

# L'évaluation dans le cadre d'un curriculum basé sur l'approche par compétences intégrée

*Parent F., d'Hoop E., Lejeune C., De Ketele JM.*

## 1. Introduction

L'Approche par compétences intégrée (APC<sup>i</sup>) est une méthodologie de construction de curriculums selon la logique des compétences basée sur une approche stratégique et intégrative des objectifs d'apprentissage, des finalités et des moyens en termes de résultats et de processus. Le choix de placer le « i » en exposant signifie que l'intégration porte à la fois sur l'approche, le référentiel et les compétences (Parent *et al.*, 2008). L'évolution actuelle dans la construction des curriculums est notamment portée par une réflexion pédagogique sur la question de l'évaluation de l'intégration des compétences. Par ailleurs, la définition de la compétence longtemps débattue s'est stabilisée autour d'une vision commune dont le mot clé serait « intégration » dans le sens d'une mobilisation de ressources en situation.

Dans le cadre de l' APC<sup>i</sup> la question spécifique de l'évaluation de l'intégration des compétences a été formalisée dans le chapitre 8 de l'ouvrage « Evaluer pour former » (Parent, 2008a). Ce chapitre développe, dans une démarche d'ingénierie des compétences, un cadre de référence théorique et pratique pour la mise en œuvre d'un dispositif d'évaluation favorable à cette vision intégrative de l'évaluation d'un curriculum par compétences. Nous revenons ici sur l'évaluation d'un curriculum par compétences à travers un questionnement de nature systémique. En effet, l'expérience sur le terrain - l'APC<sup>i</sup> est le fruit de nombreux travaux effectués dans divers contextes (Parent, 2007 ; Haute Ecole de Namur, 2008 ; Parent *et al.*, 2006 ; Parent *et al.*, 2007) - démontre que le concept d'intégration est éminemment complexe et se joue à différents niveaux logiques (Parent, 2008b ; Parent *et al.*, 2004 ; Parent *et al.*, 2005). Il est nécessaire d'identifier et analyser ces niveaux afin de mieux les intégrer dans le processus même de l'évaluation d'un curriculum. Nous constatons dans le cadre de l'accompagnement des projets que l'efficacité d'une approche - la garantie que le changement qu'elle permet d'espérer se produira - est très liée à la vision d'ensemble de cette approche, de sa cohérence, et à la capacité d'en saisir la logique interne (Adapté de Desjardins & Desjardins, 2009).

## 2. Hypothèse de travail

L'évaluation est un outil de changement effectif et systémique dans la mesure où elle intègre toutes les autres dimensions du système de formation et s'y intègre. Ceci implique au minimum 3 niveaux qui se renforcent mutuellement : la pertinence du curriculum ou résultat (produit) ; la cohérence de la méthodologie ou dispositif général défini pour l'évaluation; le processus mis en place permettant aux acteurs

directement concernés par l'évaluation de construire et de s'approprier les finalités de l'évaluation.

### **3. Les niveaux logiques d'intégration dans un curriculum basé sur l'APC<sup>i</sup>**

L'option est de parler de « niveaux logiques » car il s'agit bien de parler d'un même objet « l'intégration » mais en le situant sur des plans différents en interaction les uns avec les autres.

#### ***Un premier niveau d'intégration : le produit ou résultat (curriculum)***

Un premier niveau d'intégration dans l' APC<sup>i</sup> fait appel à une taxonomie particulière pour l'identification des compétences et capacités assurant l'ouverture nécessaire au développement d'une vision intégrative et non réductrice du curriculum. Cette étape fait directement référence à l'identification des besoins de formation et à la question de la pertinence systémique du curriculum. Ce premier niveau d'intégration répond prioritairement à la question de « l'utilité systémique » (Parent, 2008b), c'est-à-dire à une volonté de cohérence explicite entre les trois niveaux de réalités que sont les normes, les réalités professionnelles et la formation avec les besoins des individus et des populations. « L'intégration impartiale des conséquences prévisibles d'un acte avant d'agir (...) est une des garanties de se situer dans l'action et non dans la réaction » (Desjardins & Desjardins, 2009, page 117).

Les « Modèles de navigation APC<sup>i</sup> » ou taxonomie dans un cadre d'APC<sup>i</sup> sont un cadre de référence théorique facilitant l'élaboration d'un curriculum intégrateur (Parent *et al.*, 2008). La démarche méthodologique préconisée afin de définir les compétences et capacités se base sur une récolte qualitative d'activités dans des lieux d'exercices professionnels. L'intérêt de l'utilisation du modèle provient de la recherche d'exhaustivité dans les domaines de savoirs qu'elle engage. Quel que soit le contexte, en partant des réalités de terrain et des fonctions pertinentes prescrites, on observe que l'individu est un être social, affectif, réflexif, technicien, pensant, apprenant.... Au départ, une des raisons d'être de l'approche par compétences était celle de se rapprocher des réalités de terrain et de vie, de relier les connaissances aux pratiques. Ces pratiques sont nombreuses et se mobilisent dans des situations de plus en plus complexes. L'institution éducative se doit d'accompagner cette complexité et ne pas l'entraver. Quelle que soit l'évolution qui sera donnée à l'approche par compétences en éducation, la question centrale vers laquelle toute innovation devrait tendre est celle de l'ouverture et de l'intégration. Faisant référence à divers écrits d'Edgar Morin (Morin, 1996 ; Morin, 1999), on pourra parler de la nécessité de développer des « opérateurs de reliance » favorables à l'opérationnalisation de la complexité. C'est la responsabilité sociale des institutions de formation qui est ici questionnée.

En partant des pratiques de terrain et suivant cette taxonomie, les objectifs pédagogiques ou d'apprentissage sont définis en compétences cognitives, réflexives, métacognitives, procédurales, sociales et psychoaffectives et en niveaux

de maîtrise (le « savoir », le « construire », le « mobiliser/intégrer » et le « transférer »). Il s'agit de l'ensemble des objectifs mentionnés dans les unités d'évaluation et de formation comme devant être appris, à savoir : l'objectif continué d'intégration, les compétences, les capacités et savoirs à mobiliser dans les familles de situations problèmes identifiées (Parent *et al.*, 2008).

L'évaluation (et la formation) devra nécessairement porter sur l'ensemble des compétences et unités d'évaluations identifiées. C'est à cette question que nous répondons maintenant.

### ***Un second niveau d'intégration : l'opérationnalisation du modèle***

Un second niveau d'intégration dans l'APC<sup>i</sup> fait appel à une modélisation de l'intégration en vue de son évaluation et qui se base sur l'équation suivante :

$$APC^i = AAC \times ASC$$

L'Approche analytique de la compétence (AAC) se réfère aux compétences et capacités définies dans le référentiel. L'Approche située de la compétence (ASC) se base sur l'identification des familles de situations qui vont à la fois donner le sens aux apprentissages et permettre de délimiter ces mêmes objectifs en cohérence aux besoins des systèmes et de la société dans lequel se construit le programme. La valeur ajoutée de l'APC<sup>i</sup> provient de cette logique de croisement et d'un rapport aux savoirs différent. En effet, les savoirs ne sont plus compartimentés en catégories étanches, puisque déclinés au sein des compétences et intégrés dans les familles de situation et l'objectif continué d'intégration. Ils peuvent donc être transférables dans d'autres contextes (Parent *et al.*, 2008).

Il s'agit de favoriser un dispositif d'évaluation qui puisse assurer cette vision de l'intégration nécessairement complexe. Dans l'APC<sup>i</sup> on considère que c'est l'ensemble du référentiel de compétences qui reflète l'intégration et donc qu'il s'agit de valoriser, lors de l'évaluation, tout autant les compétences que les familles de situations dans le but d'évaluer la maîtrise d'objets différents (ressources ou capacités et intégration ou familles de situations). Le chapitre 8 de l'ouvrage « former pour évaluer » décrit avec précision cette vision de l'évaluation (Parent, 2008a).

Cette modélisation met en avant la nécessité d'une évaluation basée sur une approche résolument qualitative, cohérente avec l'approche par compétences. En effet, celle-ci se base notamment sur l'utilisation de l'approche critériée en évaluation.

Quelle que soit la cohérence du modèle proposée, « la vérité n'est pas faite pour être crue, mais pour être réalisée par soi-même » (Schmidt, 2003). C'est cette dimension de réalisation et de questionnement personnel qui permettra une intégration nouvelle et systémique favorable à une évolution des systèmes. C'est ce troisième niveau d'intégration qui est développé maintenant.

### ***Un troisième niveau d'intégration : la question de l'intégration systémique***

Un troisième niveau d'intégration qui conditionne la mise en œuvre des deux premiers est celui qui fait appel à un objet interne : la conscience individuelle. Les deux premiers niveaux font appel à des objets externes et de mise en forme, nécessaires mais non suffisants : des cadres et modèles théoriques.

Nous faisons référence ici à l'intégration systémique qui vise le changement réel ou impact.

« Malheureusement, la plupart d'entre nous sommes en train de devenir de simples techniciens. Nous passons des examens, nous acquérons telle ou telle technique afin de gagner notre vie ; mais acquérir une technique ou développer une capacité sans prêter attention à l'état intérieur est source de laideur et de chaos dans le monde (Krishnamurti, 2009). A travers cette phrase nous cherchons à provoquer un questionnement sur le lien de cohérence entre l'objet externe (le curriculum) et l'objet interne (l'individu) afin de favoriser l'intégration systémique, c'est-à-dire celle qui pourra avoir un effet et un impact sur le système.

#### **4. Questionnement**

C'est sur ce niveau d'intégration que nous voudrions nous arrêter plus longuement à travers ce chapitre. Comment mettre en place des balises méthodologiques favorables à un questionnement réel de la part des acteurs (formateurs, évaluateurs, apprenants, autres intervenants du système éducatif) et, partant de là, à une intégration effective de toutes les dimensions (vision) d'un curriculum par compétences intégré ?

#### **5. Pistes de solutions**

L'évaluation dans le cadre de la logique des compétences se base sur une approche qualitative et critériée. L'APC<sup>i</sup> s'est radicalement inscrite dans cette perspective comme en témoignent les recherches actions en cours, aussi bien en formation initiale qu'en formation continue (Parent, 2008a ; Haute Ecole de Namur, 2008 ; Parent *et al.*, 2006 ; Parent *et al.*, 2007). La possibilité de tendre jusqu'au bout de cette logique qualitative est directement en lien avec l'appropriation du processus par ses acteurs. C'est ainsi que chaque projet visant le développement de l'APC<sup>i</sup> s'inscrit dans une approche socio constructiviste (Jonnaert, 2002).

L'approche socio constructiviste est un cadre de référence complémentaire. C'est son contenu, l'objet sur lequel le groupe évolue, qui sera déterminant. Nous décrivons ici la méthodologie et le processus d'identification des critères et indicateurs d'évaluation des apprentissages et, à partir de là, considérons la question de l'intégration dans son sens le plus systémique.

Dans la démarche de l'APC<sup>1</sup>, l'élaboration du cadre de référence pour la formation et l'évaluation, c'est-à-dire le référentiel de compétences, démarre par un travail de clarification des valeurs et finalités attendues du professionnel compétent. Une des premières étapes qui réunit l'ensemble des acteurs concernés par la problématique se centre sur cette question précise : « quels sont les critères qualitatifs attendus du futur professionnel ? ».

Les consignes données aux participants sont d'identifier les critères en partant de leurs représentations de la profession, des valeurs et finalités attendues pour ce professionnel dans les organisations et situations professionnelles où il sera amené à œuvrer. Les participants peuvent se référer également à des ressources externes, tels que les cadres et programmes existants afin essentiellement d'ouvrir les débats. Il est nécessaire de multiplier les lieux de discussions et d'échanges entre les acteurs pour nourrir le processus et de disposer de temps suffisant. La priorité étant donnée aux représentations individuelles et de groupes.

L'étape suivante est de lister les critères sur des panneaux visibles par tous et de faire alors une sélection d'une vingtaine de critères. La difficulté de sélectionner (et donc de prioriser) les critères provient alors d'un manque de consensus évident sur les représentations parfois forts divergentes des critères. Il apparaît impératif au groupe de définir les critères en se basant sur des définitions existantes, mais également sur une intégration des représentations du groupe. En effet, dans la mesure où un travail de consensus scientifique sur ce type de critères qualitatifs n'a pas eu lieu pour la profession dans le contexte travaillé, il est rare que des définitions de dictionnaire ou en provenance d'autres cadres de références soient satisfaisants pour l'ensemble du groupe. Dans la mesure où un travail de consensus scientifique existe pour les critères qui auront émergé (Formarier & Jovic, 2009), l'appropriation reste de mise par un travail de traduction et de précision, voir de complétude pour certains critères. La définition des critères de qualité est un travail progressif qui va accompagner le processus d'élaboration du référentiel de compétences. Il s'agira de revenir à plusieurs reprises sur cette production qui est un outil essentiel d'intégration. En effet les critères qui sont énoncés et définis en début de processus vont évoluer avec les représentations du groupe à partir du moment où les cadres de références théoriques et l'accompagnement socio constructiviste le permettent. C'est-à-dire qu'une ouverture, un élargissement réel de la conscience, sont favorisés.

A titre d'exemple, nous prenons ci-dessous l'évolution d'un critère, l' « autonomie », dans le cadre de la construction d'un référentiel de compétences pour des professionnels de la santé. La première définition en début de processus étant : « Droit et capacité du professionnel de santé de déterminer lui-même les règles auxquelles il se soumet afin de prendre des décisions éclairées en toute liberté et responsabilité ». Cette première définition a évolué au cours de l'année d'élaboration du référentiel de compétences, en cohérence aux autres ingrédients du référentiel telles que les compétences et capacités, pour finalement arriver à un nouveau

consensus pour ce groupe d'acteurs spécifiques dont voici la nouvelle définition : « Qualité d'une personne ou d'un groupe de personnes à prendre des décisions basées sur des informations éclairées et en harmonie avec ses propres échelles de valeurs, de manière indépendante et responsable, en s'autorégulant et en mobilisant ses ressources (internes et externes). Ce critère est relié au concept d'empowerment ou renforcement des capacités des personnes ayant comme finalité de réduire les inégalités sociales de santé. L'autonomie devient effective dès lors qu'il y a reconnaissance mutuelle de besoins affectifs (confiance en soi et en les autres), de droits et de devoirs (respect de soi et des autres) et d'aptitudes pratiques (estime de soi et des autres) ».

Cette définition permet d'intégrer les différentes logiques d'acteurs quand au concept d'autonomie et de favoriser ainsi moins de dichotomie et plus de cohérence au sein du système de santé partant du patient, de la communauté, de l'apprenant et du professionnel, qui sont tous placés sur une même échelle de valeur. Ce critère pouvant être appliqué sur des compétences et capacités très différentes, faisant appel aussi bien à la capacité de l'étudiant à favoriser le développement de l'autonomie du patient (par exemple, en santé, en rapport à l'éducation thérapeutique du patient dans la prise en charge des maladies chronique) qu'à sa capacité à témoigner d'une autonomie pour apprendre, référer, manager ou innover.

On observe une même évolution en cours de processus et d'élaboration du référentiel pour l'ensemble des critères (créativité ; précision ; rigueur ; cohérence ; globalité ; engagement etc.) et, malgré les frustrations de certains acteurs devant les allers retours et l'impossibilité de stabiliser les choses, l'intuition du groupe est d'évoluer afin de tendre vers la perfection (un consensus satisfaisant pour un groupe représentatif d'acteurs garantit une démarche de qualité). En effet, sous jacents à ces critères c'est la vision même de la formation qui est en jeu. Ses finalités et valeurs, le but ultime vers lequel notre fonction de formateur et d'évaluateur veut tendre. Les compétences et capacités viennent « soutenir » en quelque sorte ces critères, qui sont les véritables buts de la formation. Néanmoins on nuance cette dernière phrase par le fait qu'une interaction et un lien de cohérence entre critères et compétences sont bien présents. Dans la méthodologie de l'APC<sup>i</sup>, le croisement des compétences et capacités avec la liste des critères de qualité et leurs définitions voit en effet apparaître des liens privilégiés entre ces deux éléments qui de ce fait se renforcent. Par exemple le critère de « précision » sera plus prégnant avec la compétence procédurale, les critères « d'empathie » et de « collaboration » dans la compétence sociale, tandis que le critère de « réflexivité » le sera plus avec les compétences métacognitive et réflexive.

Une dernière étape dans ce travail de production relatif à l'évaluation des compétences est celui d'identifier les indicateurs qui permettent de préciser si les critères sont rencontrés. Dans l'APC<sup>i</sup> nous avons opté pour évoluer avec un concept formalisé par Tardif sous le nom de « rubrique » présenté par ailleurs dans un article de Nguyen (Nguyen & Blais, 2007). En effet ce concept intègre bien toute la nuance apportée dans l'APC<sup>i</sup> entre un critère et un « critère indicateur » tel que nommé dans les travaux précédents (Haute Ecole de Namur, 2008 ; Parent *et al.*, 2006 ;

Parent *et al.*, 2007). Une rubrique contient des descripteurs multidimensionnels et multi référentiels permettant d'évaluer des productions et des apprentissages complexes (Nguyen & Blais, 2007). Des exemples de rubriques sont référencées par Nguyen dans cet article et font directement référence aux travaux relatifs à la mise en œuvre de l' APC<sup>i</sup> (Parent *et al.*, 2007). Une rubrique intègre des critères et des indicateurs relatifs à l'évaluation d'une capacité. A titre d'exemple, dans un contexte donné, pour une capacité telle que « établir une relation d'aide », les critères retenus peuvent être « approche holistique », « respect de la personne, de la dignité », « partenariat », « empathie ». Les indicateurs en lien avec ces critères seraient : « prendre en compte la personne dans ses différentes dimensions », « identifier la demande d'une relation d'aide », « adopter une attitude facilitante », « pratiquer l'écoute active », « se centrer sur l'autre », « aider à l'expression des émotions et des sentiments », « considérer la personne comme acteur de sa santé ».

C'est à nouveau à travers l'organisation d'une production faite par les acteurs directement concernés par le changement, en priorité les enseignants et les apprenants, que l'identification des rubriques est finalisée. En effet, en vue de l'évaluation de l'atteinte des capacités et au-delà, des compétences et des familles de situations, il reste à écrire pour chaque capacité les indicateurs de niveau de maîtrise de la capacité en regard des critères priorisés pour chaque capacité (en référence à l'étape qui a précédé et qui a permis le croisement des compétences et capacités avec la liste des critères qualitatifs). Ceux-ci seront ainsi, à travers l'outil « référentiel de compétences », rendus accessibles aux apprenants. Cette phase de formulation des indicateurs est souvent perçue comme ardue. La rigueur est de mise quand il s'agit de décliner au plus juste les qualités attendues de la capacité.

Les consignes suivantes pour l'élaboration des rubriques sont également précisées lors de la production : minimum un critère par capacité et maximum six ; minimum un indicateur par critère ; minimum trois indicateurs par capacité et enfin maximum huit à dix indicateurs par capacité.

Les critères minimaux sont définis, dans les contextes décrits, comme l'ensemble des critères sur base desquels on peut certifier la réussite ou l'échec de l'apprenant en respectant la règle selon laquelle 2/3 des indicateurs devraient être atteints pour obtenir 50%, soit le seuil de réussite ou de décision de la maîtrise des compétences (Parent, 2008a). Chaque contexte est en mesure de définir son seuil de réussite qui sera plus ou moins exigeant. Le choix d'une approche qualitative et critériée du cadre d'évaluation est un des enjeux majeurs en terme de changement réel pour l'implantation d'une approche par compétences intégrée et cohérente à ses finalités pédagogiques (Parent, 2008a ; Scallon, 2004 ; Tardif, 2006). Ces critères et indicateurs seront les mêmes qui serviront à guider la récolte qualitative des données sur les terrains de stage et à évaluer l'apprenant dans le cadre des cours. C'est ainsi que nous rencontrerons ces mêmes critères dans des dispositifs de type « situations d'intégration » en vue de l'évaluation des familles de situations, dans les fiches descriptives des enseignements ou dans les canevas des stages.

Les critères étant des qualités, donc jamais complètement atteints, car on peut toujours imaginer des degrés supérieurs de maîtrise et on peut toujours trouver

d'autres critères complémentaires d'où le développement de ce concept de rubrique qui permet toute cette nuance entre critères et indicateurs pour l'évaluation d'une capacité. Les formateurs de terrain sont confrontés dans la certification à identifier les critères les plus importants et pour chacun d'eux des seuils de maîtrise suffisants.

La question de la globalité ou intégration dans l' APC<sup>1</sup> se situe aussi bien dans la cohérence des liens entre les divers ingrédients du référentiel de compétences qu'au sein de chaque critère et indicateur.

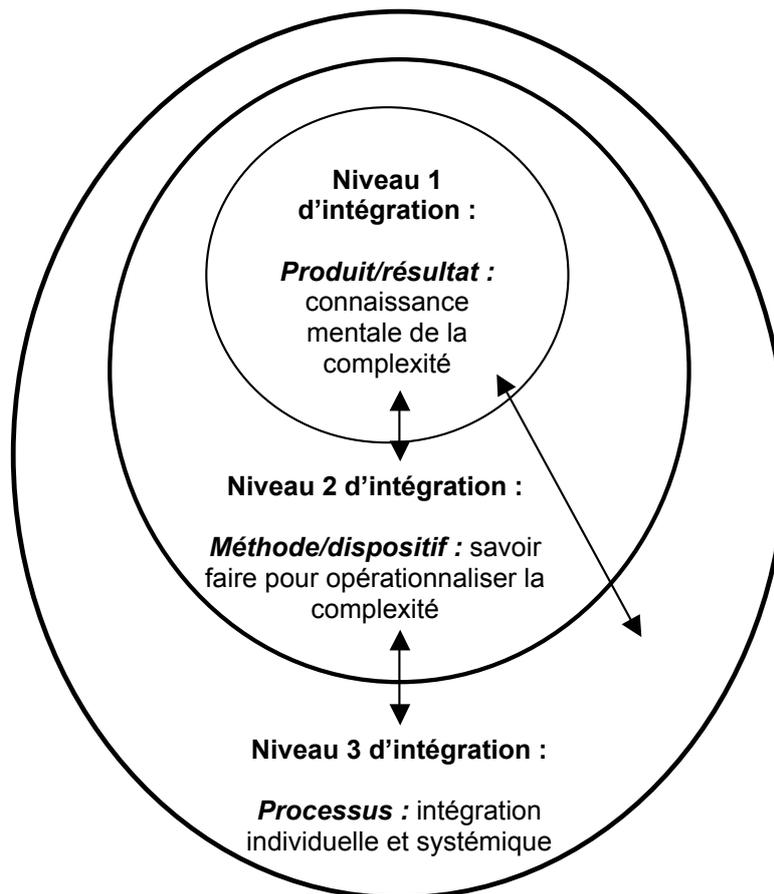
Quand les acteurs et plus particulièrement les évaluateurs et formateurs s'engagent personnellement dans une réelle compréhension de cette globalité, les niveaux d'intégration 1 et 2 (le curriculum et le dispositif opérationnel) sont d'évidence renforcés.

En effet, la précision du lien entre critère et indicateur afin de construire des rubriques signifiantes pour les acteurs vient renforcer les liens de cohérence entre tous les éléments du référentiel de compétences et partant de là du curriculum. Les acteurs se projettent sur la mise en œuvre de l'évaluation de façon très concrète et visualisent mieux le changement et les enjeux. Confrontés en même temps à la question de la qualité et des finalités de la formation, le défi devient une réalité palpable en même temps qu'une remise en question personnelle sur sa maîtrise de son métier. L'institution, dont notamment les responsables politiques, trouve là aussi un outil critique d'évaluation interne.

L'évaluation devient ainsi un outil d'élargissement de sa conscience aux limites de nos propres compétences. Le troisième niveau d'intégration fait ainsi bien référence à un objet interne, de développement personnel.

## **6. Conclusion**

Le schéma ci-dessous documente d'une autre manière les trois niveaux logiques d'intégration et leurs interactions.

**Niveaux logiques d'intégration dans l'APC<sup>i</sup>**

L'évaluation est envisagée, dans le cadre de l'APC<sup>i</sup>, comme une opportunité réelle d'intégration systémique qui engage dans son questionnement autant le formateur que l'apprenant. Pour atteindre cet objectif, elle doit nécessairement être définie à travers un processus participatif et continu de gestion de la qualité au sein de toute institution ou organisation de formation. L'approche collaborative assurera le consensus sur les représentations des attendus derrière chaque critère et évitera l'arbitraire dans l'évaluation, sans s'opposer à la subjectivité inhérente, tandis que la participation peut favoriser un questionnement individuel sur le rapport de chacun aux critères et indicateurs attendus pour chaque capacité et compétence.

« Toute connaissance, pour qu'elle soit valide, doit être intégrée en notre conscience. Au bout du compte c'est l'action qui détermine l'authenticité de la vie spirituelle et non l'acceptation passive des vérités » (Swâmi Prajnânpad cité dans Desjardins & Desjardins, 2009). La validité de la connaissance est ici mesurée à son intégration la plus subtile : celle de l'action cohérente.

Sans doute pouvons-nous faire l'hypothèse que chaque être humain est en recherche de cohérence, mais que le temps imparti pour intégrer la cohérence n'est pas donné par le système régi par l'homme lui-même.

De façon très concrète l'intégration systémique nécessite du temps. Du temps pour analyser, échanger, confronter ses points de vue, se questionner, préciser, tâtonner, lier, intégrer, assimiler, ouvrir. Elle est continue et chaque objet est une opportunité d'intégration. Nous avons focalisé dans cet écrit notre attention sur l'évaluation comme objet particulier d'intégration systémique. L'identification des acteurs, les dispositifs de formation et le changement de paradigme qu'ils peuvent soutenir sont autant de voies à cette intégration pour autant qu'on les relie chaque fois à des finalités précises, clarifiées et débattues consciemment (Parent, 2007 ; Parent *et al.*, 2004).

Favoriser le processus dans des démarches socio constructivistes serait une manière de résumer ce chapitre au regard des écrits de plus en plus nombreux sur ce concept (Jonnaert, 2002 ; Lafortune & Deaudelin, 2002 ; Anadon, 2007 ; Parent, 2007 ; Parent *et al.*, 2004). L'apport de la réflexion telle que menée ici est d'aborder l'évaluation par la question de l'intégration vue à différents niveaux logiques permettant ainsi de mieux cerner le « processus » comme un outil de développement personnel et un lieu d'intégration réel, c'est-à-dire porteur de changement systémique. C'est le concept d'intégration qui est avant tout questionné en tant qu'élément central de la définition de la compétence. Comment peut-on parler d'évaluer la compétence (et donc l'intégration) quand nous-mêmes, formateur, ne prenons pas le temps d'intégrer ?

Pour conclure ce chapitre on fera référence à Stig Dagerman (1981) : « Je soulève donc de mes épaules le fardeau du temps et, par la même occasion, celui des performances que l'on exige de moi. Ma vie n'est pas quelque chose que l'on doive mesurer. Ni le saut du cabri ni le lever du soleil ne sont des performances. Une vie humaine n'est pas non plus une performance, mais quelque chose qui grandit et cherche à atteindre la perfection (...) »

**Remerciements** : Nos remerciements s'adressent à l'ensemble des acteurs des projets qui, par leurs travaux, ont permis l'émergence de cette réflexion. Nous remercions pour la relecture de ce texte et leurs apports spécifiques Coppieters Y, Van Loon K., Parmentier P. et Belgrado JP.

## Références

- ANADON M. (2007). *La recherche participative*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- DAGERMAN, S. (1981). *Notre besoin de consolation est impossible à rassasier*. Arles : Actes Sud.
- DESJARDINS A., DESJARDINS E. (2009). *Spiritualité. De quoi s'agit-il ?* Paris : La Table Ronde.
- FORMARIER, M., JOVIC, L. (2009). *Les concepts en sciences infirmières*. Association de Recherche en Soins Infirmiers (ARSI). Lyon : Editions Mallet Conseil.
- HAUTE ECOLE DE NAMUR. (2008). *Référentiel européen de compétences en soins infirmiers*. Projet pilote Léonard de Vinci, HENAM, Namur, Belgique.
- JONNAERT, PH. (2002). *Compétences et constructivisme, un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck Université.
- KRISHNAMURTI, J (2009). *Apprendre est l'essence de la vie*. Paris : Presse du Châtelet.
- LAFORTUNE, L., DEAUDELIN, C. (2002). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*. Québec : Collection Education Intervention, Presses de l'Université du Québec.
- MORIN, E. (1996). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF éditeur.
- MORIN, E. (1999). *La tête bien faite*. Paris : Editions du Seuil.
- NGUYEN, D.Q., BLAIS, J.G. (2007). Approche par objectifs ou approche par compétences ? Repères conceptuels et implications pour les activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation au cours de la formation clinique. *Pédagogie Médicale* ; 8:232-51.
- PARENT, F. (2007). *Déterminants éducationnels et facteurs favorables à une meilleure adéquation entre formation et compétences attendues des professionnels de la santé dans les organisations de santé en Afrique. Etude sur la gestion et le développement des ressources humaines en santé*. Thèse de Doctorat en Sciences de la Santé Publique. Ecole de Santé Publique/ULB. D/2007/Florence Parent, Auteur-Editeur, 430p.
- PARENT, F. (2008a). *Formation, compétences et constructivisme: le référentiel d'évaluation, outil de cohérence dans les programmes de formation en santé*. In Baillat, G., De Ketele, JM., Paquay, L., Thélot, C. Evaluer pour former. Outils, dispositifs et acteurs. Bruxelles : De Boeck, Collection Pédagogies en Développement.
- PARENT, F. (2008b). Etude sur la gestion et le développement des ressources humaines en santé pour une meilleure adéquation entre formation et compétences attendues des professionnels de santé. *Revue Médicale de Bruxelles*; 29:46-53.
- PARENT, F., D'HOOP, E., DURY, C., BAULANA, R., KAHOMBO, G., LEJEUNE, C., DE KETELE, JM. (2008). *Modèles de navigation dans un cadre d'approche par compétences intégrée (APC<sup>i</sup>). Taxonomie dans un cadre d'APC<sup>i</sup>*. Bruxelles : ARE@ Santé ASBL, disponible sur [www.aresante-site.org](http://www.aresante-site.org).

PARENT, F., FROMAGEOT, A., COPPIETERS, Y., LEJEUNE C., LEMENU, D., GARANT, M., PIETTE, D., LEVEQUE, A., DE KETELE, JM. (2005). Analysis of adequacy levels for human resources improvement within primary health care framework in Africa. *Health Research Policy and Systems*, 3:8. <http://www.health-policy-systems.com/content/3/1/8>

PARENT, F., KAHOMBO, G., BAPITANI, J., GARANT, M., COPPIETERS, Y., LEVEQUE, A., PIETTE, D. (2004). A model for analysis, systemic planning and strategic synthesis for health science teaching in the Democratic Republic of the Congo: a vision for action. *Human Resources for Health*, 2:16. <http://www.human-resources-health.com/content/2/1/16>

PARENT, F., LEMENU, D., LEJEUNE, C., BAULANA, R., KOMBA, D., KAHOMBO, G., COPPIETERS, Y. (2006). Présentation du référentiel de compétences infirmier en République Démocratique du Congo dans le cadre du renforcement des ressources humaines en santé. *Santé Publique*, 18(3):459-73.

PARENT, F., NDIAYE, M., COPPIETERS, Y., DEME, S., SARR, O., LEJEUNE, C., LEMENU, D., DE KETELE, JM. (2007). Utilisation originale de l'approche par compétences en supervision formative au Afrique subsaharienne. *Pédagogie Médicale*; 8:156-76.

SCALLON, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles : De Boeck Université.

SCHMIDT, D. (2003). *La révolution de la conscience, essai sur la pensée de Krishnmurti*. All India press.

TARDIF, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière Education.