
Référentiels de compétences à l'université

Usages, rôles et limites

*Systems of reference for competences and management of training at university:
roles, stakes and limits*

*Referenciales de competencias y pilotaje de formación en la universidad :
función, retos y límites*

*Bezugssysteme der Kompetenzen und Ausbildungssteuerung an der Universität:
Rollen, Herausforderungen und Grenzen*

Nadine Postiaux, Philippe Bouillard et Marc Romainville



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/185>

DOI : [10.4000/rechercheformation.185](https://doi.org/10.4000/rechercheformation.185)

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 juillet 2010

Pagination : 15-30

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Nadine Postiaux, Philippe Bouillard et Marc Romainville, « Référentiels de compétences à l'université », *Recherche et formation* [En ligne], 64 | 2010, mis en ligne le 01 juillet 2012, consulté le 10 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/185> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.185>

© Tous droits réservés

Référentiels de compétences à l'université

Usages, rôles et limites

> **Nadine POSTIAUX**

Université libre de Bruxelles, bureau d'appui pédagogique en Polytech

> **Philippe BOUILLARD**

Université libre de Bruxelles, faculté des sciences appliquées

> **Marc ROMAINVILLE**

Faculté Notre-Dame-de-la-Paix de Namur

RÉSUMÉ • La recherche présentée contribue à analyser le rôle des référentiels de compétences dans le pilotage de la formation à l'université et dans les pratiques d'enseignement et d'évaluation des enseignants. Elle explore également les liens entre le rôle joué par un référentiel et les conditions qui ont présidé à sa réalisation. L'étude croisée de dix cas dans différents pays permet de montrer que, dans la plupart des cas, les référentiels étudiés ont joué un rôle bien plus important dans le pilotage de la formation que dans les pratiques d'enseignement et d'évaluation.

MOTS-CLÉS • compétence, programme de formation, formation initiale

Le référentiel de compétences a le « vent en poupe » dans l'enseignement supérieur. Prolongement des réformes issues de l'approche par compétences, recommandation européenne (Commission Européenne, 2004 et 2009) et aide à la décision dans un contexte de formation de plus en plus flexible sont autant de raisons qui convergent actuellement vers le référentiel de compétences. Mais qu'entend-on nous exactement par référentiel et par compétence ?

1. Questionnement des notions

1.1 Compétence

Le terme de compétence est porteur de définitions multiples, qualifié de nébuleuse polymorphe et polysémique (Lemaître & Hatano, 2007, p. 15). À la lumière des définitions présentées ci-dessous, cette polysémie affirmée semble une évidence à interroger. En effet, à la lecture d'ouvrages récents de la littérature

francophone — et la précision est sous doute importante — sur la notion de compétence, la convergence des définitions nous paraît réelle.

Selon Rey *et al.*, « Une compétence est le fait de savoir accomplir efficacement une tâche » (2003, p. 14), c'est-à-dire une action ayant un but. Rey insiste sur le fait que, qui dit tâche dit finalité. Cette notion nous paraît tellement centrale que nous souhaitons reprendre longuement la parole de l'auteur : « Une tâche a un sens et une fonction au sein des activités socialement reconnues d'une culture donnée. Elle a une utilité dans le domaine technique, dans celui de la production et des échanges, ou dans un des domaines domestique, politique, social, artistique, scolaire, etc. Une tâche a donc une finalité. C'est cette finalité qui constitue son unité, et du même coup, celle de la compétence. Car sur le plan psychologique, une compétence est foncièrement hétérogène : elle peut mettre en jeu des connaissances déclaratives, des connaissances procédurales, des automatismes, des raisonnements, des données retenues en mémoire de travail, des schèmes sensorimoteurs ou n'importe quel assemblage de ces éléments ou tout ce qu'on voudra. Elle est hétérogène par ses constituants et homogène par sa finalité technico-sociale. » (Rey, 2006, p. 95).

Selon Tardif, la compétence consiste en « un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations » (2006, p. 22).

Scallon reprenant Bosman, Gérard et Roegiers (2000), définit, quant à lui, la compétence comme « la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations-problèmes » (2007, p. 105).

Lemaître et Hatano dont les travaux sont plus proches des sociologues du travail et du champ de la formation, proposent une définition s'articulant sur trois points. Une compétence est un savoir en acte performé, elle est un jugement de valeur car elle est évaluée pertinente en fonction d'un contexte et elle est contextualisée (2007, p. 16).

Si les mots choisis sont parfois différents selon l'origine et le champ conceptuel respectif des auteurs, une convergence, dans la définition de la compétence, se dégage et se construit autour de trois points : un problème ou tâche complexe, un ensemble de ressources diverses à mobiliser et une action efficace. Un quatrième point qui, dans le champ de la formation, nous semble essentiel est l'existence d'une finalité, d'un but et donc d'un sens.

En effet, si l'idée d'action finalisée est sans doute présente implicitement dans la notion de tâche, le souligner est nécessaire. Car, comme le signale Rey (2006), c'est bien la finalité qui va donner son unicité à la compétence alors que les ressources mobilisées peuvent, elles, être disparates et multiples. Cette finalité peut donc servir de point de repère pour les enseignants et pour les apprenants, dans une situation d'enseignement comme dans une situation d'évaluation.

La notion de compétence sous l'angle des attentes d'un environnement déterminé, est davantage présente chez les psychologues ou sociologues du travail. Pour eux (Chauvigné, Nagels), la compétence correspond toujours à une activité soumise à une attente sociale, activité « reconnue » comme efficace dans un contexte donné, Barbier allant jusqu'à dire que la compétence n'existe que dans le jugement d'autrui et qu'il s'agit là « d'un *construct* qui fait fréquemment l'objet d'un processus de naturalisation » (2006, p. 73).

Également, quelque peu en marge des premiers auteurs cités, Chomsky apporte un éclairage intéressant (Chomsky, 1969). Comme l'explique très clairement Rey (2006), Chomsky considère que la compétence, au-delà de sa manifestation, est le système de règles permettant à un locuteur-auditeur de parler et de comprendre sa langue maternelle. Cet ensemble de règles intégrées est ce qui lui permettra de produire des énoncés nouveaux, ce qui ne serait pas le cas s'il suffisait d'apprendre à parler et à comprendre par conditionnement et exposition répétée. Cette proposition souligne le caractère opératoire de la compétence qui rend le sujet capable de générer une réponse nouvelle dans une situation singulière.

La définition de la compétence à partir de laquelle nous allons travailler est la suivante. La compétence mobilise un ensemble de ressources multiples permettant de résoudre une tâche dont la finalité est significative et apparente pour l'apprenant, permet de générer une réponse adéquate dans une situation singulière, sera considérée comme telle si elle est jugée efficace par autrui, inscrit la formation dans un modèle constructiviste quand elle est la préoccupation centrale d'une activité d'enseignement.

Nous reviendrons sur cette dernière assertion en abordant la question des référentiels.

1.2 Référentiel

Nous avons observé que peu de référentiels de compétences sont formulés en termes de compétence, au sens strict de la définition énoncée ci-dessus. En effet, la formulation en compétences est un exercice complexe exigeant une vision globale et distanciée de la formation, vision parfois difficile pour les enseignants en charge d'une partie limitée de la formation. Notamment, le référentiel terminal et global d'une formation universitaire initiale 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 conduit 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, pourra aboutir, dans certains cas, à l'usage de modèles théoriques antérieurs au courant des compétences, voire à l'usage superposé de modèles théoriques différents. En effet, si chaque objectif poursuivi par chaque cours doit

trouver place et visibilité dans le référentiel, celui-ci risquerait de perdre le caractère intégré propre à la notion de compétence et de ressembler davantage à une longue liste décomposée, plus proche de la pédagogie par objectifs que de l'approche par compétences.

Ainsi, c'est à dessein que nous utilisons le terme de référentiel de compétences par opposition au terme de *learning outcomes*. En effet, bien qu'utilisés l'un pour l'autre, ces termes renvoient à des réalités différentes sur les plans épistémologique et opérationnel. Brièvement, les *learning outcomes* sont issus du courant behavioriste, pensés dans un environnement sociopolitique, les États-Unis, caractérisés par un territoire vaste et décentralisé, et pour un enseignement obligatoire résolument orienté vers l'évaluation des acquis de sortie de l'enseignement et non vers le processus d'apprentissage contrairement à l'approche par compétences. Par la référence explicite à la tâche intégrée, et non à sa décomposition en comportements observables, nous considérons la compétence davantage liée au courant constructiviste.

1.3 Qu'entend-on nous par référentiel ?

Comme le propose Figari (1994), par sa signification dans la langue française, le mot référentiel peut renvoyer à deux sens proches mais cependant différents et surtout renvoyant à des usages différents.

Le référentiel, en tant que système de références, peut être compris comme étant fixé une fois pour toutes, prescriptif, généralisable et normatif, et aussi un repère au sens large, un cadre sur lequel il est possible, ou non, de fonder son action.

Pastré (1999) relève que « le besoin de se référer à des normes ou à des règles collectives et/ou institutionnelles est compréhensible et respectable » là où d'autres considéreront qu'il s'agit d'un carcan, d'un « corps de préconisations pour l'agent » (Bonniol & Vial, 1997, p. 22).

À ce propos, la mise en garde de Maury contre la tentation de croire qu'un référentiel sera une représentation juste de la réalité d'un métier ou d'une formation, est pertinente : « quels que soient sa qualité et son niveau de pertinence, tout référentiel est ainsi à considérer plus comme une commodité, porteuse de limitations, que comme un absolu » (2006, p. 6).

2. Des précisions sur ces notions

Le référentiel sera entendu dans le sens large de ce « qui vient faire référence » pour un groupe de personnes. Le référentiel est un cadre collectif, une organisation d'un réel partagé par un groupe d'individus concernés par la formation qu'il décrit.

Ainsi, Maury propose une définition qui exprime bien la diversité de forme de l'objet : « le terme de référentiel, à entendre le plus simplement du monde comme un inventaire détaillant dans une structure arborescente des conditions que l'on

s'engage à respecter, porte, selon le contexte et le moment, sur des compétences ou des activités, voire sur d'autres dimensions. » (2006, p. 8).

De manière plus précise, nous distinguerons trois niveaux de définition du référentiel, ces trois niveaux reprenant trois usages du référentiel sur lesquels nous reviendrons dans nos résultats. Ces définitions s'inspirent des travaux de Chauvigné, Demillac, Le Goff *et al.* (2008).

Le référentiel de compétences est un descriptif global des compétences attendues d'un étudiant à la fin d'une formation ou d'une partie de formation.

Le référentiel de formation met en correspondance le référentiel de compétences avec l'organisation de la formation. Dans certains cas, il décompose les compétences en sous-compétences appelées parfois capacités.

Le référentiel de validation (ou d'évaluation ou de certification) est également une déclinaison du référentiel de compétences et apporte des informations quant à la manière d'évaluer les acquis de l'étudiant et donc donne un cadre pour confirmer ou infirmer l'atteinte des compétences visées. Il peut être formulé sous une forme progressive, c'est-à-dire rendre compte des étapes dans l'acquisition d'une compétence. Il peut également intégrer des niveaux de spécification de ce qui sera évalué : indicateur (ce qui sera pris en compte pour témoigner de l'acquis) et critère (la mesure utilisée).

3. Question de recherche

3.1 Problématique

Entre pression européenne et initiative d'enseignants, la montée en puissance des référentiels à l'université et l'énergie investie par bon nombre d'équipes d'enseignants-chercheurs nous ont amenés à nous interroger sur le rôle joué par ces référentiels. Les démarches développées sont multiples et les référentiels produits ont des formes diverses sans que la littérature de référence ne fournisse beaucoup de recommandations sur les choix à opérer. C'est pourquoi, au moment où les enseignants se lancent dans cette entreprise, il nous a semblé essentiel de tenter d'éclairer les décisions à prendre par l'analyse de cas dans des pays différents, à des moments différents et dans des contextes institutionnels différents.

Les cas sont analysés à travers les questions suivantes. 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 ?

Cette question peut être précisée. 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 ? Dans quel sens vont les effets

observés et en quoi sont-ils imputables au référentiel ? Quels sont les liens observés entre les conditions de son élaboration et son usage ?

Des entretiens préliminaires et les conclusions de quelques communications sur le sujet (Parent *et al.*, 2006 ; Rocher & Le Goff, 2006) nous ont permis de présenter l'histoire d'un référentiel et ses caractéristiques (ci-dessous), et d'établir le questionnaire pour les entretiens.

L'histoire d'un référentiel		
Élaboration	Diffusion	Usage
L'origine de la demande Le mandat Le commanditaire Le groupe actif ou la personne active Le soutien du commanditaire La méthodologie choisie Le modèle de référence Le ou les auteurs de référence	Le choix du ou des supports de diffusion Les modes de communication en interne (journées au vert, séminaires de formation, envois officiels, etc.) Les modes de communication en externe Le choix du ou des porteurs du message	Usages faits du référentiel par les Facultés, par les professeurs, par les étudiants, etc. Effets sur les pratiques d'enseignement et d'évaluation Effets sur la perception de la formation auprès des étudiants et des employeurs

Figure 1 : Présentation des trois moments clés dans l'histoire d'un référentiel

3.2 Méthodologie

La démarche que nous avons adoptée relève de la recherche intervention fonctionnaliste que Van der Maren (2003) définit comme une recherche pragmatique orientée vers l'objet, l'objet visé étant la solution fonctionnelle au problème identifié. Le développement de cette solution passe alors par l'analyse de besoins et la mise au point d'outils, de techniques et de stratégies adaptées au contexte.

Notre méthode de recherche repose sur deux techniques principales : l'observation participante à travers le récit diachronique d'une étude de cas d'une part, et d'autre part, des entretiens semi-dirigés auprès d'un échantillon restreint, soit une étude comparative de dix cas. Nous ne reprendrons, dans cet article, que les résultats relatifs à l'étude comparative.

3.3 Étude comparative de dix cas

L'échantillon a été constitué sur la base des critères principaux suivants : le référentiel concerne une formation à l'université (ou école assimilée) présentant un premier et un deuxième cycle¹ ; les cas couvrent plusieurs pays ; les cas sont

1 Deux cas font exception à ces critères (en gras) : bachelor et master complémentaire (spécialité complémentaire d'ingénieur). Ces cas jouent un rôle de contraste nous permettant, le cas échéant, de faire des hypothèses complémentaires, voire contradictoires.

hétérogènes quant à la durée et à la date d'origine de la démarche de mise en place du référentiel.

Le tableau ci-dessous présente les dix cas étudiés : l'orientation du diplôme, le pays, le niveau du diplôme ainsi que l'année qui a vu démarrer la démarche.

Orientation du diplôme	Pays	Niveau du diplôme	Année
Ingénieur	France (1)	Master	1989
Soins infirmiers	Belgique	Bachelor ²	1994
Ingénieur	Canada	Master	1998
Éducation physique	Belgique	Master	2000
Ingénieur	Pays-Bas	Master	2002
Ingénieur	Belgique	Master	2003
Ingénieur	France (2)	Master	2003
Ingénieur agricole	France	Master	2003
Ingénieur	Canada	Master	2004
Ingénieur santé environnement	France	Master complémentaire	2005

Figure 2 : Échantillon de l'étude de cas

La figure ci-dessus présente les dix cas : la discipline, le pays, le niveau du diplôme ainsi que l'année initiale de la démarche de réalisation du référentiel³. Les formations d'ingénieurs sont majoritaires car au moment de constituer notre échantillon, c'est dans ces formations que les démarches d'élaboration de référentiel étaient les plus nombreuses et les plus abouties.

Les entretiens ont porté sur les dimensions suivantes élaborées *a priori* : l'élaboration du référentiel, sa diffusion, son usage et son impact. Il s'agit d'entretiens semi-dirigés avec un membre de l'équipe des concepteurs, soit le responsable du groupe de travail, soit quelqu'un de très impliqué dans le groupe de travail. Les rubriques ci-dessus ont été modifiées suite aux entretiens afin d'être au plus proche du discours des sujets : origine du référentiel, élaboration du référentiel, diffusion du référentiel, usage du référentiel, bilan et perspectives et acteurs impliqués.

Cette méthode d'investigation a permis le recueil de données constituées du discours des acteurs, qui a fait l'objet ensuite d'une analyse de contenu, dit manifeste, dans le sens où les déclarations des sujets sont tenues pour vraies (Van der Maren, 2003). Il n'y a pas de recherche sur la forme du discours ou sur les

2 Licence selon la terminologie française.

3 L'accord de confidentialité pris avec les personnes interrogées ne permet pas la diffusion du nom des institutions et donc de leur référentiel.

éventuels non-dits. Les unités d'analyse sont classées en fonction de rubriques déterminées à partir du cadre conceptuel. Les entretiens ont été enregistrés, retranscrits et soumis à la validation de la personne interrogée. La version validée de l'entretien, le document référentiel et les textes qui l'accompagnent, les articles ou ouvrages publiés ainsi que les comptes rendus de réunion (quand ils nous étaient communiqués) constituent les données de notre analyse.

4. Résultats

Si globalement les référentiels tendent à être exprimés sous la forme de compétence au sens d'une référence à une tâche intégrée, la conformité à la définition de compétence, telle que nous l'avons proposée dans notre cadre théorique, est rare. Seuls deux référentiels de notre échantillon correspondent totalement à cette définition, par exemple, les savoirs n'y apparaissent pas de manière isolée mais sont totalement intégrés à la formulation des compétences. Ce n'est pas le cas des huit autres qui mentionnent le savoir en tant que tel indépendamment des compétences qui le mobilisent. Cependant la plupart des référentiels s'orientent globalement vers une approche par compétences y compris ceux qui se donnent le nom de *learning outcomes*. Nous avons considéré que la référence à la tâche était la condition principale pour être désigné « référentiel de compétences ». Enfin, nous avons considéré que si les référentiels permettaient d'identifier ce qui devait être évalué, il s'agissait bien d'une première forme de référentiel de validation sans que des critères d'évaluation ne soient pour autant précisés.

En conclusion, les référentiels étudiés présentent une certaine homogénéité au regard de notre cadre théorique, même s'il est vrai que nous avons choisi d'être peu restrictif dans l'application de ce cadre.

À titre d'exemple, nous considérons la formulation suivante comme conforme à la notion de compétence telle que nous l'avons développée : « Analyser de manière prospective des impacts potentiels des facteurs environnementaux sur l'état de santé de sous-groupes de population » et la formulation suivante comme faible en regard de la définition proposée : « Être un professionnel critique, réflexif et autonome ».

4.1 Synthèse des résultats de l'étude croisée

Afin d'aborder la question de l'usage des référentiels, il est nécessaire d'aborder la question de l'origine, ou plus exactement, celle de la motivation : pour quelle(s) raison(s) les équipes d'enseignants ont-elles fait le choix de se lancer dans l'élaboration d'un référentiel de compétences ?

4.1.1. Origine des référentiels

La plupart des référentiels (7/10) sont déclarés liés à un contexte de réforme, se présentant comme outil d'organisation du changement. Ces réformes peuvent soit

être initiées en interne, soit émaner d'une démarche décrétales (Bologne, passage au LMD) qui ne sont cependant pas contraignantes pour ce qui concerne le référentiel au moment où celui-ci a été élaboré.

Si la plupart des démarches sont soutenues par la direction des établissements (8/10), plus de la moitié des démarches (6/10) sont initiées par les enseignants eux-mêmes.

4.1.2. Usage des référentiels

L'usage déclaré le plus fréquent est la clarification du contrat didactique pris dans un sens large, à savoir toute clarification relative aux visées des enseignants concernant la formation (9/10).

Vient ensuite, le rôle d'organisateur du changement (8/10). Le référentiel est ainsi pris dans la plupart des cas dans son acception première : servir de cadre de référence pour prendre des décisions et organiser les modifications. Dans la moitié des cas seulement, le référentiel est utilisé pour impulser ou soutenir l'introduction de méthodes actives.

Deux cas sur dix utilisent le référentiel de manière systématique dans l'évaluation des apprentissages. Dans les deux cas, il s'agit d'outiller une démarche d'évaluation de compétences, c'est-à-dire une évaluation centrée sur des tâches intégrées, situées et complexes. Sur les dix cas, quatre ont utilisé le référentiel comme aide à l'évaluation de programme et seulement deux s'en sont servis dans le cadre de procédure institutionnelle pour l'évaluation de la qualité dans un cas et l'accréditation dans l'autre.

Remarquons que l'usage d'un référentiel de compétences n'implique pas systématiquement un enseignement par problème ou par projet ou de manière plus large une approche par compétences dans les cours eux-mêmes. Nous faisons ici l'hypothèse que notre échantillon rassemblant des formations avec stages, il est possible que la référence aux compétences n'ait pas le même impact sur les méthodes d'enseignement que dans un programme qui ne comporterait pas de stage. En effet, la mise en situation étant confiée à des tiers, les méthodes actives peuvent apparaître comme présentes dans le programme de formation sans que les enseignants n'aient à interroger ou modifier leurs pratiques⁴. Constatons cependant que les deux cas les plus aboutis ont soit une pratique, soit une réflexion importante concernant les méthodes actives indépendamment de leurs stages et utilisent le référentiel pour construire une évaluation des apprentissages orientée vers les compétences.

4 Bien sûr, il ne suffit pas qu'il y ait des stages pour qu'il y ait méthode active. En effet, si les stages sont simplement juxtaposés au programme sans qu'il y ait de réflexion didactisée sur l'expérience vécue, le développement de compétences est possible mais il relève peu d'une intention pédagogique.

Le lien souvent postulé entre référentiel de compétences et professionnalisation ne se confirme pas, non plus, dans nos résultats. Les buts poursuivis par les équipes ayant conçu un référentiel sont tout autant d'ordre académique (liés à la recherche, à l'enseignement, à la discipline scientifique de référence) que d'ordre professionnel (liés à la profession cible, aux exigences du secteur professionnel, etc.). Les formations décrites se détachent même parfois du secteur précis visé soit parce que le référentiel décrit une formation indépendamment de ses sous-filières et ce sont les compétences communes à toutes les filières, transversales bien souvent, qui sont décrites (par exemple, la qualité de la communication écrite et orale), soit parce que c'est la dimension académique qui est décrite (par exemple, les compétences de chercheur). Enfin, la consultation de professionnels est loin d'être systématique ou déterminante.

4.2 Le lien avec notre question de recherche

Peut-on dire que la démarche de référentiel produit des effets sur le pilotage de la formation et sur les pratiques d'enseignement et d'évaluation ? Pour rappel, il ne s'agit que des effets déclarés par les sujets interrogés ou relevés dans les documents analysés et non observés sur le terrain.

Nous entendons par effets sur l'enseignement l'usage du référentiel qui a entraîné des effets majeurs sur les méthodes d'enseignement pratiquées (dépasse l'effet marginal dans un cours ou l'autre). Les effets sur l'évaluation visent un usage systématique du référentiel dans l'évaluation de certains apprentissages ou de tous (dépasse l'effet marginal dans un cours ou l'autre). Quant aux effets sur le pilotage, ils portent sur l'usage du référentiel ayant permis des prises de décisions importantes concernant le programme.⁵

Formations	Effets sur		
	l'enseignement	l'évaluation	le pilotage
Ingénieur			√
Soins infirmiers	√	√	√
Ingénieur	√	√	√
Éducation physique			
Ingénieur			√
Ingénieur	en cours	en cours	en cours
Ingénieur			√

5 Le terme « en cours » signifie que la démarche est soit trop récente pour pouvoir fournir des informations sur ces sujets, soit inachevée. Les cas ont cependant été gardés car ils présentaient un intérêt pour d'autres dimensions comme la méthode d'élaboration par exemple.

Formations	Effets sur		
	l'enseignement	l'évaluation	le pilotage
Ingénieur agricole	en cours	en cours	en cours
Ingénieur			√
Ingénieur santé environnement		en cours	√

Figure 3 : Présentation des effets déclarés du référentiel sur l'enseignement, l'évaluation et le pilotage

Constatons qu'à l'exception d'un cas, dans toutes les démarches abouties, les résultats nous permettent de dire que le référentiel a produit des effets. La plupart des cas ont un effet sur le pilotage (7/8). Deux cas ont eu un effet sur l'enseignement et l'évaluation. Notons que certains cas récents n'ont pas encore eu le temps de mettre en œuvre certaines démarches dans ces deux domaines mais celles-ci sont planifiées. Le constat le plus marquant est le sous-emploi des référentiels par les enseignants dans les pratiques d'enseignement et d'évaluation. Nous avançons l'hypothèse que l'usage du référentiel dans les pratiques d'enseignement ou d'évaluation enfreint le principe de la liberté académique et peut être perçu par les enseignants comme une ingérence dans leur sphère de responsabilité.

À la lumière de nos résultats, la question du lien systématique entre les trois moments clés de l'histoire du référentiel, élaboration, diffusion et impact (figure 1), est difficile à établir. Il n'y a pas de lien déterminant et systématique. Cependant, en étudiant plus particulièrement les deux cas qui semblent avoir le plus d'effets et le cas qui semble en avoir eu le moins, nous avons pu isoler trois conditions qui semblent favoriser la « réussite » d'un référentiel au sens où il y a concordance entre les objectifs déclarés en amont et les effets déclarés obtenus en aval.

Ces trois paramètres convergent avec la littérature de référence sur les chances d'implantation de toute innovation (Fullan, 1982) : le référentiel répond à un besoin ressenti par l'institution y compris par les enseignants ; il est soutenu par la hiérarchie de l'institution ; il est investi par un nombre critique d'enseignants.

Enfin, il semble que les effets supposés produits par le référentiel ne lui sont pas forcément imputables. En effet, le référentiel est lui-même cité parmi un ensemble d'autres mesures, le référentiel est alors présenté comme une des démarches de mise en œuvre d'une politique plus globale qui est elle-même susceptible de produire des effets.

4.3 Les rôles attribués aux référentiels

Nous avons également fait l'inventaire de tous les usages du référentiel mentionnés par les sujets durant les entretiens. De cet inventaire, nous avons extrait cinq rôles majeurs.

Le référentiel comme outil institutionnel, recouvre les actions suivantes : aider à l'évaluation de la qualité ; anticiper une procédure d'accréditation ; évaluer le programme au regard de la profession cible.

Le référentiel comme outil de réforme de programme, recouvre les actions suivantes : organiser le changement et fournir un cadre pour une politique de réforme ; être un levier pour le changement.

Le référentiel comme outil pédagogique recouvre les actions suivantes : aider à la formulation des objectifs ; outiller le passage aux méthodes actives ; aider à l'évaluation des apprentissages ; aider à mieux certifier ; formaliser le contrat didactique.

Le référentiel comme un outil de management, recouvre les actions suivantes : passer de l'individuel au collectif et développer une vision partagée de la formation ; outiller la réflexion globale des enseignants ; fournir un cadre d'accueil des nouveaux enseignants et être un *guide line* ;

aider à l'engagement en informant les candidats et en outillant les commissions de recrutement ; contribuer à construire une identité collective.

Le référentiel comme un outil de communication, recouvre les actions suivantes : trouver un langage commun entre enseignants ; annoncer le contrat didactique ; informer les futurs étudiants sur les finalités du programme ; informer et contractualiser le partenariat avec les entreprises dans le cadre des stages notamment ; permettre la comparaison des formations ; promouvoir une image.

Relevons que deux points de convergence apparaissent : le passage de l'individuel au collectif et le passage de l'implicite à l'explicite, quelque soit le rôle envisagé.

Cette modélisation des rôles possibles d'un référentiel nous semble un outil structurant susceptible d'aider les équipes à clarifier leurs attentes par rapport à un référentiel et ainsi à mieux en déterminer la forme idéale.

En guise de conclusion

Les rôles joués par le référentiel sont multiples et son usage, dans le cadre de notre échantillon, se centre davantage sur le pilotage de la formation. Il sert essentiellement de cadre de référence et permet d'éclairer les choix à faire concernant le programme de formation. Dans leur majorité, les référentiels que nous avons étudiés sont entre les mains des enseignants au sens où ils relèvent de leur initiative et de leur travail. Ils ont pour fonction essentielle de clarifier et de formaliser la relation d'enseignement, sans pour autant avoir de l'influence sur les pratiques individuelles des enseignants. Le référentiel est avant tout une représentation du projet de l'institution de formation et non de la profession ciblée.

C'est pourquoi, il ne nous semble pas que les démarches, qui pourtant sont les seules à être étayées et formalisées à ce jour (Parent, 2008 ; Rocher & Le Goff, 2006), reposant exclusivement sur l'observation de l'activité professionnelle et se fondant sur l'élaboration d'un référentiel de métier comme préalable incontournable, puissent convenir au contexte de la formation universitaire initiale, et ce pour trois raisons. La première, évidente, a déjà été souvent entendue : une formation (universitaire) initiale a une finalité qui dépasse l'insertion professionnelle et a pour vocation d'accompagner un jeune adulte dans une autonomie intellectuelle, sociale et citoyenne. La seconde raison découle davantage de notre recherche. Les enseignants, investis de cette mission de formation intellectuelle et citoyenne, ont pour ambition d'apporter à leurs enseignements leur vision personnelle de leur discipline, mais aussi leurs propres valeurs. Les choix qu'ils opèrent, relèvent pour partie de leur liberté académique, pilier de l'enseignement universitaire. Nier cette réalité, dans une démarche d'élaboration d'un référentiel, serait contre-productif au sens où le référentiel, comme nous l'avons observé, produirait peut-être des effets sur des aspects de la formation au plan global mais probablement pas sur les pratiques individuelles d'enseignement et d'évaluation des enseignants. Enfin, la troisième raison est plus pragmatique. La plupart des formations universitaires, et même celles que l'on dit professionnalisantes, ne correspondent pas à un, et un seul, métier identifiable. En effet, d'une part, une formation universitaire indépendamment de la discipline est une formation intellectuelle en soi qui conduit dans un certain nombre de cas non négligeable à des emplois en dehors de la discipline d'origine. D'autre part, le champ des possibles professionnels, d'un ingénieur par exemple, est tel qu'il serait bien difficile d'en circonscrire l'étendue dans un référentiel métier, même par secteur d'activités.

Pour toutes ces raisons, il nous semble que pour que les enseignants puissent adhérer à la démarche, elle devra forcément procéder d'une négociation avertie et critique de l'ensemble des visées que tous les partenaires - professionnels, enseignants et aussi étudiants - ont sur la formation. Dans cette démarche, comme dans bien d'autres, l'adhésion des enseignants est incontournable à sa réussite, il faut trouver un modèle ouvert auquel ils pourront adhérer.

Loin des standards en la matière et des textes définitifs, notre échantillon est constitué de référentiels toujours discutables selon l'un ou l'autre point de vue conceptuel adopté. Modifié, abandonné, repris, le référentiel de ces équipes d'enseignants évolue au gré des projets de leur institution. Nous soulignons l'intérêt de cette démarche itérative et son aspect formateur pour les enseignants. Mettre des mots sur un projet commun, formaliser une action de formation dans sa double dimension individuelle et collective, développer une identité commune, accroître la cohérence d'un programme, autant de bénéfices qui dépassent la qualité intrinsèque de l'objet produit. Adopter un référentiel « clé sur porte » n'engendrera pas la richesse que peut apporter la démarche d'élaboration d'un référentiel et

toutes les négociations et réflexions qu'elle implique tant sur le plan collectif que sur le plan individuel.

Nadine POSTIAUX

nadine.postiaux@ulb.ac.be

Philippe BOUILLARD

philippe.bouillard@ulb.ac.be

Marc ROMAINVILLE

marc.romainville@ulb.ac.be

BIBLIOGRAPHIE

- BARBIER J.-M. (2006). « Les voies nouvelles de la professionnalisation », in Y. Lenoir & M.-H. Bouillier-Dudot (dir.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation*, Québec : Les Presses de l'université Laval, p. 67-82
- BONNIOL J.-J. & VIAL M. (1997). *Les modèles de l'évaluation : textes fondateurs avec commentaires*, Bruxelles : De Boeck.
- BOSMAN C., GERARD F.-M. & ROEGIERS X. (dir.) (2000). *Quel avenir pour les compétences ?* Bruxelles : De Boeck.
- CHAUVIGNÉ C., DEMILLAC R., LE GOFF M. *et al.* (2008). « Construire un référentiel de validation en cohérence avec le référentiel de compétences : enjeux méthodologiques, pédagogiques et organisationnels », communication présentée au 25^e congrès de l'AIPU - *Le défi de la qualité dans l'enseignement supérieur : vers un changement de paradigme*, Montpellier (19-22 mai).
- CHOMSKY N. (1969). *Structures syntaxiques*, Paris : Éditions du Seuil.
- COMMISSION EUROPÉENNE (2009). ECTS User's Guide. Disponible sur Internet : http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/higher/ectsguide_en.pdf, (consulté le 7 septembre 2010).
- FIGARI G. (1994). *Évaluer : quel référentiel ?*, Bruxelles : De Boeck.
- FULLAN M. (1982). *The meaning of educational change*, Toronto : OISE Press.
- GARANT M. (1996). « Modèles de gestion des établissements scolaires et innovation », in M. Bonami & M. Garant (dir.), *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation : émergences et implantation du changement*, Bruxelles : De Boeck.
- LEMAITRE D. & HATAMO M. (2007). *Usages de la notion de compétence en éducation et formation*, Paris : L'Harmattan.
- MAURY C. (2006). *Élaboration et utilisations de référentiels par et pour les formations d'ingénieurs*. Rapport du CEFI. Disponible sur Internet : <<http://www.cefi.org>>, (consulté le 7 septembre 2010)

- MÉLÈSE J. (1979). *Approches systémiques des organisations : vers l'entreprise à complexité humaine*, Suresnes : Éditions « Hommes et techniques ».
- PARENT F. *et al.*, (2006). « Référentiel de compétences infirmières en RD du Congo dans le cadre du développement des ressources humaines en santé. », *Santé publique*, volume 18, n°3, p. 459-473
- 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 *et al.* (dir.), *Évaluer pour former : outils, dispositifs et acteurs*, Bruxelles : De Boeck, p. 111-139.
- PASTRÉ P. (1999). « Travail et compétences : un point de vue de didacticien », *Formation emploi*, n° 67, p. 109-126.
- REY B., CARETTE B., DEFRANCE A. *et al.* (2003). *Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation*, Bruxelles : De Boeck.
- REY B. (2006). « Les compétences professionnelles et le curriculum : des réalités conciliables ? », in Y. Lenoir & M.-H. Bouillier-Oudot (dir.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation*, Québec : Les Presses de l'université Laval, p. 83-107.
- ROCHER F. & LE GOFF M. (2006). « Construction d'un référentiel de compétences au regard du concept de schème », communication présentée aux Journées *Compétences, emploi et enseignement supérieur*, Rennes (13-15 décembre).
- SCALLON G. (2007). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Bruxelles : De Boeck.
- 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*, Bruxelles : De Boeck.

Abstracts • Zusammenfassungen • Resúmenes

Systems of reference for competences and management of training at university: roles, stakes and limits

The aim of this paper is to present a research contributing to analyze the role of reference systems for competences in the management of training at university and in teachers' teaching practices and assessment. This research also explores the links between the role played by a system of reference and the conditions which presided over its creation. A cross study of ten cases was carried out in various countries which enabled us to show that in most cases the analyzed systems of reference played a much more important part in the management of training than in teaching and assessment practices.

Bezugssysteme der Kompetenzen und Ausbildungssteuerung an der Universität: Rollen, Herausforderungen und Grenzen

Diese Forschungsarbeit trägt dazu bei, die Rolle der Bezugssysteme der Kompetenzen bei der Ausbildungssteuerung an der Universität und bei den Lehrtätigkeiten und der Evaluation der Lehrer zu analysieren. Sie erforscht auch die Verbindungen zwischen der von einem Bezugssystem gespielten Rolle und den Bedingungen, die es möglich gemacht haben. Mit der gekreuzten Studie von 10 Fällen in verschiedenen Ländern wird gezeigt, dass die Bezugssysteme meistens eine viel wichtigere Rolle bei der Ausbildungssteuerung gespielt haben als bei den Lehr- und Evaluationstätigkeiten.

Referenciales de competencias y pilotaje de formación en la universidad : función, retos y límites

La investigación presentada contribuye a analizar el papel de los referenciales de competencias en el pilotaje de la formación en la universidad y en las prácticas de docencia y de evaluación de los docentes. Explora igualmente los vínculos entre el papel desempeñado por un referencial y las condiciones que han presidido a su realización. El estudio cruzado de diez casos en diferentes países permite demostrar que en la mayoría de los casos, los referenciales han desempeñado un papel mucho más importante en el pilotaje de la formación que en las prácticas de docencia y de evaluación.