

Le Recours aux Compétences dans le Supérieur: Mettre l'Efficacité au Service du Sens

El Uso de Competencias en Educación Superior: Poner la Eficacia al Servicio del Sentido

The Use of Competencies in Higher Education: Putting Efficacy at the Service of Sense

Xavier Roegiers *

Université Catholique de Louvain-la-Neuve, Belgique

L'approche par compétences vise à produire du sens dans les apprentissages. C'est son but premier. Mais elle cherche aussi à produire davantage d'efficacité. Comment? En rendant l'étudiant capable de traiter des situations complexes, correspondant à un profil de sortie. Cet article a pour but de montrer comment aujourd'hui on peut introduire l'approche par compétences dans l'enseignement supérieur, de manière opérationnelle: quels sont les enjeux, quelles sont les différentes manières de s'y prendre, quels sont les pièges à éviter.

Mots clés: Approche par compétences; Profil de sortie; Enseignement supérieur; Production de sens; Efficacité; Evaluation des compétences.

El enfoque basado en las competencias tiene por objeto producir sentido en el aprendizaje. Este es su objetivo principal. Pero también busca producir más eficacia. ¿Cómo? Haciendo que el estudiante sea capaz de tratar situaciones complejas, que correspondan a un perfil de salida. Este artículo tiene por objeto mostrar cómo se puede introducir hoy en día el enfoque por competencias en la enseñanza superior, de manera operativa: cuáles son los retos, cuáles son las diferentes maneras de abordarlos, cuáles son las trampas que deben evitarse.

Palabras clave: Enfoque basado en las competencias; Perfil de salida; Enseñanza superior; Producción con sentido; Eficacia; Evaluación de la competencia.

The competency-based approach is intended to produce meaning in learning. That's its primary purpose. But it also seeks to produce more efficacy. How? By making the student able to deal with complex situations, corresponding to an output profile. The aim of this article is to show how today we can introduce the competence approach in higher education, in an operational way: what are the stakes, what are the different ways of doing it, what traps to avoid.

Keywords: Competency-based approach; Output profile; Higher education; Production of meaning; Effectiveness; Competency assessment.

*Contacto: xroegiers@yahoo.fr

Dans cet article, nous nous proposons de faire le point sur le recours aux compétences dans l'enseignement supérieur, en replaçant cette problématique dans un cadre plus large qui est celui de l'élaboration de curricula de formation et de programmes d'enseignement.

1. Qu'est-ce qu'une compétence?

On peut donner une *définition scientifique* de la compétence. Même s'il a existé de nombreuses définitions, la plus courante aujourd'hui - du moins dans l'espace latin de l'enseignement - est celle selon laquelle la compétence est un potentiel à mobiliser des ressources en vue de réaliser une tâche complexe (Paquay, De Ketele, Tardif, Rey, Le Boterf, Perrenoud, Beckers, Roegiers...).

On peut aussi donner une *définition empirique* de la compétence, selon l'usage que les acteurs de la formation (concepteurs de programmes, enseignants...) en ont fait, et en font encore aujourd'hui. Trois conceptions co-existent essentiellement à ce niveau: 1) la compétence comme un « skill », un savoir-faire pratique (ex. dribbler un adversaire), 2) la compétence comme une qualité transversale¹ (ex. avoir de la rigueur), 3) la compétence comme la capacité à pouvoir traiter une situation complexe en contexte (ex. traduire un texte de l'espagnol au français). Si la première conception est plutôt d'usage dans le monde anglo-saxon, le monde francophone de l'enseignement a - du moins dans un premier temps, vers les années 1990 - largement privilégié la deuxième acception, sur la base de prescriptions fortes des curricula de plusieurs systèmes éducatifs (Québec, Belgique francophone, Bénin, Algérie...), avec des percées non négligeables dans l'enseignement supérieur. Toutefois, une réorientation est en train de s'opérer vers la troisième conception, à savoir celle qui amène l'apprenant à pouvoir agir de manière concrète pour traiter la complexité au sein d'un monde complexe.

Mais, au-delà de ces deux définitions - scientifique et empirique -, liées à des considérations théoriques ou rationnelles, la définition la plus opérante est sans doute la *définition émotionnelle* que les personnes ont donné au terme « compétence », selon le vécu qu'elles ont à son propos. Ce vécu, et les représentations qui l'accompagnent, est en grande partie influencé par l'utilisation particulière qui en a été faite dans l'entreprise à partir de la fin du 20^e siècle, où elle a servi et sert le profit plutôt que la personne, et parfois même au détriment de la personne: on développe les compétences, on évalue les compétences, non pas dans une visée de développement personnel des individus, mais pour augmenter la rentabilité de l'entreprise. C'est à un point tel que, souvent, le terme même de compétence véhicule une connotation peu humaniste, voire non humaniste.

Une autre dérive associée au terme « compétence » est celle selon laquelle la compétence est uniformisante, et ne prend pas en compte la dimension culturelle, et encore moins les spécificités culturelles. À nouveau, ce n'est pas le terme «compétence» qui serait porteur de cette uniformisation, mais une certaine utilisation qu'on en a faite, ou qu'on en fait.

Cet aspect des choses est également lié à celle des trois conceptions de la compétence qu'on choisit de privilégier. La conception 1 (des listes de savoir-faire) véhicule cette idée d'uniformisation, à travers une forme de standardisation: il suffit par exemple de considérer la notion de « standard » anglo-saxon pour s'en convaincre. Il en va de même

¹ Souvent appelée «compétence transversale».

de la conception 2 (des listes de qualités transversales), même si c'est dans une moindre mesure: on pense par exemple aux « life skills » qui sont introduits dans les curricula de l'enseignement fondamental, et qui possèdent une visée universelle, mais dont la frontière avec une visée «uniformisante» est parfois ténue.

En revanche, la conception 3 (réaliser des tâches complexes) ne peut - presque par définition - être envisagée que dans un esprit de contextualisation (Miled, 2011), puisque cette dernière est inscrite dans la tâche même à réaliser.

2. Quel type de curriculum dans l'enseignement supérieur?

Il existe un préalable important avant de poser la question « Faut-il introduire les compétences dans l'enseignement supérieur? » et la question « Quel type de compétence privilégier? »: c'est la question de savoir ce qu'on veut faire d'une formation universitaire, d'une formation professionnalisante: à quoi sert-elle, à part former des chômeurs? Doit-on donner aux étudiants une formation générale, peu spécialisée, ou au contraire une formation fortement orientée vers l'emploi?

On ne peut répondre à cette question que si on se pose d'abord une autre question: à quoi sert l'enseignement supérieur? Contribuer à tracer les grandes orientations de la société dans laquelle nous vivons - dans ses dimensions sociale, économique, juridique, technologique, éthique... -, ou être un exécutant plus ou moins servile des orientations tracées par d'autres? Ce sont des questions fondamentales. Et c'est un véritable défi qui est posé aux institutions d'enseignement supérieur: d'une part, leur taille augmente, que ce soit par le fait de l'augmentation du nombre d'inscrits ou des regroupements entre institutions (Molitor, 2013), et en même temps les crédits diminuent, ce qui les amène souvent à se préoccuper davantage de leur propre fonctionnement plutôt que de mettre la priorité à penser le devenir de nos sociétés.

Clarifier les missions de l'enseignement supérieur constitue le soubassement des réflexions relatives au curriculum d'une formation. Le curriculum « officiel » représente le parcours qui est proposé formellement aux étudiants qui suivent les cours, mais il ne faut pas négliger ce qu'ils ressentent dans l'implicite et le non-dit, dans ce qui traduit un écart entre les discours et les faits: c'est ce que l'on appelle « curriculum caché », notion sur laquelle nous reviendrons plus loin.

Classiquement, un curriculum comprend plusieurs composantes:

- Des finalités (quel projet de société?)
- Un profil de sortie de l'étudiant (quel étudiant voulons-nous former?)
- Des contenus de cours (quels sont les contenus qui procurent une plus-value à l'enseignement supérieur, notamment par rapport à Internet?)
- Des indications sur la manière de mener des apprentissages avec suffisamment de profondeur et d'efficacité (comment donner cours?)
- Des indications sur l'évaluation (comment évaluer les étudiants, et sur la base de quoi?)

De plus en plus, les spécialistes des curricula estiment que, lorsqu'on élabore ou qu'on revoit un programme de formation, la question de l'évaluation ne doit pas venir en dernier lieu: bien sûr elle doit venir après l'étape de la définition du profil de sortie; par contre, elle doit précéder la question des méthodes d'apprentissage, et même la question des contenus. En effet, on se pose aujourd'hui beaucoup trop la question « comment? », alors qu'il existe des inconnues fondamentales à propos de la question « pourquoi? » et « pour quoi? (En vue de quoi?)».

Même si, souvent, l'évaluation clôture un processus d'apprentissage, démarrer par une réflexion à son propos est extrêmement structurant.

Réfléchir aux modalités de l'évaluation avant de réfléchir aux contenus et aux méthodes pédagogiques permet un «alignement» des différentes composantes du curriculum, puisque, à partir du moment on a défini pourquoi et comment évaluer, le reste de la formation ne consiste plus qu'à s'aligner sur le cadre d'évaluation (ou «référentiel d'évaluation»). Ce principe est à la base de la notion d' «approche-programme».

Si, en termes de déroulement d'une formation, les apprentissages précèdent l'évaluation, l'ordre est donc inversé lors de la construction du curriculum: il est essentiel de commencer par définir un profil de sortie de l'étudiant, puis de fixer un cadre pour l'évaluation, et seulement après adapter (voire même définir) les contenus et préciser les modalités des apprentissages.

Ceci nécessite de la part des enseignants d'accepter de mettre leurs contenus - auxquels ils sont fortement attachés et qui fondent leur identité professionnelle - au service d'un profil de sortie et d'un cadre pour l'évaluation. Cette contrainte provoque certes une modification de leur identité car de spécialistes de contenus qu'ils étaient, ils deviennent aussi des spécialistes de l'apprentissage de ces contenus.

Parmi les options possibles pour un curriculum adapté aux exigences de notre sociétés - en particulier les urgences environnementales -, celle d'un curriculum humaniste (Roegiers, 2018) devrait aujourd'hui retenir l'attention des décideurs.

2.1. La notion de curriculum humaniste²

Essayons de clarifier le concept de «curriculum humaniste».

Deux propriétés le caractérisent essentiellement:

- Une visée d'émancipation de chaque apprenant
- Le développement du bien commun

2.2. Une visée d'émancipation de chaque apprenant

Spontanément, on aurait tendance à dire « Un curriculum humaniste, c'est un curriculum dont les contenus ont une connotation humaniste»: dans cette première conception, serait déclaré «humaniste» un curriculum qui répond à un certain nombre de prescrits - des contenus qui relèvent de l'humanisme, comme la liberté, le respect, la tolérance... Toutefois, en limitant un curriculum à ses contenus, on n'échappe pas au risque d'assujettir l'étudiant à des normes décrétées en dehors de lui, et sur lesquelles il n'a pas

² Adapté de Roegiers (2018)

de prise, et donc le risque d'aller dans le sens inverse de l'émancipation. Ce type de vision viderait de facto le soi-disant curriculum humaniste de sa substance, puisqu'à une visée émancipatrice se substituerait une visée aliénante. C'est donc une conception trop réductrice, et qui peut même comporter des aspects pervers.

Dans une deuxième conception, plutôt que d'être défini par des contenus humanistes, un curriculum serait considéré comme humaniste à travers les effets qu'il aurait provoqués, non seulement chez l'étudiant, mais aussi auprès de l'ensemble des acteurs du monde universitaire, ainsi que de la société civile et du monde professionnel. Et ces effets dépendraient surtout de la manière dont les acteurs auraient mis en scène ces contenus, comme on met en scène une pièce de théâtre.

Ces deux conceptions d'un curriculum humaniste renvoient aussi à deux conceptions de l'autonomie: d'une part une conception néolibérale de l'autonomie, accordant une place plus importante aux tâches d'exécution - orientées par des règles du management libéralisé - en référence à des résultats à atteindre, ce qu'on pourrait associer à une réduction de la complexité curriculaire, de la « bio-diversité » curriculaire, pourrait-on dire. D'autre part une conception émancipatrice de l'autonomie où l'exécution des tâches est orientée vers la diversité des pratiques et la responsabilité des citoyens: l'apprenant est vu comme un être humain, appelé à s'épanouir, à se réaliser, à apporter sa contribution à l'édifice commun et, dès lors, devenir un acteur de la société à part entière.

2.3. Le développement du bien commun

Un curriculum humaniste est aussi un curriculum qui œuvre au bien commun (Roegiers, 2010).

On pense parfois que les logiques de structuration d'un curriculum correspondent à des choix méthodologiques rationnels, qui semblent évidents, et que, dès lors, ils sont neutres. Il n'en est rien: même des choix méthodologiques apparemment neutres traduisent des enjeux de société. Selon que l'on considère que le savoir est un bien commun, ou qu'il est un objet de consommation, les choix posés dans un changement de curriculum seront d'une nature différente: le choix de contenus, le choix de la manière d'évaluer les acquis des apprenants, le choix d'un matériel pédagogique approprié, etc. Même s'il est souvent implicite, voire caché, ce lien entre curriculum et enjeux de société, mis en évidence par cette discipline qu'on appelle «sociologie du curriculum», est bien réel. L'approche par compétences n'échappe pas à cette règle: elle prend des formes différentes selon les valeurs auxquelles elle se rattache, de façon consciente ou non.

C'est donc une deuxième grande question à se poser: un curriculum va-t-il dans le sens du bien commun, plutôt que dans le sens d'une éducation libéralisée?

2.3. À quoi former l'étudiant?

On voit donc qu'un curriculum humaniste porte cette conscience que l'enseignement supérieur prépare d'abord et avant tout à construire l'avenir socio-économique d'un pays, d'une communauté culturelle. Derrière les contenus, les finalités, les objectifs énoncés et véhiculés dans un curriculum, il y a un projet de société, plus ou moins explicité, plus ou moins assumé.

Un curriculum humaniste clarifie notamment une question centrale qui est la suivante: Qui former, à quoi, et comment?

Attardons-nous un moment sur le «À quoi».

Le « quoi » se réfère au projet de société qui sous-tend l'éducation. Il peut se décliner en quelques questions, dont les principales ont déjà été évoquées: la formation universitaire a-t-elle une visée émancipatrice ou une visée aliénante? Vise-t-Elle à partager le savoir et les compétences de manière large (bien commun) ou réserver ceux-ci à une frange d'étudiants? Quel lien entretient-elle entre réflexion et action? En particulier, si on vise l'autonomie, la responsabilisation des apprenants, est-ce au sens latin du terme, ou au sens anglosaxon du terme?

2.4. La valorisation de la conscience citoyenne, plutôt que de la soumission citoyenne

Autant pour l'aspect « émancipateur » que « bien commun », la notion de conscience citoyenne est importante. Quand la formation est perçue comme un bien commun, il y a préoccupation d'un ancrage conceptuel qui permet d'élever le niveau d'analyse, et donc le niveau de conscience de l'apprenant. Les analyses y sont ouvertes, orientées vers l'expression des idées et des opinions en toute indépendance.

Par contre, quand la formation est utilisée comme un objet de consommation, l'outillage conceptuel est appauvri dans l'horizon universitaire, limitant dès lors le potentiel de prise de recul par l'apprenant. Les analyses sont plus souvent cadrées et orientées, présentées comme des vérités universelles dont on peut faire l'économie de la réflexion: les contenus académiques ne sont pas problématisés, ou ils le sont de façon superficielle (Roegiers, 2016). En ce sens, ces analyses sont aliénantes, et conduisent à la soumission de l'apprenant au système en place, soumission dont ils ne sont d'ailleurs que rarement conscients. Il importe donc à tout moment de renforcer l'« apprendre à penser ».

2.5. Rendre prioritaire la question du sens

Un curriculum humaniste est donc un curriculum qui met en avant la question du sens³.

Le sens est le lien que nous faisons entre ce qui nous pousse à agir (notre mobile) et un but dont nous percevons la valeur (Leontiev, 1976). Garreau (2009) explicite une dimension émotionnelle à la construction du sens; pour lui, trois catégories d'éléments internes sont concernées principalement: les « éléments cognitifs » mobilisés par le sujet (connaissances, préconceptions, croyances), les « finalités » (la finalité est le caractère de ce qui tend vers un but) et les « sensations et les émotions ». Il n'y a de sens que si, à un moment donné, il y a une confrontation à des valeurs, s'il y a une appréciation de la valeur du but en regard du système de valeurs de la personne.

2.6. Privilégier les actes aux discours

Hier, les plus beaux mots étaient dans les mains des poètes. Aujourd'hui, ils sont dans les mains des marchands, qui calquent les termes qu'ils utilisent sur ceux des poètes et des humanistes: c'est le green washing. Tout se vend, même les mots. Le monde marchand s'empare de tout concept porteur d'espoir, de tout concept qui fait naturellement partie de l'univers de l'humanisme: autonomisation, responsabilisation, démocratie, flexibilité, tolérance, respect, développement durable, tout est récupéré à la sauce du business. Voir dénaturer ces valeurs dans les publicités fait partie de notre environnement quotidien, en se moquant de ce que les actes puissent diverger des paroles: qui va prouver devant un

³ Adapté de Roegiers (2012)

tribunal qu'une entreprise ne serait pas tolérante, ou démocrate? On peut prendre l'exemple du concept de « tourisme collaboratif », qui n'est rien d'autre qu'une nouvelle forme de commercialisation intensive de l'offre de logement, à l'instar de ces plateformes multinationales, qui portent le nom de « collaboratives », mais qui en fait ne sont souvent que monopolistiques et ne créent aucun emploi. C'est du détournement sémantique du terme « collaboratif », voire une inversion sémantique de celui-ci puisqu'il se voit réduit à sa fonction de production de profit.

Si ce n'est pas dans les termes utilisés pour les fonder que les curricula humanistes se différencient des autres curricula, qu'est-ce qui fait alors la différence? Ce serait principalement dans les propositions de mise en œuvre qu'ils renferment et surtout dans la manière dont ils sont implantés effectivement. On est dans la notion de « curriculum caché » - hidden curriculum – qui désigne tout ce que l'institution de formation véhicule comme valeurs implicites à travers l'organisation des filières, les critères d'admission, la conception des apprentissages, le statut de l'étudiant, le statut de l'erreur... Le curriculum caché représente ce qui est fait effectivement sans être explicite et c'est ce que l'étudiant perçoit⁴. L'enseignant du supérieur qui inscrit ses enfants dans un établissement d'éducation publique, le syndicaliste qui résiste à la tentation d'inscrire ses enfants dans une école privée, voilà des exemples de cohérence, d'alignement. Et ce sont des faits, pas des mots, ni des idées.

3. Le profil de sortie de l'étudiant

La question « Quel étudiant voulons-nous former? » Est essentielle. Elle consiste à se poser la question du profil de sortie de l'étudiant, en fonction des valeurs véhiculées par l'institution, et notamment le projet de société qu'elle vise à développer à travers la formation: un étudiant plus ouvert ou plus standardisé, un étudiant partenaire ou un client, un étudiant solidement formé sur le plan intellectuel ou un étudiant armé avant tout pour un emploi immédiat, un étudiant tourné vers l'utilisation des savoirs ou vers la recherche, un étudiant plus tourné vers la réflexion, plus tourné vers l'action, ou qui peut articuler réflexion et action, selon le modèle de "l'humaniste en projet" (Roegiers et Coll., 2012, p. 80), etc.

Il s'agit aussi de se poser la question de savoir quel type de chercheur former: un chercheur soumis ou un chercheur créatif? Un praticien-chercheur ou un chercheur de laboratoire? Un chercheur applicationniste ou un chercheur réflexif? etc.

Dans un souci de concertation mal comprise, pour éviter de déplaire aux uns et aux autres, et pour maintenir des équilibres délicats, la tendance est parfois de dire « On veut tout ça à la fois ». On cède à la tentation du saupoudrage, ce qui est source de dérives: faute de choix clairs, on renforce le caractère éclectique des enseignements aux yeux des étudiants, puisqu'on ne se donne pas les moyens de faire jouer les synergies pour pénétrer dans la profondeur et développer la controverse. Autrement dit, une institution peut choisir de laisser toute la place à la diversité des sensibilités des enseignants et de naviguer dans un flou consensuel, ou au contraire réfléchir à une orientation concertée qui aille dans le sens

⁴ <http://edutechwiki.unige.ch/fr/Curriculum>

d'un profil défini de manière résolue et concertée, et surtout explicitée aux yeux de ses étudiants. Ce qui nécessite pour l'institution d'avoir un projet clair...

La question du profil de sortie ne se pose pas uniquement au niveau de l'ensemble de la formation, mais aussi au sein de chaque discipline. Aucun choix pédagogique ou didactique n'est neutre, à commencer par la manière dont une discipline est conçue. Par exemple, dans une discipline donnée - la philosophie, les mathématiques, l'histoire, les sciences...-, vise-t-on à produire un étudiant qui soit un utilisateur autonome, un citoyen critique, un futur scientifique? Même en langue, tout acte pédagogique est lié à un choix, qui privilégie l'aspect communicationnel, l'aspect linguistique, l'aspect esthétique, l'aspect argumentatif, l'aspect fonctionnel de la langue, etc.

Dans une optique de curriculum humaniste, le profil de sortie va être exprimé en termes de situations complexes à traiter par l'étudiant, de façon autonome:

- *Au niveau de la formation toute entière:* par exemple l'étudiant en médecine qui doit effectuer un diagnostic médical en mobilisant des apports de différents cours (compétence interdisciplinaire exprimée en termes de situation complexe à traiter/à résoudre);
- *Au niveau de chaque cours:* par exemple l'étudiant d'une formation en sciences humaines qui, au terme d'un cours de sociologie, doit pouvoir analyser une situation familiale ou une situation liée à une petite organisation sociale ou professionnelle, à la lumière des outils de la sociologie (compétence disciplinaire exprimée en termes de situation complexe à traiter).

Ici, c'est la troisième conception de la compétence qui domine, car elle seule combine le complexe (le sens) et le concret (l'évaluable).

4. Quels contenus d'enseignement?

Une fois qu'un tel profil de sortie a été défini ou redéfini, ce qui n'est possible qu'en posant certains choix, il convient de revisiter les contenus, à la lumière de ce profil de sortie, en mettant ceux-ci à son service. Il y a donc une sorte d'inversion du rôle qu'on fait jouer aux contenus: plutôt que d'être une fin en soi, ils jouent le rôle de ressources au sens de Le Boterf (1995).

Une condition à cette démarche est de s'autoriser à porter un regard particulier sur ce qu'on entend par « contenu », par « matière ». Est-ce le contenu à l'état brut, le concept, la connaissance en dehors de tout contexte, en dehors de ce qu'a pu ou de ce que peut en faire l'homme, ou est-ce le contenu avec son historique, les enjeux qui lui sont associés, mais aussi toute la part d'évolution des contenus? C'est notamment le cas des concepts, qui sont évolutifs; il suffit de voir comme certains concepts bougent: le concept de « recherche », de « compétence », d'« enseignant »...

« Un savoir est construit dans une sphère et en fonction des enjeux de cette sphère. Pour faire sens dans une autre sphère, il doit partiellement être déconstruit et reconstruit en fonction des enjeux du nouveau contexte » (Derouet, 2002, p. 15).

Il est ici question du contenu comme le regarderait la critique historique, le contenu qui « fait sens », celui qui est l'objet d'une inférence de la part de l'enseignant (De Ketele et Roegiers, 1993/2009), ce dernier s'autorisant à en faire une lecture particulière pour

contribuer au profil de sortie, avec toutefois la limite du respect strict des règles de présentation scientifiques de ce contenu.

On pénètre ici dans la dimension identitaire de l'enseignant, liée à sa perception de son rôle d'enseignant: jusqu'où puis-je exercer ma liberté académique sur les contenus que je développe? Elle est aussi liée à son engagement dans ses enseignements. "Vous ne pourrez pas allumer la flamme de la passion chez autrui si elle ne brûle pas déjà en vous" (Friedman, 2010, p. 245).

5. Problématiser les contenus⁵

Si on ne devait retenir qu'une seule différence entre l'enseignement supérieur et une formation professionnelle, ce serait sans doute qu'on y problématiser les contenus: ceux-ci ne sont pas, de prime abord en tout cas, envisagés à des fins utilitaires, mais sont considérés avant tout comme un support à la pensée de l'étudiant. Or, on ne peut pas apprendre à penser si on ne met pas des contenus "en questions", si les connaissances qui fondent une formation ne sont pas mises en débat.

Mais cette mise en question des contenus, est-ce encore un enjeu prioritaire aujourd'hui? Quels sont les évolutions et les nouveaux enjeux liés à la problématisation des contenus dans l'enseignement supérieur?

On pourrait s'étonner de tels propos, traitant un thème qui semble aller de soi. Existerait-il plusieurs manières de problématiser des contenus universitaires? Plusieurs niveaux dans cette problématisation? Dans une conception d'un enseignement qui prépare à la recherche, quel enseignant du supérieur pourrait-il envisager d'enseigner des contenus sans les problématiser? C'est pourtant une réalité: la problématisation des contenus dans l'enseignement supérieur emprunte aujourd'hui des chemins divers et ne va pas/plus nécessairement de soi. Il semble donc nécessaire de relire les différentes manières de problématiser des contenus en relation avec le projet de l'enseignement supérieur: installer ce réflexe de mise à distance continue de l'étudiant par rapport à des concepts, à des informations qu'il sera amené à traiter plus tard. Avec une question préliminaire: l'enseignement supérieur actuel lui ouvre-t-il vraiment les portes nécessaires pour pouvoir transposer un contenu sous forme de questions, sous la forme d'un problème? L'étudiant perçoit-il la différence entre contenu non problématisé et un contenu problématisé? Osons même la question: tous les enseignants du supérieur perçoivent-ils la différence entre un contenu non problématisé et un contenu problématisé?

5.1. Pourquoi problématiser les contenus?

Plusieurs raisons amènent à placer la problématisation des contenus au premier plan dans l'enseignement supérieur, voire à la renforcer.

Une première raison de problématiser les contenus tient à une dimension citoyenne: rendre les étudiants conscients des enjeux pour les amener à contribuer à un projet de société articulé sur les valeurs qui la fondent.

⁵ Adapté de Roegiers (2012)

La question de la problématisation se situe certes au niveau des disciplines, de leurs fondements scientifiques, mais aussi et surtout au niveau axiologique, des valeurs à véhiculer, qui veut que, pour qu'une transmission de contenu soit située par rapport à un contexte socio-économico-culturel et par rapport à un projet de société, ce contenu soit replacé sur un plan historique, épistémologique, politique, et que ses enjeux émergent aux yeux de l'étudiant. Dans cette optique, problématiser un contenu donné, c'est faire émerger du sens à son propos, que - dans un mode majeur - le sens soit produit par l'étudiant à travers un processus organisé par l'enseignant (réflexion de groupe, approche par problèmes...) ou que - dans un mode mineur - il soit dégagé par l'enseignant.

Dans un contexte de responsabilisation de l'étudiant comme acteur et co-constructeur de la société, c'est l'« apprendre à penser » qu'il convient de développer de façon prioritaire, dans la mesure où cet « apprendre à penser » transcende le « savoir-faire », le « savoir-être », et même le « savoir-agir » de l'étudiant. “Comment étudier, où trouver de l'information, savoir faire de l'analyse critique, apprendre à faire des choses originales, discuter et réfléchir convenablement: tout cela doit être soutenu et développé par des interactions avec des enseignants” (Bates, cité par Bartholet, 2013, p. 44).

Une deuxième raison est d'ordre politique: à l'heure où la production mondiale se standardise, où des tâches aussi stratégiques que celles de recherche sont de plus en plus externalisées en Inde, en Russie et en Chine par les entreprises américaines et européennes, il convient de s'interroger sur ce phénomène selon lequel “nous sommes en train d'aplatir le monde” (Friedman, 2010, p. 19).

Par ailleurs, à l'heure où même la recherche tend à se privatiser dans certains pays, il convient de se poser la question de savoir qui nos sociétés choisissent de légitimer pour produire de la connaissance - à travers la recherche -, et si la connaissance est encore un bien commun, dès lors qu'elle est produite à des fins marchandes, ou du moins selon des critères marchands?

Accepter de délivrer des contenus non problématisés dans l'enseignement supérieur - ou, pire encore, les présenter selon une problématisation stéréotypée, laissant aux étudiants l'illusion de la controverse et du débat d'idées - renforce à leurs yeux le caractère « plat » de l'humanité et de son avenir, mais, pire encore, induit l'idée qu'il est normal que nous ne soyons plus maîtres du développement de la connaissance.

C'est ouvrir la porte à la pensée unique.

On peut aussi en faire une lecture historique. Dans l'antiquité, la philosophie était reine des disciplines, voire même la seule discipline. Ce n'est qu'au siècle des Lumières qu'elle est devenue une discipline au même titre que d'autres. Même s'il n'entre pas dans nos propos de rouvrir le débat relatif à l'hégémonie de la philosophie, l'histoire nous rappelle continuellement de nous occuper de ces disciplines qui nous amènent à réfléchir au sens de la vie, à la place de la science dans la société, aux valeurs qui nous animent, au respect de l'être humain — la philosophie, l'épistémologie, l'axiologie, l'éthique —, et à la place et au statut qui leur reviennent dans chaque filière de formation: celui de nous interpeller sur nos choix fondamentaux et, à travers la connaissance, de nous conduire vers la sagesse - la « sophia » - (De Ketele et Hanssens, 1999).

La démarche de problématisation des contenus est légitimée par la place que prennent ces disciplines dans la formation. De manière symétrique, elle en est aussi le miroir: elle

montre dans quelle mesure ces disciplines sont réellement inscrites au cœur du curriculum de formation, et pas seulement dans les discours.

Enfin, la problématisation des contenus dans l'enseignement supérieur poursuit également une fonction opérationnelle: mieux maîtriser les enjeux des contenus pour pouvoir agir avec plus de pertinence et d'efficacité: « Une parfaite connaissance de la sociologie de la reproduction n'aide nullement à faire une heure de cours en milieu difficile. Pour que cette connaissance soit utile, il faut la reproblématiser en fonction des enjeux de la situation de cours, en l'intégrant en particulier à une réflexion sur les différents modes de rapport au savoir des étudiants. (Derouet (2001), cité par Étévé (2005), p. 123) »

5.2. Comment problématiser?

On peut identifier quatre niveaux didactiques relatifs à une présentation problématisée d'un contenu, allant du moins élaboré au plus élaboré (Roegiers et Coll, 2012, pp. 203-204).

1. La *présentation non problématisée de contenus* par l'enseignant est une présentation qu'il effectue sur la base de ses connaissances, dans une optique de restitution par l'étudiant; elle se réduit au « texte du savoir »: il n'y a pas de didactisation.
2. La *problématisation théorique* (historique, épistémologique) des contenus, réalisée par l'enseignant, est une forme qui traduit la préoccupation du chercheur, qui se refuse à présenter quelque chose sans le problématiser. Elle ne prend toutefois pas en compte les situations et leur contexte.
3. La *problématisation contextualisée réalisée par l'enseignant* sur la base de situations en contexte (c'est-à-dire des situations actualisées) se base sur un travail de conceptualisation théorique et/ou de conceptualisation pragmatique effectué par l'enseignant. Suite à ce travail, l'étudiant peut appliquer les concepts dégagés à une situation en contexte de son environnement, ou réaliser un travail contextualisé, mais qui reste cependant assez limité: la conceptualisation théorique (en profondeur), sans laquelle les savoirs impliqués restent en partie extérieurs à l'étudiant, emprisonnés dans la spécificité de l'activité sans avoir été totalement assimilés (reconstruits par lui-même), est encore insuffisante. On est dans une dynamique d'exploration du terrain mais qui, pour l'étudiant, s'apparente davantage à de l'application, voire à de l'analyse, qu'à de la production de connaissances.
4. Une *problématisation effectuée par l'étudiant* sur la base de situations en contexte consiste en un travail de conceptualisation, théorique et/ou pragmatique, effectué par l'étudiant. Il y a production de connaissances par lui, l'étudiant devient auteur, au sens d'Ardoino (1993). C'est ce qui donne à ses yeux du sens à des informations, des événements, qui établit des liens avec la théorie, voire même qu'il théorise par lui-même. Ceci implique qu'il apprenne à problématiser à partir d'un ensemble documentaire, ou d'une combinaison entre un ensemble documentaire et une(des) situation(s) réelle(s).

6. L'évaluation des compétences: pourquoi, comment, avec quelles balises?

Il est un domaine dans lequel les institutions d'enseignement supérieur semblent progresser de manière particulièrement difficile: c'est celui de l'évaluation des acquis des étudiants, ou plus précisément celui de l'articulation des pratiques évaluatives avec les pratiques de formation qui visent le développement des compétences. Dans un contexte où la pratique de l'évaluation à l'université est pourtant caractérisée par une insatisfaction profonde des étudiants relative aux examens tels qu'ils se pratiquent, tant écrits qu'oraux (Ricci, 2006), le défi est de taille.

Comment résumer aujourd'hui les enjeux de l'évaluation dans l'enseignement supérieur?

Il y a bien sûr les exigences de conformité aux normes supranationales, qui sont souvent des prescriptions de type administratif. Mais au-delà de ces prescriptions, comment une institution d'enseignement supérieur peut-elle aujourd'hui faire jouer la marge de manœuvre dont elle dispose en matière d'évaluation?

Trois enjeux semblent émerger.

1. Tout d'abord, celui qui est lié au choix du « grain » des unités à évaluer: un gros grain, qui opère sur des regroupements d'objectifs et de contenus qui font sens (épreuves d'évaluation constituées de « grandes » questions/études de cas), ou un grain plus fin, qui opère directement sur ces objectifs et ces contenus (épreuves d'évaluation constituées d'une suite de « petites » questions).
2. Ensuite, le regard porté sur la production de l'étudiant: un regard global, qui donne un aperçu d'ensemble (selon des grandes lignes, selon des critères...), ou un regard détaillé (en attribuant 1 point, 2 points, ou encore 0,5 points, voire 0,25 points à des morceaux de réponse, et en faisant une somme pour la note finale).
3. Enfin, l'organisation même des épreuves: des épreuves certificatives indépendantes (pour chaque cours) ou intégrées (regroupant plusieurs cours).

Citons également un quatrième enjeu: l'introduction de la dimension émotionnelle dans l'évaluation, à savoir la dimension des savoir-être dans la formation de l'étudiant. Des outils très récents, appelés QCX, validés scientifiquement, commencent à être opérationnels pour évaluer différentes caractéristiques émotionnelles des étudiants: autonomie, persévérance, lucidité, assiduité, rigueur, etc. (Roegiers, 2017).

6.1. Sur quelles bases poser les choix relatifs à ces enjeux?

Nous avons déjà abordé les implications d'un curriculum qui se veut « aligné », dans une optique d'approche-programme. Les modalités d'évaluation y sont centrales: 1) Le profil de sortie amène à choisir des modalités d'évaluation 2) Les modalités d'évaluation amènent à leur tour à définir les contenus et les méthodes pédagogiques.

6.2. Du profil de sortie aux modalités d'évaluation

Nous avons vu que, aujourd'hui plus que jamais, il n'est pas possible de parler d'évaluation sans parler de profil de sortie. De façon plus précise, quel que soit le chemin emprunté aujourd'hui par l'enseignement supérieur en matière d'évaluation des acquis des étudiants, il n'échappe pas à cette nécessité croissante de combiner le complexe (=le sens) et le concret (=l'évaluable) dans les apprentissages tout comme dans l'évaluation des acquis

des étudiants. Le complexe parce que les études, quelles qu'elles soient, préparent à vivre et à travailler dans un monde complexe, dont il importe de retrouver le sens (Ladrière, 1984; Ziegler, 2007). Le concret, parce que, plus que jamais, dans le contexte international que nous connaissons, il est nécessaire d'évaluer les acquis des étudiants de manière plus précise et plus formelle, pour les raisons bien connues de mobilité nationale et surtout transnationale.

6.3. Des modalités d'évaluation aux apprentissages

Un autre principe important veut que les cours/les apprentissages soient en conformité avec l'évaluation certificative: si on forme l'étudiant à pouvoir faire face à des situations complexes, il est logique que l'évaluation soit également pensée à partir de situations complexes.

Travailler sur une base de compétences permet cette combinaison, à condition de prendre comme base des énoncés de compétences qui soient eux-mêmes formulés de manière complexe et concrète (la troisième définition du début de l'article).

Reprenons l'exemple, abordé ci-dessus, de l'étudiant d'une formation en sciences humaines qui, au terme d'un cours de sociologie, doit pouvoir «analyser une situation familiale ou dans le contexte d'une petite organisation sociale ou professionnelle, à la lumière des outils de la sociologie» (compétence disciplinaire exprimée en termes de situation complexe à traiter). Comme toute compétence définie en termes complexes et concrets, cette compétence recourt à des ressources (savoirs, savoir-faire, savoir-être).

1. Les cours vont servir à installer ces ressources, en recourant notamment à la démarche de problématisation des contenus
2. L'enseignant va soumettre aux étudiants, individuellement, des études de cas (= des situations complexes) pour qu'ils apprennent à mener une analyse inédite, en fonction d'une situation inédite
3. L'évaluation consistera à leur soumettre une nouvelle situation complexe à analyser, dans un nouveau contexte, à traiter de façon autonome.

Ces principes sont valables pour toutes les formations, que ce soient des formations universitaires non professionnalisantes ou des formations professionnalisantes. Le tout est de sélectionner les types de situations complexes que chaque étudiant doit pouvoir traiter, au sein d'une discipline, ou au sein de l'ensemble de la formation.

Ils s'articulent autour de deux concepts étroitement liés:

1. Celui de «noyau de compétences évaluables» ou de «noyau d'énoncés complexes et concrets», qui décrit de manière concrète un profil de sortie; pour faire l'objet d'un traitement complet pendant la formation, ces compétences doivent être en très petit nombre (une ou deux si ce sont des compétences disciplinaires, 3 ou 4 si ce sont les compétences interdisciplinaires attendues en fin de formation),
2. Celui de situation d'intégration, à savoir une situation complexe qui permet d'exercer ce profil de sortie, et de l'évaluer. Il s'agit plutôt de «famille de situations complexes», puisque la situation d'intégration traitée par l'étudiant est toujours nouvelle, même si elle est clairement délimitée dans l'énoncé de la compétence (dans notre exemple «une situation familiale ou une situation liée à une petite organisation sociale ou professionnelle»).

7. Quelles applications concrètes?

On peut citer quelques avancées très concrètes qui se sont inspirées des propositions énoncées dans cet article.

Depuis 10 ans, sous l'impulsion de l'UEMOA (Union Economique et Monétaire de l'Afrique de Ouest), une réforme en profondeur du baccalauréat est engagée dans 8 pays d'Afrique francophone et lusophone: Sénégal, Bénin, Guinée Bissau, Côte d'Ivoire, Mali, Burkina Faso, Niger et Togo. Cette réforme travaille sur une double dimension: «verticalement», en vue de mieux articuler les exigences de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur, et «horizontalement» en vue de garantir une meilleure cohérence «inter pays».

Elle présente des aspects organisationnels, en vue d'harmoniser les procédures de passation du baccalauréat dans les différents pays. Mais elle présente également des aspects pédagogiques, qui visent à produire des épreuves qui évaluent de façon plus fiable les compétences des étudiants à l'entrée dans l'enseignement supérieur. En particulier, les questions visant à de la restitution de connaissances et à de simples applications font progressivement la place au traitement de situations complexes (situations d'intégration), dans les différentes disciplines. En 2020, il est prévu dans ces pays un baccalauréat «blanc» qui repose sur ces principes.

Lors de phases préliminaires d'administration de telles épreuves, un des effets observés est le fait que les étudiants perçoivent ces épreuves comme étant plus justes, parce qu'elles font appel aux compétences des étudiants (connaissances + savoir-faire + contexte), et que, dans le même temps, la part de hasard se voit de plus en plus réduite.

Dans l'espace européen francophone en particulier (France, Belgique francophone, Suisse francophone...), comme d'ailleurs dans d'autres espaces linguistiques européens, l'entrée dans les réformes de l'enseignement supérieur consiste davantage en des mesures administratives qu'en des mesures pédagogiques. Ces mesures administratives sont dictées par les avancées internationales en matière de normes de qualité: LMD, Bologne, évaluation des enseignements et autres standards de qualité.

Les institutions, qui se voient contraintes à modifier leurs programmes et leurs pratiques en ce sens, vivent souvent cet épisode comme une perte de sens et une perte de contrôle sur leurs pratiques.

Une réflexion sur le profil de sortie et sur l'introduction de situations complexes qui traduisent ce profil de sortie contribue à rendre de la cohérence entre d'une part les injonctions de nature administrative et d'autre part les aspects liés aux enseignements, notamment en matière d'évaluation. Au lieu du traditionnel cloisonnement des savoirs d'un côté, et d'une liste de compétences d'un autre côté, la définition de quelques énoncés de compétences qui articulent les savoirs et les «compétences», et qui débouchent sur des évaluations en situations complexes, réconcilie bien des points de vue, et constitue une ébauche d'un dialogue constructif.

De même, - en particulier dans les formations pédagogiques (formations d'enseignants) - ce type de pratique réconcilie les enseignants disciplinaires, traditionnellement plus enclins à développer des contenus, et les enseignants transversaux (pédagogues, méthodologues...) dont le rôle est davantage de développer des compétences. Pourquoi cette réconciliation? Parce que, pour les enseignants disciplinaires, qui se sentent souvent

mis de côté par les réformes récentes, le fait de comprendre qu'ils peuvent développer des situations complexes dans leur discipline, dans lesquelles ils peuvent valoriser leurs contenus disciplinaires, est souvent une véritable découverte. Ils se sentent mieux compris, mieux pris en compte dans leurs spécificités disciplinaires, qui les amène à changer de posture vis-à-vis de la réforme, et les amène à dialoguer, parfois même à collaborer avec leurs collègues pédagogues et méthodologues.

Dans certaines institutions d'enseignement supérieur, ce travail va plus loin, et porte sur la question d'un projet d'institution: c'est le cas des institutions d'enseignement supérieur qui refusent de se laisser uniquement conduire par des directives réglementaires émanant des pouvoirs centraux, dans le sens d'économies budgétaires. Au contraire, elles souhaitent procéder à l'envers: prendre la question du sens comme point de départ (par exemple à partir du profil de sortie), et y intégrer la dimension administrative et budgétaire comme une contrainte, mais pas comme l'axe principal.

Dans nos sociétés post-néolibérales, ce travail sur le sens prend résonne aujourd'hui comme une nécessité, notamment pour les jeunes qui ne veulent plus vivre pour travailler, mais travailler pour vivre, le mot «vivre» étant pris comme le fait de trouver du sens à leur vie.

Le travail sur les situations complexes, les études de cas, etc. permet souvent d'articuler le cognitif et l'émotionnel, puisque l'étudiant est appelé à traiter une situation complexe, qui requiert d'aller chercher dans ces deux registres. Dans les formations professionnalisantes, le gestuel est aussi mobilisé.

Cependant, une de ses limites est de ne mobiliser que quelques connaissances, ce qui, très souvent, est perçu par les enseignants comme insuffisant compte tenu de la diversité et du volume de matières à aborder dans l'enseignement supérieur.

Ce travail sur les situations complexes peut être utilement complété par des QCM (questions à choix multiples), qui peuvent échantillonner sur un bien plus grand nombre de points de matière. Ces QCM sont de plus en plus utilisés dans l'enseignement supérieur, mais trop souvent de manière exclusive, et donc très réductrice.

Dans un horizon proche, avec les avancées des QCX (QCM experts) abordés ci-dessus, on pourra, dans les institutions d'enseignement supérieur, compléter encore ces évaluations par:

1. Le profil cognitif des étudiants: dans quelle mesure possèdent-ils la capacité d'abstraire, d'induire, de dégager l'essentiel de l'accessoire, de transposer, de modéliser, etc.? Tout cela sur la base de questions à choix multiples expertes (QCX cognitifs).
2. Le profil émotionnel des étudiants: dans quelle mesure sont-ils autonomes, persévérants, clairvoyants, rigoureux, créatifs, organisés, etc. Tout cela également sur la base de questions à choix multiples expertes (QCX émotionnels).

C'est donc dans une complémentarité entre des évaluations de différents types, mais faciles à élaborer et à corriger qu'il faut voir un avenir possible de l'évaluation dans l'enseignement supérieur: des formes d'évaluation qui combinent le sens et l'efficacité.

8. Conclusion: Mettre l'efficacité au service du sens

Dans un curriculum humaniste, la préoccupation d'efficacité n'existe pas en dehors d'une préoccupation de recherche de sens. Cette efficacité ne peut être mise en avant que si elle est sous-tendue par un projet qui fait sens.

8.1. Quelle conception de la compétence est la plus en phase avec la proposition «efficacité au service du sens»?

Reprenons les trois conceptions de la compétence, abordées en début de l'article.

- Une logique de développement de savoir-faire
- Une logique de conception de qualités transversales (compétences transversales)
- Une troisième logique, orientée vers le potentiel de l'étudiant à traiter des situations complexes

La confrontation des étudiants à des situations complexes est un enjeu majeur aujourd'hui. On le sait depuis longtemps et, depuis que le traitement des situations complexes a été introduit dans les pratiques d'enseignement, les institutions cherchent sans cesse un équilibre judicieux entre d'une part le travail collectif qui stimule, et d'autre part le travail individuel, qui assure l'appropriation en profondeur.

Il apparaît assez clairement que deux modalités différentes se sont développées dans les auditoriums et les salles de cours, sans être nullement incompatibles:

Modalité 1. Des situations complexes pour mener les apprentissages des notions/contenus figurant aux programmes, répondant aux exigences de la problématisation des contenus.

Modalité 2. Des situations complexes qui concrétisent un profil de sortie, et que l'étudiant doit pouvoir traiter individuellement, au terme d'une série d'apprentissage.

Même si la deuxième conception de la compétence (compétences transversales) peut parfaitement être développée au sein de pratiques d'enseignement qui mettent en avant des situations complexes (modalité 1), seule la troisième conception de la compétence (traiter une situation complexe contextualisée) permet d'établir le lien avec l'évaluation, et de viser conjointement les deux modalités. C'est là la grande leçon du recours des compétences dans les curricula de l'enseignement supérieur depuis une vingtaine d'années: il faut absolument combiner les deux modalités de pratique des situations complexes, si on veut combiner le sens et l'efficacité, comme le montrent des études récentes (Galand, Bourgeois et Frenay, 2005). Par ailleurs, il semble que la modalité 2 (résolution individuelle de situations complexes représentant le profil de sortie) gagnerait à être installée en premier lieu dans les curricula de formation, même s'il n'y a pas encore de révision des méthodes pédagogiques. La formation n'en devient que plus efficace, par le «simple» fait que les étudiants apprennent à articuler des savoirs et des savoir-faire en contexte, au sein de situations complexes.

De plus, il s'agit d'une efficacité qui va dans le bon sens, à savoir une efficacité placée au service du sens, et non pas une efficacité déshumanisante, qui dévaste tout sur son passage. Tout en garantissant une excellente efficacité, cette optique de curriculum humaniste est notamment en phase avec les grandes préoccupations climatiques qui exigent de réfléchir en profondeur au sens de l'ensemble des activités humaines.

On a donc là une révolution certes, mais une «révolution douce» qui va dans le sens d'interpeller l'enseignement supérieur sur les grandes questions de société, notamment la question climatique en lien avec la vision néolibérale de l'économie. Les événements actuels nous montrent en quoi il faut sans cesse remettre ces questions sur le tapis, et en quoi l'enseignement supérieur doit renforcer ce rôle de vigilance, de prévision et même de visionnaire qu'il a toujours joué.

Références

- Ardoino, J. (1993). L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives, *Pratiques de Formation-Analyses. Formation Permanente*, 25(26), 15-34.
- Bartholet, J. (2013). Cours en ligne pour étudiants du monde entier. In Universités en ligne, une révolution dans le monde de l'enseignement. *Pour la Science*, 431, 33-48.
- De Ketele, J.-M. et Hanssens, C. (1999). *L'évolution du statut de la connaissance, Des idées et des hommes: Pour construire l'avenir de la Wallonie et de Bruxelles*. Louvain-la-Neuve: Académia-Bruylants.
- De Ketele, J.-M. et Roegiers, X. (1993/2009). *Méthodologie du recueil d'informations*. Bruxelles: De Boeck-Université.
- Derouet J. L. (2002). Du transfert à la circulation des savoirs et à la reproblématisation. De la circulation des savoirs à la constitution d'un forum hybride et de pôles de compétences: un itinéraire de recherche. *Recherche et formation*, 40, 13-26.
- Étévé, C. (2005). Autour des mots «problématisation», «dé-problématisation», «re-problématisation». *Recherche et formation*, 48, 119-134.
- Friedman, Th. L. (2010). *La Terre est plate. Comprendre la mondialisation*. Paris: éditions Perrin.
- Galand, B., Bourgeois, E. et Frenay, M. (2005). The impact of a PBL curriculum on students motivation and self-regulation. *Cahiers de recherche en éducation et formation*, 37, 16-41.
- Garreau, L. (2009). *Accéder à l'opérationnalisation d'un concept complexe au travers de la théorie enracinée: le cas du concept de sens*. Rétabli
<http://basepub.dauphine.fr/bitstream/handle/123456789/3258/garrauaccéder.pdf>
- Le Boterf, G. (1995). *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Leontiev, A. (1976). *Le développement du psychisme*. Paris: les éditions sociales.
- Miled, M. (2011). Contextualiser l'élaboration d'un curriculum de français langue seconde: quelques fondements épistémologiques et méthodologiques, in P. Martinez, M. Miled, R. Tirvassen (Éds.). Curriculum, programmes et itinéraires en langues et cultures. *Le Français dans le monde*, 49, 64-75.
- Molitor, M. (2013). *Vers la fin des piliers dans l'enseignement supérieur?, Les analyses du CRISP en ligne*. Rétabli www.crisp.be
- Ouellet, F. (2006, 2009) *Le concept*. Rétabli www.recitus.qc.ca/congres/article.php?id_article=37
- Ricci, J. L. (2006). L'évaluation des examens est-elle un sujet négligé de la pédagogie universitaire? In N. Rege Colet et M. Romainville (Éds), *La pratique enseignante en mutation à l'université* (pp. 41-60). Bruxelles: De Boeck.
- Roegiers, X. (2010). *La pédagogie de l'intégration: des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés*. Bruxelles: De Boeck.
- Roegiers, X. et Coll (2012). *Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur? Placer l'efficacité au service de l'humanisme*. Bruxelles: De Boeck.

- Roegiers, X. (2016). L'enjeu de la problématisation des contenus dans l'enseignement supérieur du point de vue de l'enseignement par et pour la recherche. In V. Bedin (Éds), *L'université face au défi de l'enseignement par et pour la recherche. Les Dossiers des sciences de l'éducation* (pp. 101-137). Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.
- Roegiers, X. (2017). *De la connaissance à la compétence. Évaluer le potentiel d'action par un QCM. Recherche fondamentale inédite*. Berne: Peter Lang.
- Roegiers, X. (2018). Un curriculum par compétences peut-il être un curriculum humaniste? In C. Loisy et J. C. Coulet (Éds.), *Savoirs, compétences, approche-programme en formation, Outiller le développement d'activités responsables* (pp. 58-72). Paris: ISTE Editions.

Bref CV de l'auteur

Xavier Roegiers

Professor of educational science at the Catholic University of Louvain-la-Neuve, Belgium. A civil engineer, primary school teacher, and doctor of educational science, he specialized in supporting education systems in developing school programmes, evaluating student achievement, designing and evaluating textbooks, the training of teachers, and striving towards equity in educational systems. Together with his team, he collaborates with the major international organizations involved in the development of education around the world, such as the Organisation Internationale de la Francophonie (OIF—International Organization of French-speaking Countries), UNICEF, and UNESCO. He has authored numerous works on the competencies-based approach in educational systems, including, most recently, *Une Pédagogie de l'Intégration* [Pedagogy of integration] and *Des manuels scolaires pour apprendre* [Textbooks for Learning], which have been translated into several languages including Portuguese, Russian, Spanish, Ukrainian, Chinese and Arabic. Email: xavier.roegiers@uclouvain.be