

# Évaluer la qualité d'un curriculum de formation universitaire pour l'améliorer

Vers une grille d'indicateurs d'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur

BOUSSAADA HALLOUMA

Institut Supérieur de l'Education et de la Formation Continue (ISEFC) –Tunis

Université Catholique de Louvain (UCL) – Belgique

Centre de Didactique et Pédagogie Universitaires (CDPU) –Tunis

## Résumé

Le curriculum de formation universitaire vise à évaluer la pertinence des objectifs visés dans la formation des étudiants (cohérence avec le profil de formation), et mesurer la validité du dispositif d'évaluation des acquis des étudiants (cohérence avec les objectifs déclarés). Cette recherche porte sur le dispositif de formation élaboré par les enseignants universitaire et un échantillon de 42 épreuves d'évaluation d'un même Mastère spécialisé en didactique des disciplines. A travers différentes stratégies d'analyse de contenu, les résultats montrent la difficulté de l'université à mettre en œuvre des évaluations pertinentes et valides. Les résultats de cette recherche devraient nous amener à identifier les facteurs qui peuvent favoriser ou freiner le développement des acquis professionnels des jeunes diplômés. Les résultats de cette recherche montrent que la formation universitaire telle que prestée à l'université de Tunis est trop exclusivement académique (« trop est l'ennemi du bien ») et trop en décalage par rapport aux exigences de l'insertion professionnelle et du développement de la société de connaissance. Le dispositif de formation et le système d'évaluation des acquis des étudiants doit être impérativement amélioré. Le lien entre formation-emploi devrait être réinterrogé à la lumière des évolutions sociétales récentes et d'orienter les curriculums d'enseignement supérieur autour d'un profil d'un citoyen capable d'agir sur son environnement.

**Mots-clés** — qualité, curriculum de formation uni, enseignement supérieur, objectifs, compétences professionnelles, validité, pertinence.

## **Abstract**

Despite its going importance, the evaluation of the students' acquisitions is still the most obscure point in the literature devoted to the university pedagogy. Hence, considering the absence of precise data about the performance indicators and evaluation criteria of students at the high level, this research asks the following question: « Does the way of conceiving the evaluation of the students' acquisition is made answer adequately to the criteria of pertinence and validity? ».

Quality evaluation applied to a university training program. The main objective if this study is to assess the pertinence of the objectives of the training (coherence with the training profile) and measure the validity of what students have acquired (coherence with the objectives stated). This study focuses on 42 exams of the same masters specialised in subject didactics. Through different content analysis strategies, the findings show the difficulties faced by universities to implement pertinent and valid evaluation.

**Key words** — quality, evaluation, competence, validity, pertinence.

### **1. INTRODUCTION**

Depuis quelques décennies, le paysage des études supérieures et universitaires s'est complètement modifié, ceci sous l'influence de plusieurs facteurs, à savoir : (1) la redéfinition de leurs missions, dans l'articulation entre la recherche et l'enseignement, dans la complémentarité entre différents types d'institutions d'enseignement supérieur, ainsi que dans la prise en compte de dimension de l'employabilité ; (2) la démocratisation des études supérieures liée à l'évolution des effectifs des étudiants ; (3) l'accès des adultes à l'université – à travers notamment la formation continue et continuée<sup>1</sup>; (4) l'élargissement du processus de Bologne au pays de Maghreb pour faciliter la mobilité des étudiants favoriser la circulation des diplômes sur le marché de l'emploi ; (5) l'adoption des processus de mise en œuvre des démarches d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur etc. Cette modification profonde du contexte de l'enseignement

---

<sup>1</sup> L'ISEFC créée en mars 1984, est la seule institution de formation universitaire diplômante. Elle propose une formation continue à des cadres de l'éducation.

supérieur à Tunis a des répercussions sur l'ingénierie didactique adoptée dans la formation universitaire, les compétences visées, les démarches et approches didactiques préconisées, les activités situées dans l'agir professionnel, l'évaluation au service du développement professionnel, etc. et, de manière générale sur les curricula (De Ketele et al. 2016 ; Rege Colet, 2007, 2012 ; Roegiers, 2012 ; Miled, 2007, 2012 ; Boussaada, 2017). Le décalage entre les compétences professionnelles développées lors de la formation universitaire et les compétences indispensables à l'agir professionnel, a mis en question la qualité de l'enseignement supérieur tunisien et ses effets sur le devenir professionnel de nos jeunes diplômés.

Ce décalage était l'un des facteurs de l'instabilité sociale de la Tunisie depuis 2011. La formation universitaire se trouve au carrefour de trois tensions : *tension économique* (besoin des diplômés compétents employables) ; *tension sociale et sociétale* (besoin de paix sociale, de croissance économique et de citoyen actif et responsable) ; *tension personnelle* (besoin de performance individuelle élevée).

### **1.1. L'université tunisienne et les grandes mutations du monde actuel**

Dans un monde en constante mutation sous l'effet de l'introduction de nouvelles technologies, tous les systèmes éducatifs ainsi que le système d'enseignement supérieur se sont trouvés confrontés aujourd'hui à la nécessité impérieuse d'adapter leur système de formation à un monde qui bouge beaucoup et vite, à un temps « où les étudiants ne sont plus ce qu'ils étaient ». D'où la nécessité d'améliorer la qualité de la formation et d'adapter l'université (tunisienne)<sup>2</sup> à cette évolution pour mieux outiller intellectuellement les étudiants et les préparer adéquatement à l'avenir.

Dans le contexte actuel caractérisé par la compétitivité et la mondialisation, les établissements de l'enseignement supérieur tunisien se trouvent confrontés aux changements qui ont touché profondément le marché du travail : perte de certains emplois traditionnels mais apparition de nouveaux débouchés et de nouvelles spécialités. La qualité des acquis professionnels des étudiants est ainsi placé au centre d'un débat plus large portant sur la globalisation économique et la restructuration du marché du travail qui ont engendré, depuis quelques années déjà, d'énormes besoins en « Travailleurs Hautement Qualifiés » et la prise en compte de nouveaux profils de

---

<sup>2</sup> Si notre recherche se situe dans le contexte de l'université tunisienne, la plupart de nos propos sont valables sans doute pour beaucoup d'autres contextes universitaires. Ceci explique notre souci de mettre des parenthèses.

compétences<sup>3</sup> (Loukil, 2005 ; Miled, 2007, 2016, 2017 ; Martin & Stella, 2007 ; Rekik, 2009 ; Ghouati, 2009 & 2011 ; Roegiers, 2012 ; Bousnina, 2013 ; De Ketele, 2013, 2014, 2016). Le processus de production de ces compétences s'insère dans une démarche de professionnalisation et de modernisation de l'économie tunisienne « *en vue d'accompagner sa transition d'une économie protégée à une économie ouverte sur les échanges internationaux* » (Loukil, 2005, p.73).

Un double mouvement affecte l'entrée sur le marché de l'emploi des jeunes diplômés de l'enseignement supérieur tunisien. D'une part le pays connaît de façon chronique une pénurie d'emploi : l'offre d'emploi augmente moins rapidement que la demande de la population active, d'autre part, le nombre de jeunes diplômés de l'enseignement supérieur a fortement augmenté. La jonction de ces deux réalités a conduit à une augmentation du taux de chômage et une faiblesse de la qualité des emplois de la nouvelle génération de ces diplômés du supérieur.

Conscients de cette réalité économique et des changements socioprofessionnels, les pouvoirs politiques se sont penchés durant ces dernières années sur une réforme du système d'enseignement universitaire en se référant aux critères « *d'efficacité* », de « *comparabilité* », de « *compétitivité* » et de « *bonne gouvernance* ». Ces critères fondent le processus de Bologne qui s'est élargi à l'ensemble des pays du Maghreb depuis la rentrée universitaire 2004-2005. Une réforme qui est, plus connu en Tunisie sous l'appellation « *réforme LMD* » décrétée en 2005 sont orientés dans une perspective prioritaire qui est celle de l'employabilité des diplômés et la rivalité concurrentielle puisque les contenus eux-mêmes de l'enseignement devront s'aligner sur les standards internationaux. Ceci en vue de faciliter la lisibilité des diplômés nationaux, « *condition sine qua non de la mobilité des étudiants et de leur employabilité* » (Rekik, 2009, p.201).

Ces efforts de restructuration visent, comme nous venons de le préciser, à former des étudiants « *employables* » c'est-à-dire dotés des savoirs et des savoir-faire qui les habiliteraient à faire face aux différents problèmes auxquels ils peuvent être confrontés dans leur environnement. En d'autres termes, faire acquérir aux étudiants des compétences durables pour répondre aux exigences actuelles des employeurs : adaptabilité, créativité, compétences de communication, capacité à travailler en groupe, connaissance de leur environnement, etc. Un tel saut qualitatif du système d'enseignement supérieur nécessite le développement d'une nouvelle conception de la

---

<sup>3</sup> Surtout après les événements du 14 janvier 2011, tout le monde a commencé à réclamer ses droits de travailler. Nous assistons de plus en plus à des voix qui réclament les besoins des jeunes étudiants en matière de formation universitaire professionnalisante qui leurs donne une chance de développer les compétences professionnelles qui répondent aux besoins du marché de l'emploi.

formation universitaire « *en renforçant son orientation professionnelle et en inspirant la mise en œuvre de contenus et de compétences censés préparer l'étudiant à l'exercice du métier d'enseignant* » ou d'un acteur de l'éducation (Miled, 2007, p.1).

Le souci de l'employabilité, concept devenu incontournable, implique une nouvelle définition des objectifs, des compétences visées, de nouvelles pratiques d'évaluation et des pistes didactiques pour une formation universitaire de qualité. Par ailleurs, l'objectif d'une université efficace et de qualité ne réside plus simplement dans l'enseignement de connaissances disciplinaires. Celles-ci ne présentent plus, à elles seules, une assurance suffisante pour l'insertion de l'étudiant dans le marché de l'emploi. « *Des têtes bien faites* » et non « *des têtes bien pleines* », tel est l'objectif majeur d'un enseignement qui se veut efficace et de qualité. « *Certes, la maîtrise des contenus scientifiques est un passage obligé pour l'acquisition des compétences professionnelles, mais au profil disciplinaire s'ajoute aussi une exigence didactique* » (Miled, 2007, p.2) qui habilite l'enseignant à adapter ses enseignements aux besoins de la société et aux normes exigées par le marché de l'emploi.

En effet, le modèle de la formation « *transmissive* » dans lequel l'enseignant sait, l'étudiant apprend, ne permet plus d'apprendre à apprendre des responsabilités, de prévoir, d'innover, de réfléchir, de prendre position et de s'adapter à son environnement. Il apparaît nécessaire d'apprendre au sein du réel à travers des situations professionnelles. Il devient nécessaire de remettre en question la didactisation des savoirs, les formations disciplinaires ne suffisent plus. La question posée est de savoir comment combiner savoirs théoriques et savoirs pratiques dans une formation universitaire professionnalisante ? Comment sortir du tout théorique et des toutes pratiques et croiser les milieux du travail ? Comment la formation universitaire peut-elle agir conformément à ce que la société attend d'elle ? Comment concilier entre les missions de l'université et la qualité des acquis des étudiants pour le devenir professionnel ? Comment améliorer les conditions de transition entre la formation académique et le contexte productif du marché de l'emploi ?

Pour répondre à de telles questions les établissements d'enseignement supérieur doivent prendre conscience de leur mission qui ne se limite plus à délivrer des diplômes ou à assurer une formation académique traditionnelle mais de s'assurer que chacun d'entre eux soit capable de faire le transfert des connaissances de l'université envers la société. Autrement dit, s'assurer que chaque

diplômé ait une valeur professionnelle au regard des attentes du marché de l'emploi. Cette nouvelle mission d'orientation et d'insertion professionnelle implique la modification des cursus universitaires qui « *devraient être structurés de telle manière qu'ils augmentent directement l'employabilité des diplômés* » (Communication des communautés européennes, Bruxelles, 2006, p.7). Il s'agit de modifier en profondeur les missions et les métiers des institutions d'enseignement supérieur, le processus de professionnalisation des formations universitaires, de questionner son identité et sa place comme vecteur d'une excellence sociale et sociétale (au sens donné par De Ketele et al., 2016), de favoriser la culture entrepreneuriale en dotant les étudiants des compétences professionnelles indispensables sur le marché du travail et d'inscrire la conception des dispositifs de formation et d'évaluation des acquis des étudiants dans une approche de didactique professionnelle. Nous estimons que « *si l'intégration des diplômés sur le marché du travail est une responsabilité partagée des employeurs, des organisations professionnelles et des gouvernements, l'accès au marché du travail devrait constituer un indicateur (parmi d'autres) de la qualité et de la performance des universités* » tunisiennes (Communication des communautés européennes, Bruxelles, 2006, p.8).

Dans cette perspective, l'approche développée dans cette recherche propose de s'intéresser plus particulièrement à l'influence des curriculums de formation universitaire réellement enseigné et mis en œuvre dans une institution d'enseignement supérieur à Tunis sur le développement des compétences professionnelles indispensables à l'insertion professionnelle. Nous considérons que, la différenciation d'entrée des jeunes diplômés sur le marché du travail est une conséquence de la structure du système d'enseignement supérieur et de la qualité de la formation peu professionnalisante (Hannan, Raffe & Smith, 1997 ; Kerchoff, 2000 ; Chevallier & Giret, 2013). A cela s'ajoutent les explications liées à la structure du marché du travail et la place réservée aux jeunes diplômés dans le monde économique.

## **1.2. La qualité d'un curriculum de formation universitaire : une priorité**

Les grandes enquêtes sur l'insertion des jeunes diplômés montrent l'importance des compétences développées au terme de la formation universitaire et le niveau des diplômés comme facteur structurant des parcours d'entrée sur le marché de l'emploi. L'obtention du diplôme constitue un atout majeur pour l'insertion professionnelle des jeunes sortis de l'enseignement supérieur et un avantage relatif pour échapper au chômage ou à la précarité (Bell et Blanchflower, 2010 ; Couppe

et Mansuy, 2003 ; Muller, 2005 ; Chevallier et Giret, 2013 ; Moncel, 2012), même lorsque la conjoncture économique se dégrade. Au niveau de diplôme universitaire pareil, s'ajoute également l'effet des filières de formation. Certaines spécialités bénéficient de conditions d'insertion très favorables alors que d'autres, comme les sciences humaines, retrouvent un peu plus de difficulté à placer leurs diplômés sur le marché de l'emploi. En Tunisie, d'après les résultats de l'Enquête Nationale sur la Population et l'Emploi du deuxième trimestre de 2016, publiés par l'Institut national de la statistique (INS), le nombre de chômeurs s'établit à 629.600 du total de la population active (4,047 millions). Par conséquent, le taux de chômage s'établit à 15,6%<sup>4</sup>. Le nombre de diplômés chômeurs de l'enseignement supérieur est estimé à 236.800 au deuxième trimestre 2016 et à 240.100 au premier trimestre 2016, ce qui correspond respectivement à un taux de chômage de 30,5% et de 31%. Pour Van de Werfhorst (2011), l'effet de la spécialité de formation a trois composantes : des compétences plus adaptées aux besoins du marché du travail rendant les diplômés plus productifs (exemple de certaines filières scientifiques), un effet de signal lié au fait que certaines filières sont réputées plus sélectives ou encore une fermeture sociale des professions auxquelles aboutissent ces filières. Dans ce dernier cas, les possibilités d'insertion dans le marché du travail ne dépendent plus forcément de la formation universitaire ou de son caractère sélectif mais de la manière dont les employeurs assurent la régulation de l'entrée dans les professions (Chevallier et Giret, 2013). Nous estimons que les compétences professionnelles développées par les diplômés des filières de sciences humaines, contrairement à ceux des disciplines scientifiques et techniques qui sont plus orientées vers le monde professionnel (Reimer, Noelke et Kucel, 2008), semblent être peu transférable et peu utilisées sur le marché de l'emploi. Ceci remet en question la qualité de la formation universitaire et ouvre une autre perspective sur la capacité de l'enseignement supérieur à former des professionnels employables sur le marché du travail (Vaatstra et Vries, 2007 ; Bousninia, 2013 ; Moatassim, 2000 ; Ben Sedrine, 2000 ; Hfaiedh, 2000 ; Vermeulen et Schmidt, 2008 ; Masson, Williams et Cranmer, 2009 ; Moncel, 2012 ; Chevallier et Giret, 2013 ; Weber, 2015).

---

<sup>4</sup> Pour le premier trimestre 2016, le nombre de chômeurs est estimé à 622.700 pour un taux de chômage de 15,4%. Selon l'INS, le taux de chômage est estimé à 12,4% chez les hommes et 23,5% chez les femmes pour le deuxième trimestre 2016.

### **1.3. Quelle formation universitaire au service du développement professionnel de jeunes diplômés tunisiens ?**

La qualité de la formation dans l'enseignement supérieur tunisien est aujourd'hui au cœur des débats sur les missions des universités qui délivrent des diplômes pour permettre à leurs étudiants d'être compétitifs et compétents sur le marché du travail et répondre sans trop tarder aux besoins du développement humain, social, économique du pays. Cette préoccupation, comme nous l'avons vue dans la section précédente, est mondiale, se généralise et se traduit par la publication de textes de références et de lignes d'orientation à l'intention des établissements, des prestataires de services d'enseignement supérieur et des agences d'évaluation. Alors que, dans de nombreux pays, domine ce que certains chercheurs appellent une dérive académique de l'enseignement supérieur (Teichler, 2008 ; Weber, 2015), d'autres pays semblent au contraire se caractériser par un profond mouvement de professionnalisation des formations supérieures (Eicher, 1999). Même si une certaine convergence s'annonce, proliférée notamment par le processus de Bologne et la volonté des établissements d'être identifiés dans l'espace maghrébin voir européen des formations, de fortes spécificités se maintiennent dans les pratiques pédagogiques des établissements entre les pays, mais également au sein d'un même pays. Toutefois, avec l'importance accordée à la question de l'insertion professionnelle des jeunes diplômés, particulièrement en période de crise économique, se pose de plus en plus le problème de la qualité des curricula de formation universitaire et leurs effets sur le développement des compétences professionnelles indispensables au devenir professionnel des jeunes diplômés.

C'est grâce à la qualité de la formation universitaire qu'un système d'enseignement supérieur peut produire des individus qualifiés, qui participent activement à la croissance économique et au maintien de la compétitivité du pays. La qualité du système de l'enseignement supérieur est un enjeu sociétal pour la croissance économique, le développement de la scolarisation et de l'accès à des niveaux d'études toujours plus élevés répond également à une demande sociale<sup>5</sup>. Celle des individus et des familles qui, face à la montée du chômage, misent sur l'obtention du diplôme pour

---

<sup>5</sup> Le taux actuel de scolarisation de la population âgée de 20 à 24 ans s'élève à plus de 36%. Ces taux étaient limités à 25% en 2002. Etant donné que l'accès à l'université publique est garanti à tous les bacheliers, les tendances des taux d'achèvement aux niveaux primaire et secondaire auront des répercussions sur les inscriptions dans les institutions d'enseignement supérieur.

à la fois retarder leur entrée sur le marché de l'emploi et s'assurer de meilleures chances d'insertion professionnelle.

Le défi de l'enseignement supérieur est de « *servir la société et de promouvoir le développement humain durable* » en formant « *des citoyens responsables* » et « *des spécialistes qualifiés* » (UNESCO, 1998, p.149). L'enseignement supérieur, comme le souligne Hugon, Winter et Baby (2002, p.5), « *contribue au progrès économique et social en permettant la formation endogène des ressources humaines indispensables à l'augmentation de la productivité et la création de capacités nationales d'innovation nécessaires à la compétitivité internationale* ».

Ce « *paradigme socialisant* », comme le fait remarquer De Ketele et al. (2016), devait animer toute politique de l'enseignement supérieur. Cet objectif est justifié en référence aux deux dimensions économiques et sociale : améliorer l'employabilité et l'insertion professionnelle, réduire les inégalités sociales. Dans cette conception, élever le niveau de qualification des étudiants devient un enjeu majeur « *pour donner aux citoyens les compétences nécessaires pour répondre aux défis du nouveau millénaire, et pour renforcer le sens des valeurs partagées et de leur appartenance à un espace social et culturel commun* » (Déclaration de Bologne, 1999, p.2). Ce texte met en avant la citoyenneté universelle, la démocratie et la formation d'un citoyen actif partie prenante des grands débats sociétaux.

Dans un contexte d'économie mondiale de plus en plus commandée par le savoir, le développement des formations professionnalisantes s'est peu à peu imposé comme un moyen incontournable de réforme et de mondialisation de l'université (Millard & Veneau, 2003). Ce mouvement se traduit à la fois par l'introduction d'enseignement à caractère professionnel et par la création de formations et de diplômes spécifiques. C'est dans ce second cas que s'inscrit la formation spécialisée en didactique des disciplines à l'ISEFC de Tunis. Cette formation accorde une grande importance à l'insertion professionnelle des étudiants, notamment par le choix de son public qui est formé des acteurs de l'éducation (enseignant, inspecteur, conseiller pédagogique, etc.) et qui ont une expérience professionnelle dans le domaine d'enseignement.

Les conséquences du développement des études supérieures et de l'élargissement d'accès à l'université amènent à s'interroger sur l'efficacité externe de l'enseignement supérieur tunisien, sur l'insertion permise par les diplômes du supérieur. Cette question renvoie nécessairement à la question de l'efficacité interne de l'enseignement supérieur tunisien. La réussite dans

l'enseignement supérieur n'est pas telle que tous les individus aspirant à un niveau d'études du supérieur soient en effet diplômés. La question qui nous intéressera dans ce travail de recherche est de comprendre pourquoi les diplômés de l'université tunisienne ne parviennent, que dans la faible part, à concilier entre les acquis de la formation universitaire et les compétences exigées ou demandées par le marché du travail? Pourquoi l'université tunisienne ne parvient plus à rapprocher ses missions d'accompagnement des étudiants dans leurs parcours d'acquisition des compétences professionnelles utiles et utilisables avec les exigences socioéconomiques et socioculturelles de son environnement ?

La réponse à de telles questions réside dans la mise en place d'une formation universitaire pertinente et valide permettant aux diplômés de s'intégrer facilement dans le métier choisi. La qualité de la formation universitaire suppose la mobilisation de toutes les synergies possibles, ce qui n'est manifestement pas le cas dans le système d'enseignement supérieur tunisien. Nous estimons, avec Rekik (2009, p.199), que le ministère a agi de façon rapide et que la réforme LMD de 2005 s'est trouvée enfermée dans une double contradiction :

- (1) La première réside dans l'opposition entre un discours officiel prônant « *une démarche progressive et participative* » et une mise en application qui a plutôt pris l'allure d'une réforme adoptée dans la rapidité sans associer ni les représentants du corps d'enseignant ni les autres acteurs (étudiants, parents, partis politiques, ...etc.) impliqués dans cette réforme. Cette réalité a suscité plusieurs critiques sur les principaux objectifs de la réforme : la qualité de la formation, tremplin vers « *l'économie du savoir* » et l'employabilité des diplômés de l'université, garante de « *paix sociale* ».
- (2) La seconde est liée à la contradiction entre l'idée de l'internationalisation de l'enseignement et les démarches pédagogiques adoptées dans la conception des programmes d'enseignement du LMD tunisien qui n'a retenu de la dynamique internationale que la lisibilité des diplômés nationaux et /ou l'employabilité de la grande masse des diplômés. La progression des effectifs des étudiants dans des proportions, qui tout en témoignant d'un réel succès de la politique de scolarisation en Tunisie, risquent de mener l'enseignement supérieur au bord de l'implosion (Baduel, 2006). Le nombre d'universités et de filières qu'il faudrait créer et le nombre d'enseignants qu'il faudrait former par an pour faire face à l'afflux des demandes constitue un double défi : en termes politiques de « *démocratisation*

*de l'enseignement* » qui ne peut se réduire à une massification et en termes économiques d'employabilité en fonction du niveau de qualification réelle des diplômés (Baduel, 2006 ; Rekik, 2008, 2009). Cette contradiction accentue la différenciation entre une élite étudiante « *« prédestinée » aux meilleures filières doctorantes nationales ou étrangères de la masse des étudiants orientés vers les filières courtes professionnalisantes, le LMD risquerait de nuire aux objectifs fixés* » Rekik (2009, p.199). L'université tunisienne ainsi que celles des pays du Maghreb sont de plus en plus productrices de ces logiques poussant les étudiants à contourner l'orientation universitaire au moment où le projet d'études devient inaccessible dans le pays d'origine (Rekik, 2009 ; Aouadi, 2012 ; Ben Sedrine, 2009 ; Boubakri & Mandhouj, 2009). Ces stratégies migratoires ont renforcé le problème de l'immigration économique des compétences nationales. Puis, dans un contexte marqué par l'augmentation du taux de chômage des diplômés, la question de professionnalisation de l'enseignement supérieur a commencé à poser le problème de l'insertion professionnelle et de professionnalisation de l'enseignement supérieur.

Nous ajoutons une troisième contradiction qui est liée aux démarches de professionnalisation des diplômés mises en œuvre dans les institutions d'enseignement supérieur à Tunis. Le problème qu'elles sont souvent menées sans véritable politique universitaire de professionnalisation construite et concrète avec les secteurs socio-économique et culturel et pour cette raison ne peut répondre aux questions d'employabilité et d'insertion socioprofessionnelle des jeunes diplômés. Un diagnostic établi dans différents cursus universitaires montre l'inadéquation entre l'ingénierie didactique de la formation dispensée et la demande sociale. « *Les contenus, généralement axés sur des savoirs plutôt que sur des compétences ou sur des capacités méthodologiques transposables, demeurent peu actualisés ; soit qu'ils ne suivent pas tout à fait l'évolution de la discipline où émerge de nouveaux paradigmes, soit qu'ils ne s'accommodent pas toujours des mutations survenues au niveau de la recherche dans le champ de la didactique* » des disciplines (Miled, 2016).

D'autres auteurs (Miled, 2016 ; Berthiaume et Rege Colet, 2013 ; Rege Colet et Lanarès, 2013 ; Lanarès et Poteaux, 2013 ; Weber, 2015) ont mis en évidence les exigences très élevées de l'entrée à la profession d'enseignement au supérieur : on exige la plupart du temps que le futur enseignant universitaire soit détenteur d'une expérience professionnelle et/ ou de recherche de haut niveau. Ces exigences ne se rapportent pas directement à l'enseignement lui-même. Berthiaume et Rege

Colet (2013, p.1), soulignent que « *les professionnels de l'enseignement supérieur sont en majorité des spécialistes d'un domaine particulier, ayant fait preuve de leurs compétences professionnelles et/ou de recherche, mais n'étant rarement préparés à enseigner dans ce domaine du savoir* ». N'ayant bénéficié d'une formation professionnelle, les enseignants développent des pratiques professionnelles « transmissives », où il présente son savoir par l'intermédiaire d'un exposé, aussi organisé soit-il, ne mène généralement pas à des apprentissages dits « en profondeur » (Roegiers, 2010 ; De Ketele, 2016) chez les étudiants, donc à développer des compétences de haut niveau. Or, les recherches récentes en didactique professionnelle et en psychologie de l'apprentissage montrent que pour favoriser un apprentissage en profondeur, il est plutôt nécessaire d'amener les étudiants à réfléchir aux éléments présentés par l'intermédiaire de mises en situation, de discussions, de résolution de problèmes complexes, d'études de cas et des travaux individuels ou de groupe (Roegiers, 2010 ; Berthiaume et Rege Colet, 2013 ; De Ketele, 2016). Dans un contexte mondial compétitif, le rôle de l'enseignant universitaire ne peut se limiter à une simple conception des cours théoriques en fonction de son profil disciplinaire ou de ses axes de recherches mais plutôt à concevoir des situations d'apprentissage complexes, concrètes et authentiques faisant référence aux compétences professionnelles que les étudiants devaient maîtriser et transposer dans la société.

Pour remédier à tous ces problèmes et assurer la qualité de la formation universitaire et la professionnalisation des enseignants et des étudiants, l'université tunisienne est invitée, si elle le veut, à faire face aux nouveaux défis de la qualité et d'une excellence sociale et sociétale<sup>6</sup>, à jouer la carte de l'innovation en matière, de didactique professionnelle universitaire, de dispositif de formation, de modalités d'évaluation de dispositif d'accompagnement des étudiants dans les transformations identitaires liées au développement professionnel. En d'autres termes, elle doit prendre du recul par rapport aux nouveaux problèmes d'acquis des étudiants permettant l'insertion professionnelle et de remettre en question la qualité de la formation universitaire, du

---

<sup>6</sup> Le plan quinquennal lancé en 2016, « TUNISIA 2020 » est conçu pour atteindre un rythme de croissance annuel supérieur à 4 % à partir de 2020. Véritable projet de société incluant toutes les composantes de la Nation, il définit une nouvelle vision du développement économique et social en s'appuyant sur des ressources humaines hautement qualifiées et des infrastructures de premier ordre. Pour atteindre les objectifs du plan, le Gouvernement Tunisien s'attache à mener de multiples réformes structurelles dans le but d'atteindre plus d'efficacité, et de favoriser le développement de l'investissement privé. Nous souhaitons que notre travail de recherche contribue à cette réflexion d'amélioration de la qualité de la formation professionnelle universitaire.

système d'évaluation et les démarches d'accompagnement des étudiants dans le développement d'un savoir agir professionnel.

Frenay, Noël, Parmentier et Romainville (1998, p.165) le démontrent clairement en affirment que *« toute institution universitaire, si elle souhaite améliorer la qualité de sa formation, peut focaliser ses interventions sur quatre pôles : le pôle « enseignement-apprentissage », les procédures d'évaluation des étudiants, le développement professionnel de son personnel et tout particulièrement de ses enseignants, et enfin, les procédures d'évaluation et de contrôle de la qualité. Ces quatre pôles influencent directement et immédiatement le développement global de l'étudiant »*. Ces quatre pôles sont considérés par Barnett (1995, in Frenay et al., 1998, p.165) comme une *« ceinture protectrice d'éléments institutionnels indispensables à la sauvegarde de la qualité de l'expérience de l'étudiant »*. Ainsi déjà, l'évaluation et le développement professionnel sont présentés comme liés.

#### **1.4. Quel curriculum de formation universitaire dans l'enseignement supérieur pour quelle excellence ?**

Dans une conception élitiste, une institution d'enseignement supérieur n'aurait pas besoin de réfléchir sur les critères de qualité d'un curriculum de formation et ses effets sur le devenir professionnel des diplômés, comme nous venons de l'expliquer dans les sections précédentes. Dans cette approche, le « plan d'études » suffit pour identifier les différentes disciplines couvrant le champ de la formation universitaire et de les organiser en un ou plusieurs parcours à travers les années d'études, de telle façon qu'au plus tard, au terme du deuxième cycle, les institutions d'enseignement supérieur puissent sélectionner les meilleurs étudiants susceptibles d'être des chercheurs qui produisent des connaissances scientifiques et qui permettent de participer à la course aux meilleures places dans les classements internationaux actuels. Cela implique ensuite de sélectionner les enseignants chercheurs capables de transférer les résultats de leurs expertises scientifiques dans la conception des curriculums de formation universitaire Mais faut-il encore être capable de concevoir un curriculum professionnalisant respectant les enjeux sociaux et sociétaux ? Les enseignants chercheurs nouvellement recrutés trouvent refuge dans l'approche transmissive des connaissances théoriques résultant de leur domaine d'expertise. Dans cette conception, le rôle de l'étudiant est d'apprendre par cœur et de restituer le plus fidèlement les connaissances transmises et d'obtenir les notes les plus élevées lui permettant de faire partie de cette

communauté d'élite admise à entrer dans la carrière académique ou dans des carrières relevant d'une « économie de la connaissance » (Parmentier, Palomba, De Ketele, Hugonnier, 2016). Les universités qui n'arrivent pas à atteindre cette excellence élitiste se trouvent dans l'incapacité de participer à la course des meilleures universités, avec comme étudiants déclassés ou ne pouvant rentrer à des établissements d'enseignement supérieur bien classés. Ainsi, la société se trouve privée d'une grande partie de main d'œuvre capable d'agir sur l'environnement économique. Comment peut-on admettre qu'une formation universitaire fondée sur la simple connaissance théorique puisse contribuer aux changements attendus d'une université d'excellence sociale et sociétale ? Un curriculum de formation universitaire professionnalisante devrait tenir compte des besoins de la société, des besoins du monde économique et des besoins des étudiants. Autrement dit et à titre d'exemple, un curriculum de formation qui articule bien le profil professionnel attendu d'un didacticien futur professionnel de l'éducation (référentiel de compétence), dispositif pédagogique et la démarche de didactisation de savoirs (référentiel de formation et stratégie d'évaluation des apprentissages des étudiants (référentiel d'évaluation)). Cette articulation est absente du curriculum de formation universitaire dans les institutions d'enseignement supérieur tunisiennes.

Dans la logique de l'excellence sociale et sociétale, la conception d'un curriculum de formation universitaire de qualité est le fruit de réflexion, d'abord sur les finalités de la formation en fonction du profil attendu et du type de société à construire (adéquation entre les objectifs visés et les compétences professionnelles indispensables au devenir professionnel et les aspirations de l'environnement économique), sur les connaissances et compétences nécessaires à tous les étudiants, sur celles susceptibles d'être développées pour permettre aux étudiants de révéler leur pôle d'excellence, sur leur traduction en résultats d'apprentissage, sur leur organisation en termes de parcours (alternance entre l'apprentissage universitaire et l'apprentissage dans l'environnement professionnel). Dans cette conception, le référentiel de formation doit concilier trois types de besoins : scientifiques, professionnels et sociétaux. Cette logique met en avant la nécessité de diversifier les modes d'enseignement en introduisant des pédagogies plus centrées sur les étudiants. En développant les interactions entre les étudiants d'une part, entre les étudiants et l'enseignant d'autre part et en respectant les attentes des étudiants, de leurs familles et de la société. Elles permettent en outre de dépasser le champ strict des savoirs pour favoriser le

développement de capacités jugées indispensables dans nombre de métiers (travailler sous pression, travail en groupe, gestion de stress, etc.), nous y reviendrons dans les sections suivantes.

La cohérence et la pertinence du curriculum de formation universitaire sont deux critères pour assurer la qualité de l'enseignement supérieur et pour permettre à tous les étudiants de développer une excellence de haut niveau. La cohérence entre les objectifs fixés et le profil professionnel attendu, mais aussi la cohérence entre le dispositif d'évaluation des acquis des étudiants et les compétences recherchées sur le marché de l'emploi. Autrement dit, cohérence entre la formation universitaire et les enjeux sociétaux. Pour renforcer le caractère social (pour tous) et sociétal (favoriser l'engagement), des dispositifs d'accompagnement sont nécessaires ; ils permettent, selon NEHE (2016, p.208) « *une meilleure orientation des étudiants (les remettre dans le chemin ou leur faire découvrir de nouveaux chemins) ; ils les aident à révéler leur pôle d'excellence ; ils permettent à certains d'entre eux de s'engager avec leurs accompagnateurs dans des projets inédits* » bénéfiques pour la société et l'environnement économique. Une démarche d'alternance entre « les savoirs académiques » acquis au sein de l'université et « les savoirs expérientiels » acquis lors d'un stage de formation professionnelle, s'ajoute pour assurer la professionnalisation des étudiants dans le contexte de l'enseignement supérieur. Cette alternance entre deux univers en étroite interaction offre des opportunités importantes non seulement aux étudiants, mais aussi aux enseignants chercheurs. Toutefois, cette cohérence ne serait complète en l'absence d'un dispositif d'évaluation professionnalisant en adéquation avec le référentiel de formation universitaire et le dispositif pédagogique et didactique, en l'absence aussi d'une approche située favorisant la mobilisation d'un savoir agir réfléchi et compétent et en l'absence d'une diversification des stratégies d'évaluation (travail de réflexion, d'analyse, de prise de position, etc.).

A ces conditions seulement on peut espérer développer, à travers un curriculum de formation professionnalisant, une excellence sociale (pour tous les étudiants capables et motivés et non pour quelques-uns) et sociétale (des étudiants qui s'engageront dans les environnements où ils seront appelés à vivre) (NEHE, (2016).

Le tableau suivant synthétise l'ensemble des questionnements posés dans cette recherche des effets d'un curriculum de formation universitaire dans le contexte de l'enseignement supérieur tunisien. Un contexte qui ne favorise pas l'assurance d'une qualité et d'une excellence sociale et

sociétale et qui ne permet point le développement d'un professionnel responsable, d'un citoyen qui s'engage dans des projets d'amélioration de son environnement social et économique.

**Tableau.** Tableau de synthèse de la qualité à l'excellence selon De Ketele et Boussaada (2013)

<b>Bénéficiaires potentiels</b>  <b>Qualité</b>  <b>Comme ...</b>	<b>Étudiant</b>	<b>Les mondes de la recherche</b>	<b>Le monde de travail (Besoins)</b>	<b>Les acteurs socio-politiques (Enjeux et besoins sociétaux)</b>	<b>Les agents internes à l'organisation</b>	<b>L'état</b>
<b>Excellence « élitiste »</b>	Obtenir la meilleure mention + rentabiliser	Sélectionner les « étudiants brillants » profil = meilleur CV	Les plus adaptables curriculums + évaluation	Etudiants sont sensibilisés + curriculum sur les enjeux sociétaux	Sentiment d'appartenance	Bons classements internationaux
<b>Excellence « sociale et sociétale » permet à chacun de développer son pôle d'excellence et ses fonctions de veille et d'éveil</b>	Réussir + Développer des ressources propres Curriculum : parcours variés	Les étudiants qui ont le goût et le sens de la recherche	Curriculum avec socle de compétences professionnelles + valorisation des compétences propres + éthique professionnelle	Curriculum / enjeux sociétaux et les pôles d'excellence + éthique sociétale	Permettre à chaque agent d'être reconnu pour ses propres compétences = professionnalité émergente	Équilibre efficacité / équité
<b>Standards<sup>7</sup> (Conformité vs processus d'émergence)</b>	Etudiant idéal (Conformité)	Chercheur (Processus d'émergence)	Liés à un prof. CCR métier (Selon le contexte)	Professionnalité et citoyenneté émergente	Modèle de professionnalité (Selon le contexte)	Se réfère aux référentiels internationaux
<b>Capacité à atteindre les objectifs</b>	Objectif de reconnaissance de qualification	Objectif : mémoire doctorat	Productivité Adaptabilité	Analyser des enjeux Responsabiliser S'engager	Si objectif fixé dans l'évaluation	Rentabilité (rapport efficacité / efficience)
<b>Valeur d'investissement financier</b>	Valorisation du diplôme comme ascenseur social	Publish	Valeur du diplôme	Valeur d'engagement dans des associations	Rentabiliser leurs compétences à travers les performances	Rentabilité
<b>Valeur de transformation « transforme le client plutôt que fait quelque chose pour le client »</b>	Développement personnel et identitaire	Production de connaissances nouvelles	Développement professionnel et identité professionnelle	Développement citoyen	Implication organisationnelle	Développement du pays

<sup>7</sup> Deux façons d'utiliser les standards : standards = produits auxquels se conformer (concept de « professionnalité ») vs standards = grille d'analyse pour développer un processus toujours en émergence (concept de « professionnalité émergente »)

### 1.5. La grille de critère et d'indicateurs pour assurer la qualité d'un curriculum de formation universitaire

La mesure est une procédure qui consiste à « *attribuer une quantité quelconque à un phénomène ou à un objet, à partir d'une règle d'attribution déterminée a priori* » (Plante, 1994, p.18). La mesure se distingue de l'évaluation qui consiste, comme le soulignent De Ketele et Roegiers (1993) à « *confronter un ensemble d'information à un ensemble de critères (référentiel)* » (1993, p.41). Il s'agit donc de « *confronter un ensemble d'informations à un ensemble de critères en vue de prendre une décision* » (De Ketele et Roegiers, 1993, p.42). L'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur recouvre à la fois la démarche de mesure et celle de l'évaluation au sens strict du terme.

Pour être évaluée, la qualité de l'enseignement supérieur doit s'appuyer sur un ensemble d'indicateurs. Ceux-ci fourniront un profil du niveau de performance d'une institution par rapport à ses missions et objectifs fixés. Le choix des indicateurs est de plus en plus problématique puisqu'il ne suffit pas simplement d'obtenir un taux élevé de réussite académique, mais encore, que ces étudiants aient des qualifications (des connaissances et des compétences durables) leur permettant de s'intégrer facilement dans le marché de l'emploi. Mais, en tant qu'organisme produisant des services, l'université doit focaliser son attention sur « la qualité des enseignants » (formation initiale et continue, qualifications, innovateurs pédagogiques, etc.) et sur « la qualité des enseignements » (cours, supports pédagogiques, dispositifs d'évaluation, etc.) ; autrement dit, sur une démarche de qualité qui associe les différents partenaires de l'université.

Le relevé des indicateurs valides et pertinents permet d'évaluer la qualité du service rendu et de « *décrire le fonctionnement d'une institution et la manière dont elle poursuit ses objectifs* » (Sergers & Dochy, 1996, p. 121). Ces indicateurs doivent être pertinents par rapport aux objectifs de l'institution. Sergers & Dochy (1996) précisent quatre groupes d'indicateurs autour desquels les institutions d'enseignement supérieur sont invitées à apporter des éléments de réflexion :

**Tableau.** Indicateur d'évaluation de la qualité d'une formation universitaire

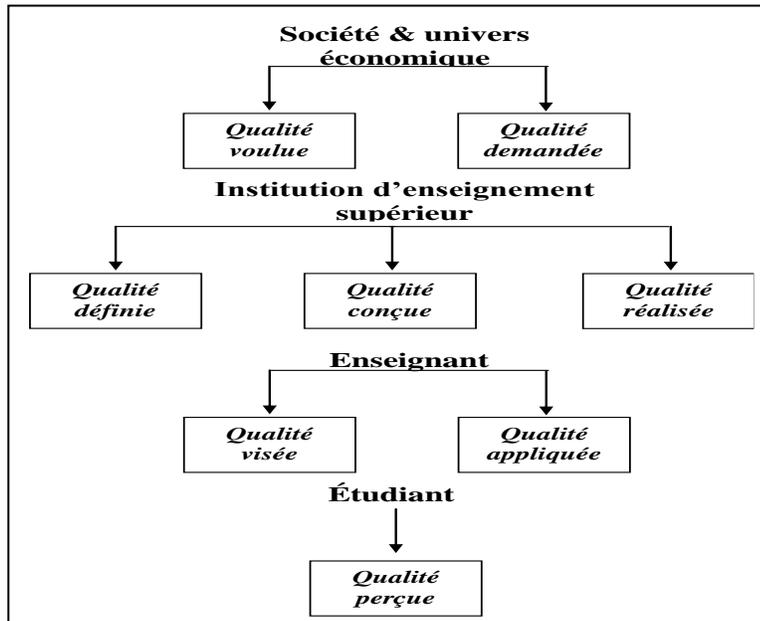
Indicateurs	Explicitation générale
Indicateurs liés aux étudiants	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pourcentage de réussite en fin de 1ère année,</li> <li>• Pourcentage d'obtention d'un diplôme de chaque cycle,</li> <li>• Pourcentage d'abandon en cours d'année,</li> <li>• Pourcentage de réorientation,</li> <li>• Ratio durée des études/ durée effective,</li> <li>• Taux d'emplois obtenus après X années, dans le domaine professionnel.</li> </ul>
Indicateurs liés aux enseignants	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qualifications pédagogiques,</li> <li>• Politique de recrutement,</li> <li>• Nombre d'heures d'enseignement.</li> <li>• Nombre de cours à sa charge</li> </ul>
Indicateurs liés aux programmes de cours	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Clarté dans la description des objectifs du programme,</li> <li>• Pertinence de ces objectifs par rapport à la vie professionnelle,</li> <li>• Taille des groupes d'étudiants,</li> <li>• Congruence entre méthode d'enseignement et dispositif d'évaluation,</li> <li>• Place accordée à l'innovation pédagogique (temps et moyens),</li> <li>• Degré de choix dans le curriculum,</li> <li>• Possibilité de formation continue, à mi-temps, etc.</li> </ul>
Indicateurs liés à l'institution	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Structure de décision</li> <li>• Système de contrôle de la qualité.</li> </ul>

L'assurance de la qualité se trouve donc aux mains de différents partenaires du système d'enseignement supérieur. La qualité demandée ou exigée par le marché concurrentiel influe sur les objectifs de l'enseignement supérieur qui doivent être adaptés à la qualité recherchée (n'oublions pas cependant la qualité conçue et appliquée qui se traduit par les efforts entrepris pour la validation des diplômes délivrés). C'est pourquoi, il est indispensable pour garantir la qualité du service, d'adapter les objectifs visés aux besoins des étudiants et de tenir compte des perceptions qu'ils se font de leurs acquis professionnels et de la pertinence des activités par rapport aux objectifs déclarés et par rapport à leur projet personnel.

La démarche qualité exige donc une réflexion en profondeur et un débat sur les objectifs fondamentaux d'une formation universitaire. Aussi, la place que l'on accordera aux divers acteurs de l'université dans le processus d'évaluation de l'enseignement est un signe de la conception que

l'on se fait de la qualité de la formation universitaire. Pour Dejean (2002), la qualité de l'enseignement supérieur est « *le fruit d'une co-construction de connaissance et de sens* »<sup>8</sup>.

L'arborescence suivante illustre les interactions entre les différents partenaires de l'université :



**Figure.** Assurance qualité et partenaires de l'enseignement supérieur : une relation qui se conjugue en trois paradigmes

La construction de cette assurance qualité demande des efforts collectifs de :

- Communication ;
- Responsabilisation personnelle et au sein d'un groupe ou d'un département ;
- Réflexion en commun ;
- Description de la qualité attendue sous forme d'un référentiel qui précise les critères de son évaluation.

Pour Nichtingale et O'Neil (1994), une formation universitaire de qualité est celle qui :

- Favorise le développement, chez les étudiants, de savoirs durables ;
- Promeut l'indépendance et l'autonomie (exemple : la réalisation d'un projet personnel) ;

<sup>8</sup> Expression empruntée à Maurice Baslé, président de la Société Française d'Évaluation, discours d'ouverture du 2<sup>ème</sup> colloque de la SFE, Rennes, 2000.

- Vise le développement des compétences telles que le développement de l'esprit critique, le traitement de l'information, l'expression écrite, la capacité de distinguer l'essentiel de l'accessoire, l'expression orale, etc. ;
- Part de l'expérience des étudiants et de leur vécu pour émerger les représentations naïves des concepts enseignés, en tenant compte de la différence de leur niveau de connaissances et en leur proposant des situations problèmes proche de la vie quotidienne et/ ou en relation avec leur future profession ;
- Vise le développement de l'apprentissage actif (l'étudiant construit ses connaissances) et coopératif (l'étudiant développe des compétences relationnelles et communicatives) ;
- Favorise la négociation et l'esprit critique en permettant aux étudiants de réguler certaines parties de leur formation en fonction de leur projet personnel ;
- Veille à diversifier les dispositifs d'évaluation des acquis des étudiants en privilégiant ceux qui sont en adéquation avec les objectifs de l'enseignement et ceux qui favorisent le développement des compétences requises par le marché du travail ;
- Se réalise dans des conditions propices : accès aux bibliothèques, équipement des salles de cours en moyens didactiques, etc.

Les critères proposés par Nightingale et O'Neil (1994) fournissent des matériaux de réflexion sur la qualité d'un programme de formation universitaire.

Notre travail s'inscrit en droite ligne dans ce contexte. À l'aide d'une analyse des dispositifs de formation prestée à l'ISEFC de Tunis, cette recherche s'est focalisée sur la problématique d'évaluation de la qualité d'un curriculum de formation universitaire à l'ISEFC et ses effets sur le développement professionnel des jeunes diplômés sortant de l'université tunisienne. En d'autres termes, il s'agit de voir  *dans quelle mesure la formation dispensée à l'ISEFC et le système d'évaluation des acquis des étudiants favorisent le développement des compétences nécessaires au devenir professionnel de nos jeunes diplômés ? Dans quelle mesure la formation dispensée à*

*l'Université de Tunis permet de développer des compétences de haut niveau, utilisables et utilisées dans la pratique professionnelle ? Dans quelle mesure le système d'évaluation est-il pertinent et valide ? Plus précisément, on a voulu savoir : dans quelle mesure le **curriculum de formation presté** à l'ISEFC est valide et pertinent ? (En se référant (a) aux **intentions** : aux objectifs visés, aux contenus d'enseignement, aux compétences visées, aux effets attendus au terme de la formation universitaire ; (b) au **processus d'enseignement-apprentissage** : activités proposées, démarche didactique adoptée, scénarisation pédagogique promulguée, approches pédagogiques choisies) ; (c) aux **produits** : évaluation (objets, modalités, conséquences), effets (à court formation terme ou à long terme). Dans quelle mesure ce curriculum presté est en cohérence avec les compétences professionnelles indispensables pour la professionnalisation des acteurs de l'éducation (enseignants, inspecteurs, conseillers pédagogiques, etc.) ?*

Le schéma suivant tente de récapituler la stratégie qui sera adoptée dans la présente recherche :

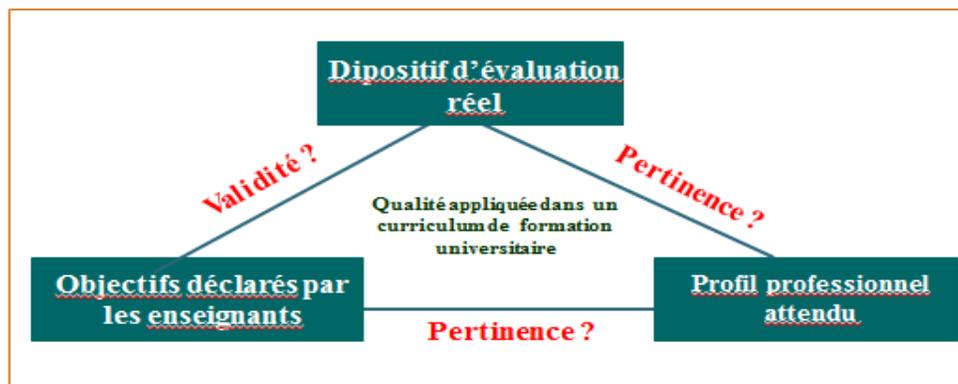


Figure 1. La stratégie adoptée dans la présente étude

Nous proposons dans ce qui suit, d'examiner les hypothèses suivantes :

- H.1.** *Nous postulons que les objectifs déclarés par les enseignants attachés à l'université de Tunis ne sont pas en adéquation avec le profil attendu des diplômés, censés être des didacticiens professionnels.*
- H. 2.** *Nous présageons que les performances réellement évaluées à travers les épreuves d'évaluation des acquis des étudiants ne sont pas en adéquation avec les objectifs déclarés par les enseignants de l'ISEFC.*

## 2. DISPOSITIF METHODOLOGIQUE

### 2.1. L'échantillon

Conformément à nos hypothèses de recherche, nous avons travaillé avec deux sous-catégories d'enseignants assurant la formation à l'Université de Tunis : les professeurs visiteurs et les professeurs attachés à cette université. Ces enseignants donnent cours dans six enseignements, à savoir les didactiques des disciplines suivantes : l'histoire géographique, le français, la biologie, les mathématiques, la physique et l'arabe. Ils ont proposé **42** examens pour l'évaluation des acquis des étudiants à cours de la session de Mars 2010. Ces épreuves devaient être en étroite relation avec les objectifs de chaque enseignement. Néanmoins, les **54** objectifs analysés ont été rédigés par les enseignants après l'examen, et à la demande des chercheurs et avec l'appui de la direction. En effet, aucun enseignant n'avait au préalable consigné par écrit ses objectifs.

Un récapitulatif de l'échantillon des enseignants et des enseignements est présenté dans le tableau suivant :

Tableau 1. *Tableau récapitulatif de l'échantillon de la recherche*

<i>Enseignements</i>	<i>Enseignants visiteurs</i>	<i>Enseignants ISEFC<sup>9</sup></i>	<i>Epreuves</i>	<i>Objectifs déclarés</i>
<b>Tronc Commun</b>	0	6	8	9 questionnaires (23 objectifs)
<b>Histoire Géo</b>	5	2	5	8 questionnaires (32 objectifs)
<b>Français</b>	6	3	9	11 questionnaires (34 objectifs)
<b>Biologie</b>	3	4	5	8 questionnaires (24 objectifs)
<b>Mathématique</b>	3	3	5	7 questionnaires (17 objectifs)
<b>Science Physique</b>	3	3	5	6 questionnaires (11 objectifs)
<b>Arabe</b>	6 <sup>10</sup>	5	5	5 questionnaires (12 objectifs)
<b>Total</b>	<b>26 (20 différents)</b>	<b>26</b>	<b>42</b>	<b>54</b>

L'échantillon a été constitué en tenant compte d'un ensemble de variables d'identification : la discipline enseignée, le statut de l'enseignant (enseignant visiteur / enseignant ISEFC). Le nombre des participants s'élève à **46** enseignants (dont le nombre réel est de **42** enseignants, car trois enseignants donnent cours dans différents enseignements). Cet échantillon, représente **8.14%** des

<sup>9</sup> Certains enseignants à l'ISEFC donnent cours dans différents enseignements.

<sup>10</sup> Les étudiants d'arabe ont les mêmes enseignants visiteurs que les étudiants de français.

enseignants visiteurs dans les universités de Tunis et **3.45%** des enseignants exerçant à l'université de Tunis.

## 2.2. Démarches de recueil d'informations

Deux démarches d'investigation ont été appliquées dans la présente recherche. La vérification de l'hypothèse inhérente à la pertinence du système de formation universitaire pour le devenir professionnel de nos jeunes diplômés, a nécessité le recours à une triple démarche :

- *La détermination du profil attendu du futur didacticien* : par une synthèse de la littérature à ce propos. Devant l'absence d'un référent pour évaluer la pertinence de la formation et de son dispositif d'évaluation, nous avons décrit le profil d'un diplômé professionnel « employable » en utilisant une triple syntaxe :
  - « *Etant donné...* » : ceci décrit le « pourquoi » de la compétence, car, selon le pourquoi, la compétence peut changer plus au moins fortement ;
  - « *Le futur didacticien sera capable de ...* » : ceci décrit le « quoi », c'est-à-dire la nature de la compétence ;
  - « *En se référant aux critères de ...* » : ceci décrit le « pour quoi », c'est-à-dire les qualités attendues, car les compétences peuvent être très bien différentes selon les critères fixés.
- *L'identification des objectifs déclarés* : questionnaires aux enseignants. Nous avons, en guise de pré-enquête, parcouru les syllabus et les notes de cours des étudiants inscrits dans les différentes spécialités de didactique des disciplines. Mais, devant l'absence des objectifs visés dans différentes prises de notes des étudiants et dans les différents syllabus de cours, nous avons construit un questionnaire qui a été soumis aux enseignants. Ce questionnaire nous a permis de récolter rétrospectivement un maximum d'informations concernant les objectifs visés dans chacun des enseignements.

**L'analyse des objectifs déclarés** par les enseignants questionnés a pris en considération les indicateurs suivants :

- Le nombre d'objectifs (voir échantillon) ;

- Le type de terme inducteur : ainsi des expressions comme « l'étudiant sera capable de... » indiquent des objectifs étudiants, tandis que « le cours développe ... » ou « la discipline vise... » indiquent des objectifs enseignants ;
  - Le lien entre les objectifs déclarés pour un même cours : ils peuvent être simplement « juxtaposés » ou au contraire « hiérarchisés » ;
  - Le type de formulation : ainsi une « verbalisation » (*Exemple* : « compare ») exprime davantage une action qu'une nominalisation (*Exemple* : « comparaison de ») ;
  - Le niveau taxonomique : parmi les nombreux choix possibles, nous avons voulu développer un modèle simple et compréhensible pour les praticiens et permettant de bien distinguer différents niveaux de professionnalisation.
- *Le recueil auprès de la direction des dispositifs d'évaluation (question d'examen).* Après l'élaboration de l'outil de recueil des objectifs visés dans chacun des enseignements, l'étape suivante a été marquée par la collecte des questions d'examens écrits qui ont été proposés par les enseignants de l'ISEFC. La façon dont sont conçues ces épreuves est la trace parlante d'une pratique évaluative utilisée dans le contexte universitaire (tunisien). Ces épreuves témoignent de la pertinence ou non du modèle adopté dans l'évaluation des acquis des étudiants.

**L'analyse des épreuves d'évaluation des acquis des étudiants** a pris en considération les catégories suivantes :

- Présence *versus* absence d'inducteur, c'est-à-dire présence d'une expression (le plus souvent un verbe) qui précise la tâche attendue de l'étudiant. Exemples : « *analysez...* » est un inducteur. Par contre, la question suivante ne comprend pas d'inducteur : « *La nécessité de l'épistémologie dans l'enseignement* ».
- Présence *versus* absence de support : le dispositif qui consiste à faire comparer deux manuels ou deux préparations de leçons suppose la mise à disposition des supports sur lesquels s'exerce la tâche.
- Présence *versus* absence d'un problème à résoudre : la tâche n'est pas une simple restitution de connaissances ou une simple application (*Exemple* : formuler un

objectif en respectant les règles énoncées par Mager), mais un véritable problème, c'est-à-dire une tâche complexe s'exerçant sur une situation complexe (Exemple : comparer deux manuels).

- Le problème ou la tâche ont un caractère professionnel *versus* académique : « *Comparer deux manuels* » a un caractère professionnel ; « *Parlez-moi de* » a un caractère académique.
- Le dispositif se présente sous forme d'une question, comme dans l'exemple suivant : « *Quels sont les arguments pour ou contre ...* »
- Le niveau taxonomique : même grille que pour l'analyse des objectifs.

Cette analyse nous a permis de dresser une hiérarchisation des 21 combinaisons observées depuis la combinaison « la plus professionnalisante » : présence d'un support présentant un problème professionnel à résoudre, explicitant une tâche de nature professionnelle (Exemple : « Comparer deux manuels ») à la combinaison « la plus vague » : pas de support ni de problème à résoudre, ni de tâche explicite, ni de question (ex.: « Parlez-moi de ») en passant par des combinaisons académiques traditionnelles: présence ou non d'un support, pas de problème à résoudre, pas de tâche explicite, mais une question (purement académique).

Les traitements statistiques, au moyen du logiciel SPSS, et les analyses quantitatives et qualitatives des données recueillies nous ont permis d'analyser les perceptions que se font les étudiants de la qualité de la formation universitaire et ses effets sur leur devenir professionnel.

### **3. PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS DE LA PRESENTE RECHERCHE**

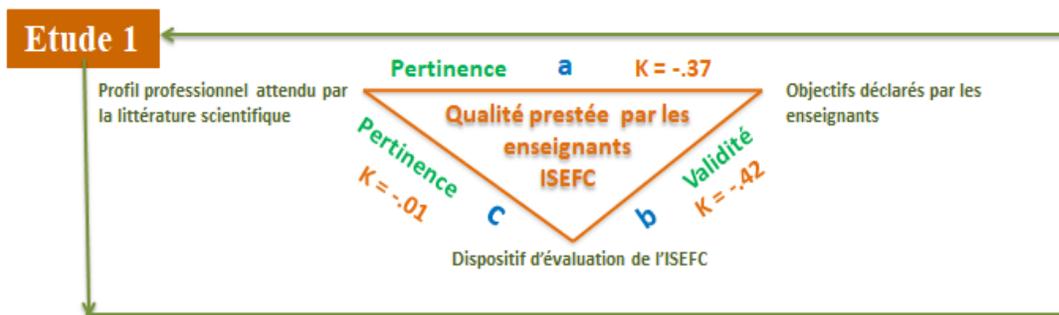
Nous sommes partis d'une question générale de la recherche de *l'effet des dispositifs de formation et du système d'évaluation des acquis des étudiants sur le développement des compétences nécessaires au devenir professionnel des jeunes diplômés tunisiens*. En effet, l'étude de la qualité des enseignements et de la pertinence du système d'évaluation des acquis pour le devenir professionnel nous intéresse dans la mesure où l'identification des faiblesses spécifiques de la

qualité des enseignements et des méthodes d'évaluation des acquis des étudiants est un facteur déterminant pour l'amélioration du rapport formation universitaire - marché de l'emploi.

Dans cette recherche, il s'agissait pour nous de vérifier notre hypothèse qui consistait à voir d'une part, si les objectifs déclarés par les enseignants étaient en adéquation avec le profil professionnel attendu (***pertinence des objectifs***), d'autre part, voir si les compétences réellement évaluées à travers les épreuves d'évaluation des acquis des étudiants étaient en cohérence avec les objectifs déclarés par les enseignants (***pertinence de l'évaluation***) et enfin, voir si le profil professionnel attendu d'un didacticien était en adéquation avec le dispositif d'évaluation des acquis professionnel (***validité de l'évaluation***).

Le schéma ci-après résume les relations entre les différentes variables :

Tableau. Modélisation synthétique des principaux résultats de la recherche



**Lecture :**

(a) Le coefficient d'accord K ( $K = -.37$ ) a confirmé l'existence d'une nette divergence entre le profil professionnel attendu par la littérature scientifique et les objectifs déclarés par les enseignants.

(b) Le coefficient d'accord K ( $K = -.42$ ) a confirmé l'existence d'un désaccord très important entre les objectifs déclarés et les performances évaluées.

(c) Le coefficient d'accord K ( $K = -.01$ ) il y a indépendance il n'y a pas de relation entre le profil professionnel attendu par la littérature scientifique et les performances évaluées. Alors qu'on devrait s'attendre à une relation positive.

**Conclusion :**

L'analyse de ces relations permet de constater que le curriculum de formation universitaire est peu pertinent et que le système d'évaluation des acquis des étudiants est non valide pour développer les compétences indispensables au devenir professionnel et pour préparer les jeunes diplômés pour une excellence sociale et sociétale.

Nous discuterons, dans ce qui suit, ces différentes relations.

### 3.1. Résultats en termes de profil de formation attendu (*revue de la littérature*)

Comme nous l'avons déjà signalé, il n'existe pas dans l'institution de document écrit mentionnant le profil professionnel attendu d'un didacticien réussissant son mastère spécialisé. Fallait-il conclure inéluctablement que l'évaluation des acquis des étudiants serait nécessairement non pertinente ?

Il n'est effectivement pas impossible que certains dispositifs d'évaluation soient pertinents, mais pertinents par rapport à quel référentiel et par rapport à quel profil professionnel attendu ? C'est pourquoi, nous avons cherché à élaborer un référentiel sur la base de la littérature spécialisée en didactique professionnelle et en pédagogie universitaire (Romainville, (1997, 2009), Parmentier, 1999, Postiaux et Salcin (2009), De Ketele (2008), Perrenoud, 2007, ...).

Ce profil de compétences a été élaboré selon la méthodologie annoncée ci-avant et en se référant aux trois composantes : « *le pourquoi ?* », « *le quoi ?* » et « *le pour quoi ?* ». La liste des compétences présentées ci-dessous s'applique à tous les enseignements de didactique des disciplines. Nous nous sommes référés à une littérature spécialisée en didactique professionnelle et en pédagogie universitaire pour élaborer ce référentiel de compétence : En référence à des travaux de : Gallagher et Clément (2013) ; Perrenoud (2007) ; De Ketele (2005, 2008) ; Parmentier (1999) ; Postiaux et Salcin (2009) ; Brassard (2012, 2016) ; Brassard, (2016) ; Cohen et Soulier, (2004) ; Drew, 1998 ; Bernard, 2011 ; Figari, 1994 ; Parent et Jouquan, 2015 ; Romainville, (1997, 2009), De Ketele (2005, 2008) ; etc.<sup>11</sup>

Tel que dégagé de la littérature avec la méthodologie adoptée, ce type de profil de compétences induit les conséquences suivantes dans notre évaluation de la pertinence des objectifs et des dispositifs d'évaluation des étudiants :

- Pour être pertinents, les objectifs de la formation devraient être des objectifs-étudiants, si possible hiérarchisés, utilisant plutôt des verbalisations que des nominalisations. Ils devraient surtout relever de niveaux taxonomiques plus professionnalisants.
- Pour être pertinents, les dispositifs d'évaluation devraient essentiellement être professionnalisants, c'est-à-dire caractérisés autant que possible par les indicateurs suivants : présence d'inducteur de la tâche visée, d'un support d'un problème à résoudre de nature professionnelle et d'un niveau taxonomique professionnalisant.

---

<sup>11</sup> Cf. Annexe 1 pour avoir une idée sur le référentiel de compétences que nous avons élaboré en se référant à une littérature spécialisée.

### 3.2. Objectifs déclarés pertinents par rapport au profil de formation ?

Nous avons remarqué lors du parcours des syllabus de cours et des notes des étudiants que les objectifs d'enseignement ne sont pas formulés ni communiqués aux étudiants. Nous avons construit sur cette base un questionnaire qui a été soumis aux enseignants. Les objectifs analysés ont été écrits après coup à la demande de la chercheuse et avec l'appui de la direction de l'ISEFC.

L'identification d'un profil attendu d'un futur didacticien professionnel est le meilleur indicateur de la pertinence d'une formation universitaire de qualité. Néanmoins, l'ISEFC<sup>12</sup> n'a produit aucun document à ce sujet. Nous avons donc conduit une analyse de la littérature pour disposer d'un tel référent.

L'analyse menée à travers ces deux stratégies méthodologiques a délivré les résultats suivants :

- Sur les **54** objectifs déclarés ...
  - **46** (85.2%) sont des « objectifs enseignants » et non des « objectifs étudiants » ;
  - **50** (92.6%) sont juxtaposés (non hiérarchisés) ;
  - **10** (18.5%) sont formulés en termes de compétences mais 39 (72.2%) sont formulés en termes de savoir restituer des connaissances.

Ces résultats montrent que les critères retenus pour former des futurs didacticiens professionnels sont fort éloignés de ceux qui sont en cours dans l'univers professionnel pour évaluer l'efficacité des programmes d'études universitaires. En effet, les objectifs déclarés (après coup) ne sont guère reliés à un profil de formation d'un didacticien professionnel (tel que dégagé dans la littérature), mais se réfèrent davantage à un profil de formation du didacticien ayant cumulé une somme de connaissances sur et autour de la didactique. Alors qu'on sait très bien que le développement d'un savoir agir professionnel consiste en une combinaison, un agencement, une intégration autonome et réfléchie, selon la situation problème proposée, d'un ensemble de ressources (savoirs, savoir-faire, savoir-faire complexe, savoir-être) dans le but de résoudre un problème posé.

Au-delà des relations très significatives existant entre les hypothèses, ces derniers sont en congruence avec des conclusions issues des travaux antérieurs liés aux critères de qualité d'un curriculum de formation (Romainville, 1997, 2002, 2013 ; De Ketele, 1998, 2000, 2005, 2006, 2007,

---

<sup>12</sup> D'ailleurs c'est le cas de la plupart des institutions d'enseignement supérieur à Tunis.

2014, 2016) et à la nécessité de la mise en place d'un référentiel de compétences qui s'inscrit dans la ligne des objectifs visés d'une formation universitaire de qualité (Gerard, 2001 ; De Ketele, 1997, 2005, 2007, Frenay et Bédard, 2004).

De Ketele (2005), souligne les effets pervers d'une conception individualiste de la « liberté académique » : profil de formation non défini, pas d'objectifs rédigés, pas d'objectifs communiqués aux étudiants. Brown, Collins & Duguid (1989) ont en effet montré qu'un apprentissage qui se joue dans un cadre réaliste se déroule de manière plus efficace qu'un apprentissage traditionnel, surtout si les démarches sont bien explicitées afin de leur donner un maximum de sens. Frenay et Bédard (2004) rappellent le principe de « cognition située » qui implique que le traitement de l'information soit indissociable du contexte dans lequel il prend place et que cette dernière influence d'une façon déterminante la représentation et l'utilisation qui sera faite des connaissances. Frenay et Bédard (2004) ont développé le modèle pédagogique d'apprentissage et d'enseignement contextualisé authentique (AECA) qui propose à la fois un regard sur l'apprentissage et sur les modalités d'enseignement susceptibles de favoriser (1) l'intégration des connaissances et le développement des compétences, (2) l'activation et le transfert des connaissances et (3) une perception positive de la tâche et de soi-même comme apprenant. Le modèle présente un ensemble de principes pédagogiques qui guident la planification et la réalisation d'activité d'apprentissage et d'enseignement, en prenant en compte les contextes professionnels où seront transférées les connaissances et les compétences acquises. Les principes sont constitués de « l'authenticité du contexte qui remplit sept conditions et le compagnonnage cognitif constitué aussi de sept conditions.

Dans le même sens, Romainville (2002) estime que l'absence d'un référentiel de compétences a des effets néfastes sur la qualité des acquis des diplômés et par conséquent sur les compétences attendues par le marché de l'emploi. En effet, l'ISEFC est amené donc à produire ce document et à professionnaliser ses enseignants si elle veut atteindre l'excellence et si elle se veut compétitive.

### **3.3. Dispositifs d'évaluation valides (cohérents avec les objectifs déclarés) ?**

L'analyse de contenu des objectifs déclarés par les enseignants de l'ISEFC et le dépouillement du corpus d'évaluation des acquis des étudiants montrent qu'aussi bien les objectifs (72.2%) que les questions d'évaluation (44%) portent majoritairement sur les savoir-redire. Les enseignants

annoncent 10 objectifs reliés au savoir-faire complexe, or nous constatons qu'il n'y a que 4 questions sur 15 qui ont trait effectivement aux compétences, alors que nous attendions au moins 10<sup>13</sup>.

Les qualités personnelles qui relèvent des attitudes et de savoir-être plutôt que de compétences cognitives (comme travailler sous pression, travailler en équipes, initiative, créativité, négociation, etc.) ne sont jamais visées dans les objectifs des cours enseignés à l'ISEFC et curieusement ne font pas partie des compétences évaluées par les examens proposés par les enseignants. Il est bien à signaler que les attitudes et les savoir-être ne peuvent pas être évalués par une évaluation ponctuelle transversale, mais nécessitent des observations répétées dans le temps et donc le dispositif d'évaluation mis en œuvre par les enseignants universitaires de l'ISEFC ne permet pas d'évaluer ce genre de compétences (attitude et comportement), puisque la formation est exclusivement académique et les évaluations sont en majorité une simple restitution des cours ou des méthodes. Alors que la littérature considère comme importantes les compétences en termes de savoir-être. La question qui se pose alors est de savoir si on peut former des didacticiens professionnels sans à la fois développer des attitudes et sans les évaluer ? Est-ce qu'on peut développer un profil professionnel sans travailler sur des situations complexes ? Est-ce qu'on peut former un citoyen réflexif par la simple formation académique et avec une évaluation axée simplement sur les capacités de restitution de cours mémorisés ? Alors que les compétences en termes de savoir-être et de comportement sont parmi les compétences les plus importantes et les plus recherchées sur le marché de l'emploi.

Puisque ces capacités et ces comportements ne peuvent pas être évalués dans un examen unique, alors que cela ça doit être développés et appris, il faut donc non seulement retrouver d'autres dispositifs d'évaluation, mais aussi les développer, par d'autres types de pédagogie (ainsi, par exemple, on ne peut former à l'autonomie que si on place les étudiants régulièrement en situation d'autonomie ; et on ne peut développer l'esprit de travail en équipe que par des tâches collectives régulières). Il faut donc penser le curriculum de formation dans ses différentes dimensions : didactiques, pédagogiques, sociales et sociétales.

---

<sup>13</sup> Nous avons remarqué aussi que 4 de questions d'évaluation sur 15 ne correspondent pas aux objectifs déclarés et sur 10 objectifs définis en termes de compétences seulement 4 questions y correspondent.

Malgré des contextes différents du nôtre, les travaux de (Edwards & Knight, 1995 ; Tan, 1992 ; Beattie, 1995), concordent avec nos résultats empiriques. Romainville (2002) a mené ses travaux en procédant à une revue de la littérature et en menant des entretiens semi-dirigés avec des responsables de programmes et des enseignants. Il souligne que l'évaluation est trop souvent réalisée, à l'université, en l'absence de standardisation et d'explicitation des dispositifs, des procédures, des exigences et des critères sur la base desquelles les acquis des étudiants sont appréciés.

Les méthodes d'évaluation ont parfois tendance, selon Romainville (2006), à privilégier des mesures de restitution des parties du cours, notamment parce que ces méthodes sont les plus faciles à mettre en place au sein des grands groupes de l'université de masse. On remarque que les examens proposés aux étudiants ne nécessitent qu'une reproduction des matières enseignées. Nous signalons avec Romainville (2006) et Montgomery (1995) que ces méthodes d'évaluation ne favorisent pas le développement des compétences de haut niveau (de synthèse, de résolution de problèmes, etc.), mais elles inciteraient les étudiants à privilégier des études mécaniques « par cœur », morcelées et superficielles. L'opacité des objectifs visés pousse l'étudiant à développer certains « habitus », lorsqu'il ignore ce qu'on va lui demander le jour de l'examen, il se réfugie dans la restitution stricte des contenus des matières enseignées (Edwards & Knight, 1995). Selon Tan (1992), ces pratiques d'évaluation encouragent l'étude, par la seule mémorisation et reproduction des contenus de cours.

Pour Edwards et Knight (1995), les critères retenus dans l'évaluation académique des acquis des étudiants sont fort éloignés de ceux privilégiés dans le domaine du travail. Les épreuves portent exclusivement sur les connaissances déclaratives alors que l'univers professionnel nécessite la formation des étudiants capables de résoudre des problèmes dans une famille de situations complexes (maîtrise et combinaison de connaissances procédurales en situation). Selon les mêmes auteurs, les méthodes d'évaluation des acquis des cours négligent des compétences de haut niveau indispensables pour la formation des étudiants employables sur le marché du travail, à savoir la communication orale, le travail de groupe qui serait prioritairement recherché par les employeurs.

Enfin, la validité des dispositifs d'évaluation est aux mains des enseignants (de la définition des objectifs du cours jusqu'à la détermination des critères et des compétences visées), les pratiques actuelles d'évaluation à Tunis aussi bien qu'ailleurs semblent peu compatibles avec les plus hautes

finalités de l'enseignement supérieur (Romainville, 2006). Les institutions d'enseignement supérieur sont donc invitées sans trop tarder à répondre aux exigences de l'univers économique et social. Elles doivent adapter les pratiques pédagogiques actuelles (méthodes d'évaluation, profil attendu, objectifs visés, etc.) aux besoins de l'univers professionnel qui souhaite des diplômés qui ont développé des capacités de réflexion, de synthèse, de résolution de problème, de communication, etc.

### 3.4. Dispositifs d'évaluation pertinents (cohérents avec le profil de formation attendu) ?

La pertinence des dispositifs d'évaluation des acquis des étudiants signifie que les compétences mesurées doivent être en cohérence avec le profil d'un futur didacticien professionnel capable de mobiliser ses acquis dans une famille de situations complexes.

Les analyses du degré d'adéquation entre les compétences évaluées à travers les examens et les compétences visées dévoilent les résultats suivants :

- Sur les 42 épreuves d'évaluation des acquis des étudiants ...
  - 7 (16,66%) proposent à la fois un support \* problème à résoudre \* tâche explicite professionnelle
  - 18 (42,80%) proposent question ou tâche de nature essentiellement académique
  - 6 (14,3%) ne proposent ni support, ni problème, ni tâche
  - 3 (7,14%) propose des questions à réponse longue (QRL), mais 7 (16,66) = reposit à la fois sur la structure Support \* Problème \* Tâche complexe

Et pour les critères de correction des épreuves d'évaluation des acquis des étudiants :

- 83,3% proposent sans barème
- 14,3% avec barème sur une partie de l'épreuve
- 2,4% avec critères de correction

Il ressort de ces résultats que la majorité des questions d'évaluation sont centrées sur l'accumulation du savoir-faire d'application (**pôle académique**). Seule une minorité de questions sont orientées vers le développement d'un profil professionnel (**pôle professionnel**).

Théoriquement on s'attendait à retrouver pour les 10 objectifs déclarés en termes de savoir-faire complexe, des questions portant sur des tâches complexes, ce qui n'est pas le cas. On s'attendait aussi à une correction davantage critériée, or on a seulement 2,4% d'enseignants qui proposent des critères de correction. Une seule personne parmi les 4 ayant proposé des objectifs en termes de savoir-faire complexe et des tâches complexes a utilisé des critères de correction.

Dans une logique de professionnalisation des étudiants et de la formation universitaire, on s'attend à ce qu'on développe des objectifs qui soient professionnalisant, que ces objectifs soient plus hiérarchisés que juxtaposés, qu'ils soient des objectifs de verbalisation et centrés sur de savoir-faire en termes de résolution de problème. Les objectifs « ressources » en termes de savoirs et savoir-faire d'application, peuvent être évalués en fin d'année, mais à condition qu'ils ne soient pas prioritaires. On peut proposer, aux étudiants, des supports, mais pas simplement des supports qui visent à résoudre des tâches de type purement académiques et qu'ils soient orientés vers des situations professionnelles plutôt que des situations proprement académiques.

Dans les faits observés, le système d'évaluation porte essentiellement sur les capacités des étudiants à restituer le contenu du cours. Seule une minorité de questions d'examen est orientée vers le développement d'un profil professionnel. Par ailleurs, les objectifs déclarés, qu'ils soient pertinents ou non, ne sont guère évalués comme tels dans une majorité des cas. Comment expliquer de tels constats ? A notre sens, ces observations témoignent des effets pervers d'une conception individualiste de la « liberté académique » : profil de formation non défini, pas d'objectifs rédigés ; pas d'objectifs communiqués aux étudiants. Aucun regard extérieur ne vient alors se poser sur « les affaires internes » ... c'est cette même conception de la liberté académique qui pousse les enseignants à ne pas croire à la nécessité de participer aux formations en pédagogie universitaire. L'opacité des objectifs de formation et de profil attendu d'un didacticien professionnel est en effet gênante à plusieurs niveaux :

- *Au niveau des étudiants* : n'ayant pas une idée claire et précise sur les acquis qui font l'objet d'une évaluation et sur les objectifs à atteindre, les étudiants manquent de repères sur les stratégies d'apprentissage qu'ils doivent adopter pour se préparer aux examens. A côté du déficit d'équité et d'égalité des chances que pose l'absence d'explicitation des objectifs de formation en termes de connaissances et de compétences, cette pratique ne nous renseigne pas sur la qualité des acquis des

étudiants, ni même sur le fait qu'ils ont appris beaucoup ou peu. Une formation universitaire de qualité suppose donc que les objectifs des cursus aient été préalablement explicités en termes de connaissances et de compétences, pour que les enseignants de l'enseignement supérieur puissent juger de la réalisation de ces objectifs par les étudiants.

- *Au niveau des institutions d'enseignement supérieur* : ni le monde économique et social ni les employeurs du ministère de l'éducation ne disposent d'indicateurs clairs de ce que font les universités et de ce que les étudiants développent comme connaissances et comme compétences professionnelles. Par ailleurs, la lisibilité des objectifs de formation universitaire en termes des acquis et de compétences pourrait sûrement attester un plus grand professionnalisme dans l'évaluation des acquis des étudiants. Le système d'évaluation devrait donc fonctionner prioritairement en la présence des objectifs de formation explicites écrits et communiqués aux étudiants et d'un profil attendu. L'explicitation des acquis attendus renvoie particulièrement à la question des finalités de la formation universitaire et notamment à la qualité des dispositifs mis en œuvre pour vérifier l'atteinte des objectifs de formation par les étudiants.
- *Au niveau des enseignants* : l'université tunisienne fonctionne majoritairement en l'absence d'une liste précise de compétences à développer et d'objectifs de formation à atteindre par les étudiants. Même si certains départements ont initié des travaux d'élaboration de référentiels de compétences et des référentiels d'évaluation (par exemple les départements de français). Ceci est un argument pour réclamer une réflexion critique afin d'améliorer la qualité des pratiques d'évaluation des acquis des étudiants. Dans son analyse des effets nocifs à la qualité de la formation universitaire, Romainville (2002) montre bien comment l'absence de repères explicites et officiels sur le « produit attendu », place les enseignants devant de grandes difficultés à déterminer leur niveau d'exigence. Ce phénomène s'observe majoritairement en début de carrière, lorsque l'enseignant nouvellement recruté prend en charge de nouveaux cours, sans qu'il reçoive des indications précises quant à leurs objectifs ni aux modalités d'évaluation. Une autre difficulté s'ajoute à la première, c'est de savoir comment s'adapter à une diversité de compétences à l'entrée au système d'enseignement supérieur si on ne dispose pas

d'un référentiel de compétences attendues à la sortie ? La qualité d'un processus évaluatif repose donc sur une définition préalable des compétences à développer et des objectifs de formation à atteindre par les étudiants.

- *Au niveau des futurs employeurs* : les futurs employeurs ne disposent pas d'inventaires précis des compétences de ceux qui se présentent sur le marché de l'emploi. Cette opacité semble avoir des effets néfastes sur la qualité des acquis des diplômés et par conséquent sur les compétences attendues par le monde économique et social (Romainville, 2002). La rupture entre ce qui se fait au sein de l'université et ce que le marché de l'emploi exige comme connaissances et comme compétences professionnelles à développer chez les étudiants, pourrait avoir pour origine la faiblesse et des lacunes du système d'évaluation universitaire.

Ces nombreux effets dommageables à la qualité de la formation universitaire pourraient être un facteur majeur pour une réflexion critique sur le fonctionnement du système d'évaluation des acquis des étudiants au sein des universités tunisiennes. Il ne faut pas perdre de vue que l'Université est confrontée, et de plus en plus, à une série de défis non seulement liés à la mondialisation de l'économie, mais aussi à l'invasion des nouvelles technologies de l'information et de la communication et aux besoins d'un marché du travail qui s'inscrivent dans une dynamique d'interaction entre les acteurs et les institutions d'une société moderne (OCDE, 2002 ; Rekik, 2009 ; Ben Sedrine, 2009). Selon De Ketele (1997), les institutions d'enseignement supérieur peuvent et doivent contribuer à répondre aux défis lancés si elles ne se trompent pas de mission. Il s'agit d'une question de pertinence. Elles y répondront si elles mettent sur le marché du travail des diplômés prêts à faire face à ces défis et à continuer leur formation dans ce sens : il s'agit d'un problème de qualité. Elles y répondront si elles mettent en place en leur sein des structures et des processus de gestion prévisionnelle efficaces, efficients et équitables. Elles y répondront si elles se fixent des objectifs à atteindre dans un laps de temps et dans un contexte déterminé sans perdre de vue l'importance de traduire leurs objectifs en produits concrets évaluables. Elles y répliqueront si elles élaborent des cahiers de charges des programmes d'enseignement supérieur dans lesquels elles précisent : les conditions d'admission à l'enseignement supérieur, les objectifs de chaque enseignement, le profil de compétences axé sur la résolution de problème plutôt que sur la seule

accumulation de savoir, les tâches attendues des étudiants pour chaque enseignement, les modalités de l'évaluation, ...

Toutes ces pistes de réflexion et d'action évoquées peuvent s'articuler autour d'un thème prioritaire pour les institutions d'enseignement supérieur, un thème formulé ainsi : « *A l'aube du 21<sup>ème</sup> siècle, les institutions [...] d'enseignement supérieur ont besoin de développer une gestion prévisionnelle de qualité pour mettre au service [d'une société moderne] des produits de qualité dans un souci d'équité et [d'efficacité]* » De Ketele (1997, p.21). La pertinence d'un curriculum de formation universitaire et la validé du système d'évaluation des acquis sont deux critères pour assurer la qualité de l'enseignement supérieur tunisien et pour permettre à tous les étudiants de développer une excellence de haut niveau. C'est notamment au nom du développement économique et social du pays que les institutions d'enseignement supérieur sont invitées à participer activement dans la formation d'étudiants « employables » capables de mobiliser leurs acquis dans l'action (c'est le cœur même des différentes réflexions dans le cadre du pilotage du processus de Bologne et des nouvelles orientations de la recherche d'une qualité dans une logique sociale et sociétale, prenant en compte les enjeux nationaux et mondiaux).

#### **4. CONCLUSION**

Les résultats de la présente recherche sur la qualité du curriculum de formation universitaire et ses effets sur le devenir professionnel des jeunes diplômés tunisiens, montre que la formation universitaire telle que prestée et perçue par les étudiants est trop exclusivement académique (« trop est l'ennemi du bien ») et trop en décalage par rapport aux exigences de l'insertion professionnelle et du développement de la société de connaissance. Le dispositif de formation et le système d'évaluation des acquis des étudiants doit être impérativement amélioré. Le lien entre formation-emploi devrait être réinterrogé à la lumière des évolutions sociétales récentes et d'orienter les curriculums d'enseignement supérieur autour d'un profil d'un citoyen capable d'agir sur son environnement. Un curriculum qui articule la dimension de professionnelle à la réflexion sur un projet de société. Nos résultats suggèrent que complémentairement à une excellence élitiste, il est nécessaire de développer une « *excellence sociale et sociétale* » permettant à chaque étudiant de développer une expertise scientifique, une expertise professionnelle et une expertise citoyenne facilitant l'insertion professionnelle sur le marché de l'emploi.

Ce « *paradigme socialisant* », comme le fait remarquer De Ketele et al. (2016)<sup>14</sup>, devait animer toute politique de l'enseignement supérieur. Cet objectif est justifié en référence aux deux dimensions économiques et sociale : améliorer l'employabilité et l'insertion professionnelle, réduire les inégalités sociales. Dans cette conception, élever le niveau de qualification des étudiants devient un enjeu majeur « *pour donner aux citoyens les compétences nécessaires pour répondre aux défis du nouveau millénaire, et pour renforcer le sens des valeurs partagées et de leur appartenance à un espace social et culturel commun* » (Déclaration de Bologne, 1999, p.2). Ce texte met en avant la citoyenneté universelle, la démocratie et la formation d'un citoyen actif partie prenante des grands débats sociétaux.

La société tunisienne a besoin d'intellectuels pratiquant un raisonnement scientifique, s'insérant dans un monde du travail sur lequel ils peuvent porter un regard distancié, enracinés dans une culture qu'ils peuvent comprendre et développer, conscients des enjeux sociétaux et de la responsabilité qui leur incombe (De Ketele et al., 2016). De ce fait, toute formation reposant sur la seule base de connaissances académiques ne suffit pas, même si elle est nécessaire. Une formation de qualité doit mettre aussi l'accent sur les besoins du monde du travail et les besoins sociétaux.

Une réflexion sur le référentiel de formation est nécessaire dans ce cadre pour assurer la cohérence entre ces trois types de besoins : scientifiques, personnels et sociétaux. Une construction efficace, valide et pertinente du référentiel de formation ne serait pas complète sans une réflexion sur les stratégies d'évaluation et sur la capacité des dispositifs pédagogiques à aider les étudiants à mobiliser les connaissances scientifiques dans les champs professionnels et sociétaux. Si ces conditions sont remplies, on peut espérer former, à travers l'enseignement supérieur tunisien, un citoyen responsable capable de faire évoluer l'environnement social dans lequel il vit.

#### **BIBLIOGRAPHIE**

- [1] Aouadi, S. (2012). « La manière de la mise en œuvre du système LMD est défailante ». Une interview accordée à *Akademia*. Propos recueillis par Yosr Fercchichi, *Akademia*, n°6, pp. 6-7.
- [2] Agulhon C. (2005). Les politiques régionales de formation professionnelles. Du référentiel commun à la politique locale. *Education et société*, n°16, pp.279-292
- [3] Agulhon C. (1998), Les référentiels de formation comme expression des relations formation emploi: clarification ou confusion? Dans Bourdoncle R. & al, « *Les professions de l'éducation et de la formation* », Presse universitaire Septentrion, Paris

---

<sup>14</sup> Selon l'Association Européenne pour l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur (ENQA) et De Ketele (2014, 2015, 2016) toutes les institutions d'enseignement supérieur doivent inclure une forte ouverture aux dimensions sociale et sociétale de l'éducation supérieur. Les deux auteurs parlent d'une « excellence sociale et sociétale ».

- [4] Bédard, D. & Béchar, JP. (2009). *Innover dans l'enseignement supérieur*. Paris : Presses Universitaires de France.
- [5] Bedin, V. (dir.) (2009). *L'évaluation à l'université. Évaluer ou conseiller ?* Rennes : PUR.
- [6] Behrens, M. (2007). *La qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain*. Québec : Presses Universitaires de Québec.
- [7] Bernard H. (2011). *Comment évaluer, améliorer, valoriser l'enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck.
- [8] De Ketele, J.M. & al, (2016). *Quelle excellence pour l'enseignement supérieur ?* Bruxelles : De Boeck université.
- [9] De Ketele, J.M. & Boussada, H., (2005). « L'évaluation comme indicateur de la qualité de formation universitaire : Etude empirique dans le cadre d'un Mastère de didactique spécialisé », communication présentée lors du 22ème congrès de l'Association International de Pédagogie Universitaire (AIPU) sur « *L'enseignement supérieur au XXIè siècle : de nouveaux défis à relever* », Université de Genève (Suisse), 12-14 septembre 2005.
- [10] De Ketele, J.M. & Boussada, H., (2006). « L'évaluation comme indicateur de la qualité de formation universitaire : Etude empirique dans le cadre d'un Mastère de didactique spécialisé », communication présentée lors du 22ème congrès de l'Association International de Pédagogie Universitaire (AIPU) sur « *Innovation, formation et recherche en pédagogie universitaire* », Monastir (Tunisie), 15-18 mai 2006.
- [11] Boussada, H. & De Ketele, J-M., (2008). « L'évaluation de la qualité de la formation et du système d'évaluation universitaire : le point de vue des diplômés », In *Avaliação, Campinas ; Sorocaba, SP*, v. 13, n°1, p. 39-61.
- [12] De Ketele, J.M. & Boussada, H., (2013). *Atelier de réflexion doctorale*. UCL Louvain : GIRSEF.
- [13] De Ketele, J.M., & Sall, H.N. (1997). Evaluation du rendement des systèmes éducatifs : Apports des concepts d'efficacité, d'efficience et d'équité, in *Mesure et Evaluation en Education*, Vol 19, n°3, 119-142.
- [14] De Ketele, J.M. (1997). L'enseignement supérieur au 21e siècle (résumé du document de travail), in *les actes de la consultation régionale, Dakar (Sénégal) 1-4 Avril 1997*, 83-111.
- [15] De Ketele, J-M., (1989). L'évaluation de la productivité des institutions d'éducation. In *Cahiers de la Formation Universitaire : Université et société, le rendement de l'enseignement universitaire*.
- [16] De Ketele, J.M., De Ketele, R., Draime, J. & Voglaire, F. (1987). Réussir une première candidature ingénieur. Rapport d'une enquête par questionnaire auprès de la première candidature en Sciences Appliquées l'UCL 85-86. Louvain-la-Neuve : Université Catholique de Louvain, Laboratoire de Pédagogie Expérimentale.
- [17] Drew, S. (1998). « Student's perceptions of their learning outcomes », *teaching in Higher Education*, 3/2, 197-217.
- [18] Galand, B., (2005). *L'approche par problèmes et par projets dans l'enseignement supérieur*. Belgique: UCL Presses Universitaires de Louvain.
- [19] Global University Network for Innovation (2007). Higher education in the world 2007: Accreditation for quality assurance: what is stake? Great Britain: « Guni series on the social commitment of universities 2 ».
- [20] Heywood, R. (1985). *Job Analysis*. Birmingham: University press.

- [21] Leclercq, D. (Ed). (2003). Diagnostic cognitif et métacognitif au seuil de l'université. Le projet Mohican *mené par les 9 universités de la Communauté Française Wallonie Bruxelles*. Liège : Les éditions de l'Université, (Bel).
- [22] Hugues, C. & Acedo, C. (2014). Learning and competencies for the 21<sup>st</sup> century. *Prospects*, 172 (4), 503-626.
- [23] Legendre, P. (2005). Species Associations: The Kendall coefficient of concordance revisited. *Journal of Agricultural, Biological, and Environmental Statistics*, Vol.10, n°2, pp.226-245.
- [24] Parent, F. et Jouquan, J. (2015). *Comment élaborer et analyser un référentiel de compétences en santé?* Bruxelles: De boeck supérieur.
- [25] Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant. *Recherche et formation*, 16.
- [26] Paul, J-J., & Suleman, F., (2005). « La production de connaissances dans la société de la connaissance : quel rôle pour le système éducatif ? », *Education et Société*, 15/1, 19-43.
- [27] Postiaux, N. & Salcin, A. (2009). Au croisement de l'évaluation de l'enseignement et de l'évaluation de programme: les étudiants finissant évaluent leur apprentissage à partir d'un référentiel de compétences. Dans M. Romainville & C. Coggi (dir.), *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants* (pp. 95-122). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur « Perspectives en éducation et formation ».
- [28] Rege Colet, N. & Romainville, M. (2006). *La pratique enseignante en mutation à l'université*. Bruxelles : De Boeck.
- [29] Rege Colet, N. (2002). *Enseignement universitaire et interdisciplinaire*. Bruxelles : De Boeck.
- [30] Rapport du Comité National d'Evaluation, (2002). Les formations supérieures en mathématiques orientées vers les applications. Paris : CNE. Ce rapport est disponible sur le site suivant : <http://www.cne-evaluation.fr>
- [31] Raucent, B., (2006). *Etre un enseignant : Magister ? Metteur en scène ?* Bruxelles : De Boeck, « Pédagogies en développement ».
- [32] Roegiers, X. (Avec la collaboration de Jean-Marie De Ketele). (2000). *La pédagogie de l'intégration, compétence et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck, « Pédagogies en développement ».
- [33] Roegiers, X. (2003). *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*. Bruxelles: De Boeck, « Pédagogies en développement ».
- [34] Roegiers, X. (2004). *L'école et l'évaluation : Des situations pour évaluer les compétences des élèves*. Bruxelles: De Boeck, « Pédagogies en développement ».
- [35] Romainville, M. et al., (2009). *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants : approches critiques et pratiques innovantes*. Bruxelles: De Boeck, « Perspectives en éducation & formation ».
- [36] Romainville, M. (2002). *L'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement universitaire*. Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école. <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/034000527/0000.pdf>. Consulté le 05 mars 2014.
- [37] Vinokur, A., (2011). « Mesure de la qualité des services d'enseignement et restructuration des secteurs éducatifs », In *Educação, Sociedade & Culturas*, n°33, pp. 179-200.
- [38] Wouters, P. & Frenay, M. (2013). Approcher l'engagement dans les pratiques pédagogiques pour le valoriser. In A. Jorro & J.-M. De Ketele (Éds), *L'engagement professionnel en éducation et formation* (pp.125-152). Bruxelles : De Boeck.

## ANNEXE 1

Référentiel des qualités attendues des diplômés de la didactique des disciplines tel que dégagé de la littérature spécialisée <sup>15</sup>

### Les 33 compétences du profil professionnel

#### Etant donné

- L'assurance qualité et la nécessité de protéger les diplômés contre la discrimination négative.
- Les innovations liées aux technologies de l'information et de la communication (TIC)
- L'importance croissante de la société de la connaissance et de l'économie du marché.
- La valeur de la qualification sur le marché du travail et la manière d'évaluer les compétences, voire les qualifications pour obtenir une reconnaissance professionnelle.
- La réalité internationale du point de vue de la validité et de l'évaluation des qualifications.
- Le texte officiel du Ministère de l'enseignement supérieur définissant les tâches attendues des étudiants.
- L'importance que les institutions d'enseignement supérieur donnent à la qualité personnelle, intellectuelle et professionnelle des futurs didacticiens dans la reconnaissance professionnelle, qui évalue les titres nécessaires pour entrer dans et ou / exercer une profession.
- La reconnaissance professionnelle qui est de plus en plus organisée et qui a tendance à imposer des exigences aux détenteurs de la qualification universitaire pour la faire entrer dans leur profession.
- La nécessité pour le futur didacticien de concilier leurs formations pédagogiques et leurs pratiques sur le terrain.

---

<sup>15</sup> Romainville, (1997, 2009), Parmentier, 1999, Postiaux et Salcin (2009), De Ketele (2005, 2008), Perrenoud, 2007, ....

**Le futur didacticien sera capable de :**

Pôles		Compétences	Indicateurs
Pôle académique	Savoir	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faire preuve de sa maîtrise d'une culture générale (<b>compétence 31</b>)</li> <li>• Faire preuve de sa maîtrise des connaissances interdisciplinaires (<b>compétence 18</b>)</li> <li>• Faire preuve de sa maîtrise des connaissances propres à une filière (<b>compétence 19</b>)</li> <li>• Faire preuve de sa maîtrise des connaissances et des méthodes propres à une filière. (<b>Compétence 20</b>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apprendre à apprendre (collecter, consigner et organiser les connaissances) (<b>compétence 1</b>)</li> <li>• Comprendre analyser et synthétiser</li> <li>• Développer de nouvelles connaissances et faire évoluer son savoir (<b>compétence 31 : culture générale</b>)</li> <li>• Assimiler rapidement et facilement les nouveaux concepts (<b>compétence 3 : mémorisation</b>)</li> <li>• Construire des liens entre les activités d'apprentissage proposées et les activités professionnelles dans le contexte scolaire.</li> </ul>

*Résoudre des situations problèmes multidisciplinaires*

- Formuler et analyser des problèmes complexes
- Travailler en autonomie dans l'exercice de ses compétences (**compétence 15**)
- Adopter une démarche scientifique appliquée
- Innover
- Résoudre un problème et démontrer sa compétence (**compétence 7**)

- Rechercher des idées et des informations (**compétence 11**)
- Penser le problème comme un système global
- Maîtriser et mettre en œuvre des ressources acquises (mobiliser et intégrer les ressources acquises)
- Modéliser le problème en démontrant ses habiletés (manuelles et cognitives) (**compétence 23**)
- Faire une production personnelle qui a du sens
- Se concentrer sur son travail (**compétence 10**)
- Identifier les paramètres pertinents d'un problème donné
- Analyser le problème proposé (**compétence 5**)
- Déterminer l'état des connaissances actuelles dans une problématique donnée
- Spécifier des solutions existantes ou à déterminer
- Concevoir et exploiter un dispositif expérimental ou de simulation et en interpréter les résultats
- Synthétiser son travail (**compétence 6**)
- Evaluer et choisir la solution optimale en fonction d'un contexte
- Démontrer sa créativité (**compétence 27**)
- Concevoir des solutions originales
- Faire preuve de polyvalence
- Penser le problème en dehors de ses limites
- S'affranchir des normes et des contraintes lorsque la situation le demande
- Maîtriser et choisir la démarche et les techniques les plus appropriées pour résoudre le problème
- Maîtriser les outils (de la langue, de mathématiques, de techniques et expérimentaux)
- Valider sa démarche par rapport aux critères d'évaluation

	<i>Gérer un projet personnel et /ou professionnel</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planifier et mener des projets (en langues, en sciences, ...) <b>(compétence 27)</b></li>   <li>• Diriger et travailler en équipe sur des projets <b>(compétence 13)</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Délimiter et décomposer le projet</li> <li>• Gérer le temps de réalisation du projet (définir les échéances et les livrables) <b>(compétence 30)</b></li> <li>• Planifier, coordonner et organiser <b>(compétence 12)</b></li> <li>• Evaluer les ressources nécessaires et disponibles</li> <li>• Coordonner les différents composants et acteurs d'un projet</li> <li>• Conduire le projet dans le respect du cahier de charges et de ses contraintes.</li> <li>• Identifier, anticiper et gérer les risques et les incertitudes.</li> <li>• Prendre des responsabilités et des décisions <b>(compétence 28)</b></li> <li>• Prendre l'initiative <b>(compétence 24)</b></li> <li>• Négocier et convaincre <b>(compétence 26)</b></li> <li>• Faire preuve de compétences relationnelles</li> <li>• Se faire respecter, trancher, décider</li> <li>• Coopérer avec ses collègues et les membres pédagogiques à la réalisation des tâches permettant le développement professionnel dans le programme de formation universitaire.</li> <li>• Evaluer et reconnaître les compétences de ses collaborateurs</li> <li>• Distribuer les tâches selon les compétences</li> <li>• Conduire une réunion</li> <li>• Motiver l'équipe</li> <li>• Gérer les conflits</li> <li>• Respecter ses engagements avec le groupe</li> </ul>
--	---	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Réaliser un projet (<b>compétence 8</b>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• S'impliquer personnellement dans le travail d'équipe (<b>compétence 29</b>)</li> <li>• S'adapter aux contraintes de la situation et changer de démarche si nécessaire (<b>compétence 25</b>)</li> <li>• Manipuler l'outil informatique pour la réalisation et la communication de son projet finale. (<b>Compétence 33</b>)</li> <li>• Prendre en compte les dimensions multidisciplinaires et multiculturelle</li> <li>• Etre rigoureux dans le travail</li> <li>• Etre leader dans la réalisation du projet (<b>compétence 32</b>)</li> </ul>
	<i>Maîtriser la communication</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Communiquer par écrit et oralement (<b>compétence 16 et 17</b>)</li> <li>• Maîtriser la communication scientifique</li> <li>• Pratiquer une communication interpersonnelle adaptée à chaque contexte</li> <li>• Communiquer dans plusieurs langues (<b>compétence 21</b>)</li> <li>• Pratiquer une communication interpersonnelle adaptée à chaque contexte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respecter les règles de la langue écrite et/ou orale dans ses productions</li> <li>• Manifester un esprit d'écoute (verbalisation)</li> <li>• Parler le langage de tous les savoirs</li> <li>• Manifester un esprit d'ouverture et de curiosité</li> <li>• Transmettre les informations nécessaires de telle manière que chacun puisse se les approprier dans l'intérêt des tâches à accomplir</li> <li>• Utiliser un langage rigoureux et clair</li> <li>• Réaliser des documents et des présentations de qualité et adaptés au public</li> <li>• Connaissances des langues étrangères)</li> <li>• Prendre en compte l'impact de la communication interpersonnelle et ce dans différents contextes ; rapport hiérarchique, culture différente, situation de conflit...</li> <li>• Pratique de feedback constructif</li> </ul>

	<b>Agir en professionnel</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Etre professionnelle critique, réflexive et autonome</li>   <li>• Etre une personne responsable, en prise avec les enjeux de la société</li>   <li>• Maîtriser les connaissances de base liées à l’agir professionnel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Auto critiquer son travail. <b>(Compétence 22)</b></li> <li>• Manifester un esprit une attitude créative, critique. <b>(Compétence 27)</b></li> <li>• Prendre une distance critique à l’égard des connaissances et des méthodes proposés lors de la formation universitaire.</li> <li>• Porter un regard critique sur les enseignements proposés <b>(compétence 9)</b></li> <li>• Remise en question régulier sur leurs démarches d’apprentissage</li> <li>• Agir de façon éthique et responsable.</li> <li>• S’auto-évaluer : prendre de la distance, mesurer ses propres limites et gérer sa formation continue</li> <li>• Cultiver l’esprit ouvert au contact de la recherche : remise en question</li> <li>• Gérer le temps</li> <li>• Se concentrer</li> <li>• Travailler sous pression <b>(compétence 14)</b></li> <li>• Travailler avec précision et le souci de détail</li> <li>• S’engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel</li> <li>• Avoir une pratique professionnelle socialement responsable et tenir compte des enjeux sociétaux (aspects déontologiques, sociaux, environnementaux et économiques)</li> <li>• Différencier intérêt personnel et intérêt collectif</li> <li>• Développer une éthique personnelle et prendre des décisions en accord avec sa conscience et ses valeurs</li> <li>• Accepter de supporter les conséquences de ses actes ou de ses décisions</li> <li>• Construire des séquences didactiques Mettre en œuvre et gérer des séquences didactiques</li> <li>• Tenir compte des ressources et des contraintes de l’enseignement de la discipline en question.</li> </ul> <p>45</p>
--	------------------------------	---	---

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mettre en œuvre des séquences didactiques, à savoir : construire, planifier et diriger des activités d'apprentissage destinées aux élèves : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluer les productions</li> <li>- Identifier et diagnostiquer</li> <li>- Les problèmes que pose la matière en question</li> <li>- La programmation des séances de remédiation</li> <li>- La mise en œuvre des séances de remédiation</li> </ul> </li> </ul>
--	--	--	--

**En vue d'améliorer les résultats scolaires**

	<b>En référence avec les critères</b>	
	<i>D'efficacité</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Répondre aux exigences professionnelles des employeurs (adaptabilité, créativité, expression orale et écrite, capacité à travailler en groupe,) pour perfectionner les pratiques d'enseignement dans le but d'améliorer les performances des élèves.</li> <li>• Les compétences acquises par les futurs didacticiens doivent contribuer à améliorer leurs savoirs, savoir-faire, savoir être</li> <li>• La formation universitaire doit amener l'étudiant à améliorer la qualité de ses acquis.</li> </ul>
	<i>D'équité</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permettre à tous les étudiants de développer leurs compétences dans les mêmes conditions</li> </ul>
	<i>De cohérence</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tenir compte des prérequis des étudiants et de leurs expériences</li> </ul>

