

A usage officiel

DEELSA/ED/CERI/CD(2002)9



Organisation de Coopération et de Développement Economiques
Organisation for Economic Co-operation and Development

08-Nov-2002

Français - Or. Anglais

**DIRECTION DE L'EDUCATION, DE L'EMPLOI, DU TRAVAIL ET DES AFFAIRES SOCIALES
COMITE DE L'EDUCATION
COMITE DIRECTEUR DU CERI**

**DEFINITIONS AND SELECTION DES COMPETENCES (DESECO) : FONDEMENTS THEORIQUES
ET CONCEPTUELS**

DOCUMENT DE STRATEGIE

JT00134886

Document complet disponible sur OLIS dans son format d'origine
Complete document available on OLIS in its original format

**DEELSA/ED/CERI/CD(2002)9
A usage officiel**

Français - Or. Anglais

(NOTE DU SECRETARIAT)

1. Le présent document décrit les principales conclusions des travaux effectués entre 1998 et 2002 dans le cadre du projet DeSeCo faisant partie du programme de l'OCDE sur les Indicateurs des systèmes d'enseignement (INES). Ce projet a été mis en place par l'Office fédéral de la Statistique de la Suisse et soutenu par le National Center for Education Statistics des Etats-Unis et Statistique Canada.

2. Dans ce document de stratégie préparé par l'équipe du programme DeSeCo, l'accent est mis sur les fondements théoriques et conceptuels de la définition et de la sélection des compétences clés, et sur ce qu'impliquent ces fondements pour l'élaboration, à court, à moyen et à long terme, d'un programme cohérent d'évaluation des compétences clés.

3. Ce document a été revu par le Groupe de gestion stratégique (SMG) de l'INES en préparation de la réunion conjointe du Comité de l'Education et du Comité Directeur du CERI. Le SMG est composé de membres de ces deux comités ainsi que de représentants du Comité de l'Emploi, du travail et des affaires sociales qui considérera également ce document.

4. Le travail de DeSeCo et ce document de stratégie, ainsi que le Rapport final à venir, sont en particulier pertinent pour le développement du Programme de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA) et pour tout programme futur mesurant les compétences des adultes. Ce document a été adressé au Réseau A de l'INES qui entreprend les travaux de développement pour le PISA. Il sera également adressé à tout groupe de développement mis en place pour mesurer les compétences des adultes.

5. Dans les termes proposés par le Groupe de gestion stratégique, les participants à la réunion sont invités à :

- EXPRIMER leur appréciation de la valeur importante du projet DeSeCo, et des efforts qui ont été consentis pour cette activité.
- ACCUEILLIR le rapport de DeSeCo et reconnaître sa valeur comme fondement de travaux à venir.
- NOTER et APPUYER l'importance particulière d'un cadre conceptuel coordonné comme celui de DeSeCo dans le fondement d'une évaluation des compétences.
- ATTIRER L'ATTENTION sur la valeur de la catégorisation triple de DeSeCo (agir de façon autonome, se servir d'outils de manière interactive, et fonctionner dans des groupes socialement hétérogènes) dans le classement et la conceptualisation ultérieure des compétences clés.

TABLE OF CONTENT

INTRODUCTION.....	6
Contexte.....	6
Contribution du programme DeSeCo	7
Pertinence de l'information sur les compétences clés pour l'action des pouvoirs publics	7
Objectif du présent document	8
CADRE DE RÉFÉRENCE GÉNÉRAL POUR LES COMPÉTENCES CLÉS.....	8
Le concept de compétence.....	8
Le concept de compétence clé	10
Liens entre les demandes et le niveau de compétence	11
Base conceptuelle formée de trois catégories de compétences clés.....	12
Variation contextuelle.....	16
VERS UN PROGRAMME D'ÉVALUATION COHÉRENT	17
Incidences des questions conceptuelles	17
Considérations organisationnelles	20
PROGRAMME DE RECHERCHE POUR L'AVENIR.....	22
Examen de la littérature existante et des activités en cours	22
Spécification des cadres et des instruments pour des domaines spécifiques	23
Exploration de méthodologies adéquates.....	23
Validation et perfectionnement du cadre conceptuel général	23
Amélioration de l'acquisition des compétences clés	24
Les compétences clés et leur contribution aux résultats désirés	24
Variation contextuelle.....	24
Possibilité d'appliquer le cadre du programme DeSeCo en dehors de l'OCDE.....	25
Demandes globales et importantes dans les domaines économique, politique et social, et leurs incidences pour la structure mentale des compétences chez l'individu.....	25
Compétences individuelles et compétences de groupe	25
.....	28
INFORMATION	29

**DEFINITIONS ET SELECTION DES COMPETENCES (DESECO) :
FONDEMENTS THEORIQUES ET CONCEPTUELS**

**DOCUMENT DE STRATEGIE¹ – CADRE DE REFERENCE GENERAL POUR UN
PROGRAMME DE RECHERCHE ET D’EVALUATION DES COMPETENCES COHERENT²**

1. Le présent document décrit les principales conclusions des travaux effectués dans le cadre du projet DeSeCo, de 1998 à 2002, en particulier celles qui ont trait aux fondements théoriques et conceptuels de la définition et de la sélection des compétences clés, et à ce qu’impliquent ces fondements pour l’élaboration, à court, à moyen et à long terme, d’un programme cohérent d’évaluation des compétences clés.

2. Le Groupe directeur du programme DeSeCo² invite l’OCDE :

- À CONFIRMER la nécessité pour les pays membres de mettre l’accent sur les compétences clés pour tous qui contribuent au bien-être personnel, social et économique, et d’investir des ressources adéquates dans ces compétences ainsi qu’en formation de base afin que tous acquièrent et conservent les habiletés de base en lecture, en écriture et en calcul.
- À AFFIRMER sa détermination d’en arriver à un programme cohérent d’évaluation des compétences des adultes et des jeunes, qui sera exécuté selon un cycle régulier.
- À ENCOURAGER l’utilisation du cadre conceptuel général fourni par le programme DeSeCo comme cadre de référence pour un programme d’évaluation cohérent, comportant l’élaboration d’instruments d’évaluation, des méthodologies appropriées et des indicateurs stratégiques pertinents sur les compétences des jeunes et des adultes, ainsi qu’un programme de recherches coordonné.
- À RECONNAÎTRE que le développement des évaluations futures doit reposer sur les expériences des études actuelles, en particulier le Programme international pour le suivi de l’acquis des élèves (PISA) et l’Enquête sur l’alphabétisation des adultes et les aptitudes à la survie (AAAS). Il est indispensable d’effectuer des travaux de recherche et de développement importants.

1. Ce document, un résumé du Rapport final DeSeCo (à venir), à pour auteur Dominique Simone Rychen (Office fédéral de la statistique de Suisse) et Laura Hersh Salganik (Education Statistics Services Institute, American Institutes for Research). Les auteurs voudraient reconnaître l’apport important des membres du Groupe directeur du programme DeSeCo et exprimer leurs remerciements à tous ceux qui ont apporté leurs commentaires sur les versions préliminaires de ce document.

2. Le Groupe directeur du programme DeSeCo est composé de hauts fonctionnaires des institutions parrainantes, l’Office fédéral de la statistique de Suisse (Heinz Gilomen), le National Center for Education Statistics des É.-U. (Eugene Owen), Statistique Canada (Scott Murray) et le Secrétariat de l’OCDE (Barry McGaw, Andreas Schleicher).

- À RECONNAÎTRE les avantages de la collaboration internationale et interdisciplinaire et la nécessité d'investir dans un programme de recherche et développement cohérent comportant à la fois des travaux empiriques et des travaux théoriques.
- À NOTER que la mise sur pied et l'exécution d'un programme d'évaluation cohérent de ce genre est une entreprise à long terme qui aura besoin d'un appui politique et financier pendant de nombreuses années.
- À ÉTABLIR, comme première étape nécessaire, un programme à long terme d'activités de recherche et de développement interdisciplinaires coordonnées chapeauté par l'OCDE, ainsi que des mécanismes appropriés d'établissement des priorités et de coordination des investissements.
- À ENCOURAGER les gouvernements à mettre en œuvre, comme moyen de faire progresser les travaux sur les compétences des adultes, une évaluation cyclique débutant avec l'enquête AAAS en cours (avec possibilité d'un deuxième cycle, prévu temporairement pour 2004-2005), et qui sera suivi par une évaluation commune cohérente commençant en 2010.
- À CHERCHER à conclure des partenariats avec d'autres organisations internationales et à établir des mécanismes appropriés de coordination des efforts relatifs aux évaluations comparatives internationales et aux indicateurs, ainsi qu'au développement des compétences dans la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie.

INTRODUCTION

Contexte

3. En réponse à l'intérêt croissant pour l'information relative aux résultats éducatifs et à leurs effets, ainsi qu'au besoin d'un cadre de référence commun servant à déterminer quelles sont les compétences clés et à les analyser, le programme « *Définition et sélection des compétences : Fondements théoriques et conceptuels* » (DeSeCo), chapeauté par l'OCDE, a été lancé en décembre 1997. DeSeCo est dirigé par la Suisse et appuyé par les États-Unis et le Canada.

4. Les conclusions et les recommandations présentées ici sont le résultat de cette étude de quatre ans effectuée sous la direction de l'Office fédéral de la statistique de Suisse, en collaboration avec le National Center for Education Statistics des É.-U. et Statistique Canada. Des chercheurs représentant diverses disciplines, des spécialistes de l'éducation, des affaires, du monde du travail, de la santé et d'autres secteurs pertinents, ainsi que des représentants d'institutions et d'organisations nationales et internationales ont participé à cette étude.

5. Le programme DeSeCo vise à fournir une base théorique et conceptuelle pour la définition et la sélection des compétences clés ainsi que des fondements solides pour poursuivre l'élaboration d'indicateurs statistiques des compétences individuelles. Il vise aussi à établir un point de référence pour l'interprétation des résultats empiriques relatifs aux résultats de l'apprentissage et de l'enseignement. De plus, il contribue à la discussion sur les compétences devant être considérées comme prioritaires lorsque des programmes de formation et d'enseignement sont réformés ou réorganisés.

6. Le travail du programme DeSeCo a été conçu de manière à compléter les études empiriques internationales antérieures et en cours de l'OCDE, en particulier l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA), le Programme international pour le suivi de l'acquis des élèves (PISA) et l'Enquête sur l'alphabétisation des adultes et les aptitudes à la survie (AAAS). Pendant tout le temps qu'il a duré, le programme a reconnu la valeur de l'interaction constante entre le travail théorique et le travail empirique, et a maintenu des liens étroits avec les enquêtes internationales mentionnées ci-dessus, et avec d'autres.

7. Reconnaissant que le développement durable, le bien-être, la cohésion et la justice sociales, ainsi que le bien-être personnel, sont étroitement liés au capital social et humain, le projet DeSeCo, – étude d'orientation théorique et politique – s'est concentré sur des questions fondamentales relatives aux compétences souhaitables et importantes dans une large perspective interdisciplinaire et internationale.

8. Le programme DeSeCo est centré sur les compétences individuelles importantes à la fois au niveau individuel et au niveau social, et à l'extérieur du travail tout comme dans la vie professionnelle. L'analyse et la réflexion de ce programme ne sont pas limitées à ce qui peut être appris et enseigné dans les écoles, ni à ce qui est facilement mesurable en ce moment à grande échelle. L'objectif principal des travaux du programme DeSeCo, c'est la conception d'un cadre de référence général pertinent à la fois pour le développement des compétences individuelles dans une perspective de formation permanente et pour l'évaluation de ces compétences.

9. L'objet du programme DeSeCo, ce sont les compétences individuelles³. Définir les compétences à l'échelle des personnes n'enlève toutefois aux compétences institutionnelles ou de groupe rien de leur pertinence. Cependant, le concept de compétence collective soulève d'autres questions fondamentales que le programme DeSeCo n'aborde pas.

10. Les diverses contributions du programme DeSeCo et les conclusions détaillées publiées dans *Defining and Selecting Key Competencies* (2001) (« Définir et sélectionner les compétences clés »), le volume du symposium et rapport final (à paraître au printemps 2003), constituent une référence et une source pertinentes pour la poursuite de la discussion sur les compétences clés et la recherche et le développement futurs dans ce domaine.

Contribution du programme DeSeCo

11. Le programme DeSeCo offre des bases théoriques et conceptuelles pour la définition et la sélection de compétences menant à des résultats économiques et sociaux importants. Les aperçus qu'il a produits sur le plan des concepts fournissent une base pour l'élaboration d'un programme d'évaluation et de recherche cohérent, qui permettra d'asseoir les enquêtes internationales sur des fondements théoriques solides. Le programme DeSeCo offre également une base pour l'établissement d'un consensus sur les nouveaux domaines de compétence qui devraient faire partie des évaluations comparatives internationales futures, ainsi que sur les nouveaux indicateurs statistiques des compétences qui devraient être mis au point pour les jeunes et pour les adultes. En outre, le cadre de référence proposé constitue une base pour situer les cadres d'évaluation se rapportant à un domaine particulier qui existent à l'heure actuelle et les résultats empiriques – en particulier ceux de PISA et de l'AAAS – dans un cadre conceptuel général, et pour rendre plus explicite ce qui en fait est mesuré et ce qui ne l'est pas.

12. Le cadre de référence général du programme DeSeCo offre un point de départ pour la discussion des politiques et des programmes de développement des compétences clés dans une perspective de l'apprentissage tout au long de la vie.

Pertinence de l'information sur les compétences clés pour l'action des pouvoirs publics

13. Des données comparatives complètes sur les compétences clés des jeunes et des adultes auraient de nombreux usages et un large éventail d'utilisateurs s'en serviraient. Ces données seraient particulièrement importantes pour les décideurs dans deux grands domaines : la politique économique et la politique sociale, y compris la politique en matière d'éducation.

14. Dans le domaine de la politique économique, des données comparatives permettraient de voir à quel point la pénurie de compétences clés constitue un obstacle empêchant d'atteindre des taux élevés de croissance économique, qui découlent de taux élevés d'innovation technique, organisationnelle et en matière de produits. Il s'agit d'un point particulièrement préoccupant du fait de l'augmentation rapide de la demande de compétences implicite dans les technologies de production et dans les structures organisationnelles avancées faisant largement usage de l'information. La taille relativement petite des cohortes de jeunes arrivant sur le marché du travail dans les pays membres de l'OCDE, la levée des

3. Les termes « aptitudes » (skills en anglais) et « compétences » (competencies en anglais) ne sont pas utilisés comme synonymes. « Aptitudes » désigne la capacité d'effectuer avec facilité et précision des gestes moteurs ou cognitifs complexes et de s'adapter à des conditions changeantes, tandis que « compétences » désigne un système d'action complexe englobant des habiletés intellectuelles, des attitudes et d'autres éléments non cognitifs.

barrières commerciales et la croissance rapide de la main-d'œuvre qualifiée dans un éventail de pays en développement font qu'il est urgent de comprendre les incidences macro-économiques des compétences clés sur la performance des membres de l'OCDE.

15. En politique sociale, les données comparatives sur les compétences seraient utiles de bien des façons. D'abord et avant tout, cette information permettrait de comprendre à quel point les compétences, ou l'absence de compétences, constituent un obstacle à la participation pleine et équitable au marché du travail en général et pour des groupes particuliers. Elle permettrait également d'analyser de façon réfléchie en quoi les compétences favorisent le développement du capital social, notamment l'engagement démocratique et civique au sens large et le maintien de l'autonomie des personnes âgées. Finalement, surveiller les niveaux et la répartition sociale des compétences qui sortent du système d'enseignement constitue une mesure importante de l'efficacité de l'éducation.

Objectif du présent document

16. Ce document présente, sous une forme succincte, les éléments pertinents d'un cadre de référence général qui permettra aux pays Membres de l'OCDE de se mettre d'accord sur les compétences importantes pour eux, et peut-être pour d'autres, et de tenir un discours cohérent. Il établit les critères définitionnels, normatifs et conceptuels relatifs aux compétences individuelles qu'il faut acquérir pour participer efficacement aux sociétés modernes démocratiques et pour faire face aux grands défis et problèmes sociaux. Il met en évidence un certain nombre de compétences qui sont importantes pour la réussite de sa vie et le bon fonctionnement de la société.

17. Les principales propositions et conclusions sur les compétences et les sujets connexes qui ont été dégagées du projet DeSeCo, ainsi que certaines conséquences pour l'établissement d'un programme d'évaluation et de recherche cohérent, sont formulées ici à l'intention de l'OCDE, et plus particulièrement du Comité de l'éducation, du Comité de l'emploi, du travail et des affaires sociales et du Comité directeur du Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement de l'OCDE.

CADRE DE RÉFÉRENCE GÉNÉRAL POUR LES COMPÉTENCES CLÉS

18. **Afin de renforcer l'évaluation des compétences et les indicateurs qui s'y rapportent, nous invitons l'OCDE à ENCOURAGER l'utilisation des perspectives suivantes comme cadre général.**

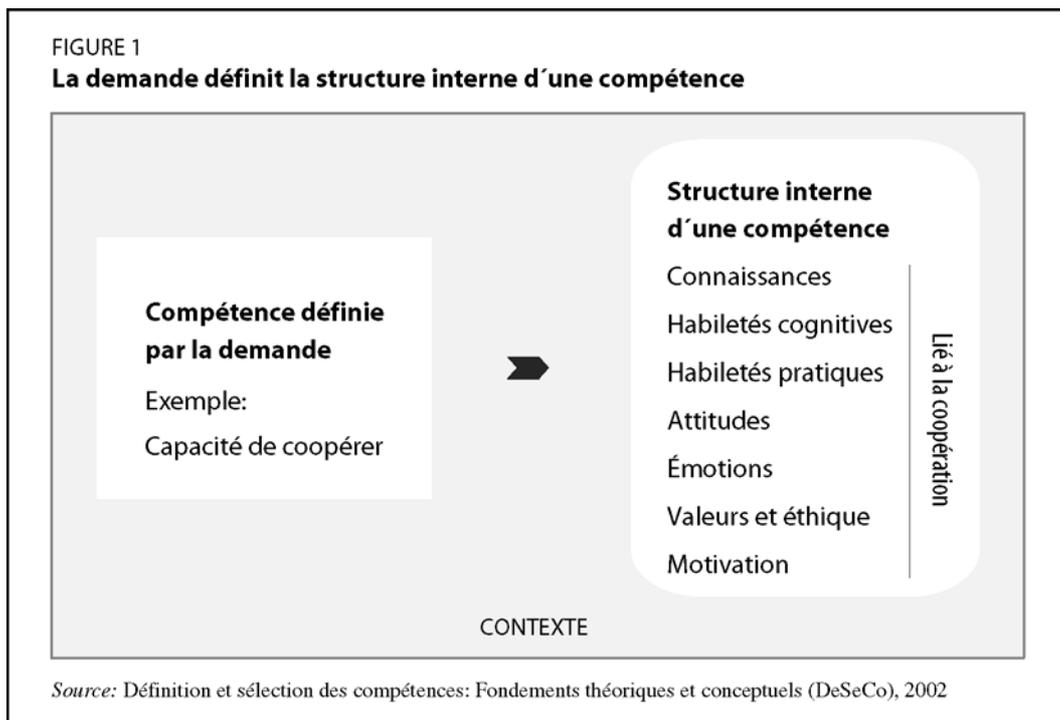
Le programme DeSeCo recommande ce qui suit :

Le concept de compétence

ADOPTER une définition selon laquelle la compétence est la capacité de répondre à des exigences ou d'effectuer une tâche avec succès, et comporte des dimensions cognitives et non cognitives.

19. Une compétence, c'est la capacité de répondre aux exigences individuelles ou sociales, ou d'effectuer une activité ou une tâche. Cette approche externe, axée sur la demande, ou fonctionnelle, a

l'avantage de placer à l'avant-scène les demandes ou exigences personnelles et sociales auxquelles les individus sont confrontés. Cette définition axée sur la demande doit être complétée par une conceptualisation des compétences selon laquelle celles-ci sont des structures mentales internes, en ce sens que ce sont des aptitudes, des capacités ou des dispositions inhérentes à l'individu. Chacune des compétences repose sur une combinaison d'aptitudes pratiques et cognitives, de connaissances (y compris de savoir tacite), de motivation, d'orientation de valeurs, d'attitudes, d'émotions et d'autres éléments sociaux et comportementaux qui, ensemble, peuvent être mobilisés pour agir de façon efficace (figure 1). Bien que les aptitudes cognitives et la base de connaissances soient des éléments essentiels d'une compétence, il est important de ne pas nous limiter à ces composantes, mais d'inclure aussi d'autres aspects, tels que la motivation et l'orientation de valeurs.



RECONNAÎTRE que les compétences ne peuvent être observées que dans les actions concrètes effectuées par les individus dans des situations particulières. Les demandes externes, les capacités ou les dispositions individuelles ainsi que les contextes contribuent tous à la nature complexe des compétences.

20. Les compétences se manifestent (ou sont observables) dans les actions qu'une personne entreprend dans une situation ou un contexte particulier (c.-à-d. le milieu environnant ainsi que l'environnement socio-économique et politique). Elles n'existent pas intérieurement, indépendamment de l'action (qui implique des intentions, des raisons et des buts). Cette conceptualisation est holistique en ce sens qu'elle intègre, comme éléments essentiels de la performance compétente, les demandes externes, les caractéristiques individuelles (y compris l'éthique et les valeurs) et le contexte et établit des liens entre eux.

RECONNAÎTRE que l'être humain acquiert et développe ses compétences tout au long de sa vie et que celles-ci peuvent être apprises et enseignées dans diverses institutions et autres cadres. Un environnement matériel, institutionnel et social favorable est nécessaire au développement des compétences.

21. Les compétences s'acquièrent et se développent par l'action et l'interaction dans des contextes éducatifs formels et informels. L'acquisition et le développement de compétences ne s'effectue donc pas uniquement par l'enseignement et l'apprentissage en classe. Outre le système d'enseignement, d'autres institutions : la famille, le milieu de travail, les médias, les organisations religieuses et culturelles et ainsi de suite, sont responsables elles aussi de la transmission et du développement des compétences nécessaires. De plus, bien que l'acquisition et le maintien des compétences résultent en partie d'un effort personnel, il faut reconnaître qu'ils dépendent aussi de l'existence d'un milieu matériel, institutionnel et social favorable et de dispositions sociales appropriées.

Le concept de compétence clé

ACCORDER UNE PRIORITÉ aux compétences clés, c.-à-d. aux compétences importantes dans de multiples domaines de la vie et qui contribuent à la réussite globale de la vie et au bon fonctionnement de la société.

22. La notion de compétence clé sert à désigner les compétences permettant aux individus de participer efficacement dans de multiples contextes ou domaines sociaux et qui contribuent à la réussite globale de leur vie et au bon fonctionnement de la société (c.-à-d. qui mènent à des résultats individuels et sociaux importants et souhaités). Conformément à l'engagement général des pays de l'OCDE d'élargir les possibilités dont bénéficient les personnes dans diverses sphères de la vie, d'améliorer les conditions de vie globales dans la société et d'investir dans le développement des compétences de tous comme moyen d'atteindre ces fins, les compétences clés sont celles qui sont nécessaires pour tous.

23. Les compétences qui se rapportent à un domaine en particulier – c.-à-d., qui ne s'appliquent pas à plusieurs domaines pertinents de la vie (par exemple, jouer du piano ou construire des indicateurs), ne sont pas nécessaires pour tous, ou n'importent pas pour l'amélioration de la vie personnelle et sociale – ne sont pas considérées comme des compétences clés. Certaines compétences, comme savoir jouer du piano, peuvent être importantes pour la réussite de certains aspects de la vie de certaines personnes (comme gagner sa vie) mais, à ce niveau de spécificité, elles ne sont pas nécessaires pour tous et ne s'appliquent pas dans plusieurs domaines sociaux (p. ex., le milieu de travail, la vie familiale, la sphère politique ou le domaine de la santé).

24. Le fait que le programme DeSeCo porte sur les compétences clés ne remet pas en question la pertinence des compétences particulières à un domaine. En fait, les compétences clés ne peuvent pas être substituées aux compétences particulières à un domaine. Celles-ci sont nécessaires et constituent souvent des ressources importantes pour faire face aux demandes de situations et de contextes particuliers.

RECONNAÎTRE que la définition et la sélection des compétences clés dépend de ce à quoi la société attribue de la valeur.

25. La définition et la sélection des compétences clés sont influencées par ce à quoi les sociétés attribuent de la valeur et par ce que les personnes, les groupes et les institutions faisant partie de ces sociétés considèrent comme important. Une vision commune du monde, comme point de référence normatif, est par conséquent tout aussi essentielle que les critères définitionnels mentionnés ci-dessus pour déterminer quelles compétences sont nécessaires ou souhaitables pour le bien-être personnel et la santé économique et sociale.

APPUYER l'idée selon laquelle les principes fondamentaux des droits de la personne, des valeurs démocratiques et des objectifs associés au développement durable constituent une base normative commune pour la sélection des compétences clés.

26. Un certain nombre de conventions et d'accords internationaux relatifs aux droits de la personne et au développement économique, écologique et social durable forment une base solide pour la description de ce que *devraient* être la vie et la société (par exemple, la Déclaration universelle des droits de l'homme ou la Déclaration de Rio sur l'environnement et le développement). Les principes de base des droits de la personne, des systèmes de valeurs démocratiques et des objectifs affichés de développement durable (c.-à-d. l'intégration de la protection de l'environnement, du bien-être économique et de l'équité sociale) peuvent servir de point d'ancrage normatif pour le discours sur les compétences clés, leur sélection et leur développement dans un contexte international.

27. Une façon de valider les compétences clés, c'est d'examiner leur relation avec des résultats importants et souhaités. Selon ces accords internationaux et conformément à ces grands objectifs sociaux, entre autres caractéristiques essentielles à la réussite de la vie des personnes, il y a l'accès à des ressources économiques, l'influence et la participation politiques, l'accès à de l'information et à des ressources intellectuelles, les réseaux sociaux, les relations étroites avec d'autres, la santé physique et psychologique, la sécurité personnelle et un sentiment de réalisation de soi et de joie de vivre. À l'échelle de la société, la paix et la sécurité, l'égalité et l'absence de discrimination, la productivité économique, les processus démocratiques, la cohésion sociale, la réalisation des droits de la personne et le développement durable sont des dimensions cruciales qui donnent à une société son caractère qualitatif. La question de validation à se poser est la suivante : Les compétences recensées contribuent-elles de façon significative à la réussite de la vie et au bon fonctionnement social, au sens de ces résultats souhaités?

28. Il est essentiel aussi de reconnaître qu'investir dans les compétences individuelles ne constitue que l'une des stratégies de développement socio-économique soutenu et d'amélioration des conditions de vie dans le monde. Les politiques économiques et sociales relatives à la production et à la distribution de biens et de services restent un défi important.

Liens entre les demandes et le niveau de compétence

RECONNAÎTRE que faire face aux défis et répondre aux exigences complexes et multiples de la vie moderne auxquelles les personnes et la société dans son ensemble sont confrontées exige le développement d'une pensée critique et d'une approche réfléchie et holistique vis-à-vis de la vie.

29. La complexité et l'interdépendance croissantes sont des caractéristiques essentielles du monde d'aujourd'hui. Les sociétés et les individus font face à une pléthore d'enjeux et de problèmes mondiaux, anciens et nouveaux, ainsi qu'aux changements technologiques et à leurs divers effets et manifestations dans tous les aspects de la vie : forte inégalité des chances et pauvreté sous ses diverses formes, changement économique, menaces environnementales, fossé numérique, instabilité et insécurité politiques, fragmentation des collectivités, nouveaux moyens de communication, et ainsi de suite. Ces demandes et problèmes complexes et variés de la vie moderne constituent des défis pour les pays, les collectivités, les institutions, les organisations et finalement pour les personnes.

30. De nombreux chercheurs et spécialistes estiment que répondre à ces demandes complexes – qu'elles se manifestent en milieu de travail, dans la sphère politique, dans la famille ou dans d'autres domaines de la vie – exige le développement d'un niveau de capacité mentale supérieur, un niveau appelé « autocréation » qui suppose une pensée critique et une approche réfléchie et holistique de la part de l'individu. Cet ordre de complexité mentale signifie que les gens prennent du recul par rapport aux nombreuses attentes et exigences de leur environnement, pensent par eux-mêmes, agissent sur la toile de fond d'un milieu complexe, interdépendant et conflictuel, prennent les commandes de ce qu'ils font en fonction de leurs propres sentiments, pensées et valeurs, agissent plutôt que de subir et sont les auteurs de

leur propre vie plutôt que des interprètes de scénarios écrits par d'autres. La nécessité de l'existence de ce niveau de complexité mentale est une caractéristique importante des compétences clés construites dans le programme DeSeCo.

Base conceptuelle formée de trois catégories de compétences clés

UTILISER les trois catégories de compétences clés établies par le programme DeSeCo : agir de façon autonome, se servir d'outils de manière interactive et fonctionner dans des groupes socialement hétérogènes, comme base conceptuelle pour circonscrire et décrire les compétences clés.

31. La participation effective au monde du travail, à la collectivité environnante et à la société, ainsi qu'à la vie de famille et à d'autres domaines sociaux, exige des personnes compétentes. Trois grandes catégories de compétences clés, enracinées dans la théorie, ont été construites à partir de la littérature spécialisée et d'une approche interdisciplinaire. Ces trois catégories de compétences clés sont l'action autonome, l'utilisation interactive d'outils et le fonctionnement dans des groupes socialement hétérogènes. Ces catégories constituent la base conceptuelle servant à circonscrire les compétences clés et à les conceptualiser davantage.

32. Ces trois catégories ainsi que les compétences clés présentées ci-dessous (figure 2) correspondent à la définition et aux critères établis par le programme DeSeCo : elles reposent sur un cadre normatif dans lequel la démocratie et le respect des droits de la personne sont des caractéristiques essentielles, elles sont considérées comme valides à l'échelle internationale et elles sont nécessaires pour faire face à la complexité de la vie moderne.

33. Bien que ces trois concepts soient interreliés, chacun a un point focal particulier. Le point focal de « agir de façon autonome » est l'autonomie relative et l'identité. « Se servir d'outils de manière interactive » se rapporte aux interactions qu'un individu a avec le monde par l'intermédiaire d'outils physiques et socioculturels (y compris le langage et les disciplines scolaires traditionnelles). La catégorie « fonctionner dans des groupes socialement hétérogènes » met l'accent sur l'interaction entre la personne et l'autre, l'autre différent.

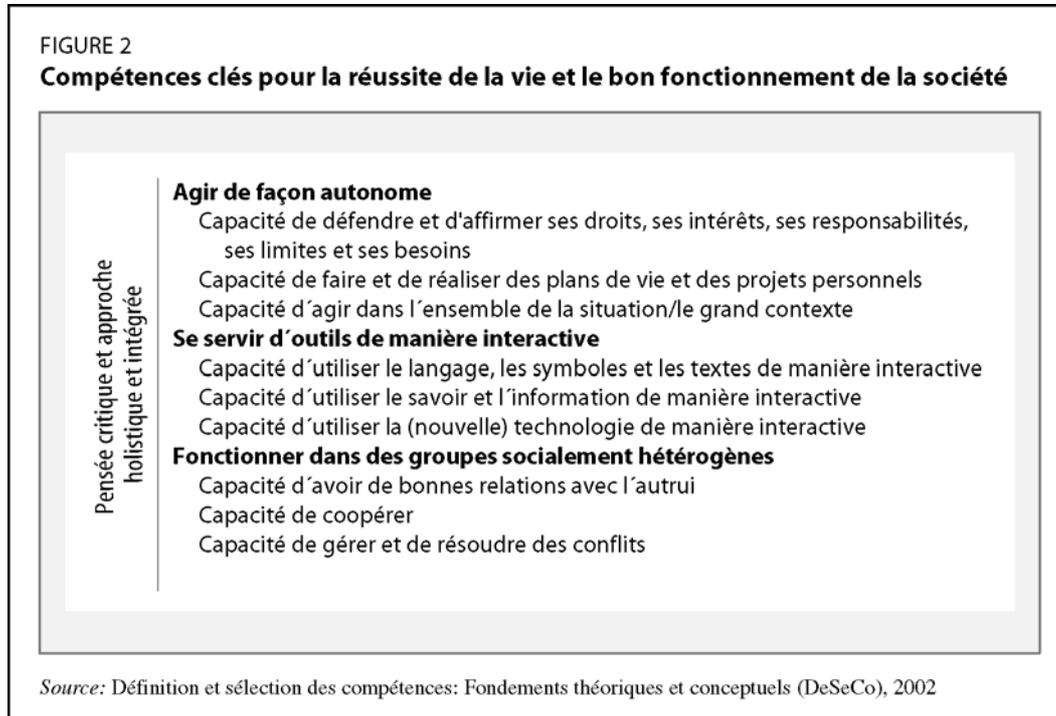
Agir de façon autonome

34. Agir de façon autonome implique deux idées essentielles étroitement liées : le développement de l'identité personnelle et l'exercice d'une autonomie relative, au sens de décider, de choisir et d'agir dans un contexte donné. Il s'agit de rendre les individus autonomes et capables de développer et d'exprimer un sentiment de soi, d'exercer leurs droits et de prendre des responsabilités dans les différentes sphères de la vie. Pour exercer cette autonomie, la personne doit avoir une orientation tournée vers l'avenir, être sensibilisée à son environnement et comprendre ce qu'il inclut, comment il fonctionne et quelle est la place qu'elle occupe en son sein. Agir de façon autonome ne signifie pas le faire dans l'isolement social. Cela signifie au contraire que les individus gèrent leur vie de façon qu'elle ait du sens en maîtrisant leurs conditions de vie et de travail et en jouant un rôle actif dans ce qu'est leur propre vie.

35. Pour agir de façon autonome, les compétences clés suivantes sont pertinentes :

- la capacité de défendre et d'affirmer ses droits, ses intérêts, ses responsabilités, ses limites et ses besoins :

Cette compétence clé permet à l'individu de se mettre en avant comme une personne avec qui il faut compter et de faire des choix en tant que citoyen, membre d'une famille, travailleur, consommateur, etc.



- la capacité de concevoir et de réaliser des plans de vie et des projets personnels :

Cette compétence clé permet aux individus de conceptualiser et d'actualiser des buts qui ont du sens dans leur vie et qui sont conformes à leurs valeurs.

- la capacité d'agir dans l'ensemble de la situation/le grand contexte :

Cette compétence clé signifie que les personnes comprennent le fonctionnement du contexte général, leur position dans ce contexte ainsi que les enjeux et les conséquences possibles de leurs actions, et qu'elles prennent ces facteurs en compte lorsqu'elles agissent.

Se servir d'outils de manière interactive

36. L'adjectif « interactive » est important. Utiliser un outil efficacement et de manière interactive signifie non seulement connaître l'outil lui-même, mais aussi comprendre en quoi cet outil modifie la façon dont on interagit avec le monde. Le mot « outil » est utilisé dans son sens le plus large. Il englobe les instruments servant à répondre à de nombreuses demandes importantes de la vie quotidienne et professionnelle dans la société moderne, y compris le langage, l'information et les connaissances (entre autres le contenu des programmes scolaires traditionnels) ainsi que des entités physiques (comme les ordinateurs et les machines). Un outil n'est pas seulement un médiateur passif, c'est un instrument qui prend part au dialogue actif entre l'individu et son environnement. L'idée sous-jacente à cette assertion, c'est que nous rencontrons notre monde par l'intermédiaire de nos outils cognitifs, sociaux et physiques. Ces rencontres façonnent la manière dont nous arrivons à comprendre le monde et devenons compétents

dans nos interactions avec lui, la façon dont nous assumons la transformation et le changement et comment, à long terme, nous relevons les nouveaux défis.

37. Pour utiliser des outils de manière interactive, les compétences clés suivantes sont pertinentes :

- la capacité d'utiliser le langage, les symboles et les textes de manière interactive :

Cette compétence clé se rapporte à l'utilisation efficace du langage et des symboles sous différentes formes dans diverses situations afin d'atteindre ses objectifs, de communiquer avec les autres, d'acquérir des connaissances et de développer son potentiel. Elle permet à l'individu d'arriver à comprendre le monde et de participer à des dialogues et, par conséquent, d'interagir efficacement avec son environnement.

- la capacité d'utiliser le savoir et l'information de manière interactive :

Cette compétence clé concerne l'utilisation efficace de l'information et du savoir. Elle permet aux individus de gérer le savoir et l'information, et de s'en servir comme base pour comprendre ses options, se faire des opinions, prendre des décisions et agir et interagir.

- la capacité d'utiliser les (nouvelles) technologies de manière interactive :

Cette compétence clé a trait non seulement aux aptitudes techniques nécessaires à l'utilisation de la technologie en question – par exemple, un ordinateur et ses logiciels –, mais aussi à la connaissance des nouvelles formes d'interaction rendues possibles par l'utilisation de la technologie. Grâce à cette compétence, les gens sont en mesure d'adapter leur comportement quotidien à ces possibilités.

Fonctionner dans des groupes socialement hétérogènes

38. Dans cette catégorie, le point focal est l'interaction avec l'« autre », l'autre différent. Pour sa survie physique et psychologique, pour son sentiment de soi, son identité et sa signification sociale, l'être humain dépend, tout au long de sa vie, de liens avec d'autres êtres humains. Pour vivre dans une société multiculturelle, et y participer, et pour s'adapter à la diversité personnelle et sociale croissante, il faut pouvoir faire partie de groupes socialement hétérogènes et fonctionner dans ces groupes. Cette catégorie se rapporte à l'interaction efficace avec d'autres individus, y compris ceux dont la personnalité et les antécédents sont différents des nôtres. Elle a trait à la constitution de liens sociaux et à la coexistence avec des gens qui ne parlent pas nécessairement la même langue (littéralement ou de façon métaphorique) ni ne partagent les mêmes souvenirs et la même histoire. Ils peuvent adhérer à des valeurs culturelles différentes ou venir de contextes socio-économiques différents des nôtres. Ces compétences interpersonnelles ou sociales sont particulièrement pertinentes pour la création du capital social.

39. Pour interagir efficacement avec d'autres personnes, les compétences clés suivantes sont pertinentes :

- la capacité d'établir de bonnes relations avec autrui :

Cette compétence clé permet aux individus d'établir, de maintenir et de gérer des relations personnelles.

- la capacité de coopérer :

Cette compétence clé permet aux individus de travailler ensemble à atteindre un but commun.

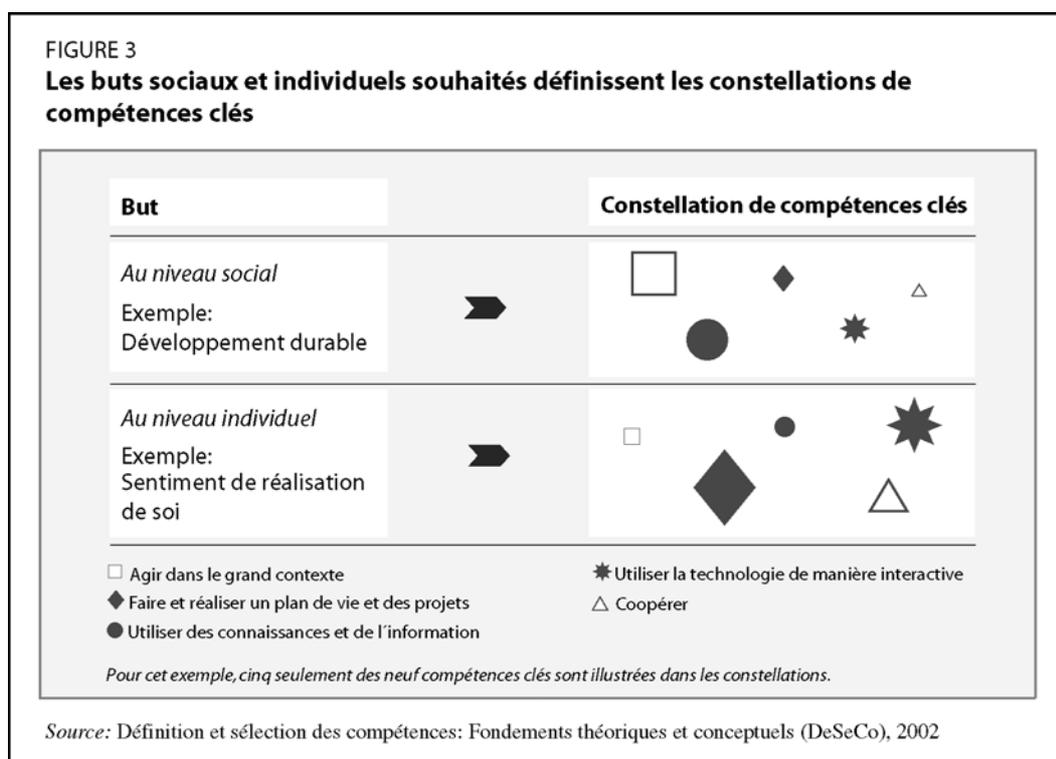
- la capacité de gérer et de résoudre les conflits :

Cette compétence clé suppose que les individus acceptent que le conflit est un aspect inhérent aux relations entre les êtres humains et adoptent une façon constructive de les gérer et de les résoudre.

Constellations de compétences clés

METTRE L'ACCENT sur des constellations de compétences clés plutôt que sur certaines compétences clés.

40. Pour que les gens réussissent leur vie et contribuent au bon fonctionnement de la société, ils doivent pouvoir mobiliser de multiples compétences clés. Les compétences clés ne fonctionnent toutefois pas indépendamment les unes des autres, mais en forme de constellations. Ces constellations dont la forme dépend des buts sociaux ou individuels en question. Les objectifs définissent donc la constellation – les interrelations – des compétences clés et l'importance particulière de chacune des compétences à l'intérieur de cette constellation. Ainsi, l'exemple de la figure 3 montre que, pour un comportement conforme aux objectifs du développement durable, agir dans le grand contexte et se servir de l'information et de ses connaissances de manière interactive sont deux compétences étroitement liées et particulièrement importantes, comme l'indiquent les différentes positions et tailles des symboles.



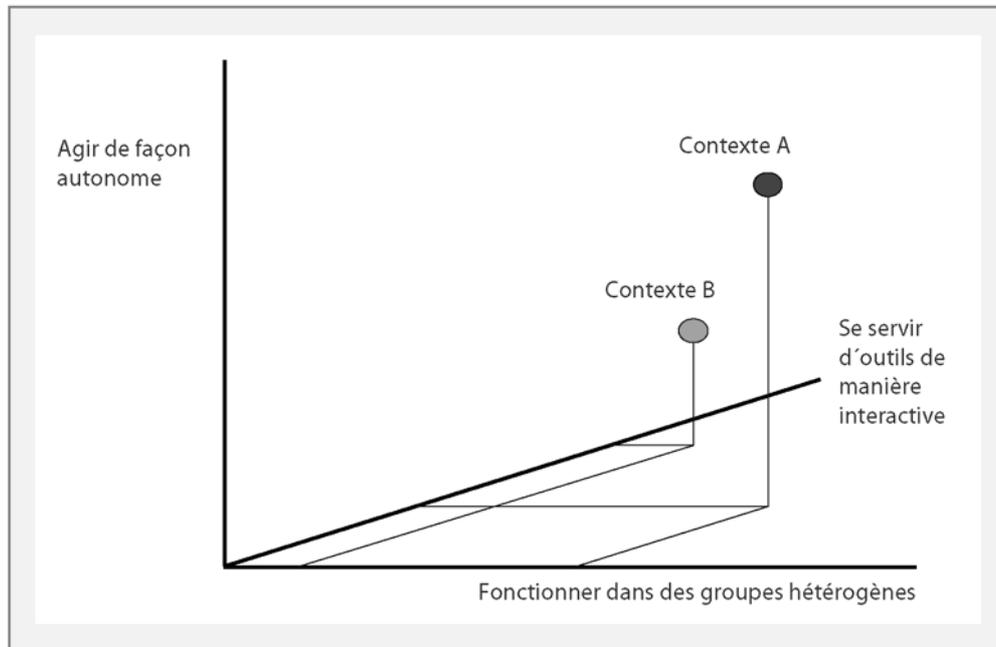
Variation contextuelle

RECONNAÎTRE que le contexte culturel et socio-économique détermine l'importance relative des compétences clés nécessaires à la réussite globale d'une vie et au bon fonctionnement d'une société.

41 Les spécificités des constellations, dont l'importance relative des compétences clés nécessaires à la réussite globale d'une vie et au bon fonctionnement d'une société, peuvent différer en fonction du contexte culturel et socio-économique. (« Contexte » renvoie ici à un éventail d'entités, dont les pays, les champs sociaux différents et les domaines de la vie.)

42. Conceptualiser un espace multidimensionnel défini par les compétences clés qui ont été recensées permet d'illustrer leur importance relative pour la réussite globale d'une vie et le bon fonctionnement d'une société dans différents contextes. Pour cette illustration, et par souci de simplicité, nous limitons la représentation graphique à un espace en trois dimensions défini par l'action autonome, l'utilisation interactive d'outils et le fonctionnement dans des groupes socialement hétérogènes. Chacune des dimensions représente la relation entre la performance compétente par la mobilisation des compétences clés représentées dans cette catégorie (p. ex., « agir de façon autonome ») et le résultat attendu. Il peut s'agir d'un résultat particulier – un sentiment de réalisation de soi, par exemple – ou de la totalité des résultats souhaités (c.-à-d. une vie globalement réussie et une société qui fonctionne bien). La représentation graphique peut servir à localiser divers contextes dans l'espace selon l'importance relative de chacune des trois catégories de compétences clés pour que les résultats souhaités soient atteints. Par exemple, à la figure 4, agir de façon autonome et fonctionner dans des groupes hétérogènes sont plus importants dans le contexte A que dans le contexte B, tandis que se servir d'outils de manière interactive est plus important dans le contexte B que dans le contexte A.

FIGURE 4

L'importance relative des trois catégories de compétences clés dans différents contextes

Source: Définition et sélection des compétences: Fondements théoriques et conceptuels (DeSeCo), 2002

VERS UN PROGRAMME D'ÉVALUATION COHÉRENT

43. **L'OCDE est invitée à reconnaître ce qu'impliquent les travaux du programme DeSeCo pour l'élaboration d'un programme d'évaluation cyclique cohérent incluant les jeunes et les adultes, ainsi que des indicateurs stratégiques. À cette fin, le programme DeSeCo RECOMMANDE que le futur programme d'évaluation des compétences améliore à la fois la compréhension des concepts et le savoir-faire organisationnel nécessaires pour faire progresser ce travail dans plusieurs domaines.**

Incidences des questions conceptuelles

44. Parmi les questions conceptuelles à aborder, le programme DeSeCo recommande que les futurs travaux :

PRENNENT EN COMPTE la nature complexe des compétences clés et leurs points de référence multidimensionnels.

45. Il est important de reconnaître l'existence de multiples compétences clés étroitement liées, dont chacune comporte des aspects tels que les attitudes, la motivation et l'émotion, outre des éléments cognitifs. Les évaluations doivent par conséquent chercher à intégrer et à relier les dimensions cognitives et non cognitives, et à relier aussi celles-ci aux contextes sociaux, économiques et politiques ainsi qu'aux résultats souhaités, au sens large. Une autre activité ardue pour l'évaluation, c'est l'étude des constellations, le jeu entre les diverses compétences clés. Pour bien rendre compte des points de référence multidimensionnels des compétences clés, pour les mesurer de façon valide et fiable et pour interpréter la signification des résultats, il faudra utiliser diverses méthodes. Les données pertinentes peuvent être dérivées de multiples sources, notamment, mais non exclusivement, des données recueillies au cours d'évaluations à grande échelle.

TIENNENT COMPTE de ce que les compétences et leurs composantes existent sur un continuum, allant du niveau inférieur, de base, jusqu'au niveau supérieur de l'autocréation.

46. Nous tenons pour acquis que les compétences existent sur un continuum, bien que d'autres recherches soient nécessaires pour conceptualiser pleinement cette idée. Il ne s'agit par conséquent pas d'évaluer si quelqu'un possède, ou non, une compétence ou une composante en particulier, mais plutôt de déterminer à quel endroit sur le continuum des compétences faibles à élevées se trouve sa performance. Il est important que les cadres et les éléments des évaluations des compétences clés incluent la gamme complète de ces compétences. Cette gamme doit comprendre le niveau de complexité mentale de l'autocréation, dans lequel les gens fondent leurs décisions et leurs actions sur une pensée critique et une approche réfléchie, intégrante et holistique (voir les paragraphes 29-30). Reconnaître l'existence de continua (ou d'échelles continues, pour utiliser un terme plus technique) permet de circonscrire des niveaux de compétence (c.-à-d. des bandes de scores le long des échelles) à des fins analytiques et pour l'interprétation des scores.

PORTENT sur les jeunes et les adultes.

47. La psychologie a montré que l'acquisition et le développement des compétences ne se termine pas à l'adolescence et se poursuit à l'âge adulte. Le développement cognitif et non cognitif s'effectue plutôt par la modification des structures mentales internes que par simplement l'ajout de nouveaux morceaux à un ensemble de connaissances. De plus, des observations indiquent que les compétences peuvent se détériorer ou se perdre complètement si elles ne sont pas employées activement. Les évaluations des compétences des jeunes ne peuvent donc pas à elles seules donner une idée de ce que sera le tableau complet des compétences clés des adultes.

UTILISENT les trois catégories de compétences clés comme base conceptuelle générale pour cerner et conceptualiser davantage les compétences clés.

48. Les trois grandes catégories de compétences clés – agir de façon autonome, se servir d'outils de manière interactive et fonctionner dans des groupes socialement hétérogènes – sont proposées comme base conceptuelle pour l'élaboration d'indicateurs statistiques des compétences clés individuelles. Elles peuvent également servir de point de référence pour l'interprétation des données empiriques sur les résultats de l'enseignement et de l'apprentissage.

49. Le processus DeSeCo donne l'occasion d'examiner les justifications théoriques de ce qui a été mesuré jusqu'à maintenant par l'AAAS et PISA, par exemple à propos de la compréhension de l'écrit, de la culture mathématique et du calcul, et de la culture scientifique. Le travail du programme DeSeCo confirme la pertinence théorique de ces compétences pour la catégorie « se servir d'outils de manière interactive » et les place dans un contexte théorique plus vaste. L'analyse des données des études actuelles

montre que ces mesures varient beaucoup, à l'intérieur des pays et entre les pays, et confirme l'importance économique et sociale de ces compétences.

50. Les évaluations devraient à l'avenir être guidées par le travail conceptuel du programme DeSeCo et prendre appui sur les expériences de PISA et de l'AAAS, en tirant profit de ces cadres conceptuels, théoriques et empiriques qui, à l'heure actuelle, peuvent soutenir une évaluation des compétences fiable, valide et comparable à l'échelle internationale.

FASSENT PORTER leurs efforts sur l'élaboration d'évaluations de nouvelles compétences relatives à l'action autonome et au fonctionnement dans des groupes hétérogènes.

51. À l'exception des activités initiales se rapportant à l'action autonome (apprentissage autonome de PISA), et au fonctionnement dans des groupes socialement hétérogènes (exploration du travail d'équipe pour l'AAAS), les évaluations comparatives internationales se sont surtout préoccupées des compétences relatives à l'utilisation interactive d'outils, un domaine dans lequel la théorie fournit une base pour la mesure. Les activités de recherche futures dans le domaine des compétences clés devraient porter davantage sur l'élaboration et la validation de mesures liées à l'action autonome et au fonctionnement dans des groupes socialement hétérogènes. Les compétences clés dans ces domaines sont des concepts beaucoup plus influencés par des facteurs socioculturels, ce dont il faudra tenir compte pour l'élaboration de mesures comparables à l'échelle internationale. Accorder la priorité à ces domaines ne devra pas empêcher que se poursuive la recherche relative aux compétences de la catégorie « se servir des outils de manière interactive », en particulier pour ce qui a trait à la représentation du niveau d'autocréation. (Voir le paragraphe 30, où se trouve une description du niveau de complexité mentale appelé « autocréation ».)

52. Il faudra du temps pour que des progrès importants soient réalisés et que de nouveaux domaines de compétence puissent être évalués de façon cohérente, et il ne faut pas s'attendre à ce que des mesures toutes faites soient disponibles dans un avenir proche. Il faudra déployer des efforts considérables de recherche pour inclure de nouvelles compétences dans les évaluations à grande échelle.

CONÇOIVENT un programme cohérent d'évaluation reposant sur les besoins en information des décideurs.

53. Les indicateurs statistiques souhaités en matière de politique sociale et économique doivent guider la conception d'un programme cohérent d'évaluation des compétences. Par exemple, pour fournir des profils de la répartition des compétences selon les différents groupes sociaux et économiques, il faut inclure les variables appropriées relatives aux contextes. Les données d'études comme PISA, l'EIAA et la TEIMS ont déjà montré l'existence de différences importantes à l'intérieur des pays et entre les pays en ce qui concerne le niveau des compétences et leur répartition dans la société. Les facteurs qui sous-tendent les changements en matière de disponibilité des compétences dans les sociétés sont intéressants aussi sur le plan politique. Idéalement, cette compréhension devrait provenir d'études longitudinales. Mais, en leur absence, un cycle régulier d'enquêtes transversales peut servir à surveiller les tendances, y compris les modifications pouvant être attribuées à des améliorations de la qualité de l'éducation ou à la diffusion de l'instruction. Enfin, comme c'est le cas pour toutes les données d'enquête, la variation est nécessaire pour découvrir les relations statistiques. Comprendre les facteurs qui mènent à l'acquisition de compétences et à quel point ils influencent les résultats exige des données d'un nombre important de pays qui sont, eux-mêmes, hétérogènes en ce qui concerne les compétences, le contexte et les résultats. Cette hétérogénéité ne se trouve qu'en dehors de l'OCDE, si bien qu'il pourrait être nécessaire de former des partenariats avec d'autres organisations internationales pour que la collecte dans les pays en développement soit possible.

Considérations organisationnelles

FAVORISENT le dialogue entre les décideurs et les chercheurs dans le cadre du processus de développement.

54. La bonne gouvernance et la formulation de politiques efficaces comptent sur des renseignements, des données et des statistiques reposant sur des fondements solides. Il faut pour cela un dialogue et des échanges soutenus entre les décideurs et les chercheurs. En ce qui a trait aux compétences clés, les décideurs doivent s'entendre entre eux sur la valeur qu'ils attribuent à la mesure de certaines compétences clés ou de certaines composantes de compétences, et non à d'autres (compte tenu de facteurs tels que : sont-elles sensibles à la manipulation politique ?). Les chercheurs, pour leur part, doivent fournir des éléments conceptuels pendant le processus de consensus ainsi que des conseils sur la possibilité d'élaborer des mesures fiables et valides de nouvelles constructions théoriques. Il est important d'offrir une tribune permettant la participation conjointe du milieu de la recherche et des décideurs. Les concepts élaborés jusqu'à maintenant peuvent et doivent être utilisés aussi pendant le processus de réflexion associé à d'autres travaux en cours au sujet des compétences et influencer par conséquent l'élaboration de politiques.

ÉTABLISSENT des mécanismes institutionnels appropriés pour appuyer et coordonner la recherche et le développement de même que les programmes d'évaluation cohérents.

55. Monter un programme d'évaluation cohérent reposant sur des bases théoriques et conceptuelles solides est nécessairement une entreprise à long terme. Pour développer davantage les deux volets, théorique et empirique, il faut appliquer une démarche combinée descendante et ascendante. Y arriver représente une tâche considérable, à laquelle il faudra accorder un appui politique et financier soutenu pendant de nombreuses années. Une activité de recherche et de développement à long terme coordonnée, chapeautée par l'OCDE, a besoin de mécanismes appropriés pour que les activités théoriques et conceptuelles qui sous-tendent le travail se poursuivent, pour l'établissement des priorités et la canalisation des ressources, et la coordination des investissements nécessaires. Ces mécanismes devraient inclure les tribunes existantes comme le réseau A des Indicateurs des systèmes nationaux d'enseignement (INES), qui a été chargé du travail d'élaboration ayant mené aux domaines d'évaluation pour PISA. L'OCDE devrait également, de façon plus générale, jouer un rôle en veillant à ce que ce sujet continue à faire l'objet d'une démarche interdisciplinaire et orientée sur la recherche.

56. Bien que les travaux du programme DeSeCo aient été effectués dans le contexte des pays de l'OCDE, l'Institut de la statistique de l'UNESCO, la Banque mondiale, le Secrétariat des Nations Unies, le Programme des Nations Unies pour le développement et l'Organisation internationale du travail ont manifesté leur intérêt à l'égard de ce sujet et du travail conceptuel réalisé dans le cadre du programme DeSeCo. Il faudra étudier davantage la possibilité de partenariat avec ces organisations, et avec d'autres, pour faciliter la participation des pays qui ne font pas partie de l'OCDE à la discussion sur les compétences clés et leur évaluation.

57. L'expérience montre qu'il est important de séparer le développement d'un cadre et la production de données de l'utilisation de ces données, en particulier lorsqu'elles sont controversées sur le plan politique. La gouvernance et la gestion des évaluations des compétences devraient prendre appui sur le modèle de partenariat institutionnel, la responsabilité de la cohérence scientifique de l'étude reposant sur le consortium d'exécution, et la surveillance stratégique et l'orientation demeurant la responsabilité du comité des pays participants.

58. Il est important de reconnaître que le cadre conceptuel général proposé par DeSeCo et le processus itératif nécessaire pourraient disparaître à moins qu'on ne leur donne une place précise dans la structure organisationnelle, tout à fait distincte des activités ciblant des enquêtes particulières, et qu'ils

disposent de fonds appropriés. La façon de procéder du programme DeSeCo, qui a consisté à rassembler des pays et des spécialistes de différentes disciplines et organisations et de différents secteurs, et à organiser des symposiums au cours desquels un public diversifié discute, explore et réfléchit est un modèle recommandable pour maintenir sur le sujet une perspective interdisciplinaire orientée vers l'action et pour conserver une relation itérative entre le travail théorique et le travail empirique. Il serait, par exemple, possible de prévoir la tenue, dans cinq ans, d'un troisième symposium international sur l'« état de la question » en ce qui concerne les compétences clés et leur contribution aux résultats souhaités. D'ici là, les résultats de PISA et de l'AAAS seront disponibles et permettront de parler empiriquement de questions soulevées par les travaux du programme DeSeCo.

ENCOURAGENT les gouvernements à procéder à une évaluation des compétences des adultes selon un cycle régulier, commençant avec l'AAAS en cours et suivi d'une évaluation commune à partir de 2010.

59. Dans la perspective d'un programme cohérent d'évaluation à long terme reposant sur le programme DeSeCo, il est très souhaitable d'entreprendre une évaluation des adultes selon un calendrier cyclique commun, analogue au modèle de PISA, qui effectue une rotation des thèmes au cours du cycle des évaluations. Ainsi, comme première étape et comme moyen de faire avancer les travaux sur l'évaluation des adultes à long terme, l'OCDE est invitée à encourager activement les pays à participer en 2002-2003 à l'AAAS en cours, ou à un deuxième cycle prévu pour le moment pour 2004-2005. Selon qu'ils ont ou non participé à l'EIAA et au Deuxième volet de l'EIAA, la participation à l'AAAS en cours fournira aux pays une première ou une deuxième mesure en matière de littératie.

60. Une large participation des pays ferait augmenter l'intérêt des pouvoirs publics pour les données découlant de l'AAAS parce qu'elle permettrait de grandes comparaisons internationales. Elle renforcerait également l'utilité scientifique de l'AAAS, par exemple en augmentant l'hétérogénéité des données, importante pour l'identification des structures causales sous-jacentes. De plus, une deuxième observation pour les pays ayant participé à l'EIAA et au Deuxième volet de l'EIAA fournirait des renseignements importants sur le taux d'évolution des profils de compétences dans les populations adultes. Ces renseignements sont indispensables pour déterminer la période optimale de temps qui doit s'écouler entre les mesures.

61. Outre qu'elle accroîtrait l'utilité scientifique de l'évaluation en cours des adultes et son intérêt pour l'action gouvernementale, la participation généralisée à l'AAAS en cours en 2002-2005 est souhaitable pour faciliter l'adoption par les pays d'un calendrier d'évaluation des adultes commun, ce qui serait bénéfique pour des raisons politiques et pour améliorer l'utilité scientifique du programme d'évaluation. Limiter l'AAAS en cours à un seul deuxième cycle de collecte en 2004-2005 ouvrirait la voie à la mise en œuvre d'une évaluation des adultes selon un calendrier commun dans tous les pays en 2010.

62. L'évaluation des adultes de 2010 devrait porter sur les compétences relatives au fonctionnement dans des groupes socialement hétérogènes. Il sera nécessaire de concentrer la recherche et le développement dans ce domaine, en prenant appui sur les activités de l'AAAS sur la mesure du travail d'équipe et la coopération. Les points pertinents relatifs à l'utilisation d'outils de manière interactive devraient demeurer un thème secondaire, afin de maintenir une continuité d'une évaluation à l'autre et de mieux comprendre comment les compétences clés se manifestent et forment des constellations dans différents contextes culturels et socio-économiques (figure 5).

FIGURE 5

Structure cyclique d'un programme cohérent d'évaluation des adultes

Catégorie Échéancier	Se servir d'outils de manière interactive	Fonctionner dans des groupes hétérogènes	Agir de façon autonome
2003/2005	Thème principal (p. ex., la littératie, les notions de calcul)	Exploration (travail d'équipe)	---
2010	Thème secondaire	Thème principal	Exploration
???	Thème secondaire	Thème secondaire	Thème principal

Source: Définition et sélection des compétences: Fondements théoriques et conceptuels (DeSeCo), 2002

PROGRAMME DE RECHERCHE POUR L'AVENIR

63. **L'OCDE est invitée à RECONNAÎTRE l'importance et la nécessité d'un programme de recherche coordonné et de la poursuite de la collaboration interdisciplinaire et à ENCOURAGER la poursuite de la recherche fondamentale et des travaux de développement sur le sujet des compétences clés.**

64. En particulier, le programme DeSeCo recommande que les activités suivent deux voies :

INVESTIR dans des activités de recherche liées à l'élaboration d'évaluations à court et à moyen terme :

Examen de la littérature existante et des activités en cours

65. Une première étape importante pour passer d'un cadre conceptuel général à un programme d'évaluation cohérent, c'est d'examiner la littérature et les activités en cours à l'échelle internationale qui se rapportent au cadre conceptuel que le programme DeSeCo a élaboré et qui pourraient contribuer aux activités futures.

66. Les contributions des pays au programme DeSeCo ont montré que diverses initiatives et activités intéressantes ou pertinentes se rapportant aux compétences clés existent à l'échelon des pays, dont

certaines sont effectuées dans différents secteurs. Il faudrait étudier la pertinence de ces activités et expériences nationales dans une perspective internationale lorsqu'on élabore des programmes d'évaluation, choisit les méthodologies appropriées et analyse les résultats.

67. Comme des initiatives en cours du projet INES et de l'OCDE l'ont montré (par exemple dans les domaines cognitifs dans PISA et l'AAAS), les activités de développement sont souvent plus efficaces lorsqu'elles prennent appui sur des activités semblables qui ont réussi aux échelons national ou local. Cette composante, ou phase, de l'élaboration des évaluations peut être considérée de façon générale comme un « examen sommaire de l'environnement et de la littérature ».

Spécification des cadres et des instruments pour des domaines spécifiques

68. Le programme DeSeCo fournit un cadre conceptuel général sur lequel un programme d'évaluation peut prendre appui. Cependant, bien que ce cadre établisse clairement, et sur des bases théoriques solides, trois catégories de compétences clés et, dans chacune d'entre elles, un certain nombre de compétences clés, il reste beaucoup de travail à faire pour élaborer davantage ces catégories et ces compétences comme domaines d'évaluation, c.-à-d. pour préciser les instruments et les cadres d'évaluation pour un domaine en particulier. Il faudra élaborer des définitions de travail des domaines, décrire les hypothèses sous-jacentes aux définitions, déterminer comment les tâches de l'évaluation doivent être organisées, recenser les caractéristiques des tâches clés et déterminer comment les rendre opérationnelles, et proposer un schéma pour l'interprétation des résultats.

Exploration de méthodologies adéquates

69. Compte tenu du rôle de plus en plus fondamental et généralisé que joue la technologie dans les pays de l'OCDE, le présent document de stratégie prévoit qu'au cours des dix prochaines années, il faudra, tout au moins, effectuer des évaluations informatisées et, au plus, procéder à des évaluations interactives et adaptées. Outre que cela permet une utilisation plus efficace du temps consacré aux tests, dépasser l'étape « du crayon et du papier » offre la possibilité d'inclure des tâches similaires à d'autres tâches effectuées en dehors de la situation d'évaluation, et donc d'améliorer la validité des évaluations dans des contextes différents. Parce qu'il existe en ce moment de nombreux obstacles technologiques (comme des systèmes d'exploitation différents ou des degrés d'accès différents), la mise au point de plates-formes technologiques efficaces et pratiques est un autre sujet important de la recherche et du développement futurs.

70. Il faudrait encourager la réalisation d'autres travaux relatifs à l'exploration des méthodologies qui diffèrent des techniques traditionnelles d'évaluation, comme l'utilisation de dossiers ou l'évaluation du rendement, afin de mieux saisir l'expression des compétences clés. À court terme, on pourrait voir, comme activité parallèle à l'élaboration d'instruments d'évaluation, si des travaux existants pourraient contribuer au développement d'indicateurs des pratiques exemplaires (best practice) à l'aide du cadre conceptuel fourni par le programme DeSeCo.

Validation et perfectionnement du cadre conceptuel général

71. Les progrès réalisés dans l'avenir reposeront sur le perfectionnement du cadre conceptuel de référence du programme DeSeCo qui sert à orienter la sélection, la mesure et l'interprétation des données des évaluations des jeunes et des adultes. La consolidation de ce cadre de référence pour les compétences clés, comme le propose le programme DeSeCo, ne peut s'accomplir que grâce à un processus itératif continu de confrontation avec des données empiriques. Il est donc essentiel de réaliser des études

empiriques pour examiner la validité de ce cadre et pour proposer des affinements. Une étape importante et nécessaire, c'est l'analyse systématique des cadres d'évaluation existants préparés pour les programmes internationaux d'évaluation (en particulier PISA, les enquêtes scolaires de l'AIE et l'AAAS). Il devrait être possible de les situer de façon systématique dans le cadre conceptuel de référence, en particulier en ce qui concerne les trois catégories de compétences clés que propose le programme DeSeCo.

INVESTIR dans la recherche interdisciplinaire théorique.

Amélioration de l'acquisition des compétences clés

72. Nous tenons pour acquis que, dans une certaine mesure tout au moins, les compétences clés peuvent être enseignées et apprises. Les éléments qui peuvent être enseignés et appris doivent par conséquent être précisés. De toute évidence, l'école demeure l'une des institutions importantes à qui il incombe d'offrir des occasions d'apprentissage et d'enseignement. D'autres institutions sont toutefois chargées de promouvoir bon nombre des compétences clés qui ont été recensées. Il faut étudier davantage les rôles précis que jouent les diverses institutions sociales dans le développement des compétences clés ainsi que les stratégies et les méthodes les plus efficaces sur le plan pédagogique, dans la perspective de la formation permanente.

Les compétences clés et leur contribution aux résultats désirés

73. Suivant la logique du capital humain et social, les compétences clés sont celles qui peuvent contribuer à des résultats importants et souhaités, soit à une vie réussie quant à sa qualité et à une société qui fonctionne bien, c.-à-d. à une société de qualité. Il faudrait effectuer d'autres recherches pour préciser les liens conceptuels, aux micro-niveau et macro-niveau, entre les compétences clés et les résultats désirés, y compris mais pas uniquement, la performance économique. Les travaux du programme DeSeCo, en particulier les trois catégories de compétences clés, devraient être liés au travail de l'OCDE sur le capital humain et social et les observations qu'on en tirera pourraient contribuer à affiner le cadre de référence pour les compétences clés. De plus, il faudra étudier la question de mesures plus larges de la réussite et du bien-être. Il serait utile d'explorer la pertinence des concepts et des outils de l'économie normative, des théories des choix sociaux et des théories de la justice de redistribution.

Variation contextuelle

74. L'hypothèse selon laquelle de nombreux objectifs sociaux globaux sous-jacents, comme le développement durable et la sécurité personnelle, sont universels est complétée dans la conceptualisation du programme DeSeCo par l'idée que ces objectifs prennent différentes formes, selon le contexte socioculturel et les conditions socio-économiques. De plus, ces éléments contextuels influencent les constellations de compétences sur lesquelles reposent la réussite de l'action ainsi que la structure interne des compétences. Selon le contexte, répondre à une exigence donnée peut nécessiter une base de compétences différente. En outre, les compétences doivent en fin de compte correspondre aux nombreux rôles différents que les personnes ont à remplir dans leur société et pendant toute leur vie. Il faudrait effectuer d'autres recherches pour établir comment les compétences clés se comportent dans différentes situations pour différents rôles ou groupes à différents stades de la vie. L'influence omniprésente des différents aspects du contexte sur les diverses facettes des compétences est un sujet de recherche important tant aux niveaux théorique qu'empirique.

Possibilité d'appliquer le cadre du programme DeSeCo en dehors de l'OCDE

75. Les agences des Nations Unies à vocation mondiale se préoccupent elles aussi de donner aux individus la capacité de s'aider eux-mêmes pour lutter contre la pauvreté et faire progresser la démocratie. Bien que les travaux du programme DeSeCo aient été effectués pour l'OCDE, et dans le contexte de cette organisation, nous supposons que le cadre conceptuel de référence – et en particulier les trois catégories de compétences clés – est valide à l'échelon mondial, quoique les spécificités puissent différer. La possibilité d'appliquer ce cadre en dehors du contexte de l'OCDE doit être explorée davantage.

Demandes globales et importantes dans les domaines économique, politique et social, et leurs incidences pour la structure mentale des compétences chez l'individu

76. Il faudrait effectuer une analyse et une description systématiques des caractéristiques pertinentes des demandes personnelles et sociales importantes auxquels les individus sont confrontés, étant donné qu'elles définissent la structure mentale des compétences. Ces demandes, telles qu'elles s'expriment aux niveaux micro-économique et macro-économique, ont été l'objet de beaucoup d'attention. Il faudrait en accorder davantage à leur manifestation dans d'autres contextes importants intéressant la performance générale et le bien-être des personnes.

Compétences individuelles et compétences de groupe

77. Définir les compétences au niveau individuel ne signifie pas que les compétences de groupe et institutionnelles sont moins pertinentes. Dans l'étude DeSeCo, l'accent est mis sur les compétences individuelles plutôt que sur le concept de compétences collectives. Ce dernier a trait aux préalables dont un groupe a besoin pour répondre à certaines demandes, ce qui soulève d'autres questions fondamentales que n'aborde pas le projet DeSeCo.

BIBLIOGRAPHIE

- Binkley, M., Sternberg, R., Jones, S., & Nohara, D. (1999). An Overarching Framework for Understanding and Assessing Lifeskills. In *Frameworks: Working Drafts*. Briefing materials for Adult Literacy and Lifeskills Survey National Study Managers meeting, Luxembourg.
- Canto-Sperber, M., & Dupuy, J.-P. (2001). Competencies for the Good Life and the Good Society. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and Selecting Key Competencies* (pp. 67–92). Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber.
- Carson, J. (2001). Defining and Selecting Competencies: Historical Reflections on the Case of IQ. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and Selecting Key Competencies* (pp. 32–44). Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber.
- Callieri C. (2001). The Knowledge Economy: A Business Perspective. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and Selecting Key Competencies* (pp. 228-231). Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber.
- Delors, J., & Draxler, A. (2001). From Unity of Purpose to Diversity of Expression and Needs: A Perspective from UNESCO. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and Selecting Key Competencies* (pp. 214–221). Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber.
- DeSeCo Project Web Site. (2002). Retrieved August 30, 2002 from www.deseco.admin.ch.
- Fratczak-Rudnicka, B., & Torney-Purta, J. (2001, October). Competencies for Civil and Political Life in Democracy. In *Additional DeSeCo Expert Papers*, briefing materials prepared for DeSeCo's 2nd International Symposium. Neuchâtel, Switzerland: Swiss Federal Statistical Office.
- Gilomen, H. Rychen, D.S. and Salganik, L.H.. (2001). Concluding Remarks. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and Selecting Key Competencies* (pp. 247–251). Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber.
- Goody, J. (2001). Competencies and Education: Contextual Diversity. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and Selecting Key Competencies* (pp. 175–190). Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber.
- Harris, B. (2001). Are All Key Competencies Measurable? An Education Perspective. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and Selecting Key Competencies* (pp. 222-227). Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber.
- Haste, H. (2001). Ambiguity, Autonomy, and Agency: Psychological Challenges to New Competence. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and Selecting Key Competencies* (pp. 93–120). Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber.

- Farrugia, J.-P. (2001). Competency Management as an Investment: A Business Perspective. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and Selecting Key Competencies* (pp. 93–120). Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber.
- Kegan, R. (2001). Competencies as Working Epistemologies: Ways We Want Adults to Know. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and Selecting Key Competencies* (pp. 192–204). Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber.
- Keating, D. P. (2001, November). Definition and Selection of Competencies from a human development perspective. In *Additional DeSeCo Expert Papers*, briefing materials prepared for DeSeCo's 2nd International Symposium. Neuchâtel, Switzerland: Swiss Federal Statistical Office.
- Levy F., & Murnane, R. J. (2001). Key Competencies Critical to Economic Success. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and Selecting Key Competencies* (pp. 151–174). Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber.
- Oates, T. (2001, December). Key Skills/Key Competencies – avoiding the pitfalls of current initiatives. In *Additional DeSeCo Expert Papers*, briefing materials prepared for DeSeCo's 2nd International Symposium. Neuchâtel, Switzerland: Swiss Federal Statistical Office.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (1999). *Measuring Student Knowledge and Skills: A New Framework for Assessment*. Paris: Author.
- Perrenoud, P. (2001). The Key to Social Fields: Competencies of an Autonomous Actor. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and Selecting Key Competencies* (pp. 121–150). Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber.
- Ritchie, L. (2001). Key Competencies for Whom? A Labor Perspective. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and Selecting Key Competencies* (pp. 236–240). Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber.
- Ridgeway, C. (2001). Joining and Functioning in Groups, Self-concept and Emotion Management. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and Selecting Key Competencies* (pp. 205–211). Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber.
- Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (Eds.). (2001). *Defining and Selecting Key Competencies*. Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber.
- Rychen, D. S. (2001). Introduction. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and Selecting Key Competencies* (pp. 1–15). Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber.
- Rychen, D.S. and Salganik, L.H. (forthcoming). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-functioning Society: A Frame of Reference for Modern Democratic Societies* (Tentative title, DeSeCo Project Final Report). Göttingen, Germany. Hogrefe & Huber.
- Rychen, D.S. and Salganik, L.H. (forthcoming). *Proceedings: DeSeCo Symposium on Definition and Selection of Key Competencies, February 11 – 13, 2002*. Neuchâtel, Swiss Federal Statistical Office.
- Salganik, L. H. (2001). Competencies for Life: A Conceptual and Empirical Challenge. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and Selecting Key Competencies* (pp. 17–32). Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber.

Salganik, L. H., Rychen D. S., Moser U., Konstant J. (1999), *Projects on Competencies in the OECD Context: Analysis of Theoretical and Conceptual Foundations*, SFSO, OECD, ESSI, Neuchâtel.

Stein, S. *Equipped for the Future Content Standards: What Adults Need to Know and Be Able to Do in the 21st Century*. (2000). Washington, D.C.: National Institute for Literacy.

Swiss Federal Statistical Office. (2001). *Country Contribution Process: Summary and Country Reports*. Briefing materials prepared for DeSeCo's 2nd International Symposium. Neuchâtel, Switzerland: Various Authors. (CCP Reports)
(http://www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/desecco/desecco_country.htm)

Swiss Federal Statistical Office. (2001). *Additional DeSeCo Expert Opinions*. Briefing materials prepared for DeSeCo's 2nd International Symposium. Neuchâtel, Switzerland: Various Authors.
(http://www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/desecco/desecco_report.htm)

Swiss Federal Statistical Office. *DeSeCo Background Paper*. Neuchâtel, Switzerland: Author.
(http://www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/desecco/desecco-background-paper02.pdf)

Trier, U. P. (2001, October). Twelve Countries Contributing to DeSeCo – A Summary Report. In *Country Contribution Process*, briefing materials prepared for DeSeCo's 2nd International Symposium. Neuchâtel, Switzerland: Swiss Federal Statistical Office.
(http://www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/desecco/ccp-bac1.pdf)

Trier U.P. (2001). Defining Educational Goals: A Window to the Future. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and Selecting Key Competencies* (pp. 241-246). Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber.

Weinert, F. E. (2001). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and Selecting Key Competencies* (pp. 45-66). Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber.

World Bank. *Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy, Working Draft*. Briefing paper for Education – Lifelong Learning and the Knowledge Economic. A conference organized by The Baden-Württemberg Foundation for Development-Cooperation in cooperation with The World Bank Group and The German State of Baden-Württemberg. Stuttgart, 9-10 October 2002

SYMPOSIUMS INTERNATIONAUX

Symposium du programme DeSeCo, Neuchâtel, 13 au 15 octobre 1999 :
http://www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/desecco/desecco_symp99.htm

Symposium du programme DeSeCo, Genève, 11 au 13 février 2002 :
http://www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/desecco/desecco_int02.htm

INFORMATION

Pour obtenir des renseignements supplémentaires, communiquer avec le :

Secrétariat du programme DeSeCo
Dominique Simone Rychen
Cheffe de projet
Office fédéral de la statistique de Suisse
Espace de l'Europe 10
CH-2010 Neuchâtel
Suisse
Tél. +41 (0)32 713 61 60
Courriel dominique.rychen@bfs.admin.ch

Internet www.deseco.admin.ch