

CONCILIER PROFONDEUR ET EFFICACITÉ DE LA FORMATION

Xavier ROEGIERS, professeur et directeur, Bureau d'Ingénierie en Éducation et en Formation
Université Catholique de Louvain-la-Neuve

1. QUELQUES PARADIGMES DE LA FORMATION UNIVERSITAIRE ET SUPÉRIEURE

En 30 ans, le paysage des études supérieures et universitaires s'est complètement modifié, et ce, sous l'influence de nombreux facteurs :

- la démocratisation de l'enseignement supérieur,
- l'accès des adultes à l'université,
- la concurrence exercée par les formations courtes sur les formations universitaires,
- la concurrence internationale, etc.

Comment peut-on aujourd'hui exprimer les tendances générales en matière de formation universitaire et supérieure ? On pourrait décrire quatre tendances qui représentent différents paradigmes¹ selon lesquels ce type de formation est envisagé. Si tous ces paradigmes sont présents dans les systèmes de formation, ils y sont à des degrés divers, de façon plus ou moins explicite, chacun de ces systèmes comprenant une dominante.

(1) Le paradigme académique centré sur l'enseignement

C'est celui à travers lequel la formation universitaire apparaît comme un *lieu de transmission de savoirs* :

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

Selon ce paradigme, la formation universitaire est surtout envisagée à travers les enseignements prodigués par un expert détenteur d'un savoir vers des novices non détenteurs de ce savoir. à l'heure actuelle, c'est probablement le paradigme dominant en milieu universitaire.

(2) Le paradigme stratégique

C'est celui qui fait entrevoir la formation universitaire comme un *système complexe, basé sur l'offre et la demande*, caractérisé par des rapports de force complexes :

- la formation comme réponse à des besoins individuels et sociétaux ;
- sélection des filières et des types de compétences à développer en fonction des exigences du marché du travail ;
- nécessité de valider les acquis et donc d'articuler formation et évaluation, dans le but de respecter un système administratif (équivalences et règles de circulation des diplômes, etc.) ;
- nécessité de favoriser les passerelles et d'assouplir les modalités de circulation des étudiants afin de rendre les études plus attractives ;
- mise en place d'un système de marketing externe dans les institutions de formation (nécessité de « se vendre ») ;
- nécessité de création de synergies intra-, extra- et interuniversitaires.

¹ Paradigme: « cadre implicite qui définit des problèmes, des méthodes et des solutions légitimes pour une communauté scientifique » (Kuhn, cité par Doyle, 1986).

C'est aussi le paradigme qui fait entrevoir la formation universitaire comme une *activité économique*, répondant à une logique de marché. C'est un autre paradigme dominant, particulièrement présent dans certaines formations supérieures professionnalisantes, de type court.

(3) Le paradigme du projet

C'est celui qui fait apparaître la formation universitaire comme un *projet de formation*, qui se renouvelle d'année en année, à l'intérieur d'un cadre donné par des objectifs de formation et par un programme, et comme un lieu de rencontre et de prise en compte des projets individuels de formation des étudiants :

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

C'est le paradigme qui, avant toute chose, reconnaît chacun comme un acteur à part entière, qui intervient pour construire un projet original et spécifique aux acteurs qui le constituent. En formation longue d'adultes, il n'est pas rare que ce soit le paradigme qui émerge, mais ce paradigme semble actuellement en recul. Dans les cégeps, ce paradigme est présent dans les textes d'orientation.

[...] une éducation à la citoyenneté en tant qu'aptitude à vivre ensemble dans une société démocratique et à s'y impliquer (Cégep de Saint-Jean-sur-Richelieu).

[...] nous devons privilégier les approches pédagogiques qui permettent à l'élève de prendre en main son projet de formation et d'utiliser son pouvoir de décision [...] La création d'un climat de confiance propice à l'engagement et à l'accomplissement personnel et collectif (Cégep du Vieux-Montréal).

[...] favoriser l'engagement du personnel par des modèles participatifs et démocratiques de prise de décision (Cégep de Saint-Laurent).

(4) Le paradigme académique centré sur l'apprentissage

C'est celui à travers lequel la formation universitaire est considérée comme un *dispositif pédagogique et didactique* destiné avant tout à faciliter les apprentissages chez les étudiants. On pourrait dire que c'est le pendant « apprentissage » du paradigme académique centré sur l'enseignement. Il repose surtout sur :

- les pôles du triangle didactique, leurs caractéristiques et, surtout, leurs interactions :
 - les savoirs (disciplinaires, interdisciplinaires, transdisciplinaires; déclaratifs par rapport aux procéduraux),
 - l'étudiant (son implication, ses approches de l'apprentissage, de l'étude, etc.),
 - l'enseignant (les styles d'enseignement, les complémentarités enseignant-assistant, etc.);
- les composantes d'un système didactique (objectifs, contenus, préalables, dispositifs d'évaluation des performances des étudiants, situations d'apprentissage, supports pédagogiques, etc.);
- la relation d'aide à l'étudiant (prise de notes, propédeutique, accompagnateurs pédagogiques, etc.) et à l'enseignant, etc.

Les systèmes engagés dans une réflexion en profondeur du type « apprentissages par résolution de problèmes » se situent dans ce paradigme. C'est un paradigme fortement présent dans les premières années d'enseignement supérieur de type long, ainsi que dans les formations qui préparent à l'enseignement supérieur.

Ces quatre paradigmes révèlent le fonctionnement profond des personnes et des institutions. Les convergences à ces deux niveaux peuvent être fortes : on a alors des institutions qui fonctionnent de façon harmonieuse. De fortes divergences peuvent aussi apparaître entre l'institution et les personnes ou entre les personnes entre elles, ce qui explique souvent des tensions au sein d'un établissement.

2. DIFFÉRENTES APPROCHES DU PLAN DE COURS

Ces différents paradigmes suggèrent différentes approches du plan de cours.

- (1) Paradigme académique centré sur l'enseignement
 - Le plan de cours comme une structuration et une planification de contenus.
- (2) Paradigme stratégique
 - Le plan de cours établi à partir des besoins du marché et vu comme un engagement à développer des compétences professionnelles ciblées permettant à l'étudiant de s'insérer dans le circuit du travail.
- (3) Paradigme du projet
 - Le plan de cours comme une construction issue de la négociation des besoins des différents acteurs (enseignants, étudiants, autres enseignants, etc.).
- (4) Paradigme académique centré sur l'apprentissage
 - Le plan de cours comme une clarification du dispositif pédagogique : objectifs, méthodes pédagogiques, modalités d'évaluation, etc.

En particulier, la représentation qu'a un enseignant des objectifs pédagogiques découle de ces différents paradigmes :

- (1) des objectifs qui découlent d'une liste de contenus ;
- (2) des objectifs qui découlent des besoins du marché ;
- (3) des objectifs qui s'élaborent progressivement avec les différents acteurs ou qui s'ajustent progressivement ;
- (4) des objectifs élaborés comme un guide fidèle de l'ensemble du dispositif pédagogique.

3. UNE MODÉLISATION DES TENDANCES EN FORMATION SUPÉRIEURE ET UNIVERSITAIRE

On peut ranger ces quatre paradigmes selon deux axes, exprimant différents accents qui sont mis sur les formations : l'axe *pédagogique – institutionnel* et l'axe *externe – interne*.

Axe 1 : *Pédagogique – Institutionnel*

Les deux modalités de ce premier axe sont les suivantes :

- un pôle « pédagogique », essentiellement lié à ce qui se passe autour du processus d'« enseignement-apprentissage », c'est-à-dire à la gestion des relations entre les trois pôles de ce qu'on appelle « triangle didactique » : l'enseignant, l'apprenant et le savoir. Les paradigmes (1) « académique centré sur l'enseignement »

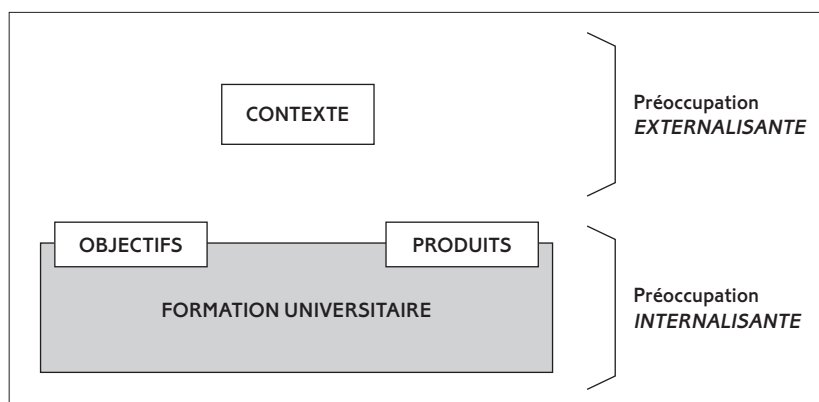
et (4) «académique centré sur l'apprentissage» relèvent surtout de cette modalité pédagogique. Ils constituent surtout le champ d'intérêt et de recherche du pédagogue.

- un pôle «institutionnel», qui regroupe les aspects non strictement pédagogiques, à savoir surtout les aspects économiques, administratifs, organisationnels, sociologiques de la formation; il s'intéresse aux enjeux de la formation, aux acteurs et à leurs logiques, aux relations contractuelles, etc. Les paradigmes (2) «stratégique» et (3) «du projet» relèvent surtout de ce pôle institutionnel.

Axe 2: Externe – Interne

Cet axe fait référence au schéma élémentaire suivant, qui met en évidence le fait que la formation universitaire est un système en relation avec un contexte donné et qui interagit principalement avec ce contexte à travers des entrées (étudiants, enseignants, savoirs, finalités, objectifs, programmes, ressources diverses, etc.) et à travers des sorties (savoirs et compétences acquis, diplômes, effets divers, etc.).

Selon ce à quoi on s'intéresse, on peut mettre l'accent sur les relations entre la formation universitaire et son contexte (préoccupation *externalisante*) ou, au contraire, sur ce qui se passe au sein de la formation supérieure ou universitaire, c'est-à-dire à l'intérieur de la «boîte»² (préoccupation *internalisante*).



C'est là le sens des deux pôles envisagés pour cet axe.

- Une préoccupation *externalisante*, c'est-à-dire essentiellement une préoccupation de mise en relation de la formation (ses objectifs et ses produits) avec le contexte. Elle pose surtout les questions: Quelle formation universitaire? Quels contenus? Pourquoi? Pour qui?. Elle a tendance à mettre moins d'accent sur les variables de processus proprement dites.

Le paradigme académique centré sur l'enseignement (1) et le paradigme stratégique (2) relèvent de ce pôle *externalisant*. Le paradigme (1), dans la mesure où il manifeste un souci de «culture», d'inscription large dans une communauté scientifique, dans une historicité; le paradigme (2), dans la mesure où il manifeste le souci de rendre la formation adéquate aux besoins de la société.

- Une préoccupation *internalisante*, c'est-à-dire essentiellement une préoccupation relative au processus de formation, qui vise à mettre en adéquation les produits effectifs de la formation avec ses produits

² En référence au modèle de la boîte ouverte (Roegiers, 1997; 2^e édition, 2003).

attendus (objectifs), de façon harmonieuse et efficace. Elle pose davantage la question « La formation universitaire : comment ?³ ». De par sa nature, elle s'intéresse moins aux aspects de mise en relation de la formation avec son contexte, considérés comme une donnée fixée au départ.

Les paradigmes (3) du projet⁴ et (4) académique centré sur l'apprentissage relèvent de ce pôle *internalisant*. Le tableau suivant permet de structurer les quatre paradigmes évoqués.

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

Chacun de ces modèles tire sa légitimité d'une source différente. Le (1) relève d'une légitimité scientifique (la profondeur, l'enracinement dans l'histoire, dans la recherche). Le (2) relève d'une légitimité économique (l'efficacité externe). Le (3) relève d'une légitimité sociale (l'adhésion, la participation). Le (4) relève d'une légitimité pédagogique (l'efficacité interne).

4. UNE ÉVOLUTION HISTORIQUE

Historiquement, on vient d'un modèle (1), déjà solidement ancré dans l'antiquité, et puis renforcé par les grandes découvertes, où l'accent était encore mis sur les savoirs, sur la connaissance, mais cette fois une connaissance fondée sur l'expérimentation, et non plus une connaissance dictée par les grands maîtres.

La formation universitaire a commencé à évoluer fin des années 70 et au début des années 80 où, dans la foulée du mouvement de mai 68, un modèle « (1) + (3) » a commencé à voir le jour, tendant à donner aux acteurs (et notamment aux étudiants) davantage de poids dans les prises de décision relatives à la formation. Ce modèle s'est notamment développé dans les formations longues d'adultes. Aujourd'hui, certaines formations d'adultes sont encore empreintes de ce modèle, où il existe une large marge de négociation entre les étudiants et leurs enseignants. On peut qualifier d'humaniste ce modèle « (1) + (3) », autant pour le souci de faire confiance à l'humain, celui de mettre les valeurs humaines en évidence, que celui d'ancrer la formation dans une évolution historique des savoirs et des idées⁵. Il privilégie les acquis généraux et tend à inscrire la formation de l'étudiant dans le long terme.

Mais, parallèlement, deux autres tendances sont venues rapidement mettre à mal ce modèle humaniste, l'étouffant dans l'oeuf. Nous sommes dans les années 80.

1. Sous la pression des lois du marché et de la mondialisation, on voit émerger une tendance « (1) + (2) », tendance libérale de la formation supérieure à répondre aux besoins du marché, en matière de qualifications. Cette tendance naît de la nécessité pour l'école en général de répondre à un double phénomène :
 - le développement de centres de formation dans les entreprises privées, qui concurrencent les instituts de formation supérieure et universitaire,
 - la mondialisation croissante, qui met en concurrence ces instituts les uns avec les autres.

³ Inspirée en particulier des théories socio-constructivistes de l'apprentissage (voir par exemple Jonnaert, 2002).

⁴ Dans la mesure où le projet concerne la mise en œuvre, non les objectifs de la formation universitaire.

⁵ Il ne s'agit donc pas de l'humanisme pris dans le sens d'une conception de la vie fondée sur la croyance dans les forces humaines comme seul salut possible ni en opposition à une vision du monde théocentriste.

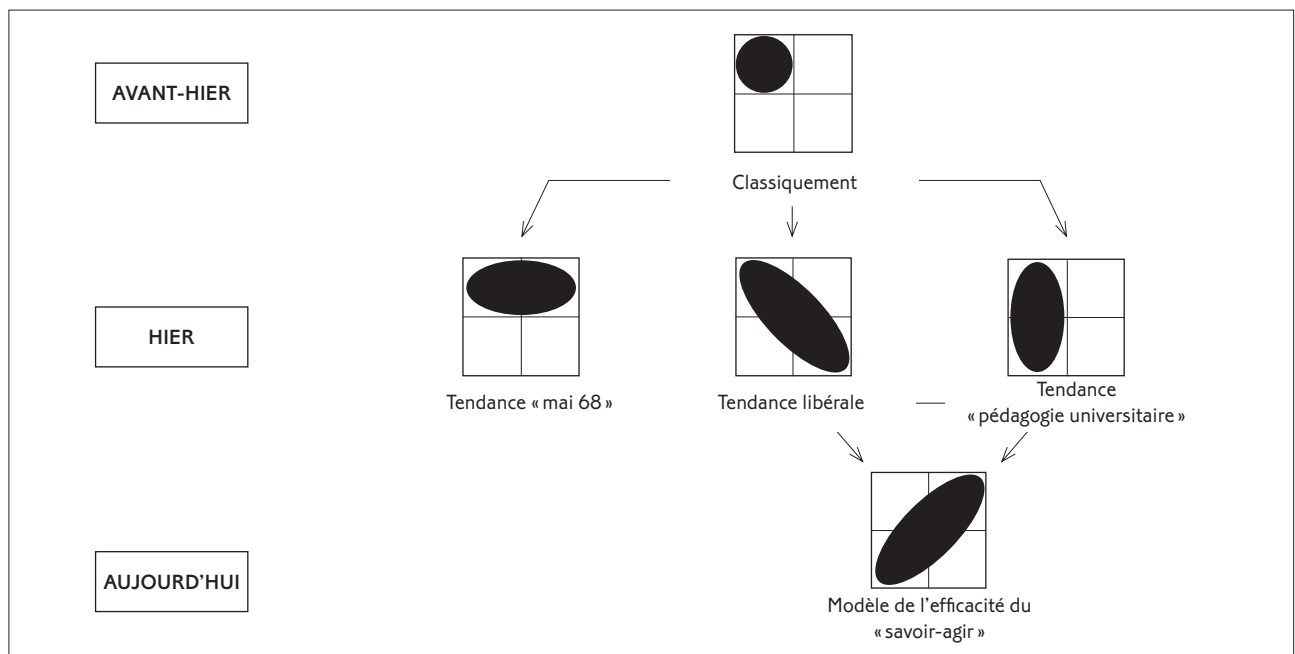
Cette tendance a le souci du lien à l'extérieur, mais pas des étudiants. Il s'agit d'une formation en profondeur, mais verticale, voire élitiste. Elle pêche par le fait qu'elle s'attache bien plus aux produits qu'aux processus et qu'elle tend à répondre de façon trop immédiate et trop directe aux besoins du marché du travail (vision à court terme).

2. Dans un même temps, avec le souci d'être davantage au service de l'étudiant (réduire les échecs en début de formation universitaire), mais aussi sous la pression des pouvoirs qui accordent des subventions aux systèmes éducatifs et qui imposent aux institutions de formation supérieure de se montrer rentables, en particulier de limiter les échecs, coûteux à la collectivité, on voit se développer un modèle « (1) + (4) », qui est celui de la pédagogie universitaire. Il se veut proche des préoccupations des étudiants. La réflexion ne se fait pas tellement sur les contenus de la formation que sur le processus de formation lui-même, à un point tel que, actuellement, les enseignants universitaires reçoivent souvent une formation pédagogique.

Non seulement ces deux modèles ont rangé au placard le modèle humaniste « (1) + (3) », mais ils se sont entendus pour minimiser la place des savoirs dans la formation. Parce que, d'une certaine façon, ils en avaient moins besoin, les contenus d'enseignement trouvant une partie de leur légitimité dans la demande des marchés, et les processus de formation étant soumis aux lois de la pédagogie universitaire. Mais surtout, ils se sont entendus pour constituer un modèle « (2) + (4) », qui est le modèle du savoir-agir, celui de l'efficacité par excellence (avec l'efficacité externe en (2) et l'efficacité interne en (4) : on raisonne en matière de profils à atteindre, de valeur ajoutée, de compétences à acquérir, tant qualitativement que quantitativement.

Dans les pays en développement, c'est le modèle qui apparaît aujourd'hui comme le plus adapté – voire le seul – pour résoudre les immenses problèmes d'analphabétisme fonctionnel.

C'est un modèle équilibré : étant situé sur une diagonale, il tient compte à la fois des préoccupations *externalisantes* et *internalisantes*, et des entrées pédagogique et institutionnelle de la formation. Il est cohérent et stable. Ce qui ne veut pas dire qu'il est complet : aussi intéressant soit-il, il faut être conscient du fait qu'il accorde une moins large part à la profondeur et à la négociation. Si l'on n'y prend pas garde, il risque même de négliger complètement celles-ci. Le schéma suivant résume ces différents mouvements.



On retrouve donc un modèle aussi équilibré que le modèle humaniste, mais sur l'autre diagonale. Alors que le modèle humaniste privilégie les acquis généraux, s'inscrivant dans le long terme, ce modèle privilégie les acquis spécifiques et à court terme. Un des grands apports de ce modèle est l'introduction de la notion de redevabilité, interne et externe, dans les systèmes éducatifs. Actuellement, c'est ce modèle «2 + 4» qui semble avoir le vent en poupe. La formation universitaire et supérieure semble privilégier le modèle de l'efficacité, orientée vers le savoir-agir de l'étudiant.

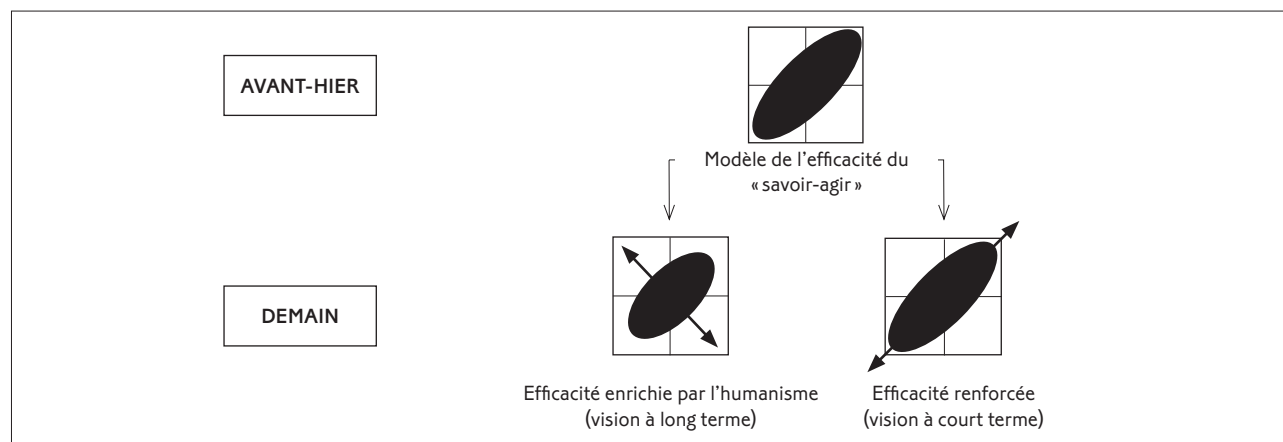
5. ET DEMAIN?

Le modèle qui prévaut actuellement, à savoir le modèle «(2) + (4)», peut voir «court», ou peut voir «loin». Il voit «court» s'il vise l'efficacité à court terme, et «loin» s'il vise l'efficacité à long terme.

Dans le paradigme pédagogique centré sur l'apprentissage, cherche-t-on à développer chez les étudiants des compétences limitées, à court terme, ou des capacités à long terme, ce que l'on appelle⁶ des *compétences transversales* (analyse, synthèse, esprit critique, résolution de problème, etc.)?

Dans le paradigme stratégique, s'agit-il de répondre aux besoins immédiats de la société ou aux besoins à long terme, en anticipant par exemple sur les grandes problématiques qui se posent en matière de développement, d'environnement, de santé, de droits de l'homme, de liberté individuelle? N'a-t-on pas mis en avant de façon trop rapide les besoins à court terme du marché de l'emploi, au détriment des besoins à long terme de la société? Autrement dit, cette efficacité que l'on recherche, et qui est bonne en elle-même, à quoi se réfère-t-elle?

Pour les cégeps, l'enjeu est de préparer les étudiants aux études supérieures. Ils sont confrontés au même dilemme. Met-on en avant l'humanisme ou l'efficacité? La tendance déclarée est de donner un coup de barre en direction de l'axe «(2) + (4)», celui de l'efficacité. Témoin, le titre de cette rencontre. Mais est-ce une réalité dans tous les établissements? Est-elle visée de façon exclusive ou de façon mélangée? Si on met en avant l'efficacité, ce qui correspond aux choix actuels, voit-on une efficacité à court terme, ou à long terme? Et une efficacité par rapport à quoi? À des besoins du marché, ou aussi à des besoins à long terme de toute la société? Et les cégeps qui fonctionnent davantage sur le modèle humaniste, les voit-on uniquement comme des établissements qui résistent au changement ou les voit-on aussi comme une occasion de rechercher plus de profondeur? Ne peut-on pas penser à la possibilité que le modèle de l'efficacité soit enrichi par celui de l'humanisme, au lieu de se radicaliser et de s'ériger en modèle unique? La figure suivante schématise ces options qui s'offrent aux systèmes dans le futur: renforcer la diagonale, dans le sens d'une efficacité accrue, ou la nuancer par une approche plus humaniste.



⁶ À tort ou à raison.

6. UNE RÉFORME DANS LES CÉGEPS : ENJEUX ET PRÉCAUTIONS

Un choix politique

Lorsque l'on parle de réforme, une première question à se poser relève d'un choix politique de départ : Quels étudiants est-ce que je cherche à faire progresser ? Les meilleurs ? Les plus faibles ? Tous, mais surtout les plus faibles ? C'est une question essentielle, car aujourd'hui l'innovation est sournoise : sous le couvert de l'amélioration, en toute bonne foi de la part des chercheurs en sciences de l'éducation et des décideurs, elle ne profite en définitive souvent qu'aux meilleurs étudiants.

Les attentes des étudiants

Il y a aussi les attentes des étudiants. Quels sont leurs besoins ? À titre de point de repère, voici les résultats d'une grande enquête menée en 1998 par les pouvoirs publics français auprès des différents acteurs de l'éducation sur la réforme du lycée. Interrogés également, les lycéens exprimaient cinq souhaits principaux⁷.

1. Des programmes allégés en savoirs à acquérir (moins mais mieux).
2. Un enseignement de culture générale renforcé, mais orienté vers la compréhension des grands problèmes de société (un changement radical de la façon d'enseigner la littérature, l'histoire, la philosophie, disciplines auxquelles ils ont du mal à trouver du sens).
3. L'acquisition de compétences dans les disciplines principales des filières d'enseignement choisies (acquérir un savoir opérationnel, qui permet de résoudre des problèmes, se préparer efficacement aux études supérieures).
4. L'instauration d'un nouveau mode de relation pédagogique entre enseignants et élèves.
5. L'instauration d'un nouveau mode d'évaluation (caractère aléatoire du baccalauréat).

Une articulation entre efficacité et profondeur

En quels termes opérationnels se poserait le débat qui opposerait une efficacité accrue et une efficacité enrichie par l'humanisme ? Les enjeux seraient l'importance que l'on accorde dans la formation à certains savoirs, certaines valeurs, certaines compétences :

1. Quels savoirs ? Des savoirs ignares⁸ ou des savoirs vivants ? Uniquement des savoirs disciplinaires ? Quelle place aux savoirs universels ?
2. Quelle place aux valeurs universelles dans la formation ? En particulier, quelle place aux cours de philosophie, de critique historique, d'épistémologie... dans la formation ? Comment envisager ces disciplines ?
3. Quelles compétences ? Des compétences orientées vers l'étudiant et son insertion socio-professionnelle dans la société en tant qu'individu (faire une synthèse par oral/par écrit, prendre des notes, rechercher de l'information, traiter l'information, etc.), ou aussi des compétences au service de la collectivité : porter un regard critique, respecter l'environnement, travailler en équipe, collaborer à un projet, agir en citoyen responsable, etc.
4. Les compétences, comment ? Faut-il attendre qu'elles s'installent naturellement ou faut-il provoquer leur développement auprès des étudiants ? Et comment ?

La meilleure manière de venir en aide aux étudiants faibles est de leur apprendre à affronter la complexité.

⁷ Enquête commanditée par Allègre, C. ministre de l'Éducation nationale en France, et rapportée à Lyon par P. Meirieu en avril 1998 (source : J. Bui).

⁸ Pour reprendre l'expression d'Edgard Morin.

7. POUR CONCLURE, LE TRAVAIL SUR LA COMPLEXITÉ: UNE PISTE FÉCONDE ET RÉALISTE

Y a-t-il une possibilité concrète de faire cohabiter ces quatre dimensions dans une formation supérieure et universitaire ? Oui, en œuvrant sans relâche dans le travail sur la complexité. Dans l'appréhension de la réalité dans toute sa complexité, sans chercher à la réduire. Ne pas viser en priorité le volume des acquis (qui fait perdre le sens) ni sur leur difficulté (qui disperse les énergies), mais sur leur complexité, sur leurs interactions avec des contextes. Faire du transfert des acquis une préoccupation quotidienne. Ce travail sur la complexité porte un nom : le travail sur la résolution de situations problèmes. On dispose aujourd'hui de suffisamment de résultats de recherche pour savoir que l'approche par situations problèmes présente deux atouts majeurs :

- c'est une approche efficace dans la mesure où elle permet de développer des compétences ciblées (disciplinaires, interdisciplinaires, professionnelles) et, par là, des compétences transversales⁹ ;
- c'est une approche équitable (qui profite davantage aux étudiants les plus faibles), ce que mettent en évidence de plus en plus de travaux¹⁰.

Encore faut-il bien comprendre ce que l'on entend par travail sur la résolution de situations problèmes et l'envisager en amont et en aval des apprentissages : situations « didactiques » (comme appuis au processus d'apprentissage), mais aussi situations « cibles » (comme témoins du profil attendu)¹¹. Pourquoi l'approche par résolution de problèmes en amont et en aval ? Parce qu'il faut arrimer de façon solide l'évaluation aux apprentissages si l'on veut travailler en termes de profil de l'étudiant et si l'on veut délivrer un message clair aux acteurs (enseignants, étudiants, parents, etc.) en termes de certification¹². Cette option de travailler sur les situations problèmes, en amont et en aval de la formation, permet de développer les quatre dimensions (les quatre « quadrants ») à certaines conditions :

- ne pas les limiter au directement utilisable, mais avoir comme arrière-pensée (explicitée auprès des étudiants) des visées de formation à long terme : c'est en soumettant régulièrement aux étudiants des situations complexes que l'on va développer progressivement ces compétences transversales tellement importantes et dont tout le monde parle, mais que les enseignants ne savent pas comment développer concrètement ;
- de laisser une large place aux valeurs dans les situations-problèmes ; les valeurs doivent à mon sens changer de place et de statut dans un curriculum : plutôt que d'être présentes dans un texte général d'orientation (projet d'établissement, finalités, etc.), elles devraient occuper une place concrète dans le curriculum ; les situations problèmes constituent pour cela un lieu privilégié ;
- de donner aux étudiants plusieurs occasions indépendantes de montrer leur maîtrise, c'est-à-dire de ne pas faire de la résolution de problèmes un exercice de style ponctuel (et donc élitiste), avec une possibilité unique de montrer sa maîtrise, et qui tombe comme un couperet ;
- de travailler sur des documents authentiques, sur des textes d'auteurs : que les situations-problèmes soient chacune une occasion d'approfondir des contenus ;
- d'en faire une occasion de négocier des contenus, des procédures, des besoins, et d'y laisser une place pour le projet de l'étudiant : laisser à l'étudiant le choix d'une situation problème à résoudre parmi d'autres, provoquer des productions originales de sa part, valoriser l'apport personnel dans la correction, etc.

C'est un état d'esprit avant tout.

⁹ À condition qu'un équilibre strict soit respecté entre des moments de travail en petits groupes (3 ou 4 max !) et entre des moments de travail individuel.

¹⁰ Citons, entre autres, Allal, Rouiller, Saada-Robert & Wegmuller, 1999 ; Aden & Roegiers, 2003 ; Rey, Carette, Defrance & Kahn, 2002 ; 2003.

¹¹ Roegiers, X., 2003.

¹² Bélair, 1999 ; Scallon, 2004 ; Roegiers, 2004.

BIBLIOGRAPHIE

ALLAL, L., Y. ROUILLER, M. SAADA-ROBERT et E. WEGMULLER, « Gestion des connaissances orthographiques en situation de production textuelle », *Revue Française de Pédagogie*, n° 126, janvier-février-mars 1999, p. 53-69.

ADEN, H. et X. ROEGIERS, *À quels élèves profite l'approche par les compétences ?* Ministère de l'Éducation à Djibouti, 2003, [En ligne] www.bief.be

BÉLAIR, L., *L'évaluation dans l'école. Nouvelles pratiques*, Paris, ESF, 1999.

DE KETELE, J.-M. et C. HANSSENS, *L'évolution du statut de la connaissance. Des idées et des hommes : pour construire l'avenir de la Wallonie et de Bruxelles*, Groupe Avenir de l'Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Académia – Bruylants, 1999.

DOYLE, W., « Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants », dans M. Crahay et D. Lafontaine (éd.), *L'art et la science de l'enseignement*, Bruxelles, Labor, 1986, p. 435-481.

JONNAERT, P., *Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique*, Bruxelles, De Boeck, 2002.

REY, B., V. CARETTE, A. DEFRANCE et S. KAHN, *Création d'épreuves étalonnées en relation avec les nouveaux socles de compétences pour l'enseignement fondamental. Le point sur la recherche en éducation*, avril 2002.

REY, B., V. CARETTE, A. DEFRANCE et S. KAHN, *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation*, Bruxelles, De Boeck Université, 2003.

ROEGIERS, X., *Analyser une action d'éducation ou de formation*, 1997 ; 2^e édition 2003, Paris-Bruxelles, De Boeck Université.

ROEGIERS, X., *Une pédagogie de l'intégration*, Paris-Bruxelles, De Boeck Université, 2000.

ROEGIERS, X., *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*, Paris-Bruxelles, De Boeck Université, 2003.

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