

Table des matières

Préface	13
Bernard REBER	
Avant-propos	19
Jean-Claude COULET et Catherine LOISY	
Introduction. Penser autrement les activités humaines : un cadre développemental	21
Catherine LOISY et Jean-Claude COULET	
Chapitre 1. Approche-programme, <i>curriculum</i> et approche par compétences : sens et non-sens à la lumière du néolibéralisme	43
Yves LENOIR	
1.1. Introduction.	43
1.2. L'approche-programme.	44
1.2.1. Ses origines et le contexte de son déploiement dans l'aide internationale	44
1.2.2. Le transfert de la notion en éducation	47
1.3. L'approche-programme, le <i>curriculum</i> et le <i>curriculum</i> : dissemblances et ressemblances	48
1.3.1. L'approche-programme : un rejet de la notion de <i>curriculum</i>	48
1.3.2. L'approche-programme et le <i>curriculum</i>	49
1.3.3. Deux logiques socio-éducatives distinctes	52

1.4. Des attributs de l'approche-programme	57
1.4.1. Des attributs jugés positifs	57
1.4.2. Une approche-programme pour quelles finalités éducatives scolaires ?	63
1.4.2.1. Le poids du modèle éducatif néolibéral	63
1.4.2.2. Un autre regard sur l'approche-programme	67
1.5. Conclusion	75
1.6. Bibliographie	77

Chapitre 2. Un *curriculum* par compétences peut-il être un *curriculum* humaniste ? 95

Xavier ROEGIERS

2.1. Introduction : les enjeux	95
2.2. La compétence : un terme polysémique	95
2.3. Qu'est-ce qu'un <i>curriculum</i> humaniste ?	97
2.3.1. Une visée d'émancipation	99
2.3.2. Œuvrer au bien commun	100
2.4. À quoi reconnaît-on un <i>curriculum</i> humaniste ?	101
2.4.1. Un niveau de conscience des enjeux de l'école	101
2.4.2. La valorisation de la conscience citoyenne, plutôt que de la soumission citoyenne	103
2.4.3. Des changements progressifs plutôt que des changements radicaux	103
2.4.4. Des <i>curricula</i> explicites plutôt qu'implicites	104
2.4.5. Le choix, implicite ou explicite, des profils de sortie	104
2.4.6. Rendre prioritaire la question du sens	105
2.4.7. Privilégier les actes aux discours	105
2.4.8. Être au clair avec le statut des innovations introduites	107
2.4.9. Une préoccupation d'évaluation consistante et à long terme de la réforme plutôt qu'une politique d'évaluation diffuse et à court terme	108
2.5. Un <i>curriculum</i> par compétences peut-il être humaniste ?	109
2.5.1. Mettre l'efficacité au service du sens	110
2.5.2. L'équité pour elle-même, mais aussi pour plus d'efficacité	112
2.5.3. Que faire pour un <i>curriculum</i> humaniste ?	114
2.6. Conclusion	114
2.7. Bibliographie	115

Chapitre 3. Développer des compétences : détour théorique au service d'une approche par compétences humaniste 117

Jean-Claude COULET

3.1. Introduction.	117
3.2. Un modèle de la compétence	118
3.2.1. Principales limites des données de la littérature	118
3.2.2. Présentation de MADDEC	119
3.3. L'intérêt de MADDEC pour la mise en œuvre d'une APC.	121
3.3.1. L'explicitation des rapports entre compétences et connaissances.	121
3.3.2. La formalisation des compétences	122
3.3.3. Les modalités de guidage du développement des compétences	126
3.4. Vers la construction d'une compétence collective	129
3.4.1. La mise en œuvre de l'APC : une activité productive.	130
3.4.2. La mise en œuvre de l'APC : une activité constructive.	131
3.5. Conclusion	132
3.6. Bibliographie.	133

Chapitre 4. Une perspective développementale de l'évaluation des compétences 135

Christian CHAUVIGNÉ

4.1. Introduction.	135
4.2. La compétence : un objet d'évaluation difficile à saisir	136
4.2.1. Une convergence dans les conceptions de la compétence	136
4.2.2. Le schème comme modèle d'intelligibilité	137
4.2.3. La compétence : ses propriétés et ses ressources	138
4.2.4. La délicate évaluation d'un objet insaisissable et mouvant	139
4.3. La nécessité d'un référentiel caractérisé par son incomplétude	140
4.3.1. L'identification et la description de compétences de référence	141
4.3.2. Un référentiel coconstruit	143
4.3.3. Un référentiel non exhaustif et évolutif	145
4.4. La construction d'un faisceau d'indices pertinents.	145
4.4.1. Le champ des observables.	146
4.4.2. Une conjugaison méthodologique	147
4.4.3. Une démarche qualitative	148
4.5. L'adaptabilité, objet central de l'évaluation des compétences	149
4.5.1. Une évaluation de l'adaptabilité	149

4.5.2. Du traitement de l'incertitude au jugement d'acceptabilité	150
4.6. Le développement, enjeu et finalité de l'évaluation	151
4.6.1. Un usage classant <i>versus</i> dynamisant de l'attribution de valeur.	152
4.6.2. Une évaluation participant aux apprentissages.	153
4.7. Conclusion	153
4.8. Bibliographie.	154

Chapitre 5. Ancrer la responsabilité sociétale et environnementale dans les pratiques d'éducation et de formation

157

Jean-Claude COULET

5.1. Introduction.	157
5.2. Modèles théoriques de référence	160
5.2.1. Nécessité de définir la notion de compétence	160
5.2.1.1. Gérer les interactions en situation de formation.	163
5.2.1.2. Élaborer des objectifs pédagogiques spécifiques	165
5.2.2. Modéliser les dynamiques d'évolution des compétences au sein des organisations et des territoires	166
5.2.2.1. La « percolation » des compétences.	166
5.2.2.2. L'explicitation des compétences.	167
5.2.2.3. La régulation des compétences collectives.	168
5.2.2.4. L'appropriation des changements par les individus.	168
5.3. Outillage opérationnel	169
5.3.1. Instaurer le changement au sein de l'activité des organisations et des territoires.	170
5.3.1.1. Schème 1 : « Favoriser les apprentissages par observation »	170
5.3.1.2. Schème 2 : « Favoriser les apprentissages sociocognitifs et la prise de conscience »	171
5.3.1.3. Schème 3 : « Exploiter l'écart entre le réel et le prescrit ».	175
5.3.1.4. Schème 4 : « Favoriser les réorganisations des schèmes individuels et collectifs à l'aide de MADIC »	176
5.3.2. Instaurer le changement au sein des activités d'éducation et de formation	176
5.3.2.1. Mettre en place des méthodes de formation en rupture avec les pratiques habituelles.	177
5.3.2.2. Insérer la dimension développement durable dans les référentiels de compétences et de formation.	179
5.4. Conclusion	182
5.5. Bibliographie.	183

Chapitre 6. L'approche-programme dans la perspective du développement des enseignants. 187

Catherine LOISY

6.1. Introduction	187
6.2. Pénétration de l'approche-programme en France	189
6.2.1. Le processus de Bologne et sa traduction en politique nationale en France	190
6.2.2. La transformation pédagogique dans les discours de politique éducative	191
6.2.3. DevSup : étude de cas d'un dispositif.	194
6.3. Apprentissages et développement potentiels des enseignants engagés dans une approche-programme. Un éclairage à partir des théories du développement.	197
6.3.1. Ce que font les enseignants engagés dans une approche-programme.	197
6.3.2. Les apprentissages permis pour les enseignants	199
6.3.3. Le développement potentiel des enseignants engagés dans une approche-programme	202
6.4. Vigilances et perspectives de recherche	206
6.4.1. Points de vigilance.	206
6.4.2. Perspectives de recherche.	209
6.5. Conclusion	210
6.6. Bibliographie	212

Chapitre 7. Implémenter l'approche-programme. Une perspective de développement de la qualité de l'enseignement universitaire. 217

Mariane FRENAY, Philippe PARMENTIER, Léticia WARNIER et Pascale WOUTERS

7.1. Introduction.	217
7.2. L'approche-programme à l'UCL : présentation et contexte	218
7.2.1. Phase Bologne (2004-2010)	219
7.2.2. Phase CFC – Cadre francophone de certification (2011-2014)	220
7.2.3. Phase décret Paysage (depuis 2014).	221
7.3. Quels leviers institutionnels ont soutenu la mise en place de l'approche-programme ?	222
7.4. L'accompagnement de l'AP comme stratégie de développement pédagogique à l'échelle institutionnelle ?	225

7.5. Une approche-programme inscrite dans les évolutions récentes de la théorie des <i>curricula</i> ?	226
7.6. Le projet collaboratif de recherche Louvain-Laval sur l'AP, ou de la manière d'inscrire le projet dans une perspective de durabilité	227
7.7. Conclusion	229
7.8. Bibliographie	230

Chapitre 8. Points de repère pour opérationnaliser l'approche-programme et l'approche par compétences à l'université

233

Catherine LOISY, Émilie CAROSIN et Jean-Claude COULET

8.1. Introduction	233
8.2. Se situer par rapport à l'approche-programme et l'approche par compétences	234
8.2.1. Passer à une articulation entre approche-programme et approche par compétences	235
8.2.1.1. L'approche-cours, un cadre organisationnel marqué par l'isolement et la valorisation de l'expertise	235
8.2.1.2. L'approche-programme, un cadre organisationnel favorisant la projection et l'opérationnalisation collective	237
8.2.2. Quelques écueils à éviter	239
8.2.2.1. S'appuyer sur une définition adaptée à la visée formative	239
8.2.2.2. Se situer parmi les conceptions philosophiques et idéologiques sous-jacentes possibles	240
8.3. Articuler approche-programme et approche par compétences à partir de l'axe diachronique de la compétence	241
8.3.1. Compétences visées, compétences effectives et compétences explicitées	242
8.3.1.1. De l'approche-programme aux « compétences visées »	243
8.3.1.2. Les « compétences effectives » dans les situations d'apprentissage	246
8.3.1.3. Les « compétences explicitées » et le processus de développement	247
8.3.2. L'ossature de l'articulation entre approche-programme et approche par compétences	248
8.4. Démarche générale à mettre en œuvre	250
8.5. Bibliographie	251

Conclusion. Relever les défis de la formation aujourd’hui : une responsabilité individuelle et collective	255
Jean-Claude COULET et Catherine LOISY	
Postface. Du « bon usage » de l’approche-programme et des approches par compétences	261
Jean-Paul BRONCKART	
Liste des auteurs.	277
Index	279