

UNIVERSITE LIBRE DE BRUXELLES  
Faculté des sciences psychologiques et de l'éducation

**REFERENTIELS DE COMPETENCES ET PILOTAGE DE FORMATION A  
L'UNIVERSITE  
ROLE, ENJEUX ET LIMITES**

Thèse présentée en vue de l'obtention du grade de docteur en sciences psychologiques et de  
l'éducation par :  
**NADINE POSTIAUX**

Promoteurs de recherche : Marc Romainville et Philippe Bouillard

**Année académique : 2009-2010**

Nous qui sommes les acteurs de l'éducation, nous avons besoin de la vivre dans le registre de la chanson de gestes, c'est-à-dire du passionnel mais aussi dans celui de l'objectivation afin d'éviter que la passion ne se fasse démente.

Philippe Meirieu

## Avant-propos

Cette thèse est le produit de plusieurs rencontres.

Première rencontre. La rencontre d'un objet jusque là inconnu : le référentiel.

« Il faut que nous ayons un référentiel de compétences ! ».

C'est par cette injonction du décanat que commence l'instruction de ce dossier. Je ne savais pas grand chose sur le sujet et comme je l'apprendrai, il n'y a pas pléthore de littérature de recherche sur les référentiels.

Donc, un sujet pris à son point zéro, un objet à construire, l'opportunité de démarrer un projet de recherche. Un projet de recherche comme un temps d'arrêt dans une carrière de conseiller pédagogique. Une opportunité qui tombe à pic dans un moment de remise en question : comment travailler sur l'innovation sans être formée à la recherche ? Comment avoir le recul nécessaire sans avoir fait cette expérience de rigueur et de mise à distance ? Comment se faire reconnaître comme un partenaire important dans une institution dont la recherche est le moteur ?

Deuxième rencontre. Une rencontre avec les enseignants de la Faculté des Sciences appliquées de l'ULB, convaincus de la nécessité de développer la recherche en pédagogie universitaire. Il fallait cette rencontre pour imaginer cette thèse possible, il fallait ce soutien indéfectible de quelques uns pour qu'il soit possible d'aller au bout de ce projet dans une profession dont l'activité de recherche n'est, à ce jour, ni encouragée, ni reconnue.

Parmi ces professeurs,

A celui qui a initié, porté et défendu mon projet,

A celui qui l'a rejoint et qui fut tout aussi indéfectible,

A celui qui m'a remplacée dans mes fonctions pour que je puisse écrire,

A mon doyen pour son leitmotiv à toute épreuve « Ca va aller ! »,

A tous ceux qui furent bienveillants et encourageants me considérant comme un chercheur ordinaire,

A mes collègues qui ont suppléé et pris patience quand cela n'en finissait plus de finir,

A mes proches,

Merci.

## RESUME

Cette recherche vise à analyser le rôle des référentiels de compétences sur le pilotage de la formation à l'université et sur les pratiques d'enseignement et d'évaluation des enseignants. Cette analyse cherche également à explorer les liens entre le rôle joué par un référentiel (son usage, ses effets) et les conditions qui ont présidé à sa réalisation : motivation de départ, méthode d'élaboration et de diffusion. La méthodologie utilisée est double. D'une part, nous avons mené une étude croisée reprenant 10 cas, soit 10 équipes d'enseignants ayant élaboré un référentiel en Belgique, en France, aux Pays-Bas et au Canada. D'autre part, nous avons suivi, durant trois années, l'élaboration du référentiel de formation de l'Ecole polytechnique de l'ULB. Entretiens semi-dirigés et observation participante ont été les deux outils respectifs de cette double méthodologie. Nous avons pu montrer que dans la plupart des cas, les référentiels ont joué un rôle dans le pilotage de la formation et dans les pratiques d'enseignement et d'évaluation mais nous avons également identifié d'autres rôles joués par les référentiels tels un rôle de gestion des ressources humaines (outil d'engagement et d'intégration de nouveaux engagés, outil de construction d'une identité collective, outil de communication interne) ou encore de communication à caractère promotionnel. Nous pouvons également formuler des hypothèses quant aux conditions susceptibles de favoriser l'usage du référentiel dans le pilotage et dans les pratiques d'enseignement et d'évaluation. Par contre, nous n'avons pas identifié l'impact de la forme du référentiel (concept de référence ou modèle théorique) sur son usage, l'usage du référentiel étant davantage lié à une politique qui l'englobe et dont il est sans doute l'un des rouages.

Enfin, en regard de nos résultats et de notre échantillon, le référentiel ne semble pas constituer un levier pour accroître la professionnalisation de la formation mais se trouve au contraire en équilibre entre professionnalisation et académisation, en ce qui concerne les formations initiales de deux cycles dans un contexte universitaire ou assimilé.

## TABLE DES MATIERES

<b>CHAPITRE 1</b>	<b>CADRAGE ET QUESTION DE RECHERCHE</b>	<b>7</b>
1.	<i>INTRODUCTION DE LA PROBLEMATIQUE</i>	8
1.1.	Le référentiel, quel contexte d'émergence ?	9
1.2.	Un référentiel, pour quoi faire ?	10
1.3.	Un référentiel, comment faire ?	11
1.4.	Un référentiel, quelle forme pour quel fond et vice versa ?	12
2.	<i>Notre question de recherche</i>	13
<b>CHAPITRE 2</b>	<b>CADRE THEORIQUE</b>	ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.
1.	<i>Compétences et référentiels : quel cadre conceptuel ?</i>	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
1.1.	Compétence	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
1.1.1.	Compétence : un terme polysémique ?	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
1.1.2.	Notre proposition de définition	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
1.1.3.	Compétence et famille de situations	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
1.1.4.	Compétence dans le temps et dans l'espace	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
1.1.5.	La compétence et la didactique des compétences	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
1.1.6.	La notion de compétence : un ancrage très francophone	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
1.1.7.	La compétence piégée dans le débat de la professionnalisation de l'université	<b>Error!</b> <b>Bookmark not defined.</b>
1.1.8.	L'évaluation de la compétence	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
1.2.	Référentiels	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
1.2.1.	Un premier tour d'horizon	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
1.2.2.	Première démarche : le modèle Area-santé/ISEI	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
1.2.3.	Deuxième démarche : la démarche Chauvigné	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
1.2.4.	Notre lexique	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
2.	<i>Contexte institutionnel et international</i>	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
2.1.	European Qualification Framework – Cadre européen de qualification – EQF	<b>Error!</b> <b>Bookmark not defined.</b>
2.2.	Learning outcomes	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
2.3.	Dublin descriptors	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
2.4.	Eur-Ace	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
2.5.	Tuning : Convergence des structures éducatives en Europe	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
2.6.	Accreditation board for engineering and technology (ABET)	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
2.7.	Brève analyse	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
3.	<i>Conclusion provisoire</i>	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
<b>CHAPITRE 3</b>	<b>: METHODOLOGIE</b>	ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.
1.	<i>Méthodologie generale</i>	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
1.1.	Introduction	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
1.2.	Hypothèse de recherche	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
2.	<i>Etude croisée de 10 cas</i>	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
2.1.	L'échantillon	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
2.2.	L'entretien semi-dirigé	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
2.3.	Analyse qualitative des entretiens	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
3.	<i>Observation participante</i>	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
3.1.	Introduction	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
3.2.	La sélection des données	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
3.3.	L'évaluation externe par un groupe miroir	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
<b>CHAPITRE 4</b>	<b>: LES RESULTATS</b>	ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.
1.	<i>Etude croisée</i>	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
1.1.	Description des cas	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
1.1.1.	École Centrale de Lille	<b>Error! Bookmark not defined.</b>

1.1.2.	Institut Supérieur d'Enseignement Infirmier – Haute Ecole Léonard de Vinci	_____	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
1.1.3.	Département de génie électrique et génie informatique – Faculté de génie de l'Université de Sherbrooke	_____	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
1.1.4.	Institut d'Education physique et de réadaptation	_____	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
1.1.5.	Technische Universiteit Eindhoven	_____	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
1.1.6.	Hogeschool Gent	_____	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
1.1.7.	École des Mines de Nantes	_____	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
1.1.8.	Institut Supérieur d'Agriculture de Lille	_____	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
1.1.9.	École Polytechnique de Montréal	_____	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
1.1.10.	École des Hautes Etudes en Santé publique de Renne	_____	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
1.2.	Une première analyse de cette description	_____	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
1.3.	Présentation comparée des entretiens	_____	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
1.3.1.	Les origines	_____	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
1.3.2.	L'élaboration du référentiel	_____	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
1.3.3.	La diffusion	_____	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
1.3.4.	L'usage	_____	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
1.3.5.	Le bilan et les perspectives	_____	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
1.3.6.	Le jeu d'acteurs	_____	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
1.4.	Conclusion provisoire	_____	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
2.	<i>Observation participante</i>	_____	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
2.1.	Chronique de l'action	_____	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
2.1.1.	Les origines du référentiel	_____	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
2.1.2.	L'élaboration du référentiel	_____	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
2.1.3.	La diffusion	_____	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
2.1.4.	L'usage	_____	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
2.1.5.	Le bilan	_____	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
2.1.6.	Le jeu d'acteurs	_____	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
2.2.	Conclusion provisoire	_____	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
<b>CHAPITRE 5</b>	<b>DISCUSSION DES RESULTATS</b>	_____	<b>ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.</b>
1.	<i>Rappel des questions de recherche :</i>	_____	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
2.	<i>Synthèse des principaux résultats</i>	_____	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
3.	<i>Analyse des rôles attribués au référentiel</i>	_____	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
4.	<i>Un acteur principal : les enseignants et leur profil</i>	_____	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
5.	<i>A partir de la question de recherche</i>	_____	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
<b>CONCLUSIONS</b>	_____	_____	<b>ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.</b>
<b>TABLE DES FIGURES</b>	_____	_____	<b>ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.</b>
<b>ANNEXES</b>	_____	_____	<b>ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.</b>
<b>LEXIQUE</b>	_____	_____	<b>ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE</b>	_____	_____	<b>14</b>

## **CHAPITRE 1    CADRAGE ET QUESTION DE RECHERCHE**

## 1. INTRODUCTION DE LA PROBLEMATIQUE

Le référentiel de compétences a le « vent en poupe » dans l'enseignement supérieur. Prolongement des réformes issues de l'approche par compétences, recommandation européenne, aide à la décision dans un contexte de formation de plus en plus flexible... autant de raisons qui convergent actuellement vers le référentiel de compétences. Mais qu'entend-on exactement par référentiel de compétences dans le cadre de cette recherche ?

A minima et pour l'instant, nous considérerons que le référentiel est un document cadre reprenant sous une forme intégrée l'ensemble des compétences attendues à l'issue d'un programme de formation ou d'une partie de cette formation.

Selon Perrenoud (Perrenoud, 1998) *le référentiel est la clé de voûte d'une bonne architecture curriculaire, fondée sur la description précise des pratiques professionnelles de référence comme base de leur transposition didactique en un plan de formation.* Cette première approche pose déjà en tant que telle quelques questions.

Un curriculum doit-il être fondé sur la description précise des pratiques professionnelles de référence ? Est-il possible de le faire pour toutes les formations ? Quelle place prend la transposition didactique dans les savoirs réellement enseignés à l'université ? Quelle différence fait-on alors entre un référentiel de métier et un référentiel de formation, ... ?

Posons également, provisoirement, le terme de compétence comme étant la **mobilisation d'un ensemble intégré de ressources pour résoudre une situation problème** (Le Boterf, 1994 ; Rey, 1996 ; Perrenoud, 1999 ; Roegiers, 2000 ; Jonnaert, 2002 ; Tardif, 2003). La littérature semble s'accorder sur l'idée qu'une compétence se manifeste dans la confrontation à des situations complexes qui vont permettre cette mobilisation. Ainsi, si l'université souhaite développer des compétences, selon la définition même du mot, elle doit proposer aux étudiants des occasions permettant de mobiliser savoir et savoir faire dans une situation d'exécution (Pons-Desoutter, 2005). Cette nécessité explique le lien parfois constaté entre les réformes d'apprentissage par projets et par problèmes dans l'enseignement supérieur et la réflexion sur les compétences à développer.

Dans les pages qui vont suivre, nous allons rapidement survoler les questions qui justifient cette recherche et que nous approfondirons tout au long de ce travail.

## 1.1. LE REFERENTIEL, QUEL CONTEXTE D'EMERGENCE ?

**L'intérêt actuel pour les compétences** dans les formations universitaires professionnalisantes repose sur ce constat :

Le transfert et la mobilisation des capacités et des connaissances ne sont pas donnés d'emblée, il faut les travailler, les entraîner. Ce travail impliquera du temps, des démarches didactiques et des situations appropriées (Tardif, 1999). Dans les « études traditionnelles », le transfert et la mobilisation sont peu entraînés. Si bien que les étudiants apprennent à accumuler des savoirs, à passer des examens, mais ils ne parviennent pas nécessairement à mobiliser de manière adéquate ces acquis dans des situations de vie professionnelle ou autre (Paul & Suleman, 2005; Ramsden, 2003; Romainville, 2008).

L'usage du référentiel de compétences dans le cadre d'une formation universitaire permet d'éviter deux écueils que Perrenoud (Perrenoud, 2001) définit comme la *logique de contenus* et la *logique de dispositifs de formation*. La *logique de contenus* consiste en la définition d'un curriculum par les lobbies disciplinaires, ce sont les professeurs qui décident de la présence ou de l'absence de tel ou tel contenu. La limite des cours n'étant finalement définie que par la juxtaposition des préoccupations individuelles de chacun sans approche globale du profil attendu. A l'inverse, et c'est peut-être le danger qui menace des programmes engagés dans de grandes réformes pédagogiques, la *logique de dispositifs de formation* consiste à laisser l'ingénierie pédagogique, complexe par les contraintes imposées, dicter ses objectifs sans qu'une réflexion globale et distanciée ne puisse avoir lieu. C'est bien cette distance critique que permet ou devrait permettre l'élaboration d'un référentiel de compétences. Le référentiel, ouvrage collectif d'une équipe d'enseignants, offre des possibilités rares de concertation et de partage (Guittet, 1995).

Cette position nous amène à choisir comme sujet d'étude le référentiel décrivant une formation et non le référentiel décrivant un métier. Nous l'évoquerons, la littérature concernant le référentiel de métier est abondante notamment dans le champ des sciences du travail. Le point de vue ici adopté relève davantage de la pédagogie universitaire même si les apports des littératures voisines sont incontournables.

Il n'est pas rare d'entendre dans le milieu de la pédagogie universitaire que l'approche par compétences et le mot compétence lui-même, émanent du monde du travail, ce qui constitue parfois une critique et traduit souvent une méfiance, au sens où la mission d'une université ne peut se limiter à assurer l'employabilité de ses diplômés.

Il nous semble utile d'interroger l'origine du concept et son ancrage initial, notamment en retournant à des textes de pédagogie antérieurs au courant des compétences dans les entreprises que l'on peut situer autour de 1990 (Le Boterf, 2001).

Notre échantillon visant des formations dites professionnalisantes, nous reviendrons forcément sur la définition de ce terme et sur le débat de la professionnalisation de l'université dans le développement ultérieur de notre recherche.

## 1.2. UN REFERENTIEL, POUR QUOI FAIRE ?

L'étude des référentiels existants pose d'emblée la question des finalités poursuivies. Ces finalités peuvent varier selon les contextes locaux. Notamment, l'exemple nord américain est généralement lié à des procédures d'accréditation. Inversement l'exemple français est lié à la loi sur la valorisation des compétences visant à réinsérer des personnes en demande ou en changement d'emploi dans les programmes de formation. Ce contexte pourrait engendrer une orientation professionnelle des référentiels, déclinés sous forme de tâches identifiables dans une pratique professionnelle donnée (Pons-Desoutter, 2005).

En Communauté française de Belgique, sans imposition d'aucune sorte<sup>1</sup>, les finalités qui se dessinent semblent davantage liées à la cohérence de la formation dispensée. De plus, à l'heure de Bologne, assurer la transparence et la visibilité d'un programme paraît indispensable notamment à la mobilité des étudiants. Enfin, et ce n'est pas le moindre des enjeux, dans le cadre de la promotion de la réussite (Romainville, 2002), énoncer clairement les compétences attendues d'un jeune diplômé contribue, pour les étudiants, à donner du

---

<sup>1</sup> Note d'actualisation au 15 octobre 2009

La référence à un cadre de certification, préconisée par l'Europe, a été intégrée récemment dans le Décret définissant l'enseignement supérieur, favorisant son intégration dans l'espace européen de l'enseignement supérieur et finançant les universités (mars 2004). Cet amendement intervenu en date du 9 mai 2008, s'est traduit notamment par l'intégration d'un cadre des certifications, instrument de classification des certifications en fonction d'un ensemble de critères correspondant à des niveaux d'apprentissage déterminés, chaque grade académique étant associé à un niveau de compétence à atteindre. En date du 20 juillet 2005, un Arrêté du Gouvernement de la Communauté française déterminant les modèles des diplômes et des suppléments aux diplômes délivrés par les institutions universitaires et les jurys d'enseignement universitaire de la Communauté française, est publié. Ce dernier est conforme au modèle élaboré par la Commission européenne, le Conseil de l'Europe et l'UNESCO/CEPES. Il prévoit une rubrique 4.2. "Exigences du programme / Programme requirements" que nombre d'universités ont interprété comme une nécessité de préciser les compétences acquises au moment de la diplomation. Ceci semble confirmé par un extrait de ce même supplément : « Le supplément au diplôme vise à fournir des données indépendantes et suffisantes pour améliorer la "transparence" internationale et la reconnaissance académique et professionnelle équitable des qualifications (diplômes, acquis universitaires, certificats, etc). Il est destiné à décrire la nature, le niveau, le contexte, le contenu et le statut des études accomplies avec succès par la personne désignée par la qualification originale à laquelle ce présent supplément est annexé. » Pour l'instant, rien n'oblige les universités à justifier le fait qu'un grade académique conféré correspond bien au cadre de certification arrêté (savoirs, aptitudes et compétences) mais c'est le sens recommandé par la directive européenne. Pour recevoir le label européen du supplément au diplôme, cette déclinaison sera, dans un avenir proche, nécessaire. Le supplément au diplôme ayant pour but d'augmenter la lisibilité internationale des certifications, les universités seront amenées à devancer la législation nationale. C'est le cas de l'Université libre de Bruxelles qui a déjà entrepris des démarches dans ce sens mais ce mouvement devrait s'opérer de manière plus large au niveau de l'enseignement universitaire européen. Le cadre européen des certifications est détaillé et analysé en page 53 de la présente recherche.

sens à leurs études et pour les enseignants, à clarifier les finalités qu'ils poursuivent et les procédures d'évaluation des acquis

Il nous semble donc pouvoir dire que le référentiel peut jouer un rôle non négligeable dans le pilotage au sens large d'une formation. A la suite de Garant (Garant, 1996), nous entendons par pilotage, l'action de « guider l'organisation de manière à ce qu'elle remplisse efficacement sa mission, servant les objectifs de ceux qui la contrôlent ou qui ont du pouvoir sur elles ». Parlant de l'enseignement supérieur et universitaire, nous nous inscrirons davantage dans une perspective de pilotage au sens global et large du terme. En effet, de par son autonomie, une institution universitaire (ou assimilée) doit envisager le pilotage depuis son origine (les politiques, les intentions,...) en passant par sa mise en œuvre (les choix, les procédures, les décisions,...) pour aller jusqu'à l'évaluation des résultats obtenus. Ainsi, le pilotage comprendra également « la mise en place et la mise à jour des buts et des priorités, jointes à la recherche des moyens les plus efficaces pour que l'organisation remplisse sa mission ou la modifie » (Garant, 1996). Ainsi, pour reprendre le modèle de Méléze (Méléze, 1972) repris par Garant (Garant, 1996), une institution universitaire est gérée en prenant en compte les trois niveaux de pilotage :

- stratégique : la définition des politiques et des objectifs ainsi que l'affectation des moyens (seulement partiellement définis par la dotation).
- de gestion : les décisions, la répartition des tâches, le recrutement...
- opérationnel : les procédures de routine, les ajustements...

Nous pensons le référentiel utile à ces trois niveaux. Nous reviendrons sur ce modèle en regard de nos résultats dans la conclusion.

### 1.3. UN REFERENTIEL, COMMENT FAIRE ?

Des demandes de collaboration du secteur privé et des rencontres dans le cadre de colloques mixtes entreprises/opérateurs de formation nous montrent que la question des compétences n'est pas aboutie non plus dans le monde de l'entreprise et qu'un échange de vues pourrait être réciproquement profitable. Définir les compétences d'un individu pour orienter sa carrière et sa formation continue reste pour l'entreprise un défi essentiel, mais difficile à relever. Nos divers contacts nous ont permis d'identifier des méthodes ou approches différentes pour définir des compétences. Celles-ci reposent, soit sur des référentiels de métier, des textes légaux et des missions de formation à partir desquels il est possible d'inférer une série de compétences, soit sur la recherche de situations emblématiques en donnant de ces concepts une définition et des illustrations suffisantes pour standardiser les interprétations. Nous interrogerons les concepts de situations emblématiques (Tardif, Perrenoud) et de famille de situations (Roegiers, De Ketele); ces deux concepts sont

fréquemment utilisés mais semblent renvoyer à des mises en œuvre très différentes. Le terme de pratique-cible proposé par Rey (Rey, et al., 2004) est également intéressant à approfondir. En effet, il est possible que le référentiel soit un chantier de négociations ardues entre pratique-source (le savoir en construction en ce compris les contraintes attenantes à ce contexte) et pratique-cible (le savoir mobilisé en situation authentique et les contraintes attenantes à ce contexte) au sens où l'auteur définit ces termes.

#### 1.4. UN REFERENTIEL, QUELLE FORME POUR QUEL FOND ET VICE VERSA ?

Suite à l'analyse d'un nombre important de référentiels, nous constatons que la forme du référentiel n'est pas anodine. Liée au contexte de son élaboration (finalités, contraintes...), elle pourrait avoir une incidence non négligeable sur l'usage possible du référentiel.

Le degré de précision du référentiel est un paramètre difficile à calibrer : de la précision minutieuse qui ne se réfère plus à des compétences mais à des comportements ou listes de contenus et qui ne fournit dès lors plus de ligne directrice claire aux différents acteurs de la formation, à la liste tellement générale et consensuelle qu'elle ne dit rien. Un risque serait d'aboutir, par soucis d'exhaustivité, à une parcellisation des objectifs de formation. Comme le dit Romainville (Romainville, 2008), « la tentation est en effet grande, lors de l'élaboration d'un référentiel de compétences, d'affiner sans cesse la description et de multiplier à l'infini et de manière de plus en plus détaillée les compétences et sous-compétences à atteindre. Le référentiel en devient illisible et n'aide plus à centrer la formation sur l'essentiel ». A l'inverse, le document de travail proposant un cadre européen des qualifications sous la forme de niveaux de certification exprimés en compétences est à cet égard un bel exemple de formalisme intéressant mais tellement général qu'il perd sa valeur indicatrice (Romainville, 2006).

Nous avons également observé que plusieurs référentiels de compétences ne sont, en réalité, que très peu formulés en termes de compétence, au sens de la définition du mot reprise dans ce texte. En effet, la formulation en compétence semble un exercice complexe qui demanderait une vision globale et distancée de la formation, vision parfois difficile pour les enseignants en charge d'une partie plus ou moins importante de la formation. Notamment, un référentiel terminal et global de formation ne rend que très peu compte d'enseignements dits de base ou encore de cours à option, partiellement en marge de la formation. Il est ardu dans ce cas pour les enseignants chargés de ces cours de visualiser leur rôle dans la formation. Cette observation nous amène au constat suivant : la parcellisation de la formation en éléments constitutifs et ce dans le but de rendre chacun des maillons visibles et

de mettre en place une démarche qui se veut exhaustive et objectivable pourrait aboutir à l'usage de modèles théoriques issus de la pédagogie par objectifs.

## 2. NOTRE QUESTION DE RECHERCHE

Compte tenu des éléments soulevés dans le précédent cadrage concernant les référentiels et leur rôle dans le pilotage des formations, nous formulons notre question de recherche de la manière suivante.

D'une part, le référentiel de compétences peut-il jouer un rôle dans le pilotage d'une formation et dans les pratiques d'enseignement et d'évaluation des enseignants ?

D'autre part, les conditions qui président à son élaboration et à sa diffusion ont-elles un impact sur le rôle joué par le référentiel ?

Sous une forme synthétique,

1. Comment le référentiel permet-il
  - de questionner le programme
  - d'aider à la prise de décision
  - d'influencer les pratiques d'enseignement et d'évaluation des enseignants ?
2. Quels sont les effets observés et en quoi sont-ils imputables au référentiel ?
3. Quels sont les liens observés entre les conditions de son élaboration et son usage ?

Suite à l'analyse de plusieurs démarches d'élaboration de référentiel lors de la constitution de notre échantillon, nous avons identifié trois temps dans le déroulement de ces chantiers et nous avons relevé les éléments concrets correspondant à ces trois temps :

Temps				
	ÉLABORATION	DIFFUSION	USAGE	
INDICATEURS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'origine de la demande</li> <li>• Le mandat</li> <li>• Le commanditaire</li> <li>• Le groupe actif ou la personne active</li> <li>• Le soutien du commanditaire</li> <li>• La clarté du mandat</li> <li>• La méthodologie choisie</li> <li>• Le modèle de référence</li> <li>• Le ou les auteurs de référence</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le choix du ou des supports de diffusion</li> <li>• Les modes de communication en interne (journées au vert, séminaires de formation, envois officiels ...)</li> <li>• Les modes de communication en externe</li> <li>• Le choix du ou des porteurs du message</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usages faits du référentiel par les Facultés, par les professeurs, par les étudiants...</li> <li>• Premiers effets sur les pratiques d'enseignement et d'évaluation</li> <li>• Premiers effets sur la perception de la formation auprès des étudiants et des employeurs</li> </ul>	IMPACT A MOYEN ET LONG TERME

Figure 1 : Représentation des trois étapes d'élaboration du référentiel

## BIBLIOGRAPHIE

- Barbier, J.-M. (2006). Les voies nouvelles de la professionnalisation In Y. Lenoir & M.-H. Bouillier-Dudot (Eds.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation*: Les Presses de l'Université Laval.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives; the classification of educational goals*. New York,: McKay.
- Bonniol, J.-J., & Vial, M. (2000). *Les modèles de l'évaluation : textes fondateurs avec commentaires*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Bosman, C., Gérard, F.-M., & Roegiers, X., eds (2000). *Quel avenir pour les compétences?* (1ère ed.). Bruxelles: De Boeck Université.
- Bot, L. (2007). Eléments d'une crise post-moderne dans la formation scientifique des ingénieurs. *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère nouvelle* (n°3).
- Bourdoncle, R., & Lessard, C. (2003). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Les caractéristiques spécifiques : programmes, modalités et méthodes de formation. *Revue française de pédagogie* (142), 131-181.
- Brémaud, L. (2008). *Articuler logique d'acquisition de connaissances et logique de professionnalisation*. Paper presented at the Colloque Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur : Enseigner, étudier dans le supérieur : pratiques pédagogiques et finalités éducatives, Brest.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques des mathématiques 1970-1990*. Grenoble: La pensée sauvage.
- Carette, V. (2006). *Recherche des caractéristiques de la pratique de l'enseignant pouvant favoriser la construction des compétences des élèves à l'école primaire*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation non publiée, Université libre de Bruxelles, Bruxelles.
- Chauvigné, C. (2007, 16-18 mai). *Une nouvelle approche des compétences comme analyseur pédagogique*. Paper presented at the Colloque de l'AIPU : Vers un changement de culture en enseignement supérieur Regards sur l'innovation, la collaboration et la validation., Montréal.
- Chauvigné, C., Demillac, R., Le Goff, M., Nagels, M., & Sauvaget, G. (2008, 19-22 mai ). *Construire un référentiel de validation en cohérence avec le référentiel de compétences : enjeux méthodologiques, pédagogiques et organisationnels*. Paper presented at the Colloque de l'AIPU : Le défi de la qualité dans l'enseignement supérieur : vers un changement de paradigme Montpellier.
- Chomsky, N., & Braudeau, M. (1969). *Structures syntaxiques*. Paris: Editions du Seuil.
- Commission Européenne (2004). *ECTS User's Guide. European credit transfer and accumulation system and the diploma supplement*. From [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc48\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc48_en.htm).

- Conseil de l'Education et de la Formation (2005). *Avis n°93*: Conseil de l'éducation et de la formation.
- Coulet, J.-C., & Chauvigné, C. (2005). Passer d'un référentiel de compétences à une ingénierie de formation. *Education Permanente*, 165, 101-113.
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incompletude de la logique de la compétence en éducation : Les "consequences" en question. *Revue française de pédagogie* (154), 97-110.
- Crawley, E., Malmqvist, J., Ostlund, S., & Brodeur, D. (2007). *Rethinking Engineering Education The CDIO Approach*: Springer.
- Demeuse, M., Strauven, C., & Roegiers, X. (2006). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation : des options politiques au pilotage* (1re éd.). Paris: De Boeck.
- Figari, G. (1994). *Evaluer quel référentiel?* Bruxelles: De Boeck.
- Frenay, M. (1998). Favoriser un apprentissage de qualité. In M. Frenay, B. Noël, P. Parmentier & M. Romainville (Eds.), *L'étudiant-apprenant*. Bruxelles: De Boeck Universités.
- Garant, M. (1996). Modèles de gestion des établissements scolaires et innovation. In M. Bonami & M. Garant (Eds.), *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation*. Bruxelles: De Boeck Universités.
- Gonzalez, J., & Wagenaar, R., Eds (2006). *Tuning pour une convergence des structures éducatives en Europe Contribution des universités au Processus de Bologne* Universités de Deusto (Espagne) et de Groeningen (Pays-Bas).
- Guittet, A. (1995). *Développer les compétences par une ingénierie de la formation* Paris: ESF.
- Hutmacher, W. (2001). L'université et les enjeux de la professionnalisation. *Politique d'éducation et de formation*, 2, 27-48.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique*. Bruxelles: De Boeck.
- Lanares, J. (2008). La qualité dans l'enseignement supérieur : des procédures à la culture. Unpublished Conférence. Centre didactique supérieur de l'Académie Wallonie-Bruxelles.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingénierie et évaluation des compétences* (3e éd. rev. et augm.). Paris: Éditions d'organisation.
- Legendre, R. (2005). Dictionnaire actuel de l'éducation, *Le Défi éducatif collection* (3e éd., pp. xiv, 1554 p.). Montréal: Guérin.
- Lemaître, D., & Hatano, M. (2007). *Usages de la notion de compétence en éducation et formation*. Paris: Harmattan.
- Lemenu, D., Lejeune, C., & Parent, F. (2006). De l'élaboration de référentiels de compétences à la gestion des ressources humaines en santé : présentation de concepts et outils pédagogiques pour le renforcement des systèmes de santé. Unpublished Document de synthèse. ISEI/AREA@Santé.

- Lessard, C., & Bourdoncle, R. (2002). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Conception de l'université et formation professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 139 (avril-mai-juin), 131-154.
- Maury, C. (2006). *Elaboration et utilisations de référentiels par et pour les formations d'ingénieurs*.
- Meirieu, P. (2005). Postuler la compétence. In J.-L. Ubaldi (Ed.), *Les compétences*: Revue EPS.
- Meirieu, P. (2007). *La pédagogie entre le dire et le faire*. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.
- Mélèze, J. (1972). *L'analyse modulaire des systèmes de gestion*.
- Parent, F. (2008). Formation, compétences et constructivisme : le référentiel d'évaluation, outil de cohérence dans les programmes de formation en santé. In G. Baillat, J.-M. De Ketele, L. Paquay & C. Thélot (Eds.), *Evaluer pour former*. Bruxelles: De Boeck.
- Parmentier, P. (2008). Learning outcomes : de la contrainte au projet. Présentation Fédération de l'enseignement supérieur du Segec, EPHEC, Louvain-la-Neuve.
- Pastré, P. (1999). Travail et compétences : un point de vue de didacticien. *Formation emploi*, 67, 109-126.
- Paul, J.-J., & Suleman, F. (2005). La production de connaissances dans la société de la connaissance. *Education et Société*, 15 (1), 19-43.
- Peretti, A. d., Legrand, J.-A., & Boniface, J. (2005). *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation* (3<sup>e</sup> éd.). Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.
- Périsset Bagnoud, D., Gather Thurler, M., & Barthassat, M.-A. (2006). De l'obligation de résultats aux résultats de l'obligation : de nouveaux paradigmes pour de nouveaux paradoxes. In F. Audigier, M. Crahay & J. Dolz (Eds.), *Curriculum, enseignement et pilotage*. Bruxelles: De Boeck Universités.
- Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir des pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIV(n°3), 487-514.
- Perrenoud, P. (2001). Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle, en ligne sur le site de l'Université de Genève, [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2001/2001\\_33.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_33.html), consulté le 14 août 2009
- Perrenoud, P. (2005). *Développer des compétences, mission centrale ou marginale de l'université ?* Paper presented at the Colloque de l'AIPU : L'enseignement supérieur du XXI<sup>e</sup> siècle : de nouveaux défis à relever. En ligne sur le site de l'Université de Genève, [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2005/2005\\_15.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2005/2005_15.html), consulté le 14 août 2009
- Perrenoud, P. (2009). L'évaluation des compétences professionnelles de haut niveau : un double enjeu. Conférence. Journée de la FESIC.
- Pons-Desoutter, M. (2005). Réalisation et usages de référentiels "compétences" dans les universités et INP. *Dossier URAFF*(23).

- Postiaux, N., & Salcin, A. (2009). Au croisement de l'évaluation de l'enseignement et de l'évaluation de programme : les étudiants finissant évaluent leur apprentissage à partir d'un référentiel de compétences. In M. Romainville & C. Coggi (Eds.), *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants - Approches critiques et pratiques innovantes*. Bruxelles: De Boeck Universités.
- Raynal, F., & Rieunier, A. (2005). Pédagogie : Dictionnaire des concepts clés : apprentissages, formation, psychologie cognitive, *Pédagogies* (pp. xxiv, 420 p.). Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Renaut, A. (1995). *Les révolutions de l'université : essai sur la modernisation de la culture*. Paris: Calmann-Lévy.
- Rey, B. (1998). *Les compétences transversales en question*. Paris: ESF.
- Rey, B. (2006a). *Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation* (2<sup>e</sup> éd.). Bruxelles: De Boeck Education.
- Rey, B. (2006b). Les compétences professionnelles et le curriculum : des réalités conciliables ? In Y. Lenoir & M.-H. Bouillier-Dudot (Eds.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation* Les Presses de l'université Laval.
- Rey, B., Caffieaux, C., Compère, D., Lammé, A., Persenaire, E., Philippe, J., et al. (2004). Les caractéristiques des savoirs enseignés dans les universités et les Hautes Ecoles. *Le point sur la recherche en éducation, Ministère de la Communauté française de Belgique* (29).
- Rocher, F., & Le Goff, M. (2006, 13,14,15 décembre). *Construction d'un référentiel de compétences au regard du concept de schème*. Paper presented at the Journées Compétences, Emploi et Enseignement supérieur, Rennes.
- Roegiers, X., & Ketele, J.-M. d. (2001). *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement* (2e éd.). Bruxelles: De Boeck Université.
- Romainville, M. (2002). *L'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement universitaire*. Paris: Haut Conseil de l'évaluation de l'école.
- Romainville, M. (2006). Conclusions de la journée d'étude : la logique des compétences, chance ou danger ? Vers un cadre de qualification dans l'enseignement supérieur. Ministère de l'enseignement supérieur.
- Romainville, M. (2008). Et si on arrêta de tirer sur les compétences ? *Indirect, 10* (Hors série), 31-43.
- Scallon, G. (2007). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences* (2e éd.). Bruxelles: De Boeck.
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal: Éditions Logiques.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelière-éducation.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement* (2e éd.). Bruxelles: De Boeck.

- Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2e éd.). Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Vergnaud (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherche en didactique des mathématiques*, 10(23), 133-170.
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17, 11-35.
- Wolfs, J.-L. (1995). Introduction à la recherche en pédagogie. Unpublished Notes de cours. Université libre de Bruxelles.