dans divers référentiels. Relativement à cette compétence, prenant cette fois une perspective disciplinaire, on observe qu'elle n'a aucun rattachement à une discipline en particulier. Cette absence d'ancrage disciplinaire ou professionnel, autrement dit ce niveau de généralité, fait en sorte que des compétences soient reconnues dans des écrits et par des formateurs comme étant transversales.

Compte tenu de la définition de la compétence, l'idée de famille de situations devient toutefois une préoccupation très importante quand il est question de compétences transversales. La mise en œuvre d'une compétence, transversale ou spécifique, est toujours fortement contextualisée. Pour l'exprimer différemment, les caractéristiques et les contraintes du contexte ne peuvent jamais être ignorées dans le déploiement d'une compétence. Entre autres, l'idée de famille de situations est non seulement déterminante, mais également structurante dans l'évaluation des compétences transversales.

Prenant à titre d'exemple de compétence transversale le travail en coopération ou le travail en équipe, on peut aisément imaginer que l'ingénieur qui travaille avec des collègues de l'ingénierie et d'autres professionnels dans la conception de projets, le médecin généraliste qui pose un diagnostic et planifie un traitement en interaction avec des médecins spécialistes et d'autres professionnels de la santé, l'enseignante dans le domaine des langues qui planifie des situations d'apprentissage significatives et complémentaires avec des collègues d'autres disciplines et des conseillers pédagogiques, le juriste qui travaille avec des femmes et des hommes politiques dans la formulation d'une nouvelle loi ou dans la révision de règlements, le politologue qui travaille avec d'autres chercheurs pour documenter des enjeux politiques ou produire un état des lieux, recourent tous à une compétence de même nature. Cependant, les particularités de chaque contexte, de chaque situation, sont à ce point contraignantes qu'elles imposent leur prise en compte autant dans les situations d'apprentissage que dans les

---

<sup>3</sup> Dans la suite de l'article, il sera question de compétence spécifique parce que cette dénomination est mise en relation avec « compétence transversale ». Il importe toutefois de mentionner que ce qui n'est pas de l'ordre d'une compétence transversale porte d'autres noms dans les écrits, compétence professionnelle ou compétence disciplinaire par exemple.

situations évaluatives. Pour certains, les contraintes de chaque situation invalident même la vraisemblance des compétences transversales.

Il existe une panoplie de référentiels ne proposant que des compétences transversales et, dans des référentiels visant à encadrer la professionnalisation des étudiants dans une formation initiale, on trouve une large variété de compétences transversales. Dans le présent article, quelques exemples sont fournis dans le seul but de concrétiser ce que peuvent recouvrir les compétences transversales.

Au début de la réforme de l'école québécoise, le Ministère de l'éducation du Québec (2001) avait déterminé neuf compétences transversales, regroupées en quatre catégories (tableau 1). Ces compétences illustrent d'une part, la variété des savoir-agir pris en compte dans un référentiel portant sur ce type de compétences et d'autre part, l'étendue des apprentissages devant être réalisés par les élèves pour y recourir efficacement. Toutes ces compétences transversales ne font plus partie du programme de formation de l'école québécoise depuis quelques années, mais à l'origine, elles avaient été conçues comme imposant des apprentissages incontournables dans la formation offerte dans les écoles primaires et secondaires du Québec.

Tableau 1. *Compétences transversales du programme de formation de l'école québécoise.*

<i>Catégories de compétences</i>	<i>Compétences</i>
D'ordre intellectuel	Exploiter l'information Résoudre des problèmes Exercer son jugement critique Mettre en œuvre sa pensée créatrice
D'ordre méthodologique	Se donner des méthodes de travail efficace Exploiter les technologies de l'information et de la communication
D'ordre personnel et social	Structurer son identité Coopérer
D'ordre de la communication	Communiquer de façon appropriée

D'un référentiel de compétences transversales à l'autre, peu importe l'ordre d'enseignement, on observe que les mêmes compétences sont souvent reprises. Le tableau 2 regroupe les cinq compétences transversales déterminées par le Ministère de l'éducation, des loisirs et du sport du Québec (2007) pour la formation initiale en soins infirmiers dans les CEGEP. La résolution de problèmes ainsi que la communication et la créativité sont intégrées dans les deux référentiels de compétences transversales. L'exercice du sens des responsabilités ainsi que l'adaptation à des situations nouvelles font toutefois exception.

Tableau 2. *Compétences transversales pour la formation en soins infirmiers dans les CEGEP<sup>4</sup>.*

Résoudre des problèmes Communiquer Exercer son sens des responsabilités Exercer sa créativité S'adapter à des situations nouvelles
--

<sup>4</sup> Cette liste de compétences n'est pas ainsi présentée sur le site du Ministère de l'éducation, des loisirs et du sport (2007). Cette structuration est reprise d'une communication de Lavoie et Giroux, *Le portfolio des compétences transversales en soins infirmiers au cégep Beauce-Appalaches : la suite*, lors du colloque de l'AEESICQ (Association des enseignantes et des enseignants en soins infirmiers des collèges du Québec), en juin 2009.

Depuis quelques années, dans les écrits anglo-saxons, on peut constater que l'on utilise souvent le concept de *skill* dans un sens apparenté au concept de compétence. D'ailleurs, Berthiaume (2012) traduit *skill* par 'compétence' et il distingue des compétences génériques (*generic skills*), des compétences transférables (*transferable skills*), des compétences générales (*general skills*) et des compétences molles<sup>5</sup>. Dans un livre fort intéressant portant sur l'apprentissage dans le futur, Redecker & al. (2011) énoncent 13 *skills* qu'ils regroupent en trois catégories (tableau 3). A la lecture de ce tableau, on peut facilement noter que la majorité des compétences intégrées dans les deux référentiels ci-dessus sont reprises dans les *skills* déterminées par Redecker & al. (*op. cit.*). On doit cependant remarquer qu'ils retiennent des *skills* qui s'apparentent fortement à des attitudes ou à des postures professionnelles.

Tableau 3. Skills devant être maîtrisées par les étudiants dans le futur.  
(selon Redecker & al. 2011)

Catégorie de skills	Skills
Personnelles	Initiative Résilience Responsabilité Prise de risque Créativité
Sociales	Travail en équipe Empathie Compassion Co-construction
Cognitives	Gestion Organisation Métacognition Proaction

Au terme de cette partie traitant du concept de compétence transversale, il importe de souligner la nécessité de très bien définir ce concept dès les premiers pas dans toute réflexion concernant leurs usages éventuels. Dans le cas contraire, les expériences sur le terrain démontrent que tout est dans tout. De plus, bien que le concept soit clairement défini, la détermination des compétences elles-mêmes soulève de nombreux questionnements et, quand on considère que des *skills* peuvent correspondre à des compétences transversales, les difficultés sont décuplées. Ces remarques militent en faveur d'une forte régulation dans la conception et la mise en œuvre des compétences transversales. Dans la dernière partie du présent article, en considérant la professionnalisation d'étudiants en formation initiale, il sera proposé d'opter pour des postures professionnelles plutôt que de privilégier des compétences transversales.

### 3. La logique de l'évaluation des compétences

Des écrits portant sur l'évaluation des compétences, on devrait retenir l'idée centrale suivante : l'obligation de documenter un parcours de développement (Scallon 2004 ; Tardif 2006 ; Tardif & Dubois 2010). Selon le cadre de formation ou l'ordre d'enseignement, on mettra l'accent sur le parcours d'apprentissage, le parcours de formation ou le parcours de professionnalisation. En règle générale, compte tenu du fait qu'une compétence est un savoir-agir complexe, le nombre de compétences dans une formation donnée est peu élevé (entre

<sup>5</sup> Ce qualificatif peut sembler étrange dans le domaine de l'éducation et de la formation, mais les écrits anglo-saxons distinguent fréquemment *soft skills* de *hard skills*.

cing et dix) et, au cours des années de formation, la même compétence est objet d'apprentissage à de multiples reprises. Documenter un parcours de développement signifie alors que l'étalement du développement de chaque compétence doit être explicité d'une manière opérationnelle de sorte que les formateurs puissent planifier des évaluations qui donnent accès aux preuves des apprentissages illustrant le parcours en question d'une manière valide et fidèle (Boyer 2013).

A titre d'exemple, si la communication efficace et le travail en équipe coopérative sont des compétences transversales dans un programme de formation post-secondaire d'une durée de quatre ans et que des situations d'apprentissage relatives à ces compétences sont prévues à chaque année, il est indispensable, pour l'évaluation des apprentissages, qu'on ait déterminé des étapes ou des phases de développement de ces compétences. En établissant des critères précis qui balisent l'évolution de la communication efficace et du travail en équipe coopérative à chacune de ces années, l'appréciation des apprentissages des étudiants sera réalisée annuellement à l'aune de ces étapes ou de ces phases. Dans la logique du parcours de développement, Boyer (2013), National Research Council (2001) et Tardif (2006) proposent la construction d'un modèle d'apprentissage ou de développement pour chaque compétence d'un programme, que celle-ci soit transversale ou spécifique.

Si la communication efficace et le travail en équipe coopérative formaient deux compétences transversales dans le cours de la formation des élèves dans les écoles primaires et secondaires d'un état ou d'un pays et que la durée de cette formation s'étendait sur une douzaine d'années, il faudrait également prévoir des étapes ou des phases de développement de ces compétences et celles-ci seraient certainement fort différentes de celles délimitées pour des formations post-secondaires. Il n'est pas nécessaire d'avoir autant d'étapes ou de phases de développement qu'il y a d'années de formation dans un parcours. Bien au contraire, ces étapes ou ces phases sont circonscrites parce que les apprentissages prévus soutiennent l'atteinte d'un niveau particulier de développement ou de maîtrise de la compétence en question.

Quand une équipe de formateurs ne dispose pas d'étapes ou de phases précises, notamment concrètes et opérationnelles, pour porter un jugement évaluatif sur le développement des compétences, on observe la dérive suivante : l'évaluation ne porte que sur la quantité de ressources internes apprises par les étudiants dans un temps donné, par exemple un cours, parfois une partie d'un cours. En outre, les ressources internes évaluées sont des connaissances ou des savoirs. Alors qu'une compétence est un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces de ressources internes et externes, l'évaluation dans ce cas-ci ne concernerait aucunement la mobilisation ni la combinaison des ressources internes. Elle n'apprécierait pas les usages multiples et variés de ces ressources et elle négligerait entre autres les amalgames éventuels de ressources internes et de ressources externes dans la mise en œuvre de la compétence.

Dans l'évaluation des compétences, il est fréquent que le jugement évaluatif par rapport au développement d'une compétence soit exprimé d'une façon qualitative plutôt que quantitative. Bien que ce ne soit pas une règle absolue, cette orientation est plus cohérente compte tenu de la logique du développement des compétences. Les étapes ou les phases de développement donnent lieu à des niveaux de développement que l'étudiant doit atteindre pour être en mesure de poursuivre son parcours de formation. On peut même envisager que le jugement final soit exprimé dans les termes dichotomiques suivants : réussite ou échec. Dans cette perspective, l'atteinte d'un niveau de développement est déterminée dans une démarche évaluative de type certificatif, l'évaluation certifiant que l'étudiant a atteint ou non un niveau attendu dans le développement de la compétence.

L'évaluation des compétences, qu'elles soient transversales ou spécifiques, soulève la question des preuves de l'apprentissage. Dans une démarche d'évaluation, un enseignant ou un professeur est sans cesse à la recherche de preuves permettant de démontrer que des apprentissages ont réellement été réalisés et qu'ils sont intégrés significativement en mémoire. Dans les formations structurées à partir d'un découpage disciplinaire ou d'un morcellement par objectifs, l'enseignant ou le professeur assume la responsabilité entière de ce recueil de preuves : il détermine la fréquence des évaluations ; il sélectionne, élabore le cas échéant, des outils ou des instruments d'évaluation ; il estime la validité de ces outils ou de ces instruments ; il détermine et il surveille attentivement les périodes d'évaluation ; il effectue personnellement la correction de la production de l'étudiant ; il attribue une note ou une cote exprimant les apprentissages démontrés.

Dans les formations configurées à partir d'un référentiel de compétences, la cohérence entre les situations d'apprentissage et les pratiques évaluatives soutient une approche dans laquelle l'étudiant détient la responsabilité de fournir lui-même les preuves de ses apprentissages, autrement dit les preuves de son parcours de développement. On observe par conséquent la mise en place d'un portfolio (Bélaïr 2002 ; Mottier Lopez 2006), que certains nomment dossier d'apprentissage. Portfolio ou dossier d'apprentissage, il s'agit d'un document qui contient une sélection de preuves, réalisée par l'étudiant à partir des critères précisés pour concrétiser les étapes ou les phases de développement, documentant de cette manière son parcours de développement en explicitant les apprentissages réalisés. En outre, le portfolio ou le dossier d'apprentissage comprend une autoévaluation de la part de l'étudiant au sujet de sa progression. Cette démarche évaluative se clôt par un jugement évaluatif qu'un formateur, un groupe de formateurs le cas échéant, porte sur l'ensemble du portfolio ou du dossier de l'étudiant en considérant très attentivement l'autoévaluation et les preuves en appui à cette dernière.

Cette section du texte place l'obligation de documenter le parcours de développement au premier plan dans le processus d'évaluation des compétences. Cette logique de parcours ne se limite toutefois pas seulement à l'évaluation ; elle doit également prévaloir dans la planification et l'agencement des situations d'apprentissage. En réalité, il est crucial qu'elle imprègne l'ensemble des décisions entourant la formation de l'apprenant. Dans ce sens, les étapes ou les phases de développement balisent à la fois les situations d'apprentissage et les pratiques évaluatives.

#### **4. Un contre-exemple pour ouvrir une autre voie**

Malgré plusieurs réserves quant aux compétences transversales et malgré des observations moult fois répétées du peu de transfert des apprentissages dans ce contexte, on observe toujours un grand engouement pour la transversalité dans le monde de l'éducation et de la formation. On rêve probablement qu'il y ait une approche, une méthodologie, un programme, une série de cours, un scénario qui permette à tout apprenant de développer rapidement et efficacement un « coffre à outils » généralisables, pouvant être utilisés dans une multitude de situations fort différentes les unes des autres. Dans cette perspective, on sous-estime malencontreusement les marques du contexte sur l'apprentissage lui-même ainsi que sur le transfert des apprentissages.

Divers milieux de formation adoptent des référentiels de compétences transversales et, en vue de leur implantation et de l'évaluation du développement de ces compétences, ils élaborent des critères particuliers. Au Chili, à l'instar de plusieurs universités dans le monde hispanophone (Villa & Poblete 2007), la Universidad de la Frontera a intégré dans son plan stratégique des interventions systématiques sur des compétences transversales pour toutes les étudiantes et tous les étudiants inscrits dans quelque programme que ce soit. Pour chaque

compétence, on a fixé et décrit cinq niveaux de développement. Les trois premiers niveaux concernent les formations initiales offertes à l'université alors que les deux derniers correspondent aux développements ultérieurs dans le cours de la vie professionnelle.

Exercer son jugement critique est l'une des compétences transversales faisant partie de la formation des étudiants. La Universidad de la Frontera (2010) définit ainsi l'exercice du jugement critique : « capacité d'évaluer et d'analyser la structure et la cohérence du raisonnement, en particulier dans le cas des opinions et des déclarations, en examinant les idées, les jugements et les actions et en considérant leurs fondements ainsi que leurs présupposés avant d'accepter le raisonnement comme étant valide ». Quoique les mots diffèrent d'un endroit à l'autre, c'est une définition largement partagée dans le milieu de l'éducation quant au jugement critique. Dans le but de fournir aux formateurs des critères précis non seulement pour planifier leurs situations d'apprentissage, mais aussi pour évaluer rigoureusement et significativement le parcours de développement de l'étudiant, la Universidad de la Frontera (*op. cit.*) a établi des critères pour chaque niveau de développement (tableau 4).

Tableau 4. *Critères pour chaque niveau de développement de la compétence Exercer son jugement critique (Universidad de la Frontera, 2010).*

<i>Niveaux de développement</i>	<i>Critères</i>
Niveau 1	La compétence est mise en œuvre dans quelques activités simples, les résultats étant prévisibles à la suite d'une démarche algorithmique .
Niveau 2	La compétence est mise en œuvre dans un plus grand éventail d'activités, l'étudiant disposant d'un minimum d'autonomie et recevant beaucoup de soutien.
Niveau 3	La compétence est mise en œuvre dans un large éventail d'activités relevant de divers contextes, l'étudiant bénéficiant d'une grande autonomie et prenant l'entière responsabilité de sa démarche de jugement.
Niveau 4	La compétence est mise en œuvre dans une gamme d'activités complexes, en contexte réel de travail, le professionnel assumant l'entière responsabilité de son jugement et tenant compte des incidences de ce dernier sur les autres professionnels.
Niveau 5	La compétence est mise en œuvre dans un très large éventail d'activités complexes, en contexte réel de travail, le professionnel assumant diverses fonctions exigeant un très haut degré de discernement, un maximum d'autonomie et de responsabilité.

La lecture du tableau permet quelques observations fort importantes à propos des critères de progression ou de développement de cette compétence transversale :

- les critères ciblent la compétence elle-même étant donné leur accent constant sur la mise en œuvre ;
- la progression repose en grande partie sur la nature (*simples, complexes*) ou sur l'étendue (*quelques, un plus grand éventail, un large éventail, une gamme, un très large éventail*) des activités ;
- le degré d'autonomie de l'étudiant constitue un élément pris en compte dans trois niveaux (*minimum d'autonomie, une grande autonomie, maximum d'autonomie*), celui-ci étant mis occasionnellement en relation avec la responsabilité de la démarche de jugement ;
- dans les trois derniers niveaux, on fait référence à des contextes (*divers contextes, contexte réel de travail*) ;

- e. le premier niveau est le seul dans lequel on précise la nature du jugement (*une démarche algorithmique*). Au regard de cette dernière observation, il est toutefois loisible de penser que les exigences des fonctions (*un très haut degré de discernement*) ont des relations étroites avec la nature du jugement.

Pour les compétences transversales, il est habituel de retrouver des critères semblables à ceux énoncés dans le tableau 4 relativement à la compétence « Exercer son jugement critique ». La majorité des critères, souvent la totalité, ne portent pas sur les apprentissages inhérents à la compétence elle-même, sur des apprentissages critiques, mais ils ont trait à la nature des activités, à leur étendue ou à leur variété, au degré de soutien fourni à l'étudiant ou à son degré d'autonomie, aux caractéristiques des contextes de mise en œuvre. On pourrait conclure, à juste titre, que ces critères ne concernent que ce qui est périphérique à la compétence transversale sans prendre directement en compte son essence ou sa substantifique moelle, c'est-à-dire les apprentissages essentiels qu'il faut réaliser pour assurer la progression ou le passage d'un niveau de développement à l'autre. C'est sous cet angle que le titre de la présente partie de l'article fait référence à un contre-exemple.

En prenant appui sur Jones (2009), Berthiaume (2012) déclare que les compétences dites « transversales » ont souvent un ancrage disciplinaire et il illustre son affirmation en comparant trois compétences transversales dans trois domaines professionnels différents (tableau 5). Ce tableau, dans lequel on pourrait insérer de multiples autres cas semblables, fournit une base argumentative semant le doute sur l'existence des compétences transversales en dehors de tout contexte. Dans le domaine de la professionnalisation par exemple, il serait peu vraisemblable que des situations d'apprentissage sans ancrage contextuel puissent influencer sur le développement de compétences dites transversales et, par ricochet, il serait impossible d'évaluer le parcours de développement d'un étudiant.

Tableau 5. *Trois compétences transversales dans trois champs professionnels différents.*  
(repris de Berthiaume 2012).

<i>Compétences transversales</i>	<i>Physique</i>	<i>Droit</i>	<i>Médecine</i>
Résoudre des problèmes	Tester des hypothèses	Répondre à des hypothèses ou à des problèmes réels	Appliquer le raisonnement clinique
Exercer son jugement critique	Examiner la rigueur et l'exactitude	Examiner la logique de l'argumentation	Appliquer le raisonnement clinique
Communiquer de façon appropriée	Faire appel au poster ou à la présentation orale	Rédiger de façon précise, succincte et détaillée	Utiliser la communication orale dans l'évaluation de l'état du patient

Inscrivant la suite du présent article dans une perspective de professionnalisation, étant assurés que la future professionnelle et le futur professionnel doivent développer des compétences, une culture et une identité professionnelles, et estimant que plusieurs apprentissages ne sont pas réductibles aux frontières de champs disciplinaires, la proposition est de privilégier le concept de posture professionnelle par rapport à celui de compétence transversale. Dans cet angle, la dernière partie de l'article prend le doctorat en pharmacie de l'Université Laval à titre d'exemple.

### 5. Des postures professionnelles plutôt que des compétences transversales

Le nouveau programme de doctorat en pharmacie offert par la Faculté de pharmacie de l'Université Laval est un programme de formation initiale (quatre ans) conduisant à l'obtention du droit de pratique en pharmacie au Québec. Ce programme a été mis en place pour la première fois au début de la session de l'automne 2011, soit l'année académique 2011-2012.

Les concepteurs ont développé un référentiel de cinq compétences (tableau 6), validé notamment par des personnes expertes. Les usages de ce référentiel sont multiples :

- la planification et la configuration des unités d'apprentissage dans l'ensemble du programme ;
- la nature et l'agencement des situations d'apprentissage ;
- les pratiques évaluatives des apprentissages, tout particulièrement du parcours de professionnalisation des étudiantes et des étudiants.

Tableau 6. *Référentiel de compétences dans le programme de doctorat en pharmacie de l'Université Laval.*  
<<http://www.pha.ulaval.ca/sgc/pid/13593>>

Mettre en œuvre une thérapie médicamenteuse en exécution d'une ordonnance ou non, en fonction des besoins de la personne.  
Diffuser et partager le savoir pharmaceutique à travers le conseil, l'information, l'opinion, la formation, l'éducation et l'instruction.  
Procéder à la prise en charge du médicament.  
Procéder aux opérations nécessaires à la gestion de la pratique de la pharmacie.  
Effectuer la régulation de sa pratique afin de développer son autonomie et sa responsabilité professionnelle.

La lecture de ce référentiel de compétences en pharmacie permet de remarquer qu'aucune d'entre elles ne pourrait être qualifiée de « transversale ». Certes, la cinquième compétence (*Effectuer la régulation de sa pratique afin de développer son autonomie et sa responsabilité professionnelle*) est un peu plus générale que les autres, mais elle porte expressément sur ce que d'aucuns nomment le professionnalisme ou la professionnalité, et elle met l'accent sur l'autonomie et la responsabilité constantes dans l'agir professionnel. Les concepteurs du programme de doctorat en pharmacie de l'Université Laval ont toutefois intégré dans la formation des situations d'apprentissage et d'évaluation sur des postures professionnelles (tableau 7) que toutes les étudiantes et tous les étudiants doivent démontrer au terme de leur formation initiale afin d'obtenir le permis de pratique.

Tableau 7. *Postures professionnelles à développer dans le programme de doctorat en pharmacie de l'Université Laval.*  
<<http://www.pha.ulaval.ca/sgc/pid/13593>>

Empathique au client  
Curieux au savoir  
Économe aux ressources  
Tranquille à la complexité  
Respectueux à la loi  
Contributeur aux autres professionnels et collègues  
Analytique aux problèmes  
Continu aux mises à jour des connaissances  
Scrupuleux au secret professionnel  
Responsable à l'usage optimal des médicaments

Engagé au changement de la pratique Soigné à l'image professionnelle Critique à l'information à commenter ou à transmettre Réflexif à l'action
---

Dans le document précisant et définissant les postures professionnelles, en faisant notamment référence à Perrenoud (2001), celles-ci sont définies comme des qualités que doit posséder le pharmacien et que devra développer l'étudiant dans son parcours de professionnalisation. Ces postures professionnelles sont « à la fois intellectuelles, éthiques et philosophiques » et elles sont énoncées dans la logique d'un rapport (rapport *empathique au client*, rapport *curieux au savoir*, rapport *analytique aux problèmes*, etc.). Etant donné cette définition de la posture professionnelle, il est impossible d'envisager une relation de synonymie entre « compétence transversale » et « posture professionnelle ». En revanche, dans toute démarche de professionnalisation, l'une et l'autre ont trait à des apprentissages qui n'ont pas d'ancrage disciplinaire, qui ne sont pas réductibles à un champ de savoirs et qui touchent, pour la majorité d'entre eux, toutes les compétences. Cependant, contrairement aux compétences transversales, comme le démontre le tableau 7, les postures professionnelles sont très fortement et très explicitement liées à la spécificité de la profession. Sous cet angle et en reprenant une partie de la définition des compétences, les postures professionnelles prennent directement en compte l'idée de famille de situations, idée malencontreusement négligée dans la très grande majorité des référentiels qui intègrent des compétences transversales.

Dans le document présentant les postures professionnelles, on indique également que « l'ensemble des postures doivent soutenir toutes les situations ou toutes les actions du pharmacien et du fait même inspirer l'étudiant dès le début de sa formation ». Cependant, pour les fins de la formation, les concepteurs ont rattaché chacune des postures à l'une des quatre phases<sup>6</sup> (débutant, novice, intermédiaire, compétent) de professionnalisation en pharmacie. On mentionne que ce « découpage à travers les quatre phases du programme permet de tracer une trajectoire de l'étudiant » et que l'on n'a pas défini des indicateurs de développement des postures professionnelles du début à la fin de la formation, comme dans le cas des compétences.

Par ailleurs, en soutien aux étudiants et aux formateurs, les concepteurs ont déterminé des dimensions de la professionnalisation devant être prises en compte par les étudiants dans l'évaluation de leur parcours d'apprentissage. Le développement de la plupart de ces dimensions est étalé sur l'ensemble des quatre années de la formation. Des liens significatifs peuvent être établis entre ces dimensions et les postures professionnelles. En effet, dans le processus de professionnalisation, une dimension est un trait d'union essentiel entre une compétence et une posture.

L'étalement du développement de la dimension *Autonomie / Responsabilisation / Autorégulation* est présenté dans le tableau 8. La dernière colonne précise les critères permettant à l'étudiant de porter un jugement sur l'atteinte ou non du degré de développement attendu pour cette dimension au terme de la formation, par conséquent pour obtenir son permis de pratique. Il doit notamment être en mesure de mettre en place une pratique réflexive assurant l'identification de ses carences et la sélection de moyens afin d'y remédier. Dans ce tableau, tous les critères explicitant l'étalement du développement de cette dimension sont fondamentaux pour les autoévaluations de l'étudiant ainsi que les co-évaluations prévues dans le programme. Alors que les critères au terme de la formation mettent l'accent sur la pratique réflexive comme pharmacien et la prise en compte des standards professionnels, ceux de la

<sup>6</sup> Les concepteurs du doctorat en pharmacie de l'Université Laval ont déterminé que chaque année de formation correspondrait à une phase de développement.

première co-évaluation concernent l'étudiant au début d'un processus de professionnalisation : le respect des échéanciers ; l'efficacité comme apprenant ; l'utilisation appropriée des instruments de laboratoire ; l'usage parcimonieux des matériaux et des produits ; la qualité de la communication ; les consultations avec le tuteur.

Tableau 8. *Étalement du développement de la dimension Autonomie / Responsabilisation / Autorégulation*<sup>7</sup>.

<i>Première co-évaluation</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- J'ai respecté les échéanciers qui m'étaient donnés et ceux que je me suis moi-même donnés.</li> <li>- J'ai créé des conditions permettant l'efficacité dans mes études (ex. rapport travail-études, bonne prise de notes, résumé, schéma...).</li> <li>- J'ai agi dans le respect des techniques de travail (ex. conformité aux standards de manipulation en laboratoire).</li> <li>- J'ai utilisé adéquatement les instruments et l'appareillage en laboratoire.</li> <li>- J'ai manifesté un souci d'économie face aux matériaux et produits utilisés lors des exercices et des préparations que j'ai réalisés.</li> <li>- J'ai eu le souci de la qualité de mon expression orale et écrite.</li> <li>- Lorsque nécessaire, j'ai fait référence à mon REÉ, selon mes besoins, sans abus et pour les activités prévues.</li> </ul>
<i>Deuxième co-évaluation</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- J'ai évalué périodiquement et de manière autonome l'efficacité des méthodes de travail que j'ai utilisées.</li> <li>- En portant ma réflexion sur des situations semblables, j'ai pu regrouper mes problèmes.</li> <li>- J'ai évité les principales erreurs et trouvé des solutions pour m'améliorer.</li> <li>- Lors des études de cas, des jeux de rôle et des laboratoires simulés, j'ai établi une ambiance qui favorise l'apprentissage.</li> </ul>
<i>Troisième co-évaluation</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En milieu professionnel, j'ai reconnu mes limites et j'ai référé, le cas échéant, au chargé d'enseignement clinique.</li> <li>- Ma posture réflexive est devenue quasi permanente et je n'ai fait preuve ni d'autojustification ni d'autodénigrement.</li> <li>- En milieu professionnel, j'ai contribué à établir une ambiance afin de favoriser la qualité du service pharmaceutique.</li> </ul>
<i>Quatrième co-évaluation</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dans la planification, l'organisation et l'évaluation de mes apprentissages ainsi que dans ma pratique réflexive, j'ai référé à mon intuition : l'ensemble de mes repères m'aidant à répondre adéquatement aux situations rencontrées.</li> </ul>
<i>Cinquième co-évaluation</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- J'ai suivi l'évolution de la législation, des données scientifiques et des normes professionnelles reconnues.</li> <li>- J'ai respecté les politiques et procédures pour chacun des services offerts dans les milieux où je suis intervenu.</li> <li>- En tant qu'agent de changement, j'ai identifié dans les milieux de pratique fréquentés, des pistes d'amélioration des pratiques professionnelles observées et j'en ai informé mes CEC.</li> </ul>
<i>Au terme de la formation</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La pratique réflexive que j'ai développée m'amène à identifier mes carences et à trouver les moyens d'y remédier.</li> <li>- J'applique les standards de pratique actualisés de ma profession.</li> </ul>

<sup>7</sup> Faculté de pharmacie, Université Laval, document inédit.

Quant à la seconde co-évaluation, les critères concernent encore l'étudiant comme apprenant et, cette fois, on met sous la lentille l'évaluation périodique de l'efficacité des méthodes de travail ; le regroupement des problèmes rencontrés en apprentissage ; les solutions pour améliorer l'apprentissage ; la création d'une ambiance positive de travail lors des études de cas, des jeux de rôle et des laboratoires simulés.

Les critères de la troisième co-évaluation quittent le terrain de l'étudiant comme apprenant pour entrer de plein pied dans le périmètre de l'étudiant comme professionnel. La co-évaluation porte sur la reconnaissance de ses limites en milieu professionnel ; le recours à une posture réflexive évitant entre autres l'autojustification et l'autodénigrement ; la contribution à une ambiance garantissant la qualité du service pharmaceutique.

En ce qui concerne la quatrième co-évaluation, on met l'accent sur la planification ainsi que sur l'organisation et l'évaluation de l'apprentissage et de la pratique réflexive en général et sur les repères intuitifs permettant de fournir des réponses adaptées aux situations.

Lors de la cinquième co-évaluation, les critères portent sur la conscience de l'évolution des données scientifiques, de la législation et des normes professionnelles ; la prise en compte des politiques et des procédures dans les services professionnels offerts ; la contribution à l'amélioration des pratiques professionnelles.

Cet étalement du développement de la dimension *Autonomie / Responsabilisation / Autorégulation* dans le programme de doctorat en pharmacie de l'Université Laval démontre nettement le fil développemental conducteur de cette dimension. Dans sa démarche de professionnalisation, l'étudiant est d'abord invité, lors des deux premières co-évaluations, à porter un regard sur lui-même comme apprenant en train de se professionnaliser en pharmacie dans les murs de l'université. Par la suite, graduellement, il devra considérer les milieux professionnels dans lesquels il intervient jusqu'à prendre en compte l'évolution des données scientifiques et à se définir comme un agent de changement. La progression de cette dimension, contrairement à ce que l'on observe couramment dans le cas des compétences transversales, est fortement et explicitement ancrée dans le domaine de la pharmacie, intégrant ainsi d'une manière significative l'idée de « famille de situations » de même que la spécificité de cette dimension dans la professionnalisation en pharmacie, bien qu'elle puisse faire partie d'autres professions.

Dans le programme de doctorat en pharmacie de l'Université Laval, les concepteurs ont ainsi décliné l'étalement du développement de multiples dimensions. Dans le cas de la dimension *Utilisation des outils de recherche et exploitation des informations* (tableau 9), on note une progression reprenant une dynamique semblable à celle de la dimension *Autonomie / Responsabilisation / Autorégulation* : au départ, elle place l'étudiant comme apprenant au cœur des critères d'évaluation et, progressivement, cet accent est déplacé sur le professionnel que l'étudiant devient au fur et à mesure de sa démarche de professionnalisation. Au terme de la formation, la certification exige que l'étudiant démontre de la rigueur et un esprit critique dans la recherche d'information ; qu'il recourt à plusieurs sources d'informations ; qu'il emploie des sources documentaires appropriés à la demande et au service. Au moment de la cinquième co-évaluation, il devait être en mesure de déterminer la validité, notamment interne et externe, des données scientifiques consultées et d'appuyer ses activités d'information et d'éducation sur des références judicieuses. Dans les co-évaluations antérieures, il devait entre autres démontrer la maîtrise d'outils de recherche, de stratégies d'archivage, de bases de données tout en utilisant d'une manière critique les logiciels et en reconnaissant les forces, les limites et les lacunes de diverses sources d'information.

Tableau 9. *Étalement du développement de la dimension*  
Utilisation des outils de recherche et exploitation des informations<sup>8</sup>.

<i>Première co-évaluation</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- J'ai utilisé les outils de recherche, entre autres le catalogue Ariane, pour repérer des livres, périodiques, ouvrages de référence et ainsi les localiser.</li> <li>- J'ai partagé les informations trouvées avec mes collègues.</li> <li>- J'ai adopté un système qui me permet, dans la majorité des cas, de retrouver l'information compte tenu que j'ai identifié des repères adéquats.</li> </ul>
<i>Deuxième co-évaluation</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- J'ai utilisé le portail thématique pharmacie de la bibliothèque et les bases de données textuelles (MD Consult, Stat!Ref, UpToDate).</li> </ul>
<i>Troisième co-évaluation</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mon archivage est réalisé selon un système codifié qui permet un repérage facile dans le but de partager de l'information avec mes collègues et de m'y référer rapidement et adéquatement.</li> </ul>
<i>Quatrième co-évaluation</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- J'ai utilisé des bases de données bibliographiques (Medline/ PubMed, Cochrane, International Pharmaceutical Abstracts, Embase) pour chercher des références.</li> <li>- Je suis en mesure de reconnaître les points forts et les limites des différentes sources d'information.</li> <li>- J'utilise de manière critique les logiciels d'aide à la décision.</li> <li>- Dans mes recherches, j'ai analysé la pertinence des références par rapport au sujet traité.</li> <li>- J'ai actualisé mon système d'archivage qui me permet de retrouver facilement les informations déjà consultées dans les différentes sources de référence.</li> </ul>
<i>Cinquième co-évaluation</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Je suis capable d'évaluer la validité interne, externe et l'ampleur des résultats de publications scientifiques.</li> <li>- L'information que j'ai transmise lors d'activités d'information ou d'éducation s'appuie sur des références reconnues et pertinentes.</li> </ul>
<i>Au terme de la formation</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Je manifeste rigueur et esprit critique dans toute recherche d'information.</li> <li>- J'ai le souci de multiplier les sources d'information lors de chaque collecte d'informations.</li> <li>- Les sources documentaires que j'utilise correspondent aux besoins de la clientèle desservie ou sont en lien avec les services offerts.</li> </ul>

Les deux exemples décrits ci-dessus illustrent clairement qu'il est possible de définir un parcours de développement sur l'ensemble d'un programme visant la professionnalisation d'un étudiant, sans négliger la formalisation et l'énonciation des critères assurant la certification professionnelle. Dans le présent article, la décision d'insister autant sur ces deux exemples repose tout particulièrement sur le fait qu'ils documentent une progression développementale qui part de l'étudiant comme apprenant dans les murs de l'université jusqu'à l'étudiant qui devient professionnel en tenant compte de ses expériences dans les milieux de pratique. Pour le dire autrement, ces deux exemples documentent concrètement le passage graduel de l'étudiant novice jusqu'au professionnel compétent.

En outre, ces deux exemples établissent des liens précis et cruciaux entre une posture et une compétence. La dimension *Autonomie / Responsabilisation / Autorégulation* met en relation la compétence « Effectuer la régulation de sa pratique afin de développer son autonomie et sa responsabilité professionnelle » et la posture « Réflexif à l'action ». Quant à la dimension *Utilisation des outils de recherche et exploitation des informations*, elle met en relation la posture « Critique à l'information à commenter ou à transmettre » et la compétence « Diffuser

<sup>8</sup> Faculté de pharmacie, Université Laval, document inédit.

et partager le savoir pharmaceutique à travers le conseil, l'information, l'opinion, la formation, l'éducation et l'instruction ».

## **6. Conclusion**

Que sont alors devenues les compétences transversales, thématique à la source de la présente réflexion ? Quelle est leur importance et leur place dans la formation des étudiants ? Jusqu'à quel degré doit-on intervenir sur ces compétences ? A quels moments et à quelle fréquence faudrait-il soutenir leur développement par des situations d'apprentissage explicitement finalisées dans ce sens ? Comment devrait-on évaluer les apprentissages réalisés dans le contexte de situations portant spécifiquement sur le développement de ces compétences ? Question cruciale parmi toutes ces interrogations : les compétences transversales existent-elles réellement ?

D'emblée, on peut reconnaître que les compétences transversales ciblent, cernent, nomment et formalisent des apprentissages qui doivent faire partie de la formation de tout citoyen, que ce soit dans les ordres d'enseignement primaire, secondaire, collégial ou universitaire. Par exemple, dans le monde actuel, on ne saurait nier la très grande importance du jugement critique, de la pensée créatrice, de la communication efficace, de la résolution de problèmes, de l'exploitation judicieuse de l'information. D'aucuns estiment que les éléments ci-dessus énumérés sont des compétences transversales qui correspondent à des savoir-agir complexes, exigeant la mobilisation et la combinaison efficaces de ressources internes et externes. Pour d'autres, ces éléments sont fondamentalement des ressources pouvant être mobilisées et combinées dans la mise en œuvre de compétences spécifiques.

On pourrait discuter longuement et sous plusieurs angles de l'existence réelle des compétences transversales. Ces dernières ne sont-elles pas des construits théoriques sur lesquels la matérialisation éventuelle dans des situations d'apprentissage et des pratiques évaluatives sème beaucoup de doutes ? Le bât blesse et la vraisemblance des compétences transversales est fortement fragilisée quand on considère l'idée de « famille de situations » intégrée dans la définition d'une compétence. Examinant cette idée par l'intermédiaire du jugement critique, on conclut rapidement que ce jugement porte sur quelque chose de précis, de nettement circonscrit. Ce que développe un étudiant dans une démarche de professionnalisation en soins infirmiers, en enseignement, en science politique, en pharmacie, en ingénierie, en philosophie, en fiscalité, en sociologie diffère sensiblement en raison de la nature, des caractéristiques et des contraintes des situations dans lesquelles il mettra en œuvre son jugement critique. Par conséquent, l'apprentissage du jugement critique sera différent pour ces étudiants, les étapes ou les phases de développement seront distinctes, et il en sera ainsi de l'évaluation de leur parcours de professionnalisation.

Le présent article ne vise pas à clore le débat sur l'existence ou non des compétences transversales. Il faudrait adopter une autre logique pour cela. Toutefois, à travers divers exemples du monde de l'éducation et de la formation, en ayant plus particulièrement à l'esprit les situations d'apprentissage et les pratiques évaluatives ciblant le développement de compétences, il tente d'argumenter le fait que les contraintes et les caractéristiques des contextes de mise en œuvre (famille de situations) sont telles qu'il est préférable d'adopter une approche qui intègre d'une manière significative ces contraintes et ces caractéristiques tant dans le cours de l'apprentissage que dans le cadre de l'évaluation. Les illustrations apportées dans la dernière partie de l'article n'ont trait qu'à la professionnalisation en milieu universitaire. La question reste donc entière pour ce qui est des interventions concernant les compétences transversales dans les écoles primaires et secondaires. Il semblerait bien que, là également, il soit impossible de faire l'économie du cadrage de ce que l'on nomme compétences transversales dans des situations spécifiques.

Jacques Tardif, professeur associé  
612-555 Boulevard René-Lévesque Est  
Montréal (Québec), Canada H2L 0C2

Bruno Dubois, conseiller en formation  
Université Laval, Faculté de pharmacie  
Pavillon Ferdinand-Vandry (Local 2698)  
Québec (Québec), Canada G1V 0A6

### Références

- Audy, P. (1992). *A.P.I. : une approche visant l'actualisation du potentiel intellectuel*. Rouyn-Noranda, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- Audy, P., Ruph, F. & Richard, M. (1993). La prévention des échecs et des abandons scolaires par l'actualisation du potentiel intellectuel (A.P.I.). *Revue québécoise de psychologie*, 14-1.
- Bélaïr, L.M. (2002). L'apport du portfolio dans l'évaluation des compétences. *Evaluation et formation*, 1-1, 17-38.
- Ben-Hur, M. (1994). *On Feuerstein's Instrumental Enrichment : A Collection*. Palatine (IL), IRI/Skyline Publishing.
- Berthiaume, D. (2012). *Compétences transversales et université : repérage et évaluation*. Colloque Promosciences, Nantes, <[http://spiral.univ-lyon1.fr/files\\_m/M7098/Files/900158\\_284.pdf](http://spiral.univ-lyon1.fr/files_m/M7098/Files/900158_284.pdf)>.
- Boyer, L. (2013). *Co-construction d'un modèle cognitif de l'apprentissage d'une compétence en vue d'assurer la validité et l'équité de son évaluation : le cas de la compétence "Exercer un jugement clinique infirmier"*. Thèse de doctorat inédite, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Endrizzi, L. (2010). Réussir l'entrée dans l'enseignement supérieur. *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, 59. <<http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=59&lang=fr>>, (consulté le 21.03.2013).
- Faculté de pharmacie, Université Laval (1). *Programme de doctorat en pharmacie. Présentation générale*. <<http://www.pha.ulaval.ca/sgc/pid/13593>>, (consulté le 21.03.2013).
- Faculté de pharmacie, Université Laval (2). *Grilles de co-évaluation*. Document inédit.
- Feuerstein, R. (1980). *Instrumental Enrichment : An Intervention Program for Cognitive Modifiability*. Baltimore, University Park Press.
- Feuerstein, R. & Spire, A. (2006). *La pédagogie à visage humain : La méthode Feuerstein*. Lormont, Editions Le Bord de l'eau, Collection Clair et Net.
- Maurin, E. (2007). *La nouvelle question scolaire : les bénéfices de la démocratisation*. Paris, Seuil.
- Ministère de l'éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation, des loisirs et du sport (2007). 180.A0. Soins infirmiers. <<http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/cahiers/program/180A0.asp>>. (consulté le 21.03.2013).
- Mottier Lopez, L. (2006). Interroger la pratique du portfolio en situation scolaire dans une perspective « située » de l'apprentissage. *Mesure et évaluation en éducation*, 29-2, 1-21.
- National Research Council (2001). *Knowing What Students Know. The Science and Design of Educational Assessment*. Washington (DC), National Academy Press.
- Perrenoud, P. (2001). De la pratique réflexive au travail sur l'habitus. *Recherche et Formation*, 35, 131-162.
- Redecker, C., Leis, M., Leendertse, M. & al. (2011). *The Future of Learning : Preparing for Change*. Luxembourg, Publications Office of the European Union.
- Romainville, M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. Paris, L'Harmattan.
- Romainville, M. & Michaut, C. (2012). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. Bruxelles, De Boeck.

- Ruph, F. (2007). *Guide de réflexion sur les stratégies d'apprentissage à l'université*. Rouyn-Noranda, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Saint-Laurent (QC), Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal, Chenelière Éducation.
- Tardif, J. & Dubois, B. (2010). Construire des dispositifs en vue de l'évaluation du développement des compétences. Comment ? In L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven & P. Wouters (dir.), *L'évaluation, levier de développement professionnel ? Tensions, dispositifs, perspectives*, Bruxelles, De Boeck Université, 133-147.
- Universidad de la Frontera (2010). *Diccionario de Competencias Genéricas Universidad de la Frontera* (Version 2010). Temuco, Vicerrectoria Académica.
- Villa, A. & Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao, Universidad de Deusto.