

Compétences et employabilité des étudiants : enjeux de la pédagogie universitaire pour l'université de demain

Dieudonné Leclercq

Citer ce document / Cite this document :

Leclercq Dieudonné. Compétences et employabilité des étudiants : enjeux de la pédagogie universitaire pour l'université de demain. In: Géographes associés n°27,2003. Quelle géographie enseigner demain à l'Université ? Géoforum de Liège 23 et 25 mai 2003. pp. 17-23;

doi : <https://doi.org/10.3406/geoas.2003.2238>

https://www.persee.fr/doc/geoas_1266-4618_2003_num_27_1_2238

Fichier pdf généré le 09/11/2019

COMPÉTENCES ET EMPLOYABILITÉ DES ÉTUDIANTS : ENJEUX DE LA PÉDAGOGIE UNIVERSITAIRE POUR L'UNIVERSITÉ DE DEMAIN

Dieudonné LECLERCQ (Professeur à l'Université de Liège, Département Éducation et Formation)

Dans cet article, nous envisageons 4 questions :

1. Comment définir les compétences visées par la formation universitaire ? Ce qui oblige à poser deux questions préalables : « Que sera demain ? » et « Quelles ressources internes installer chez les étudiants pour faire face à demain ? »

2. Comment former à ces compétences ?

3. Comment et pourquoi exploiter les NTI et l'EAD dans ces formations ?

4. Comment mesurer ces compétences ?

A - Définir les compétences à installer chez les étudiants pour demain

Nous partons ici de 3 points de vue : celui des étudiants, celui des enseignants universitaires et celui des employeurs.

1. Le point de vue des étudiants

Dans un article du journal « Le Soir » du 3 mai 1944 Pierre Verbeeren, alors

président de la FEF (Fédération des Étudiants Francophones) écrivait : « *Ce qui tracasse les étudiants, c'est de voir que leur quotidien n'a aucune mesure avec ce qui les attend. La hantise du marché de l'emploi est là. Ils se sentent sans armes et n'ont pas l'impression de s'en créer.* » et

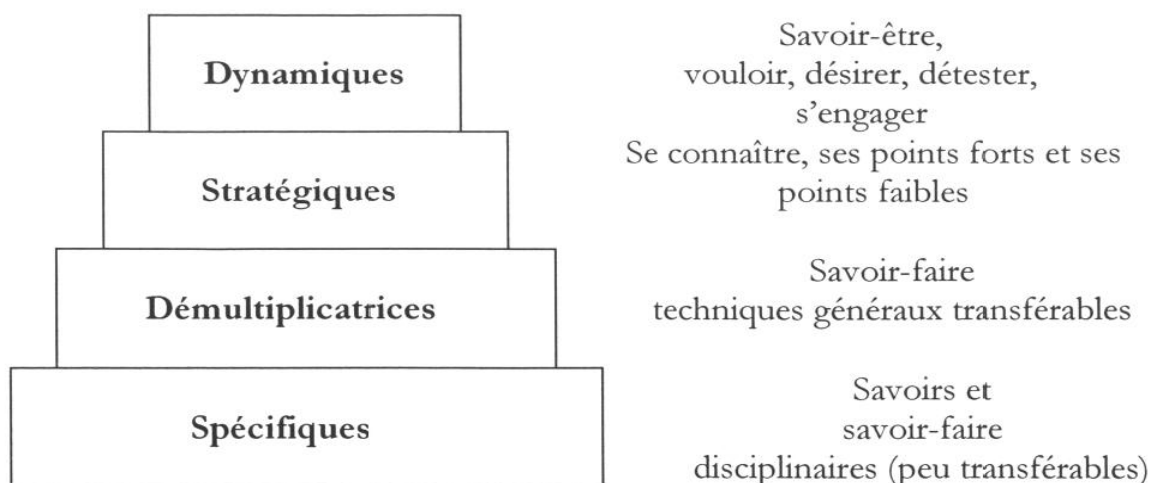
« *L'étudiant ne se sent pas intégré dans un projet pédagogique. Le monde a changé. La connaissance ne s'aborde plus en termes de contenus, mais de processus.* » et enfin

« Il faut inclure la recherche dans la formation de base. Et pas n'importe comment. Aujourd'hui, les recherches, les profs s'en foutent. Mes travaux, on les a cotés. Ils ne rentraient dans aucun projet ».

Les étudiants sont « en demande » de renouveau pédagogique, d'où les initiatives d'Apprentissages par Problèmes ou par Projets, destinés essentiellement à assurer les motivations des apprenants.

2. Le point de vue des enseignants

Leclercq (1998, p. 72) propose un modèle d'architecture des compétences sous la forme d'une pyramide.



- Les compétences **spécifiques** sont des connaissances spécialisées, disciplinaires, peu transférables. Ainsi, la grammaire du portugais n'aide en rien à comprendre, mémoriser ou aimer la géographie de la Chine.
- Les compétences **démultiplicatrices** constituent des moyens de communiquer, de trouver et de traiter de l'information, quel que soit le domaine : téléphoner, lire, utiliser internet, accéder au sens du message. Ces habiletés mentales, appelées *instruments* culturels par Vygotsky (1930), permettent d'accéder de manière autonome à de nouvelles compétences spécifiques
- Les compétences **stratégiques** rendent à même de choisir la meilleure procédure, d'adapter à chaque situation la réponse appropriée en s'auto-évaluant, en planifiant une tâche, en interagissant avec autrui.
- Les compétences **dynamiques** renvoient aux aspects motivationnels qui mobilisent la personne dans sa démarche d'apprentissage. C'est par la motivation que nous abordons les problèmes, les autres compétences nous permettant de pénétrer, telle une foreuse, dans les données. C'est la pointe de cette foreuse, la motivation, que la formation doit rendre la plus acérée... mais risque aussi d'émousser.

a. La triple explosion des besoins d'apprendre

Comme nous l'avons montré ailleurs (Leclercq, 1997, p. 19), cette explosion est triple parce qu'elle touche tout le monde, tout le temps, partout.

Tout le monde, aujourd'hui, a besoin d'apprendre. Arnould Clause, philosophe de l'éducation à l'Université de Liège, disait qu'au milieu du XIX^e siècle, au plus fort de la révolution industrielle, le monde a basculé. Avant ce moment, il suffisait d'apprendre pendant la première partie de sa vie tout ce dont on allait avoir besoin jusqu'à sa mort. On pourrait bâtir, à partir de cet acquis, le reste de sa vie parce que le monde autour de soi ne changeait pas. Nous étions dans un monde « statique ». Désormais, nous sommes dans un monde « dynamique » : le monde autour de nous change. Et Jean-Marie Albertini fait remarquer avec ironie que « le plus difficile à gérer, c'est notre ignorance, car elle grandit en permanence ». Pendant que je parle, des milliers de scientifiques, d'artistes, d'hommes et de femmes, inventent, créent des choses qui augmentent notre ignorance.

Et, pour faire notre métier, ou tout simplement pour être des parents ou des citoyens, **tous**, ce qui n'était pas le cas il y a encore un siècle ou il y a encore trente ans, tous, nous devons apprendre. Et cela va poser des problèmes économiques, de coûts.

Tout le temps. On ne peut plus attendre les périodes de formation. On

*Nuestras horas son minutos
cuando esperamos saber
y siglos cuando sabemos
lo que se puede aprender,*

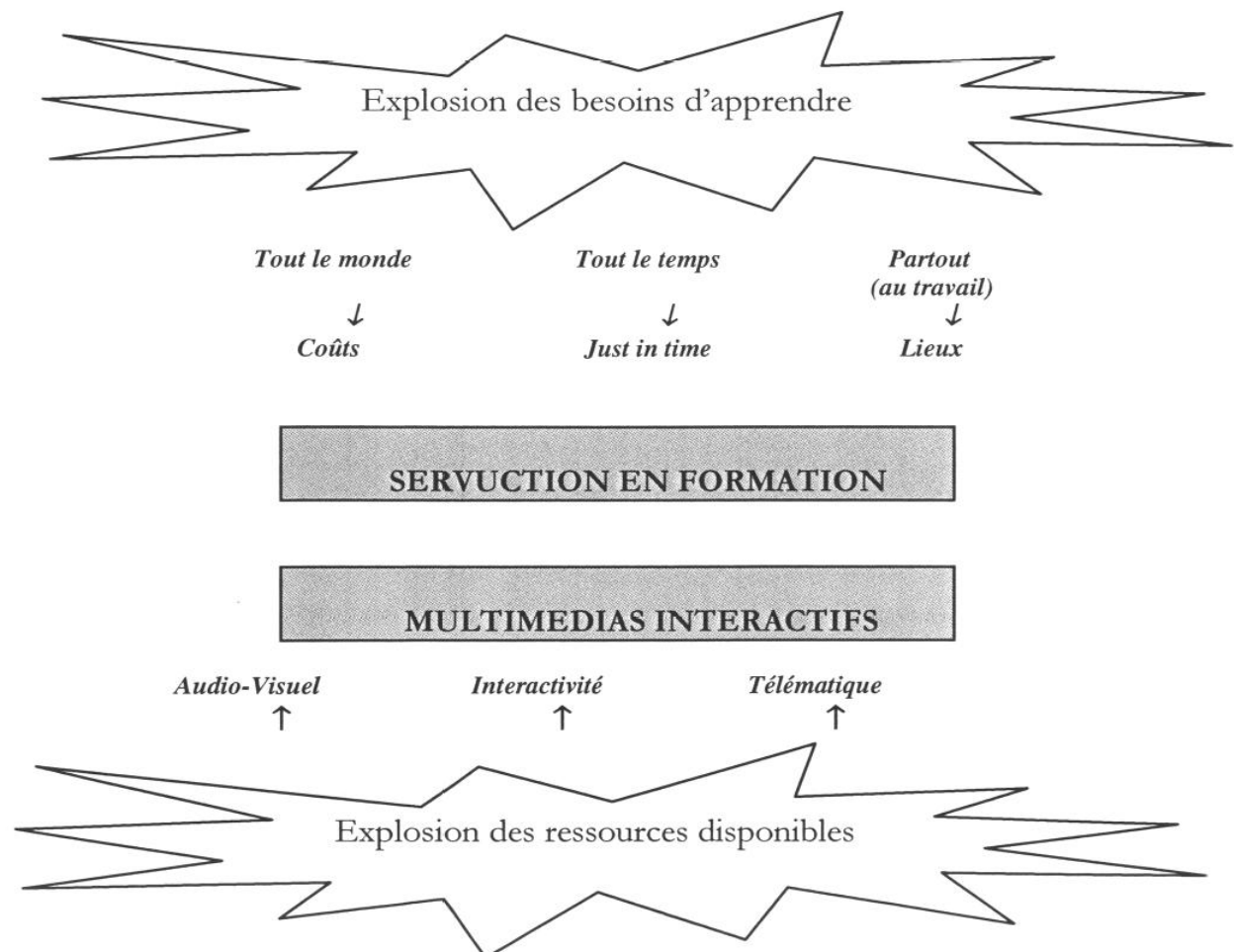
Partout, on demande de plus en plus à pouvoir apprendre sur le lieu même du travail, des loisirs (Club Med) et surtout depuis son domicile.

voudrait savoir, changer, plus tôt. Les réponses aux besoins de formation doivent de plus en plus arriver « just in time », avec un « délai zéro », puisque le vocabulaire de la qualité s'applique à la formation comme aux autres entreprises humaines.

Comme le dit le poète Antonio Machado :

*Nos heures sont des minutes
quand nous voulons savoir
et des siècles quand nous savons
ce que nous voulions savoir.*

Tout cela va donner lieu à un accroissement de la servuction, (néologisme pour désigner la production de service), et surtout de l'autoservuction, c'est-à-dire de la prise en charge de la production d'une partie du service par les bénéficiaires eux-mêmes.



b. La triple explosion des ressources d'apprentissage

Elle se caractérise de trois façons : l'audiovisuel (la TV, par exemple), l'interactivité (l'ordinateur), la télématique (internet), se combinant. Internet est une combinaison des trois, chacun pouvant être décrit séparément, et leur intégration se place dans le Multimédia Interactif (et on devrait ajouter « Télématique »).

c. La place de la réflexion pédagogique

Où sommes-nous, nous les enseignants universitaires, dans ce système ? Dans ce petit intervalle, tout petit sur le transparent mais gigantesque en réalité, entre la servuction dans l'apprentissage et les multimédias éducatifs.

Entre les besoins de formation et les ressources, il y a toute la réflexion pédagogique. Elle porte sur les paradigmes, elle porte sur les stratégies. Elle porte,

plus encore que ce qu'on pourrait croire, sur les objectifs : POURQUOI ? Où voulons-nous en venir ? COMMENT et par quels dispositifs ?

3. Le point de vue des employeurs

Pour Peter Knight, du COBE (Center for Outcome-Based Education de l'Open University) « l'employabilité » n'est pas « avoir un job », c'est « la capacité de le garder ».

P. Knight évoque des données longitudinales recueillies sur 6 000 étudiants du Royaume-Uni nés en 1970 et réinterrogés aux âges de 5, 10, 16, 21 et 26 ans. Les facteurs principaux de succès dans la vie qui se dégagent sont :

- l'estime de soi ;
- le locus de contrôle élevé (sentiment de contrôler la situation) ;
- la qualité des relations sociales ;
- les habiletés comportementales (le professionnalisme).

On constate que ces valeurs sont proches des valeurs académiques.

Observations UK
(P. Knight)

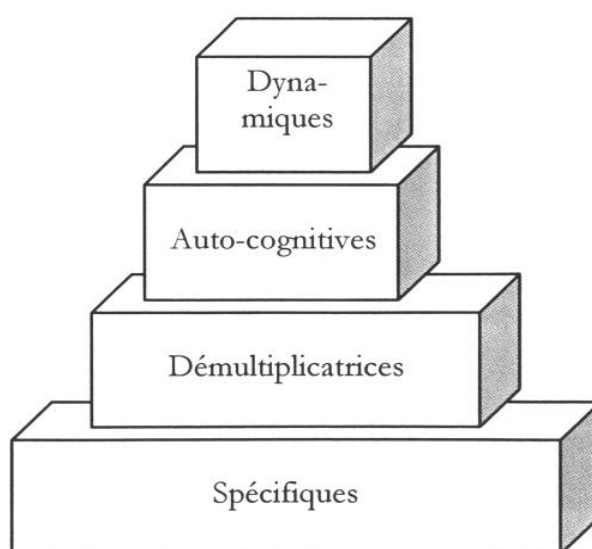
Sentiment d'efficacité

Métacognition

Savoir-faire

Qualification professionnelle

Modèle académique des **compétences visées**
(D. Leclercq)



Pour P. Knight, les bons programmes doivent :

- promouvoir les compétences à acquisition lente ;
- être cohérents (messages coordonnés sur l'apprentissage) ;
- être progressifs (étayage qui sera retiré progressivement) ;
- concevoir des tâches qui provoquent l'apprentissage... : enseigner n'est pas suffisant mais un bon équilibre est nécessaire ;
- concevoir des évaluations qui affectent l'apprentissage.

B. Comment former aux compétences ? Un exemple : le PBL

Les principes généraux de l'Apprentissage Par Problèmes (en anglais Problem Based Learning ; en néerlandais Probleem Gestuurd Onderwijs) ont été définis par Howard Barrows, alors professeur de médecine à la Mc Master University (Hamilton, Ontario).

Cette approche APP-PBL s'est étendue au monde. Parmi les facultés de médecine l'ayant adopté, citons : Mac Masters (Hamilton Ontario), Stanford (Palo Alto Californie), Harvard (Boston Mass), Maastricht (Pays-Bas), Sherbrooke (Province du Québec, Canada), Rouen (France), Liège (Belgique)... et ce n'est pas une liste exhaustive.

Les caractéristiques fondamentales telles que l'existence des Simulated Patients, des Skillslabs, des groupes tutoriels, de l'étude autonome dans le « paysage d'apprentissage » (Study Landscape), des Progress Tests (à Maastricht en médecine) ont été décrits ailleurs (Leclercq et Van der Vleuten, in Leclercq, 1998, p. 187-205).

C. Comment exploiter les NTI ? Un exemple : l'EAD

Contrairement à ce que l'on croit souvent, l'Enseignement A Distance (EAD) implique souvent plus de ressources humaines que l'enseignement présentiel.

C'est le cas lors de la **préparation** multidisciplinaire du cours où l'enseignant travaille en étroite collaboration avec un pédagogue spécialisé, un designer graphique, un informaticien, etc. C'est aussi le cas lors de la **délivrance** du cours qui implique tuteur (assure le suivi personnalisé de x étudiants), modérateur (gère les forums en classant les interventions, éventuellement en les refusant), etc.

Contrairement à une autre idée fréquemment répandue, le cœur d'un cours EAD n'est pas le texte mis en ligne (en html), mais les **activités**, les forums de discussion et les possibilités de testing interactif.

D. Comment évaluer les compétences transversales ? Un exemple : la métacognition

1. Pourquoi évaluer la métacognition ?

Les formateurs devront faire beaucoup d'innovations docimologiques pour faire face au défi de l'évaluation des compétences évoquées plus haut. Nous ne l'illustrerons que dans un seul domaine : la métacognition.

Au terme de leurs recherches, Wang, Haertel et Walberg (1990) concluent : « Parmi les variables cognitives et affectives, c'est la métacognition qui influence le plus l'apprentissage » (cité par Tardiff, 1992).

Pourquoi mesurer la capacité de l'apprenant d'auto-estimer la qualité de

ses connaissances, de ses réponses à un test ? Il y a à cela deux types de raisons : des raisons liées à l'apprentissage individuel et des raisons sociales et professionnelles.

Le philosophe anglais Bertrand Russell dénonce un problème : « *Le problème, dans notre monde, est que les imbéciles sont sûrs de tout et les sages pleins de doutes* ». L'humoriste américain, Mark Twain, renchérit : « *Ce n'est pas ce que nous ignorons qui nous nuit. C'est ce dont nous sommes sûrs, mais qui est faux* ».

2. Comment évaluer la métacognition ?

Nous adoptons la thèse de Bruno De Finetti (1965, pp. 109-111) « *La connaissance partielle existe. La détecter est nécessaire et faisable.*

Seule la probabilité subjective peut donner une signification objective à toute réponse et toute méthode de notation ».

Nous avons décrit ailleurs (Leclercq et Poumay, 2003) :

- les limites de la capacité humaine à exprimer de façon subtile fiable le

doute (ou la certitude) de ce que l'on connaît ;

- les règles que doit respecter toute méthode de recueil des certitudes ;

- la visualisation de la qualité des réponses sous la forme d'un spectre des compétences ;

- la forme (en J) des courbes recherchées en pédagogie (alors qu'elle est en « Gauss » dans d'autres domaines) ;

- le calcul des notes des étudiants selon une procédure qui inclut la qualité de la métacognition selon trois paramètres : Confiance, Prudence et Discriminance (ou Nuance) ;

- les réactions des étudiants à cette nouvelle méthode de scoring.

En conclusion

Nous avons voulu montrer l'ampleur et la diversité des défis à relever mais aussi les pistes de solutions dans des directions aussi diverses que les objectifs, l'évaluation et les méthodes pédagogiques, trois faces de la formation entre lesquelles doit exister une triple concordance.

Bibliographie

ALBERTINI J.M. *La pédagogie n'est plus ce qu'elle sera*, Paris, Seuil, 1997.

CLAUSSE A. *La relativité éducationnelle, Esquisse d'une histoire et d'une philosophie de l'école*, Bruxelles, Labor, 1965, 262 p.

DE FINETTI B. Methods of discriminating levels of partial knowledge concerning a test item. *British Journal of Math. & Statist. Psychol.*, 18, 1965, p. 87-123.

LECLERCQ D. Stratégies et médias pour l'apprentissage et l'évaluation en pédagogie universitaire, trois orbites de réflexions en pédagogie universitaire. E. BOXUS et al. *Stratégies et médias pédagogiques pour l'apprentissage et l'évaluation dans l'enseignement supérieur*, 15^{ème} colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU), Université de Liège, 1997, p. 17-26.

LECLERCQ D. (éd.). *Pour une pédagogie universitaire de qualité*, Sprimont, Mardaga, 1998, p. 137-159.

- LECLERCQ D. Confidence marking. Its use in Testing. POSTLETHWAITE & CHOPPIN (eds), *Evaluation in Education*, Oxford, Pergamon, vol 6, 2, 1982, p.161-287.
- LECLERCQ D. Validity, Reliability and Acuity of Self-Assessment in Educational Testing.
- LECLERCQ D. & BRUNO J. *Item Banking : Interactive Testing and Self-Assessment*, NATO ASI Series, F 112, Berlin, Springer Verlag, 1993, p. 114-131.
- LECLERCQ D. & VAN DER VLEUTEN C. PBL – Problem Based Learning ou APP – Apprentissage Par Problèmes. D. LECLERCQ (éd.), *Pour une pédagogie universitaire de qualité*, Sprimont, Mardaga, 1998, p. 187-205.
- LECLERCQ D. *Un diagnostic cognitif et métacognitif au seuil de l'université. Le projet MOHICAN mené par les 9 universités de la Communauté Française Wallonie-Bruxelles*, Liège, Editions de l'Université de Liège, 2003.
- LECLERCQ D. et POUMAY M. La connaissance partielle chez l'apprenant : pourquoi et comment la mesurer. GAGNAYRE *et al.* (éd.), *L'évaluation de l'Education Thérapeutique du Patient*, Paris, IPCEM, 2003.
- MILLER G.A. The Magical Number Seven, plus or minus two. *Psychological Review*, 1956, p. 81-97.
- TARDIF J. *Pour un enseignement stratégique – l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Les Editions Logiques inc., 1992.
- VAN DER VLEUTEN C. & WIJNEN W. Problem-based learning : Perspective from the Maastricht experience, Amsterdam, Thesis, 1990, 99 p.
- VYGOSTKY L. Les bases épistémologiques de la psychologie, titre attribué par BRONCKART et SCHNEUWLY (1985, p. 25-38) à l'article « Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures ». J.P. BRONCKART et B. SCHNEUWLY (éd.), 1985, *Vygotsky aujourd'hui*, Neuchatel, Delachaux et Niestlé, 1930.