

# **Intervention au XX<sup>e</sup> colloque de PROMOSCIENCES**

Lorient, 19 mars 2007

## **Évaluation des acquis de l'étudiant : modalités et enjeux pour l'université d'aujourd'hui**

BIEF / Christian LANNOYE

Avec la collaboration de François-Marie GERARD et Xavier ROEGERS

### **Plan**

#### **1. Où veut-on aller ?**

#### **2. Où en est-on ?**

*2.1 L'enseignement supérieur*

*2.2 Le contexte européen actuel*

#### **3. L'approche par compétences : une bonne réponse ?**

*3.1 Différentes manières de comprendre les compétences*

*3.2 Compétences : les malentendus*

#### **4. Comment y arriver ?**

*4.1 Elaborer des situations complexes*

*4.2 Corriger des situations complexes*

#### **5. Et demain ?**

### **Exemple**

### **Complément**

### **Bibliographie**

### **Présentation du BIEF**

## **1. Où veut-on aller ?**

Au risque de prendre le point de vue de Sirius - mais de nos jours Sirius est-il encore si éloigné de la terre... -, je voudrais commencer par situer mon propos par rapport aux enjeux planétaires que constitue l'évaluation des acquis des étudiants, non seulement dans le contexte de l'enseignement supérieur et de l'université, mais aussi par rapport aux enjeux de société.

À titre d'illustration de ces enjeux vus de Belgique, voici les six titres du journal radiodiffusé par la RTB-f de ce mardi 12 mars à 13 heures :

- la sortie du nucléaire en Belgique pour les années 2015 ou 2025 ;
- un énième projet d'écotaxes sur les emballages ;

- le droit de manifestation à la suite de deux interdictions à Bruxelles ;
- le programme nucléaire militaire en Corée du Nord ;
- les sévices subis par le chef de l'opposition au Zimbabwe ;
- le plan britannique de réduction de 60% des émissions de CO<sup>2</sup> à l'échéance de 2050.

### ***Un enjeu planétaire***

N'ayons pas peur de mots... De tout temps, la fonction principale de l'enseignement supérieur et de l'université a été de contribuer à résoudre les problèmes qui se posent à la société humaine, et à les anticiper. Il s'agit de préparer les adultes de demain.

C'est à ce titre qu'il faut prendre soin de former les étudiants en ayant la préoccupation du long terme, en les introduisant à la dimension universelle des formations. Celles-ci sont devenues spécifiques, pointues, et soumises à des enjeux éphémères. Sans diabolisation, il suffit de constater pour cela qu'y poussent des enjeux financiers et la subordination à des marchés ou la concurrence et le classement des institutions sur la base de critères trop exclusivement élitistes et supra nationaux.

Or le monde de l'éducation, et en particulier l'enseignement supérieur et l'université, a le devoir de se pencher sur « une vérité qui dérange », pour reprendre l'expression du film de GUGGENHEIM : comment l'homme va-t-il trouver les moyens de continuer à exister sur la planète ? Avec quelle qualité de vie ? Pour lesquels de ses habitants ? Pour combien de temps ? Ces questions qu'on nous dit urgentes, vont concerner dans les quelques années à venir toutes les facultés, toutes les formations, du philosophe à l'ingénieur, en passant par l'architecte, le juriste ou l'infirmière.

Cette question mérite donc à ce qu'il me semble qu'on examine pendant quelques minutes le lien entre, d'une part, l'enseignement supérieur et l'université et, d'autre part, les conditions de survie de l'espèce humaine.

Certains raillent les discours apocalyptiques : le Gulf stream va s'arrêter. D'autres construisent des échéanciers qui renvoient aux calendes grecques : les objectifs de Kyoto sans cesse reportés. Il s'en trouve déjà qui se résignent : ne survivront que les scorpions. D'autres encore misent sur les vertus du marché : quand il faudra payer l'air à son prix réel... Une certaine prise de conscience des opinions publiques pousse pourtant les décideurs politiques à prendre quelques mesures. Encore faut-il que celles-ci soient rapides sans être hâtives, et concrètes sans être contreproductives : voir l'engouement actuel pour les biocarburants. Aussi, est-il utile de poser deux repères – *profils* et *valeurs* – pour entamer sans délai le chantier sur lequel vous avez prise puisqu'il est le thème de votre colloque.

### ***Des profils à faire émerger***

Question : de quels ouvrier aura-t-on besoin sur ce chantier mondial qui pourront faire face aux défis majeurs qui se posent, peut-être à la planète et certainement à l'humanité qui en occupe les terres émergées ? Réponse : de personnes qui possèdent quatre qualités.

- (1) Des personnes compétentes et qui connaissent leur domaine ;

- (2) Des personnes solidaires qui s'attachent à réduire l'écart qui ne cesse de s'agrandir entre les riches et les pauvres, tout en intégrant le fait que, pour reprendre les propos d'Hubert REEVES (2005), « la Terre n'est pas infinie » ;
- (3) Des personnes capables d'analyser les enjeux et les actuels circuits diffus de décision, lesquels circuits restreignent petit à petit notre liberté citoyenne : brevetage du vivant, perte de contrôle sur les transferts de données et leur centralisation ;
- (4) Des personnes prêtes à s'informer et à s'impliquer dans les débats, à dire « non » et à s'engager concrètement, plutôt qu'à succomber à l'ignorance, à l'indifférence ou à la culpabilité, par exemple, à propos de l'utilisation médicale des embryons et de la procréation assistée pour répondre au « désir de parentalité »<sup>1</sup>.

À partir de ce profil en quatre points pour des « artisans de la planète », devrait s'engager, dès aujourd'hui, une réflexion sur les curriculums de l'enseignement supérieur et de l'université, les programmes, les apprentissages et l'évaluation. Pour réorienter ces curriculums, les revisiter sous l'éclairage des défis planétaires. En sachant que l'enjeu ne sera pas (uniquement) de délivrer des savoirs relatifs à la sauvegarde de l'espèce humaine, mais de rendre ces jeunes aptes à contribuer à la sauvegarde de la planète. C'est en cela qu'il s'agit d'une approche par les compétences qui ferait en sorte que l'étudiant, au sortir de ses études supérieures ou universitaires (comme de tout enseignement ou formation), puisse agir concrètement dans le sens de valeurs qu'il défend parce qu'il les a fait siennes.

### ***Une redéfinition des valeurs***

Dans cette nouvelle optique, les valeurs qui fondent l'éducation vont elles aussi changer. Déjà qu'à l'époque moderne elles s'étaient libérées de la soumission à l'Autorité. Dans les dernières décennies du XX<sup>e</sup> siècle, « éduquer » a consisté (et consiste toujours à ce qu'il me semble) à « développer l'autonomie », à « apprendre à apprendre », etc. Mais de nouvelles valeurs doivent aussi se faire jour : « identifier les enjeux », « porter un regard critique », « s'opposer de manière constructive », « agir économe », « agir avec discernement », « s'engager concrètement », « agir solidaire »,... Ce sont les valeurs de demain, celles qui doivent orienter l'éducation de demain. Pas demain dans dix ans, quand il sera sans doute trop tard, mais les valeurs des rentrées académiques prochaines, car il semblerait que nous n'avons pas de temps à perdre.

## **2. Où en est-on ?**

Mais, me direz-vous, quels liens tout cela a-t-il avec l'évaluation des acquis des étudiants ? Plus concrètement, quelles en sont les implications ? Pour vous répondre, après avoir défini dans une première partie vers où il me semble qu'on doit aller et au nom de quels enjeux, je vous propose d'examiner, dans cette partie, où nous en sommes dans le contexte européen des universités et de l'enseignement supérieur. Je tenterai de montrer ensuite en quoi une approche par compétences peut induire une évolution positive.

---

<sup>1</sup> Un projet de loi sur la PMA a été adopté en Belgique ce 15 mars 2007, par 64 oui, 6 non et 52 abstentions : si ce projet posait déjà question, un vote aussi « fondamental » grâce à autant d'abstention fait aussi question... Beau thème à travailler en interdisciplinarité !

## 2.1 L'enseignement supérieur

Pour les plus anciens d'entre nous, en 30 ans, le paysage des études supérieures et universitaires s'est complètement modifié sous l'influence de nombreux facteurs tels que :

- la démocratisation des études secondaires, puis supérieures et universitaires ;
- l'accès des adultes à l'université pour « apprendre tout au long de la vie » ;
- la concurrence exercée par les formations courtes sur les formations longues ;
- la concurrence internationale ;
- l'évolution scientifique ;
- etc.

Mais, dans le prolongement de ce qui a été dit sur l'évolution des valeurs en éducation, comment peut-on aujourd'hui dégager quelques tendances générales en matière de formation universitaire et supérieure ? Il me semble possible de dégager 4 tendances ou paradigmes<sup>2</sup>. Si tous ces paradigmes sont présents dans les systèmes de formation, ils le sont à des degrés divers, de façon plus ou moins explicite, chacun de ces systèmes comprenant une dominante.

### 1. Le paradigme académique centré sur l'enseignement

Il s'agit, vous le connaissez bien car il est encore dominant, du paradigme selon lequel la formation apparaît comme *un lieu de transmission de savoirs*. Ce paradigme est marqué par des nécessités telles que :

- transmettre des savoirs actualisés et intégrés ;
- transmettre une culture universitaire, des valeurs, de perpétuer une tradition ;
- respecter des règles de développement et d'organisation du savoir ;
- articuler l'enseignement à la recherche ;
- ...

Selon ce paradigme, la formation universitaire est surtout envisagée à travers les enseignements prodigués par un expert détenteur d'un savoir vers des novices non-détenteurs de ce savoir. Le *plan de cours* comme une structuration et une planification de contenus et les *objectifs pédagogiques* découlent de cette liste de contenus.

### 2. Le paradigme stratégique

C'est celui qui fait de plus en plus entrevoir la formation comme un *système complexe, basé sur l'offre et la demande*. Ce paradigme est caractérisé par des rapports de force tels que :

- la formation comme réponse à des besoins individuels et sociétaux ;
- une sélection des filières et des types de compétences à développer en fonction des exigences du marché du travail ;
- la nécessité de valider les acquis, et donc d'articuler formation et évaluation, dans le but de respecter un système administratif ou de développer des équivalences et de favoriser les échanges entre institutions ;
- la nécessité de favoriser les passerelles et d'assouplir les modalités de circulation des étudiants, afin de rendre les études plus attractives ;

---

<sup>2</sup> Paradigme : "cadre implicite qui définit des problèmes, des méthodes et des solutions légitimes pour une communauté scientifique" (KUHN, cité par DOYLE, 1986)

- la mise en place d'un système de marketing externe dans les institutions de formation par nécessité de « se vendre » ;
- la nécessité de création de synergies intra-, extra- et interuniversitaires.

Ce paradigme fait entrevoir la formation universitaire et en école supérieure comme une *activité économique* répondant à une logique de marché. Il est particulièrement présent dans certaines formations supérieures « professionnalisantes », de type court. Le *plan de cours* est établi ici à partir des besoins du marché, et vu comme un engagement à développer des compétences professionnelles ciblées, permettant à l'étudiant de s'insérer dans le marché du travail lesquels induisent les *objectifs pédagogiques*.

### 3. Le paradigme du projet

Ce paradigme fait apparaître un *projet de formation*. Celui-ci se renouvelle d'année en année, à l'intérieur d'un cadre donné par des objectifs de formation et par un programme. Le *projet* est en quelque sorte le lieu de rencontre entre une offre de formation et des projets individuels d'étudiants. Ce qui implique notamment :

- la reconnaissance d'une multiplicité d'acteurs et de logiques ;
- la mise en évidence d'une marge de manœuvre à l'intérieur d'un programme ;
- la possibilité de négocier les stratégies, les ressources jusque et y compris les savoirs ;
- la gestion de l'incertitude et une place laissée à l'imprévu ;
- l'attention accrue aux mécanismes de concertation, voire à un pilotage concerté ;
- la nécessité d'évaluations multiples de la formation et à différents moments.

C'est le paradigme qui, avant toute chose, reconnaît chacun comme un acteur à part entière, qui intervient pour construire un projet original et spécifique aux acteurs qui le constituent. Le *plan de cours* est ici une construction issue de la négociation des besoins des différents acteurs (enseignants, étudiants, autres enseignants...) entre lesquels s'élaborent et s'ajustent progressivement les *objectifs pédagogiques*. En formation longue d'adultes ou dans les Cégep québécois<sup>3</sup>, il n'est pas rare que ce soit ce paradigme qui émerge, mais ce paradigme « soixante-huitard » semble en recul.

### 4. Le paradigme académique centré sur l'apprentissage

C'est le paradigme à travers lequel la formation dans l'enseignement supérieur ou universitaire est considérée comme un dispositif pédagogique et didactique destiné avant tout à faciliter les apprentissages chez les étudiants. On pourrait dire que c'est le pendant « apprentissage » de ce que j'ai présenté comme premier paradigme académique centré sur l'enseignement. Ce paradigme repose surtout sur :

- les pôles du fameux triangle didactique, les caractéristiques de ces trois pôles et surtout les interactions entre eux-ci :
  - les savoirs qui peuvent être *disciplinaires, interdisciplinaires* ou *transdisciplinaires* ; *déclaratifs* vs *procéduraux*, etc. ;

<sup>3</sup> Le mot Cégep est un acronyme provenant de « Collège d'Enseignement Général Et Professionnel ». [...] une éducation à la citoyenneté en tant qu'aptitude à vivre ensemble dans une société démocratique et à s'y impliquer (Cégep Saint-Jean sur Richelieu) ; [...] nous devons privilégier les approches pédagogiques qui permettent à l'élève de prendre en main son projet de formation et d'utiliser son pouvoir de décision. [...] La création d'un climat de confiance propice à l'engagement et à l'accomplissement personnel et collectif (Cégep du Vieux Montréal) ; [...] favoriser l'engagement du personnel par des modèles participatifs et démocratiques de prise de décision (Cégep de Saint-Laurent).

- l'étudiant dont on prend en compte l'implication et le projet personnel, les approches et les stratégies d'apprentissage, etc. ;
- l'enseignant et son ou ses styles d'enseignement, les complémentarités à créer avec d'autres enseignants ou de nouvelles technologies.
- les composantes d'un système didactique impliquant objectifs, contenus, prérequis, dispositifs d'évaluation des performances des étudiants, situations complexes, supports pédagogiques, etc. ;
- la relation d'aide à l'étudiant à travers sa prise de notes, une propédeutique, des accompagnateurs pédagogiques... et, aussi, des appuis aux enseignants.

Les systèmes engagés dans des apprentissages par résolution de problèmes se situent dans ce paradigme. Ce paradigme est présent dans les premières années à l'université et dans l'enseignement supérieur de type long, mais aussi dans des formations qui préparent à l'enseignement supérieur. Vous avez déjà compris que c'est de ce paradigme qu'il sera surtout question dans la suite de mon propos. Le *plan de cours* impose ici une clarification des *objectifs pédagogiques* incluant les méthodes pédagogiques jusqu'aux modalités d'évaluation.

## 2.2 Le contexte européen actuel

Le *cadre européen de qualifications* – EQF<sup>4</sup>, peut induire des arbitrages entre les paradigmes qui viennent d'être présentés, de manière à la fois très intéressant mais présentant aussi des risques. Nous allons présenter ces opportunités et dérives.

### **Une opportunité**

Le cadre européen de qualification est intéressant dans la mesure où, dans un contexte d'interdépendance entre tous les pays du monde à propos de notre futur à tous, il est indispensable de se donner des moyens d'adopter un langage commun. C'est en particulier vrai pour l'Europe : avec sa tradition humaniste, sa dimension d'universalité, et sa diversité, elle a joué historiquement un rôle de trait d'union entre les cultures. Plus que jamais, l'Europe devrait affirmer cette volonté d'intégration positive des cultures, plutôt qu'une coexistence mosaïque qui nourrit les nationalismes et les extrémismes.

À l'inverse, ne pas se donner des orientations communes serait très dangereux. Parce que cela reviendrait à ouvrir la porte à ce que le libéralisme peut avoir de destructeur. Non pas que ce libéralisme ne soit pas synonyme de qualité et de progrès. Mais parce qu'il ne prend pas en compte des questions aussi fondamentales que : La qualité pour qui ? Le progrès pour quoi ? Or, dans un état de droit, se donner des orientations pour sauvegarder l'éducation comme un bien commun constitue une nécessité absolue.

<sup>4</sup> *Rapport sur Un cadre européen de qualification* du 17/8/2006, accessible sur le site : <http://www.europarl.europa.eu/omk/sipade3?PUBREF=-//EP//NONSGML+REPORT+A6-2006-0248+0+DOC+PDF+V0//FR&L=FR&LEVEL=2&NAV=S&LSTDOC=Y&LSTDOC=N>. Voir aussi son analyse *Vers un cadre européen de qualification – EQF, pour un apprentissage tout au long de la vie* par EUNEC, le Réseau Européen des Conseils de l'Education, qui a consacré les 24 et 25 octobre 2005 un séminaire à la consultation de la Commission européenne sur l'EQF, accessible sur le site : <http://www.vlor.be/webEUNEC/07Statements/Statements%207%20-%20EQF%20-%20version%20FR.pdf>

Aujourd'hui, on doit donc se demander si l'Etat est encore une institution qui permet d'orienter les politiques éducatives au sein d'un « quasi marché ». Et le privé ne constitue certainement pas le cadre qui permet de traiter à une échelle suffisamment large des orientations et de la qualité de ce bien commun qu'est l'Education.

Plus encore que le « quasi marché », il faut s'inquiéter de l'actuelle « quasi qualité » des systèmes scolaires : une qualité limitée, une qualité surtout trop irrégulièrement répartie, trop liée aux contextes ou aux conjonctures. Ce qui inquiète, c'est qu'à défaut d'avoir, naturellement, une *obligation de résultat*, l'*obligation de moyen* dont parle Philippe MEIRIEU ne soit pas plus une préoccupation quotidienne au sein des systèmes éducatifs. La pédagogie universitaire est-elle, par exemple, entrée partout dans les habitudes des enseignants ?

Entre Etat fragilisé et initiatives privées invasives, le cadre européen de compétences pourrait permettre non seulement des arbitrages en faveur des politiques éducatives, mais constituer des standards de qualité.

À l'exemple de l'Etat qui donne des orientations, se doter d'un cadre européen permettrait aussi d'agir au niveau transnational. À cette fin, le cadre européen de qualifications permettrait donc de se doter d'un langage commun. De ce point de vue, on ne peut que se réjouir. Mais le cadre européen des qualifications invite aussi à savoir si nous sommes véritablement dans un processus de qualité, une qualité de savoir, mais aussi une qualité de valeurs et une qualité d'action.

### ***Une dérive potentielle***

S'il faut appuyer l'idée d'un cadre européen des qualifications au titre d'élément régulateur, la version actuelle de ce cadre m'apparaît pleine de risques. Parce qu'il s'agit d'un cadre mal défini, un cadre incomplet. On imagine sans peine que cela tient à la non-ingérence de l'Union Européenne dans les orientations éducatives des pays membres.

En soi, le flou n'est pas gênant, il peut même avoir une fonction. Mais le risque est que si chacun élabore son projet de manière autonome, il n'y ait plus de dénominateur commun. La tentation est grande pour n'importe quel type de lobbying<sup>5</sup> de compléter un cadre dans un sens qui n'irait pas dans le sens du bien commun.

Plus grave que l'absence, pourrait être le fait de laisser cet instrument de mesure aux mains de ceux qui en feraient un outil de sélection voire de ségrégation. Comment utiliser cet outil comme outil de maintien de la diversité ? Comment en faire un outil de renforcement de la solidarité, tout en exigeant plus de qualité ? Vous avez compris que nous sommes au cœur du débat. Mais avant d'aller loin, je vais concrétiser mes propos.

Revenons un moment sur ce côté « incomplet » du cadre européen de qualification. On a pris la peine d'élaborer un lexique pour définir des termes tels que « savoir », « aptitude », « compétence », « acquis d'apprentissage ». Mais les termes qui font le contenu même des compétences, comme « autonomie » ou « responsabilité » ne sont

---

<sup>5</sup> Le lobbying, ça a toujours existé, évidemment ; la question n'est pas de le supprimer, mais de faire en sorte qu'il s'inscrive dans un cadre portant sur le fond et sur la forme, dont l'obligation de « transparent ».



pas définis ! Pourtant tout le cadre repose sur ces deux termes dont l'absence de définition m'inquiète.

Prenons le terme « prise de responsabilité ». Quel sens pourrait-on lui donner s'il constituait une des entrées de ce lexique ? S'il s'agit d'une prise de responsabilité dans le cadre d'un projet qui va dans le sens du bien commun, je suis d'accord avec cette prise de responsabilité. Mais il serait anachronique de l'entendre aujourd'hui dans un sens étroit, individualiste, qui le rendrait indépendant des enjeux de société.

Il en va de même du terme « autonomie ». S'il s'agit d'une autonomie de pensée pour des actions qui s'intègrent à un projet de société, bravo. Mais il faut s'opposer à une conception de l'autonomie qui induirait des gestes à poser dans un cadre étriqué et en référence à des finalités incertaines.

Responsabilité, autonomie doivent se rattacher à une certaine conception du pouvoir. S'agit-il d'un « pouvoir de domination » ou d'un « pouvoir de service », pour reprendre la distinction éclairante de Philippe DE WOOT (1998) ? Responsabilité et autonomie sont liées au cadre dans lequel elles s'exercent. On peut mettre beaucoup de choses dans ces termes. Ne pas les définir, n'est-ce pas la porte ouverte à toutes les interprétations, y compris celles qui vont à l'encontre du bien commun ? Au nom du principe de non-ingérence de l'Europe dans les systèmes éducatifs, ne laisse-t-on pas la porte ouverte pour s'engouffrer dans cette perte de sens que j'évoquais ci-dessus ? Bien sûr, des ajustements peuvent être apportés au niveau national, mais je doute qu'ils aient la force nécessaire pour résister aux pressions de cette forme de mondialisation que nous connaissons aujourd'hui.

De plus, certaines valeurs qui seront appelées à émerger, comme « agir solidaire », « agir critique », sont absentes de ce cadre. Comment donner à ce cadre européen des qualifications les moyens d'évoluer et d'être complété ? Une association comme la vôtre a certainement un rôle à y jouer et c'est dans ce contexte que je voudrais aborder la question des compétences.

### 3. L'approche par compétences : une bonne réponse ?

Avec mes collègues du BIEF, il nous semble que le travail d'identification des compétences dans les curriculums peut être l'occasion de faire se rencontrer les demandes de la société et l'offre de formation des universités et des établissements d'études supérieures. Mais avant de voir en quatrième partie comment ce serait possible, il est sans doute nécessaire de consacrer cette troisième partie à préciser : (1) la compréhension que nous avons de la notion de compétence et (2) à dissiper quelques malentendus.

#### 3.1 Différentes manières de comprendre les compétences

D'un auteur à l'autre, le concept de compétence en éducation, et donc l'approche par compétences, prend des sens différents, qui peuvent être complémentaires. Parmi l'abondante littérature qui existe à ce sujet, isolons-en cinq.

- (1) Au minimum, la compétence consiste, notamment pour beaucoup de professeurs de langue moderne, à regrouper quelques objectifs spécifiques en **compétences disci-**



**plinaires.** Celles-ci gardent encore l'aspect et la forme d'objectifs spécifiques compris comme un appariement de savoirs et de savoir-faire. Ces compétences disciplinaires sont d'ailleurs évaluées comme des objectifs spécifiques. Il s'agit de la vision anglo-saxonne des « skills ».

- (2) Plus largement, l'approche par compétences porte sur les démarches communes qui traversent les différentes disciplines. Cette approche est fondée sur le concept de **compétence transversale**. Pour certains même, l'approche par compétences est associée à l'interdisciplinarité, et consiste à briser une structure disciplinaire des programmes qui est considérée comme réductrice de la complexité de la vie.
- (3) Conception plus globalisante encore qu'on trouve dans les textes de l'Union européenne, l'approche par compétences est synonyme de développement de « savoir-faire génériques » (generic skills), nommées « **compétences clés** » (key competencies). C'est que ces compétences sont censées permettre à l'individu de disposer du bagage intellectuel nécessaire lui assurant la mobilité et l'adaptation à un environnement changeant.
- (4) En fonction d'un autre projet, d'autres comme l'UNESCO, mettent l'accent sur des « **compétences de vie** » (life skills), orientées vers le développement d'attitudes citoyennes, de respect de l'environnement, de préservation de sa santé et de la santé d'autrui.
- (5) Enfin et sans exclure les autres logiques, l'**approche par compétences** telle que nous la concevons au BIEF, consiste à rendre les apprentissages plus finalisés, orientés vers un savoir-agir en situation. Cette pédagogie de l'intégration doit permettre des apprentissages, aux différents niveaux où l'on se trouve et permettre d'apprendre à mobiliser ces ressources, que ce soit en vue d'une insertion dans la société, pour faciliter l'engagement dans des activités professionnelles, pour rendre possible les apprentissages futurs.

## 3.2 Compétences : les malentendus

### **APC et action**

Un des plus grands malentendus à propos de l'approche par compétences – APC, vient de l'association restrictive que l'on a fait entre « compétence » et « savoir-agir ». Dans l'esprit de nombreux enseignants, le terme « compétence » a dès le début été associé à un savoir-agir mécanique, limité, et surtout un savoir-agir à des fins de production de biens et de services. Pour eux, l'approche par compétences est devenue en quelque sorte le bras armé de ce rouleau compresseur qu'est l'entreprise privée. Les détracteurs du savoir-agir réduisent souvent celui-ci à des gestes mécaniques et stéréotypés, concluant sur ces bases discutables que le savoir-agir est réducteur. Ils opposent savoir et action, au lieu de les rendre complémentaires et interdépendants.

Or aujourd'hui, et plus que jamais, nous disparaissions par absence d'action. Nous nous taisons, nous nous terrons dans un univers tout à la fois sécurisé et médiatisé comme « insécuritaire », nous contentant souvent d'une information édulcorée et standardisée. En particulier face aux enjeux de société évoqués au début de cet exposé, l'action devrait selon moi devenir le moteur principal — je dirais même la finalité — de tout acte éduca-

tif. Bien sûr, il s'agit d'éduquer pour savoir, d'éduquer pour penser, mais ne faut-il pas surtout éduquer pour agir ? Pas cet agir étroit, individuel et immédiat, mais l'agir réfléchi, responsable et citoyen. Un agir qui repose sur des valeurs de partage, de solidarité et de développement durable. On peut choisir un autre terme pour désigner cela, mais personnellement, je pense que le terme « compétence » recouvre bien cette réalité.

Pour reprendre les propos de Michel TOZZI (1998), il s'agit d'articuler les pôles théorique et axiologique de la formation avec le pôle praxéologique. Au lieu de les développer de manière cloisonnée, comme c'est souvent le cas, il s'agit d'amener les étudiants à articuler ces trois pôles – savoirs, valeurs, actions. Que voilà un beau défi pour l'enseignement supérieur et l'université !

### **APC et sens**

Un deuxième malentendu relatif au concept de compétence réside selon moi dans l'association faite avec une atomisation des apprentissages. La compétence a parfois été considérée comme un objectif opérationnel limité. Un apprentissage par compétences a dès lors été vu comme une suite d'apprentissages morcelés et une perte de sens qui est plus en rapport avec les limites de la PPO – Pédagogie Par Objectifs.

Tout au contraire, il existe selon moi un enjeu majeur à voir la compétence à la fois comme porteuse de sens parce que à la fois de complexe - aux antipodes donc de l'atomisation - et de concret - en prise avec l'action. Par exemple quand je dis « Mesurer le pH d'un sol », je suis dans le concret, mais pas dans le complexe. Quand je dis, « Respecter l'environnement », je suis dans le complexe mais pas dans le concret. Mais je suis à la fois dans le concret et dans le complexe lorsque je dis « Proposer des mesures argumentées, éthiques et réalistes, face à un déséquilibre des sols dans un ria de la côte bretonne formés par le Scorff et le Blavet<sup>6</sup> ». C'est cette combinaison entre le complexe et le concret qui sous-tend le concept d'intégration des acquis.

### **APC et évaluation**

Un troisième malentendu réside dans le fait d'avoir associé le concept de compétence aux processus d'évaluation, en négligeant le lien entre compétence et apprentissage. Pour beaucoup, développer des compétences est exclusivement associé à l'évaluation et néglige l'essentiel qu'est, d'abord, l'apprentissage. Comment un maçon pourrait-il monter un mur s'il ne possède pas une truelle et s'il n'a pas appris à la manier ? Bien sûr qu'il faudra évaluer, mais l'apprenant aura-t-il d'abord appris ?

Pour arriver à cela on se doit de réfléchir au « profil de sortie » attendu au terme des apprentissages<sup>7</sup>. Il s'agit ensuite de réaliser des apprentissages à travers des situations complexes du type de celles auxquelles l'étudiant doit pouvoir faire face en fin d'année ou de cycle. On peut envisager des apprentissages de deux types. D'une part, des apprentissages de ressources, en mettant l'étudiant au centre des apprentissages chaque

<sup>6</sup> Pour information à ceux qui, comme moi ne savent pas que Lorient est implanté dans le *ria* (mot d'origine espagnole – *aber* en breton - désignant partie aval d'une vallée envahie par la mer) formé par ces deux rivières du Morbihan...

<sup>7</sup> Parce que l'enseignement supérieur et l'université sont la plupart du temps à but professionnalisant, on pourrait parler de « réalité attendue » ou « référentiel de situation » et de « référentiel métier » (JONNAERT et al. (2006) ; GERARD (2006)).

## Évaluation des acquis de l'étudiant

fois que c'est possible. D'autre part, ce n'est pas au moment de l'évaluation que l'on apprend à être compétent. Avant la situation d'évaluation, à des moments spécifiques de la formation, les étudiants devraient donc avoir été confrontés à des fins d'apprentissage à au moins deux situations de même niveau de complexité et appartenant à la même famille de situations et dans lesquelles ils sont invités à mobiliser les ressources acquises (ROEGIER, 2000).

En matière d'évaluation, on a assisté à deux dérives. D'une part, une absence de réflexion sur le profil de sortie de l'étudiant. D'autre part, un accent trop prononcé sur des compétences transversales, excellentes en théorie, mais dont l'enseignant ne sait pas toujours que faire. Ces fameuses compétences transversales ont par conséquent davantage desservi l'idée de compétence qu'elles ne l'ont servie. Ces deux dérives ont conduit beaucoup d'enseignants à se décourager. Parce que n'ayant pas de réponse à la question du lien entre compétences et évaluation, et ont conduit les étudiants à considérer que les situations complexes qu'on leur propose pour l'évaluation sont arbitraires. Parce que ne faisant pas l'objet d'un paramétrage explicite en regard d'un profil déterminé. Tout cela a provoqué dans bien des cas un retour à une évaluation en termes de savoirs.

### **APC et équité**

Quatrième malentendu. Les pédagogues ont les meilleures intentions du monde en proposant, avec l'appui de chaque ministre qui passe, des innovations pédagogiques de pointe. Le portfolio, l'interdisciplinarité, la pédagogie différenciée ou par projet,... sont, en principe, des innovations réellement intéressantes. Mais on sait aussi que, sur le terrain, elles contribuent à creuser le fossé entre les plus nantis et les plus démunis. Parce que, faute des conditions de mise en place de ces innovations, celles-ci ne profitent qu'aux meilleurs enseignants et aux meilleurs étudiants. Il faut bien sûr de ces innovations. Mais il est urgent de mettre sur pied des mesures qui permettent à tous les étudiants de progresser. Il faut se réjouir de ce que « Le niveau monte » (BEAUDELLOT & ESTABLET, 1989), il faut aussi prendre en considération que le nombre de noyés ne cesse d'augmenter et que « La reproduction » (BOURDIEU & PASSERON, 1970) fait injure aux idéaux des Lumières et de la République.

Contre l'inacceptable, il y a toujours quelque chose à faire alors même que les besoins en mécanismes de régulation augmentent dans le même temps que les fonds disponibles pour les financer diminuent. Voici des exemples de ce qu'il est possible de faire. Introduire des mécanismes de régulation et d'accompagnement des étudiants de première année à l'université ou les réorientant rapidement après les premiers échecs de la session de janvier. Autre exemple, celui d'un lycée au Grand Duché de Luxembourg dont la dynamique repose sur une double solidarité entre les enseignants et entre les élèves (JACQUART, 2006). Autre exemple, celui de « Candi 2000 », c'est à dire à partir de l'année 2000, en 1<sup>re</sup> candidature (devenue Baccalauréat) de la Faculté des Sciences Appliquées – FSA de l'Université Catholique de Louvain – UCL. Le changement le plus marquant a consisté à introduire *l'apprentissage par projets et par problèmes* – APP. Le travail en équipes remplace les cours ex-cathedra et représente environ 1/5<sup>e</sup> de la charge de travail des étudiants accompagnés par un « tuteur ». Cette méthode entend conduire l'étudiant, pour des séquences allant de plusieurs semaines à plusieurs mois, à chercher lui-même, avec ses pairs, les réponses théoriques dont il a besoin pour résoudre le problème qui lui est posé. Conséquences : une série d'enseignements qui étaient juxtaposés se retrouvent intégrés et les profs travaillent désormais en équipes eux aussi. Certes la charge de travail s'alourdit pour les uns et pour les autres, mais le bénéfice à tirer de la réforme

doit se traduire par la formation d'ingénieurs de meilleur niveau et plus autonomes. L'expérience qui a évolué à la suite des évaluations qui en ont été faites est aujourd'hui installée. En effet, l'étude d'impact a montré que les résultats sont aussi bons, voire meilleurs, pour les étudiants ayant connu la réforme. Mais, en plus, de nouveaux apprentissages, spécifiques à la réforme, ont pu être observés : capacité à travailler en groupe, à gérer des projets, à communiquer et présenter des résultats et, surtout, capacité à apprendre à apprendre. On observe aussi le développement de la créativité, de l'esprit critique et de l'esprit de synthèse. Soit une série de compétences qui font partie du « CV caché » exigé pour devenir ingénieur, mais qui n'entraient pas directement dans les critères de l'enseignant avant la réforme. Or c'est bien l'explicitation et le travail de telles compétences qui est gage d'équité.

## 4. Comment y arriver ?

Aussi, après avoir posé dans les trois parties précédentes (1) la question du *pour quoi* (en deux mots) ; (2) la question du *pourquoi* (en un mot) et (3) la question du *quoi*, il nous faut traiter la question du *comment* avant de conclure cet exposé. Nous dirons comment (1) élaborer des situations complexes et (2) comment les corriger.

### 4.1 Élaborer des situations complexes

Développer des compétences dans l'enseignement supérieur et à l'université, devrait consister à renforcer les activités d'intégration dans lesquelles l'étudiant est invité à mobiliser les acquis des cours. Des activités d'intégration, il en existe déjà dans la formation : la composition, le travail de fin d'études, le mémoire, la thèse sont, à différents niveaux, autant d'activités d'intégration. Les stages pratiques sont une autre modalité en vue de réaliser de l'intégration.

Mais de tels dispositifs ne suffisent plus en tant que tels. En particulier face aux enjeux de la société d'aujourd'hui évoqués au début de cet exposé. La composition, le travail de fin d'études, le mémoire ou la thèse, sont trop souvent théoriques et déconnectés des préoccupations citoyennes. Les stages pratiques, se font trop souvent avec « le nez dans le guidon », c'est-à-dire sans réelle prise de distance en termes d'enjeux de société.

Il est donc nécessaire de faire mieux. À la fois quantitativement et qualitativement. On pourrait par exemple imaginer que, une ou deux fois par année académique, au sein de chaque cours, ou à l'intersection de plusieurs cours, l'étudiant soit invité à mobiliser ses acquis en vue de la préparation d'un projet d'action. Ces activités d'intégration deviendraient le centre de la formation.

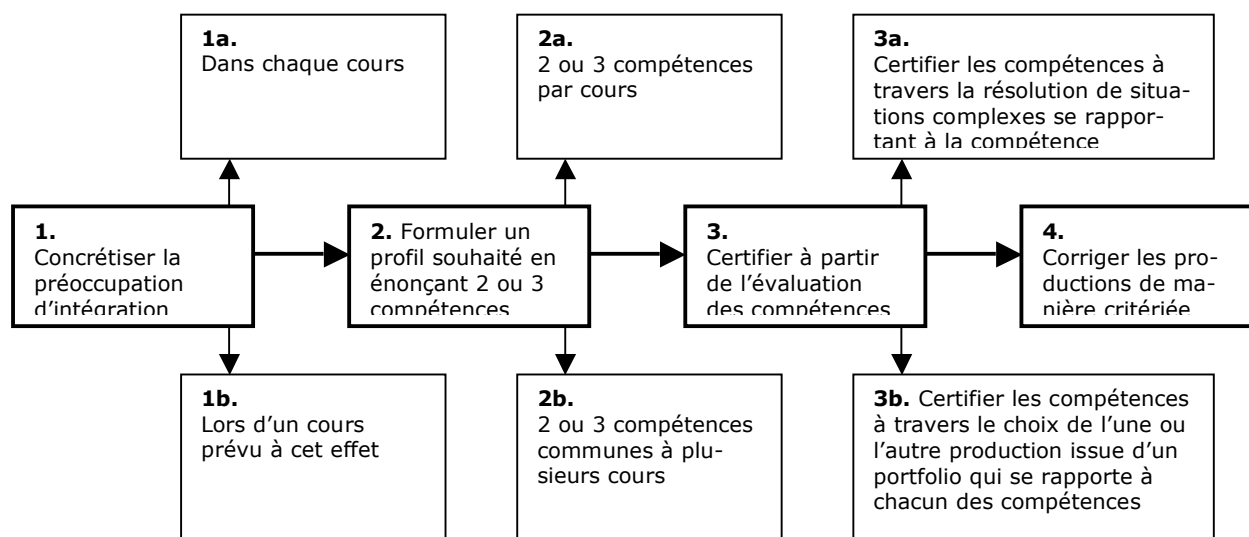
Plus concrètement encore, voici quatre niveaux possibles de réalisation qui peuvent être visualisés dans un petit ordigramme.

1. Concrétiser dans le programme des cours la préoccupation de l'intégration des acquis, en demandant à l'étudiant d'effectuer des productions complexes, qui intègrent plusieurs acquis du cours. Soit au sein de chaque cours (1a), soit en regroupant plu-

## Évaluation des acquis de l'étudiant

sieurs cours (1b). Dans mon université, en formation d'adulte<sup>8</sup>, existent par exemple des « séminaire » d'intégration », qui préparent les étudiants au mémoire. Ce séminaire, qui couvre chacune des années de la formation, peut faire en lui-même l'objet d'une évaluation.

2. Si on veut aller plus loin, c'est-à-dire évaluer certains cours en termes de compétences, il faut commencer par formuler 2 ou 3 compétences pour chaque cours (2a). Ces compétences traduisent le profil de l'étudiant attendu en fin de cours. Il s'agit de formuler ces compétences de manière à la fois *complexe* et *concrète*. *Complexe*, en respectant les contraintes de la discipline, et *concrète* pour permettre de les évaluer. On peut envisager des compétences communes à plusieurs disciplines (2b), mais il s'agira alors de les définir et de les évaluer de manière collégiale, et vous savez les contraintes que cela va imposer en termes de collaboration.
3. Si on veut aller plus loin, deux options sont possibles pour déboucher sur des évaluations certificatives. Premier scénario (3a), on certifie à partir de situations complexes que traitent les étudiants. Il s'agira donc d'élaborer des situations complexes pour chaque compétence qui vont permettre d'évaluer les acquis des étudiants. Combien de situations ? Au moins trois pour que chaque étudiant puisse s'exercer, faire un premier essai avec l'occasion de faire un second essai de repêchage ou de perfectionnement. Autre scénario (3b), on travaille dans une optique de portfolio, par rapport auquel des productions de l'étudiant sont sélectionnées et peuvent faire l'objet d'une certification.
4. Corriger les productions de manière critériée, que ce soit par portfolio ou par situations complexes. En annexe, on trouvera un dispositif complet : (1) compétence ; (2) situation complexe, (3) critères et indicateurs pour l'évaluation.



Ces moments d'intégration, présentent deux avantages.

Premier avantage : l'intégration donne du sens à la formation. Celle-ci se trouve en effet polarisée vers un but explicite. Ce qui est bénéfique pour l'apprenant, pour l'enseignant

<sup>8</sup> L'Institut de formation en Sciences de l'éducation pour adultes - FOPA à l'Université Catholique de Louvain – UCL : [www.fopa.ucl.ac.be](http://www.fopa.ucl.ac.be)

et pour l'institution. Car l'intégration présuppose, et c'est là une part de son intérêt, d'explicitier le but des apprentissages. Tout en respectant les exigences de la discipline ou de la filière d'enseignement, ces compétences doivent être exprimées à la fois de manière complexe et concrète, c'est-à-dire évaluables.

Le nombre de compétences à travailler sera délibérément limité. Parce que, au-delà de 2 ou 3 compétences, l'expérience montre que certaines de celles-ci deviennent « décoratives », et, par contagion, risquent de contaminer toutes les autres. Les compétences sont alors reléguées au rang d'intentions générales. Le fait de les limiter permet qu'elles jouent – aux yeux des enseignants comme des étudiants – le rôle de guide principal, à la fois dans tous les apprentissages et, d'autre part, dans l'évaluation.

Second avantage de l'intégration : elle n'oblige pas les enseignants à modifier l'ensemble de leurs pratiques d'enseignement. Ceux qui – à tort ou à raison – résistent à l'approche par problèmes ou aux méthodes actives peuvent adhérer à un tel projet, puisqu'il ne remet pas en cause la majeure partie de leurs pratiques d'enseignement. Autrement dit, l'intégration est à la portée de tout enseignant. C'est une perspective qui permet de briser ce clivage entre enseignants qui ont franchi le pas de l'approche par problèmes et ceux qui ne l'ont pas encore franchi.

En termes de contenus de ces activités d'intégration, elles devraient être articulées autour des deux dimensions dont il a été question plus haut et qui sont à renforcer dans toute formation : la dimension épistémologique, d'une part, qui travaille sur le lien entre valeurs et savoirs, et la dimension praxéologique, d'autre part. La clé de l'enseignement supérieur et universitaire réside dans le fait d'articuler au mieux ces deux dimensions entre elles : l'action issue de l'analyse des enjeux de société et l'agir argumenté.

Cette réorientation se décline de manière différente selon le type de formation auquel on est confronté. Dans les formations à visée professionnelle, il s'agit de renforcer la dimension épistémologique : ne pas agir pour agir, mais apprendre à intégrer davantage la dimension citoyenne dans l'action. Dans les formations plus théoriques, c'est la dimension praxéologique qu'il convient de valoriser : l'enjeu y est surtout d'orienter la réflexion vers l'action, et en particulier vers l'action citoyenne déjà évoquée.

## 4.2 Corriger des situations complexes

La complexité de l'évaluation de compétences par des situations complexes n'apparaît pas seulement au moment d'élaborer les épreuves, mais également lorsqu'il faut corriger les productions que les étudiants ont réalisées à partir de la situation complexe. Si la situation, ou la tâche demandée à l'étudiant, est réellement complexe, il est vraisemblable que la production sera elle-même complexe. Il ne suffit pas dès lors de se demander si la réponse de l'étudiant est *bonne* ou *mauvaise*, car la plupart du temps, il n'existe pas une et une seule bonne réponse, clairement identifiable. Quand bien même une telle bonne réponse unique existerait, il est peu intéressant de ne s'intéresser qu'à cette seule réponse, sans se préoccuper de la manière dont elle a pu être obtenue.

Le regard à porter sur la production complexe de l'étudiant devra donc être multiple, organisé à travers des critères d'évaluation. Chaque critère est un regard différent que l'on porte sur l'objet évalué, un *point de vue* auquel on se place pour évaluer l'objet. Le critère correspond à une *qualité* de cet objet. C'est à travers ces critères que la production sera à évaluer, c'est-à-dire à « en faire sortir la valeur » (*e-valuer*). C'est sur leur base



qu'on décidera si la compétence est maîtrisée ou non, qu'on déterminera les difficultés rencontrées par l'étudiant et qu'on lui proposera éventuellement une remédiation.

Le choix des critères est donc un élément essentiel de l'évaluation des compétences par situations complexes. Les critères d'évaluation devraient être :

- **pertinents**, c'est-à-dire qu'ils doivent permettre d'évaluer vraiment que la compétence est maîtrisée ou non et de prendre la bonne décision ;
- **indépendants**, ce qui signifie que l'échec, ou la réussite, d'un critère ne doit pas entraîner automatiquement l'échec, ou la réussite, d'un autre critère ;
- **pondérés**, en définissant par exemple des critères minimaux, qui doivent absolument être maîtrisés pour certifier la maîtrise de la compétence, à côté de critères de perfectionnement qui concernent des qualités dont la présence est préférable, mais non indispensable ;
- **peu nombreux**, non seulement pour éviter la multiplication des points de vue étudiés et l'« infaisabilité » de l'évaluation, mais aussi parce qu'on risque de chercher en vain la perfection, l'oiseau rare satisfaisant à une quantité invraisemblable de critères dont l'indépendance serait d'ailleurs douteuse. En matière d'évaluation des compétences, l'expérience que nous avons acquise nous pousse à dire que l'idéal consiste à utiliser 3 critères minimaux et 1 critère de perfectionnement.

Selon nous, il est impossible et inutile de proposer une liste finie de critères qui seraient pertinents et exhaustifs pour toutes les disciplines et tous les niveaux. Néanmoins, certains critères semblent ressortir (GERARD, 2005 ; ROEGIERS, 2004) :

- la **pertinence**, ou l'adéquation de la production à la situation (et notamment à la consigne), qui consiste à répondre aux questions « est-ce que l'étudiant fait bien ce qu'il doit faire ? N'est-il pas *hors sujet* ? » ;
- **l'utilisation correcte des concepts et des outils de la discipline**, qui concerne la question « est-ce que l'étudiant fait correctement ce qu'il fait ? », même si ce n'est pas cela qu'il doit faire ;
- la **cohérence**, c'est-à-dire l'utilisation d'une démarche logique, qui ne présente pas de contradictions internes (même si elle n'est pas pertinente), le choix cohérent des outils, l'enchaînement logique de ceux-ci, l'unité de sens de la production, etc. ;
- la **complétude**, c'est-à-dire le caractère complet de la réponse, pour autant qu'il soit possible de déterminer ce qu'est une réponse ou une production complète.

On peut aussi identifier un certain nombre de critères dont la pertinence variera en fonction des objectifs que l'on poursuit, des valeurs qu'on souhaite privilégier, d'exigences spécifiques, etc. La plupart du temps, ces critères seront considérés comme critères de perfectionnement :

- la qualité de la langue, pour les disciplines non littéraires ;
- la qualité de la présentation du travail, de la copie de l'étudiant ;
- l'utilité sociale, l'intérêt ou la profondeur des propositions émises ;
- l'originalité de la production ou son caractère personnel, spécialement pour les disciplines littéraires ou sociales ;
- la précision, spécialement dans les disciplines scientifiques ;
- ...

La liste des critères découle toujours d'un choix des concepteurs-évaluateurs. Ce choix sera effectué en fonction de leurs objectifs (et de ceux de leur système éducatif), des accents qu'ils souhaitent mettre, en tenant compte bien sûr de la spécificité de chaque discipline et de chaque niveau. Même si des listes limitées de critères ont été proposées



## Évaluation des acquis de l'étudiant

(BELAIR, 1999), il n'y a, selon nous, pas de liste idéale de critères, pas de modèle qui s'imposerait de manière absolue. La réalité est toujours complexe. Une modélisation vise à introduire un peu de simplicité, mais elle ne peut jamais être au détriment de la complexité de la réalité. D'autres critères que ceux qui sont proposés ici peuvent être utilisés, avec d'autres formulations, mais il faut alors toujours s'assurer que le critère est pertinent par rapport à la compétence et vérifier l'indépendance entre les critères.

Les critères doivent donc permettre de porter différents regards sur la production de l'étudiant afin de l'évaluer. Cependant, il ne suffit pas de constater – une fois et une seule – qu'une production est, par exemple, pertinente par rapport à la tâche demandée pour pouvoir certifier que l'étudiant maîtrise le critère de pertinence. Plus grave même, il ne suffit pas de constater – une fois et une seule – qu'une production n'est pas pertinente pour certifier que l'étudiant est incapable de réaliser une production pertinente. Il y aurait là une généralisation abusive excessivement dangereuse, d'autant plus que l'erreur de l'étudiant peut être simplement liée à une mauvaise formulation de la consigne, à une distraction passagère, une fatigue, etc.

Face à cette difficulté, DE KETELE (1996) et ROEGERS (2000) ont proposé d'appliquer la « règle des 2/3 ». Il s'agit de donner à l'étudiant au moins trois occasions indépendantes l'une de l'autre de démontrer sa compétence et donc de vérifier chaque critère. On considèrera qu'un étudiant maîtrise un critère lorsqu'il réussit au moins 2 des 3 occasions qui lui sont offertes. Autrement dit, le professeur doit se donner au moins trois occasions de vérifier si un critère est rencontré et il peut considérer que c'est le cas si l'étudiant a réussi au moins deux fois sur les trois. Cette règle concilie à la fois le droit à l'erreur (indispensable en situation d'apprentissage), le fait que pour des raisons indépendantes de sa compétence une tâche peut ne pas être accessible à un étudiant et le besoin d'établir un seuil de réussite relativement élevé (la proportion 2/3 est équivalente à 66,6%).

Concrètement, ces occasions peuvent être :

- une production d'au moins trois phrases pour vérifier la correction orthographique ;
- trois textes de même difficulté à résumer ;
- trois occasions d'exécuter un parcours en éducation physique et sportive ;
- trois morceaux de musique à interpréter ;
- trois consignes différentes et indépendantes à partir d'une même situation ;
- ...

Ces occasions doivent être réellement distinctes et indépendantes les unes des autres. En d'autres termes, la non-réussite d'une occasion ne doit pas entraîner automatiquement l'échec à une autre occasion.

Notre expérience nous a montré que l'idéal est qu'à l'occasion d'une même situation et d'un même ensemble de supports, on propose trois tâches distinctes, trois consignes indépendantes l'une de l'autre, tout en veillant à ce que celles-ci soient chacune complexes et permettent de vérifier chacune les différents critères. Cette proposition – qui est pourtant quasiment indispensable à prendre en compte – n'est évidemment pas faite pour simplifier le travail d'élaboration d'une épreuve d'évaluation par situations complexes. Elle oblige en effet les concepteurs à imaginer trois tâches différentes, indépendantes l'une de l'autre et de complexité équivalente.

## 5. Et demain ?

Quelle vision proposer en termes d'approche par compétences, qui s'appuie sur les opportunités citées, mais qui en évite les dérives ?

Sur le plan de l'élaboration des programmes, il faudrait selon moi orienter d'avantage encore les études vers l'acquisition des valeurs citoyennes au sens large. Non pas dans les intentions, mais dans un dispositif concret qui articule les trois pôles, valeurs, savoirs et action déjà évoqués. Quatre étapes peuvent y conduire :

- (1) En référence à un projet de formation de l'institution, lui-même en référence à un projet de société et en rapport avec une « réalité attendue » ou « référentiel de situations », définir un petit nombre de compétences de manière complexe et concrète ;
- (2) La construction de quelques situations complexes (professionnelles ou non) pour chaque compétence. Ce sont les situations du type de celles auxquelles l'étudiant doit être en mesure de réagir en fin de formation ;
- (3) L'organisation de l'ensemble des apprentissages - apprentissages de ressources et apprentissage de l'intégration -, en référence à ces compétences à développer ;
- (4) Le développement systématique d'activités d'intégration, qui combinent la dimension épistémologique et la dimension praxéologique orientée vers les valeurs citoyennes.

Ce travail en quatre étapes est évidemment valable pour toutes les filières, et pas seulement pour les filières à visée de professionnalisation. Il me semble que c'est un travail à mener concrètement pour chacune des filières d'enseignement ou de formation de l'enseignement supérieur et universitaire. Des méthodologies existent aujourd'hui pour inciter les institutions à effectuer de manière économique ce travail de reformulation du curriculum.

Des mesures administratives pourraient également être prises dans les institutions, comme la prise en compte, dans le dossier de l'enseignant, de la manière dont il aura permis aux étudiants de développer sa conscience citoyenne. À ce sujet, il faudra sans doute d'avantage encore donner la parole aux étudiants, voire développer avec eux un véritable partenariat, à un double titre, non seulement comme « clients » de la formation, mais aussi comme bénéficiaires à long terme de cette formation, à travers leurs enfants et leurs petits-enfants. Dans l'immédiat, leur donner la parole implique que les enseignants y soient préparés.

En ce qui concerne le cadre européen des qualifications, je recommanderais de réduire le risque potentiel qu'il contient : exiger au minimum une définition des termes « autonome » et « responsable », sur lesquels repose tout le cadre, et inscrire ce cadre dans un contexte de projet européen, en particulier en matière de futur de l'homme et de la femme. Si l'Europe n'a pas de vision à ce niveau et ne l'exprime pas avec force, elle laisse la place à d'autres.

Cette option de travailler par compétences sur des situations complexes, est possible. Pour autant que soient rencontrées quelques conditions que je rappelle avant de terminer mon exposé.

- (1) Ne pas limiter les situations complexes au directement utilisable. Mais avoir comme arrière-pensée - explicitée auprès des étudiants - des visées de formation à long

terme. C'est en soumettant régulièrement aux étudiants des situations complexes que l'on va développer progressivement ces compétences dont tout le monde parle mais que les enseignants ne savent pas comment développer concrètement.

- (2) Laisser une large place aux valeurs dans les situations complexes. Les valeurs doivent à mon sens changer de place et de statut dans un curriculum. Plutôt que d'être présentes dans un texte général d'orientation, genre « projet d'établissement » ou « finalités de l'enseignement », les valeurs devraient occuper une place concrète.
- (3) Donner aux étudiants plusieurs occasions indépendantes de montrer leur maîtrise. C'est-à-dire de ne pas faire de la résolution de problèmes un exercice de style ponctuel - et donc souvent élitiste -, avec une possibilité unique de montrer sa maîtrise tombant comme un couperet.
- (4) Travailler sur des documents authentiques, sur des textes d'auteurs : que les situations complexes soient chacune une occasion d'approfondir des contenus.
- (5) Profiter du travail par résolutions de problèmes pour négocier des contenus, des procédures, des besoins, et y laisser une place pour le projet de l'étudiant. Laisser à l'étudiant le choix d'une situation-problème à résoudre parmi d'autres, provoquer des productions originales de sa part, valoriser l'apport personnel dans la correction, etc.

Tout cela est heureusement une question d'état d'esprit. Mais tout aussi heureusement, le travail par compétence est un chantier pédagogique qui a ses théories, ses valeurs et des possibilités d'actions individuelles et collectives. Et, comme le dit Vladimir JANKELEVITCH, *pour agir il faut d'abord commencer. Mais pour commencer, il faut simplement commencer. On n'apprend pas à commencer. Pour commencer, il faut simplement du courage.* Alors, bon courage pour vos travaux.

## Exemple

L'exemple présenté ici est emprunté au programme de Philosophie de Terminale au Liban. Il nous semble illustrer adéquatement (1) la formulation d'une compétence ; (2) une situation d'intégration ; (3) les critères et les indicateurs en vue de l'évaluation.

### 1. Compétence

L'élève produira un texte témoignant d'une démarche philosophique personnelle, face à une situation-problème significative pour lui, pour en objectiver les enjeux théoriques et pratiques et élaborer des voies de solutions au problème de pensée dégagé.

#### 2.1 Situation : supports

##### *Que valent nos opinions ?*

« عم يعبروا عن رأيهم .. لكنهم عم يعبروا عن رأيهم الغلط »

« Ils expriment leur opinion... Mais ils expriment leur opinion fausse. »

(Al Safir, 9 mars 2005)



Légende de la photo 1. Unis derrière le drapeau

Place des martyrs, 24 février 2005. Drapeaux libanais. Nous pouvons lire sur les pancartes : Souveraineté. Liberté. Indépendance. Pour la vérité sur l'assassinat de Hariri. Non à l'ingérence étrangère.  
(Magazine, n° 2468 du 25 février 2005)



Légende de la photo 2. « Unissons-nous »

Place Riad Solh, 9 mars 2005. Drapeaux libanais. Nous pouvons lire sur les pancartes : Souveraineté. Pour la vérité, non à l'ingérence.  
(Al Safir).

**Texte 1 :**

*La différence entre l'opinion et la connaissance, c'est-à-dire le fait que la connaissance est une opinion vérifiée. (...) individuellement et collectivement, les hommes sont contraints d'opérer également avec des opinions qui échappent généralement à leur examen. (...) Ceux-ci n'ont aucun moyen de se protéger contre le fait qu'ils prennent leurs opinions pour des connaissances et leurs connaissances pour de simples opinions (...). Car l'instance qui enlève aux hommes le pouvoir de distinguer entre opinion et vérité, c'est la société (...). L'opinion commune tient lieu de vérité dans les faits. (...) c'est le pouvoir de la société qui dénonce comme pour arbitraire ce qui ne coïncide pas avec son propre arbitraire. La frontière entre l'opinion saine et l'opinion pathogène est tracée effectivement par l'autorité du moment, et non par une connaissance objective.*

ADORNO, *Modèles critiques*, (1962)

Payot, 1984. p.117

**Texte 2 :**

*La science dans son besoin d'achèvement comme dans son principe, s'opposer absolument à l'opinion. S'il lui arrive sur un point particulier, de légitimer l'opinion, c'est pour d'autres raisons que celles qui fondent l'opinion : de sorte que l'opinion a, en droit, toujours tort. L'opinion pense mal : elle ne pense pas : elle traduit des besoins en connaissances. En désignant les objets par leur utilité, elle s'interdit de les connaître. On ne peut rien fonder sur l'opinion : il faut d'abord la détruire. Elle est le premier obstacle à surmonter.*

*L'esprit scientifique nous interdit d'avoir une opinion sur des questions que nous ne comprenons pas, sur des questions que nous ne savons pas formuler clairement. Avant tout, il faut savoir poser des problèmes. (...) Toute connaissance est une réponse à une question. S'il n'y a pas eu de question, il ne peut y avoir connaissance scientifique. (...)*

BACHELARD, *La formation de l'esprit scientifique*, (1938)

Vrin, 1983, p.14.

**Texte 3 :**

*La [...] dernière fausse mesure de probabilité que j'ai dessein de remarquer, et qui retient plus de gens dans l'ignorance et dans l'erreur, que toutes les autres ensemble, c'est [...] de prendre pour règle de notre assentiment les opinions communément reçues par nos amis, ou dans notre parti, entre nos voisins, ou dans notre pays. Combien de gens qui n'ont point d'autre fondement de leurs opinions que l'honnêteté supposée, ou le nombre de ceux d'une même profession ! Comme si un honnête homme ou un savant de profession ne pouvaient point errer, ou que la vérité dut être établie par le suffrage de la multitude. Cependant la plupart n'en demandent pas davantage pour se déterminer. (...) D'autres personnes ont été et sont dans la même opinion (...) par conséquent j'ai raison de l'embrasser. (...)*

*Tous les hommes sont sujets à l'erreur ; et plusieurs sont exposés à y tomber, en plusieurs rencontres, par passion ou par intérêt. Si nous pouvions voir les secrets motifs qui font agir les personnes de nom, les savants et les chefs de parti, nous ne trouverions pas toujours que ce soit le pur amour de la vérité qui leur a fait recevoir les doctrines qu'ils professent et soutiennent publiquement.*

John LOCKE, *Essai Philosophique concernant l'entendement humain* (1690)

Vrin, 1972, p.600.

**Texte 4 :**

*Les croyances dogmatiques sont plus ou moins nombreuses, suivant les temps. Elles naissent de différentes manières et peuvent changer de forme et d'objet : mais on ne saurait faire qu'il n'y ait pas de croyances dogmatiques, c'est-à-dire d'opinions que les hommes reçoivent de confiance et sans les discuter. Si chacun entreprenait lui-même de former toutes ses opinions et de poursuivre isolément la vérité dans des chemins frayés par lui seul, il n'est pas probable qu'un grand nombre d'hommes dût jamais se réunir dans aucune croyance commune.*

*Or, il est facile de voir qu'il n'y a pas de société qui puisse prospérer sans croyances semblables, ou plutôt n'y en a point qui subsistent ainsi ; car, sans idées communes, il n'y a pas d'action commune, et, sans action commune, il existe encore des hommes, mais non un corps social. Pour qu'il y ait société, et, à plus forte raison, pour que cette société prospère, il faut donc que tous les esprits des citoyens soient toujours rassemblés et tenus ensemble par quelques idées principales ; et cela ne saurait être, à moins que chacun d'eux ne vienne quelquefois puiser ses opinions à une même source et ne consente à recevoir un certain nombre de croyances toutes faites.*

A. DE TOCQUEVILLE, *De la démocratie en Amérique*, (1835-1840)

Flammarion, 1981, p.15.

**2.2 Situation : consignes**

À partir du titre, des deux photos aux slogans apparemment semblables et, à la lumière des quatre textes philosophiques, écrivez un article de trois pages maximum, pour la revue de l'établissement objectivant la problématique et permettant de comprendre les positions de chacun. Proposez des pistes de réflexion philosophique pour chercher des « solutions » (le comment réfléchir) dans le respect des différences et avec le recul nécessaire avant tout débat politique, visant à favoriser des conditions permettant de reconstruire ensemble quelques opinions communes.



## 2.3 Consignes de passation de la situation

Enseignants	Elèves
Distribuer les situations aux élèves et préciser les conditions de réalisation. Après vingt minutes (temps laissé pour une première lecture de la situation) : faire lire le titre et les consignes à haute voix par quelques élèves et vérifier leur compréhension, pour tous ; Vérifier s'il y a des termes incompris. Répondre aux questions de clarification uniquement en référence au lexique ci-joint.	Première lecture du document (vingt minutes). Bien identifier le titre et la consigne. Relever et demander l'explication des quelques termes incompris. Relire la situation plusieurs fois et se centrer, pour produire, sur les enjeux posés par le titre de la situation. Respecter toujours la démarche philosophique (de problématisation, de conceptualisation et d'argumentation)

## 3.1 Critères minimaux

### 1. Pertinence

2. Pertinence			
Explication du critère	Indicateurs relatifs à la situation		
Le critère est atteint lorsqu'il y a adéquation de la production avec la situation-problème: l'élève traite l'information iconographique et textuelle, en référence au titre, au contexte et à la consigne de la situation.	Le problème de l'opinion est traité à travers la réflexion sur les manifestations différentes des opinions politiques. La problématique est identifiée : valeur épistémologique ou valeur pragmatique de l'opinion ? Les concepts sont bien utilisés. Les arguments ciblent l'hypothèse proposée. L'information utilisée est adéquate avec la situation.		
Barème de notation			
Maîtrise maximale	Maîtrise minimale	Maîtrise partielle	Aucune maîtrise
4 points	3 points	2 points	1 point
Les cinq indicateurs sont présents	Trois indicateurs au moins sont présents	Deux indicateurs sont présents	Un indicateur est présent

### 2. Exactitude des données

Explication du critère		Indicateurs relatifs à la situation	
Le critère est atteint lorsque les données avancées par l'élève (information, concepts, idées philosophiques, thèses d'auteurs), sont fidèles, justes et véridiques.		Les concepts sont correctement définis : opinion, valeur. Les arguments proposés sont crédibles :pour l'opinion et contre l'opinion. L'information avancée est correcte (auteurs, idées, faits, exemples...). L'analyse des données est correcte (les thèses des documents identifiées, l'argumentation identifiée...).	
Barème de notation			
Maîtrise maximale	Maîtrise minimale	Maîtrise partielle	Aucune maîtrise
4 points	3 points	2 points	1 point
Quatre indicateurs sont présents	Trois indicateurs sont présents	Deux indicateurs sont présents	Un seul indicateur présent

### 3. Cohérence

Explication du critère		Indicateurs relatifs à la situation	
Le critère est atteint lorsque le produit de l'élève présente une structure unifiée, à travers l'organisation des idées, la logique de leur enchaînement, l'utilisation correcte des connecteurs et le cheminement progressif d'une pensée philosophique qui se construit.		Organisation du texte divisé en paragraphes séquentiels, répondant à la démarche philosophique. Le lien logique entre le problème et son analyse existe. Le lien logique entre argumentation, justification, objection ou réfutation existe. Présence d'une conclusion comprenant la synthèse et une ou plusieurs stratégies de «solution», en adéquation avec le cheminement de la pensée qui s'est construite.	
Barème de notation			
Maîtrise maximale	Maîtrise minimale	Maîtrise partielle	Aucune maîtrise
4 points	3 points	2 points	1 point
Tous les indicateurs sont au minimum présents.	Trois indicateurs sont au minimum présents.	Moins de trois indicateurs sont présents.	Les indicateurs sont difficilement identifiables.

**4. Complétude**

Explication du critère		Indicateurs relatifs à la situation	
Le critère est atteint lorsque l'élève prend en compte suffisamment d'éléments pour construire son discours.		Exploitation des 4 documents. 2 arguments principaux au moins sont donnés pour l'hypothèse avancée et 2 pour sa réfutation. Analyse suffisante des données.	
Barème de notation			
Maîtrise maximale	Maîtrise minimale	Maîtrise partielle	Aucune maîtrise
3 points	2 points	1 point	0 point
Trois indicateurs présents.	Deux indicateurs présents.	Un seul indicateur présent.	Aucun indicateur présent.

**3.2 Critères de perfectionnement****5. Créativité**

**3. Créativité**

Explication du critère	Indicateurs relatifs à la situation		
Le critère est atteint lorsque le produit de l'élève témoigne d'une pensée critique et autonome, d'une maîtrise et intégration de sa culture philosophique et personnelle.	<p>Introduit dans le texte sa culture philosophique à bon escient.</p> <p>Propose des relations supplémentaires pertinentes, différentes de celles du corrigé possible.</p> <p>Identifie et traite des enjeux pertinents autres que ceux du corrigé possible.</p> <p>Propose des stratégies de «solution» différentes de celles qui «circulent».</p>		

Barème de notation			
Maîtrise maximale	Maîtrise minimale	Maîtrise partielle	Aucune maîtrise
3 points	2 points	1 point	0 point
Trois des quatre indicateurs sont au minimum présents.	Deux indicateurs sont présents.	Un indicateur est présent.	Aucun indicateur n'est présent.

**6. Présentation**

Explication du critère		Indicateurs relatifs à la situation	
Le critère est atteint lorsque l'élève présente un produit lisible et soigné.		L'écriture est lisible et la copie aérée (marge et paragraphes espacés). La copie ne présente pas plus de cinq ratures ou surcharges. La copie présente moins de 10 erreurs orthographiques ou grammaticales.	
Barème de notation			
Maîtrise maximale		Maîtrise partielle	
2 points		1 point	
Aucune maîtrise		0 point	
Les trois indicateurs sont présents.		Deux des trois indicateurs sont présents.	
		Moins de deux indicateurs sont présents.	

**Corrigés possibles de la situation : Que valent nos opinions ?**

<p><b>Introduction :</b> Décodage du contexte pour poser le problème de pensée à analyser et discuter : La valeur de l'opinion et dans notre situation, celle de l'opinion politique.</p> <p><b>Problématique:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Peut-on avoir une opinion personnelle ? (texte 1)</li> <li>• L'opinion constitue-t-elle un obstacle à la pensée ? (texte 2)</li> <li>• Une opinion majoritaire est-elle forcément juste ? (justesse) (texte 3)</li> <li>• Les opinions communes peuvent-elles être utiles ? Et à quel prix ? (texte 4)</li> <li>• Tous les manifestants sont-ils conscients de l'origine de leur opinion ?</li> <li>• Est-il possible d'établir un fondement objectif à son opinion personnelle ou collective ?</li> </ul> <p>Toutes ces questions devraient mener à la problématique de la situation : Quelle valeur à l'opinion, une valeur épistémologique ou bien une valeur pragmatique et utilitariste ?</p> <p>Une thèse ou une hypothèse à défendre ou à réfuter est alors proposée par l'élève.</p> <p><b>Concepts:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Définir opinion: (avis porté sur un sujet, pensée particulière généralement immédiate et non réfléchie...) et valeur (dans sa relation à vérité et utilité)</li> </ul> <p><b>Réseau conceptuel</b> (aidant à l'analyse et l'argumentaire de l'élève) :</p>
--



- Opinion, science, problème, connaissance, esprit scientifique, vérité, valeur, erreur, vérification, société, autorité, motivation, utilité, liberté, esclavage.

### Arguments

- Pour l'opinion
  - Liberté d'expression...
  - Nécessité d'opérer suivant l'autorité sociale du moment...
  - Réponses utiles à des besoins...
  - Satisfaction d'une passion, d'un intérêt (politique, professionnel...)...
  - Utilité sociale pour une action commune...
  - Économie d'énergie et de temps...
- Transition : Bien que pouvant être utile individuellement et collectivement... mais...
- Contre l'opinion
  - Ce n'est souvent pas une opinion « personnelle »...
  - C'est davantage un obstacle à la pensée...
  - Contrainte du nombre qui ne garantit pas la vérité et peut conduire à l'erreur et à l'ignorance... « Tyrannie de l'incompétence » (Constant).
  - Adoption d'opinions communes sans discuter ni vérifier...
- Mais peut-on se passer d'opinions de masse( varies ou pas, fondées ou pas) en politique?

### Propositions : Méthode rationnelle pour une « solution » au problème posé

- Pour dépasser les points négatifs relatifs à l'opinion : l'arbitraire, l'ignorance, l'intérêt, la dispersion inactive ...
- Nous proposons une piste de réflexion s'appuyant sur une opinion saine vérifiée, une opinion construite après questionnement, une opinion éclairée par l'amour de la vérité, une opinion dosée pour une marge et une liberté partielle d'action...
- Nous proposons alors une piste d'action relative à notre contexte: pluralisme, dialogue, respect d'autrui, projet commun : être libres et vivre ensembles sur fond d' opinions communes .

# Complément

## L'introduction des compétences

Pour éclairer l'exposé, voici un complément qui situe l'introduction des compétences par rapport aux quatre paradigmes précédemment évoqués au point 2.1 : (1) paradigme académique centré sur l'enseignement ; (2) paradigme stratégique ; (3) paradigme académique centré sur l'apprentissage et (4) paradigme du projet. Nous reprenons ces paradigmes dans le tableau à deux entrées ci-dessous.

	<i>Entrée de type pédagogique</i>	<i>Entrée de type institutionnel</i>
<i>Préoccupation externalisante</i>	(1) Paradigme académique centré sur l'enseignement	(2) Paradigme stratégique
<i>Préoccupation internalisante</i>	(4) Paradigme académique centré sur l'apprentissage	(3) Paradigme du projet

Relevons que chacun de ces paradigmes tire sa légitimité d'une source différente :

- Le paradigme (1) relève d'une légitimité scientifique (la profondeur, l'enracinement dans l'histoire, dans la recherche) ;
- Le paradigme (2) relève d'une légitimité économique (l'efficacité externe) ;
- Le paradigme (3) relève d'une légitimité sociale (l'adhésion, la participation) ;
- Le paradigme (4) relève d'une légitimité pédagogique (l'efficacité interne).

Historiquement, on vient d'un modèle (1) de transmission des savoirs reçus des grands maîtres. Avec la Renaissance et les Grandes Découvertes sur un début de confrontation avec la réalité puis l'expérimentation. La connaissance est un projet en soi, lequel, s'il permet de développer des compétences, n'en a pas le projet explicite et ne s'en donne pas les moyens.

	<i>Entrée de type pédagogique</i>	<i>Entrée de type institutionnel</i>
<i>Préoccupation externalisante</i>	(1) Paradigme académique centré sur l'enseignement	(2) Paradigme stratégique
<i>Préoccupation internalisante</i>	(4) Paradigme académique centré sur l'apprentissage	(3) Paradigme du projet

La formation universitaire a commencé à évoluer fin des années 70 et au début des années 80 où, dans la foulée du mouvement de mai 68, un modèle « (1) + (3) » a commencé à voir le jour. On s'emploie alors à donner aux acteurs - notamment aux étudiants - davantage de poids dans les prises de décision relatives à la formation. Ce modèle s'est notamment développé dans les formations longues d'adultes jusque dans l'enseignement secondaire avec, en Communauté française de Belgique ce qu'on y a appelé « l'enseignement rénové ». Aujourd'hui, certaines formations d'adultes sont encore empreintes de ce modèle. On peut qualifier « d'humaniste » ce modèle (1) + (3), autant pour le souci de faire confiance à l'humain, celui de mettre les valeurs humaines en évidence, que pour le souci d'ancrer la formation dans une évolution historique des savoirs et des idées<sup>9</sup>. Ce modèle « humaniste » privilégie les acquis généraux, et tend à inscrire

<sup>9</sup> Précisons qu'il ne s'agit évidemment pas de l'humanisme pris dans le sens d'une conception de la vie fondée sur la croyance dans les forces humaines comme seul salut possible, ni en opposition à une vision du monde théocentriste.

*la formation de l'étudiant dans le long terme. Il ne cherche pour autant pas à développer des compétences qui sont moins identifiées qu'un projet d'action fondé sur le projet personnel de l'apprenant.*

Parallèlement, deux autres tendances sont venues rapidement mettre à mal ce modèle humaniste (1) + (3). D'autant plus qu'on s'est rapidement rendu compte qu'il était coûteux alors que, dans le même, les premiers « chocs pétroliers » sonnaient la fin des « golden sixties ».

	<i>Entrée de type pédagogique</i>	<i>Entrée de type institutionnel</i>
<i>Préoccupation externalisante</i>	(1) Paradigme académique centré sur l'enseignement	(2) Paradigme stratégique
<i>Préoccupation internalisante</i>	(4) Paradigme académique centré sur l'apprentissage	(3) Paradigme du projet

Sous la pression des premières restrictions budgétaires autant que de la pression des lois du marché, on voit émerger une tendance (1) + (2). Cette tendance « néo libérale » s'attache à réaliser en termes de qualifications « l'adéquation emploi / formation » pour répondre aux besoins du marché. Les écoles supérieures et l'université sont sommées de répondre à un double phénomène :

- le développement de centres de formations dans les entreprises privées ;
- le début de la mondialisation, qui met en concurrence les uns avec les autres ces centres de formation, les écoles supérieures et les universités en concurrence les uns avec les autres.

Cette tendance a le souci du lien vers l'extérieur, mais pas celui des étudiants. Il s'agit d'une formation en profondeur, mais elle est élitiste. Elle pêche par le fait qu'elle s'attache bien plus aux produits qu'aux processus, et qu'elle tend à répondre dans une vision à court terme aux besoins du marché du travail. On forme des travailleurs pointus mais vite démodés. Elle développe peut-être des compétences, mieux vaudrait parler de d'objectifs spécifiques, très ciblées et liées à des tâches précises.

	<i>Entrée de type pédagogique</i>	<i>Entrée de type institutionnel</i>
<i>Préoccupation externalisante</i>	(1) Paradigme académique centré sur l'enseignement	(2) Paradigme stratégique
<i>Préoccupation internalisante</i>	(4) Paradigme académique centré sur l'apprentissage	(3) Paradigme du projet

Dans le même temps une autre évolution se fait jour. Par souci, d'une part, d'être davantage au service de l'étudiant pour, par exemple et comme dit plus haut, réduire les échecs en début de formation universitaire. D'autre part, sous la pression également des pouvoirs publics qui accordent des subventions aux systèmes éducatifs et imposent aux institutions de formation supérieure et aux universités de se montrer rentables, en particulier de limiter les échecs, coûteux à la collectivité. On voit donc se développer un modèle (1) + (4), qui est celui de la pédagogie universitaire.

La réflexion ne se fait pas tellement sur les contenus de la formation que sur le processus de formation lui-même, à un point tel que, actuellement, les enseignants universitaires reçoivent souvent une formation pédagogique, notamment sur l'approche par compétences.

## Évaluation des acquis de l'étudiant

Ces deux modèles, (1) + (2) et (1) + (4), ont relégué au second plan le modèle humaniste (1) + (3). Mais ils ont également réduit la place des savoirs dans la formation. Parce que, d'une certaine façon, ils en avaient moins besoin. D'une part, les contenus d'enseignement trouvant une partie de leur légitimité dans la demande des marchés. D'autre part les processus de formation étant soumis aux lois de la pédagogie universitaire.

	<i>Entrée de type pédagogique</i>	<i>Entrée de type institutionnel</i>
<i>Préoccupation externalisante</i>	(1) Paradigme académique centré sur l'enseignement	(2) Paradigme stratégique
<i>Préoccupation internalisante</i>	(4) Paradigme académique centré sur l'apprentissage	(3) Paradigme du projet

Par contre, ces deux modèles ont débouchés sur un nouveau modèle (2) + (4). Il s'agit du modèle du « savoir-agir » ou de la « double efficacité ». : l'efficacité externe en (2) et celle l'efficacité interne en (4). Autrement dit, on raisonne, tant qualitativement que quantitativement, en termes de profils à atteindre, de valeur ajoutée, de compétences à développer.

Il s'agit d'un modèle, en diagonale, qui tient compte, d'une part, des préoccupations « externalisantes » et « internalisantes » et, d'autre part, des entrées pédagogique et institutionnelle de la formation. Ce quatrième modèle serait aussi équilibré que le modèle « humaniste » (1) + (3), mais sur l'autre diagonale. Alors que le modèle « humaniste » privilégie les acquis généraux, et s'inscrit dans le long terme, ce modèle de la « double efficacité » privilégie les acquis spécifiques, et à court terme. Aussi faut-il être conscient de ses limites : il porte moins son attention - et pourrait même négliger totalement - la profondeur des savoirs acquis, et la négociation entre les acteurs. Si l'on n'y prend pas garde, il risque même de les négliger complètement.

Mais un apport de ce modèle est l'introduction de la notion de « redevabilité », interne et externe, dans les systèmes éducatifs. Aussi est-ce ce modèle (2) + (4) qui semble avoir le vent en poupe. Dans les pays en développement, c'est le modèle qui apparaît aujourd'hui comme le plus adapté — voire le seul — pour résoudre les immenses problèmes d'analphabétisme fonctionnel. La formation universitaire et supérieure semble privilégier le modèle de l'efficacité, orientée vers le développement chez les étudiants des compétences au sens où nous les entendons.

## Bibliographie

- ALLAL, L., ROUILLER, Y., SAADA-ROBERT, M., WEGMULLER, E. (1999). *Gestion des connaissances orthographiques en situation de production textuelle*, *Revue Française de Pédagogie*, n°126, janvier-février-mars 1999, p. 53-69
- ADEN, H., ROEGIERS, X. (2003). *A quels élèves profite l'approche par les compétences ?* Ministère de l'éducation à Djibouti ; [www.bief.be](http://www.bief.be)
- BELAIR, L. (1999). *L'évaluation dans l'école. Nouvelles pratiques*. Paris : ESF.
- BEAUDELOT, C. ESTABLET, R. (1989). *Le niveau monte. Réfutation d'une vieille idée concernant la décadence de nos écoles*. Paris : Points Actuels.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J-C. (1970). *La Reproduction : éléments d'une théorie du système d'enseignement*. Paris : Editions de Minuit.
- DE KETELE, J.-M., HANSSSENS, C. (1999). *L'évolution du statut de la connaissance, Des idées et des hommes : Pour construire l'avenir de la Wallonie et de Bruxelles*, Groupe Avenir de l'Université catholique de Louvain. Louvain-la-Neuve : Académia – Bruylants
- DE WOOT, P. (1998). *Méditation sur le pouvoir*. Bruxelles : De Boeck
- DOYLE, W. (1986). *Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants*. in CRAHAY, M., & LAFONTAINE, D. (Ed.). *L'art et la science de l'enseignement*. Bruxelles : Labor. 435-481.
- GERARD, F.-M. (2005), *L'évaluation des compétences par des situations complexes*, *Actes du Colloque de l'Admee-Europe*, IUFM Champagne-Ardenne, Reims, 24-26 octobre 2005.
- GERARD, F.-M. (2006a). *Les outils ouverts d'évaluation, ou la nécessité de clés de fermeture*, In : FIGARI, G. & MOTTIER LOPEZ, L. (Éds). *Recherche sur l'évaluation en éducation - Problématiques, méthodologies et épistémologie*. Paris : L'Harmattan, pp. 147-154.
- GERARD, F.-M. (2006b). *L'évaluation des acquis des élèves dans le cadre de la réforme éducative en Algérie*, in *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie*, Ministère de l'éducation nationale, Programme d'appui de l'UNESCO à la réforme du système éducatif, UNESCO-ONPS ; 2006, pp. 85-124.
- GERARD, F.-M. & ROEGIERS, X., 2006. *Mise au point relative à la notion de paramètre d'une famille de situations*, Document inédit, BIEF.
- JACQUART, A. (2006). *Mon utopie*. Paris : éditions Stock.
- JONNAERT, Ph. (2002). *Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck
- JONNAERT, Ph., BARRETTE, J., MASCIOTRA, D. & YAYA, M. (2006). *La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée, ou la nécessité de passer de ce concept à celui de « l'agir compétent »*, Montréal : ORÉ.
- REY, B., CARETTE, V., DEFRAANCE, A., KAHN, S. (2003). *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation*. Bruxelles : De Boeck.
- ROEGIERS, X. (1997 ; 2<sup>e</sup> édition 2003). *Analyser une action d'éducation ou de formation*. Bruxelles : De Boeck.
- ROEGIERS, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration*. Paris : De Boeck.
- ROEGIERS, X. (2003). *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*. Paris : De Boeck.
- SCALLON, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Tozzi, M. (1998). *Tout se tient*, in *Les cahiers Pédagogiques*, supplément n°4, Oct-Nov 1998.

## Présentation du BIEF

Dirigé par Xavier ROEGIERS depuis sa création en 1989, le BIEF est aujourd'hui formé d'une vingtaine d'experts permanents, et d'autant d'experts qui interviennent de manière ponctuelle.

Le BIEF est actif, ou a été partenaire dans près de 50 pays, répartis sur les 5 continents.

**Europe :** Belgique, Espagne, France, Kosovo, Lituanie, Luxembourg, Macédoine, Moldavie, Portugal, Suisse

**Océanie :** Vanuatu

**Afrique :** Algérie, Angola, Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Comores, Djibouti, Gabon, Guinée, Madagascar, Mali, Maroc, Ile Maurice, Mauritanie, Niger, République Centrafricaine, RDCongo, Rwanda, Sénégal, Tchad, Togo, Tunisie

**Amérique :** Canada, Chili, Guatemala, Haïti, Pérou

**Asie :** Cambodge, Kazakhstan, Kyrgistan, Liban, Vietnam

Le BIEF accompagne sur le terrain les réformes des systèmes éducatifs en vue de promouvoir une éducation de qualité pour chaque enfant, chaque jeune, du préscolaire à l'enseignement supérieur.

Dans le domaine de la formation professionnelle et des formations professionnalisantes pour adultes, le BIEF a également développé une expertise originale dans la production de référentiels de formation, ainsi que dans l'élaboration d'épreuves d'évaluation des compétences professionnelles, toujours basées sur les principes de la pédagogie de l'intégration.

<i>A l'étranger</i>			<i>A Louvain-la-Neuve</i>
<b>Le BIEF conseille les décideurs</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le BIEF aide à analyser un système éducatif</li> <li>• Le BIEF aide à formuler de nouveaux projets</li> <li>• Le BIEF propose des mesures pour réussir une réforme éducative</li> <li>• Le BIEF propose des dispositifs d'action sur le terrain pour tester une innovation</li> <li>• Le BIEF évalue des projets</li> <li>• ...</li> </ul>	<b>Le BIEF forme les acteurs des systèmes éducatifs</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le BIEF forme les concepteurs de programmes</li> <li>• Le BIEF forme les concepteurs et évaluateurs de manuels scolaires</li> <li>• Le BIEF forme le personnel d'encadrement (inspecteurs, conseillers pédagogiques) à assurer le suivi d'une réforme</li> <li>• Le BIEF forme des formateurs d'enseignants (formation continue, formation initiale, professeurs d'ENI, d'ENS, d'université)</li> <li>• ...</li> </ul>	<b>Le BIEF accompagne la conception d'outils</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le BIEF accompagne l'écriture de programmes scolaires</li> <li>• Le BIEF encadre l'élaboration de manuels scolaires</li> <li>• Le BIEF accompagne la production de documents de formation</li> <li>• ...</li> </ul>	<b>Le BIEF reçoit des groupes de stagiaires</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Des stages en élaboration de programmes scolaires</li> <li>• Des stages en conception et en évaluation de manuels scolaires</li> <li>• Des stages en évaluation des acquis des élèves</li> <li>• Des stages en didactique des disciplines</li> <li>• Des stages en gestion de projets en éducation</li> <li>• ...</li> </ul>

Pour en savoir plus : [www.bief.be](http://www.bief.be)