

DÉVELOPPER UNE APPROCHE PAR COMPÉTENCES DANS LA FORMATION UNIVERSITAIRE. BILAN DE TROIS EXPÉRIENCES EN GÉOGRAPHIE URBAINE ET ÉCONOMIQUE

Bernadette MÉRENNE-SCHOUMAKER

Résumé

Dans cet article, nous nous interrogeons sur l'intérêt mais aussi les défis et limites de l'intégration des compétences dans la formation universitaire au départ des trois expériences menées en géographie urbaine et économique. À cette fin, nous avons cherché à combiner travaux de pédagogues universitaires et observations de terrain. La problématique est développée en trois temps. D'abord, nous rappelons les fondements et spécificités de l'approche par compétences. Puis, nous analysons nos trois expériences à l'aide d'une grille commune permettant d'envisager successivement les besoins et motivations de départ, la conception du dispositif et la mise en œuvre et ses réajustements. Enfin, nous tentons un essai de bilan en termes d'impacts sur les apprentissages des étudiants, d'impacts sur la façon dont l'enseignant aborde la formation ainsi que des limites et contraintes des démarches.

Mots-clés

Approche par compétences, pédagogie universitaire, géographie urbaine, géographie économique

Abstract

In this article, we'll be wondering about the point, the challenges and the limits of integrating competences in Higher Education, starting from three experiences lead in Urban and Economic Geography. For this purpose, we've managed to combine works from Higher Education specialists and observations from the field. This reflection has been built in three stages. First, we'll be reminding the foundations and specificities of the competence based approach. Then, we'll be analysing our three experiences with the help of a common grid allowing us to successively consider the original needs and motivations, the process design, its trial and its adjustment. Finally, we'll be trying to draw conclusion in terms of impacts on the students learning process, and impacts on the way teachers approach their teaching process, its limits and constraints.

Keywords

Approach by Competences, Higher Education, Urban Geography, Economic Geography

Depuis quelques années, il est de plus en plus fréquent, tant dans l'enseignement secondaire que dans l'enseignement primaire de focaliser les apprentissages sur l'acquisition de compétences. Au niveau universitaire, le fait est moins manifeste même si, dans plusieurs pays, la pédagogie par compétences semble gagner du terrain. Le propos de cet article est de s'interroger sur le développement d'une telle approche dans un cadre non contraint, celui de la Communauté française de Belgique et plus spécifiquement celui de l'Université de Liège et de travailler au départ de trois expériences que nous avons pu mener depuis parfois plus de 5 ans dans le cadre de nos cours de géographie économique. L'objectif du travail

est d'analyser ces expériences à la lumière de réflexions théoriques pour en dresser un bilan et apporter de la sorte le témoignage d'un praticien aux actuels débats en matière de pédagogie universitaire. Toutefois, au préalable, tentons de dégager les spécificités de la démarche par compétences.

I. CE QUE RECOUVRE L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES

Bien que souvent employé, le terme compétence est loin d'être toujours compris de la même manière ce qui alimente débats et critiques tant dans l'enseignement

secondaire (J. Beckers, 2002, B. Mérenne-Schoumaker, 2005, pp. 26-30) que dans l'enseignement universitaire (P. Perrenoud, 2004 et 2005, J. Tardif, 2005).

Mais, au delà des polémiques, les travaux les plus récents ne manquent pas de mettre en évidence des éléments consensuels que l'on peut, en prolongeant les réflexions de M.-F. Legendre (2005, pp. 2-3), rassembler en sept catégories.

A. Un savoir agir

Les compétences renvoient à l'action. Comme le dit bien P. Perrenoud (2004, *op. cit.*, pp. 2-5), une compétence est un pouvoir d'agir, non pas en général mais dans une classe de situations comparables. Il peut s'entendre au sens juridique lorsque la compétence confère à l'action une légitimité (que puis-je faire ou ai-je parfois l'obligation de faire ?) et/ou au sens psychologique, c'est-à-dire comme ensemble de moyens pour réaliser une action sensée et efficace (quels sont les moyens dont je dispose et ces moyens sont-ils mis au service d'actions que je suis en droit de faire ?).

Une compétence ne peut donc se réduire à une simple

maîtrise d'une procédure ou d'un savoir-faire (capacité ou habileté se rapportant à une opération spécifique) (*Ibidem*, p. 4). Savoirs, savoir-faire, informations et attitudes constituent en fait des ressources qu'il convient de mobiliser au bon moment pour résoudre un problème, passer à l'étape suivante et progresser dans les acquisitions. Ainsi savoir agir signifie savoir mobiliser, savoir combiner et savoir transposer des ressources individuelles et de réseaux dans une situation professionnelle complexe et en vue d'une finalité (G. Le Boterf, 2000, p. 77). De plus, agir avec compétence suppose non seulement un savoir agir mais encore un vouloir agir et un pouvoir agir (*Ibidem*, pp. 102-103).

B. Un ancrage dans des situations réelles

Une compétence est nécessairement une compétence de quelque chose ou pour quelque chose. Elle renvoie toujours à une action contextualisée et ne peut donc, en tant que savoir agir, être dissociée des contextes et situations qui donnent sens à l'action (M.-F. Legendre, 2005, *op. cit.*, p. 2).

C'est certainement ce côté « appliqué » de la mise en

Document 1. Compétences transversales utiles en géographie

1. S'interroger

- se poser des questions au départ de documents (images, cartes, textes) et/ou d'observations sur le terrain ;
- sélectionner et organiser les questions essentielles que l'o, se pose ou que les autres posent pour énoncer des problématiques ;
- émettre des pistes de recherche et/ou des hypothèses explicatives.

2. Se documenter et s'informer

- rechercher l'information ;
- consulter différentes catégories de documents ou d'ouvrages : atlas, cartes, statistiques, livres, documents multimédias ;
- s'interroger sur les sources et les données, sur leur valeur scientifique et sur leur adéquation par rapport aux questions posées ;
- relever les informations utiles.

3. Traiter les informations

- trier, classer et organiser les données ;
- confronter les données ;
- travailler les données et notamment les mettre en relation ;
- gérer les éventuelles contradictions entre les informations ou les résultats de l'analyse ;
- recourir si nécessaire à des notions théoriques.

4. Synthétiser

- dégager l'essentiel de l'accessoire ;
- distinguer ses opinions personnelles des résultats scientifiques des travaux ;
- organiser les résultats et construire une synthèse.

5. Se forger une opinion argumentée

6. Communiquer efficacement

- présenter les résultats sur des supports différents (verbaux, écrits, graphiques, cartographiques) ;
- pouvoir défendre son opinion tout en respectant celle des autres.

7. Mémoriser les acquis devant servir à fonder les démarches ultérieures et les pratiques sociales

- acquis = concepts, modèles, méthodes, repères spatiaux.

B. Mérenne-Schoumaker, 2004, sur base de diverses sources.

œuvre des compétences qui pose problème à certains universitaires qui affirment qu'une approche par compétences ferait perdre à l'Université sa mission première : la production du Savoir. Mais sans nier cette fonction essentielle, ne doit-on pas aussi s'interroger sur ce que les diplômés feront lorsqu'ils auront achevé leurs études et chercher à mieux les y préparer non seulement en les amenant à mieux s'approprier et mobiliser les ressources mais encore en développant leur sens critique, leur regard sur la société, leur autonomie ?

Assez logiquement, la controverse (voire les critiques virulentes comme celles de T. Hyland (1994) ou de R. Barnett (1994)) est surtout présente dans les formations non clairement professionnalisantes comme la formation à la recherche et plus encore dans les cursus dont la finalité est de produire de la culture et de l'érudition (P. Perrenoud, 2005, *op. cit.*, pp. 2-3). D'où notre choix de limiter les propos de cet article à trois expériences en géographie urbaine et économique et de ne pas traiter d'expériences que nous menons parallèlement en didactique de la géographie dans le cadre de la formation de futurs enseignants.

C. Des liens étroits avec les connaissances

Il n'y a pas de compétences sans connaissance, sans savoirs. Mais de quels savoirs s'agit-il : des savoirs directement utiles à la résolution de problèmes auxquels sont soumis les étudiants ou au contraire de savoirs plus larges qui pourraient un jour constituer une ressource dans l'exercice d'une compétence ? C'est rarement précisé comme d'ailleurs le niveau réel des savoirs dont on doit disposer.

Ajoutons que la confrontation à des situations réelles permet souvent de donner du sens à l'acquisition de nouveaux savoirs.

D. Des compétences disciplinaires et transversales

Les *compétences disciplinaires* sont, bien entendu, celles qui relèvent d'une discipline. La définition renvoie donc à la définition de ce qu'est une discipline et à chaque discipline en particulier. Or chacun connaît les controverses parfois anciennes et souvent nombreuses à ce sujet. Les définitions sont donc floues et influencées à la fois par les valeurs de la société et la place occupée par les différentes disciplines. Ainsi, en géographie, les compétences semblent liées à la place de la discipline dans le concert de ces dernières ; s'agit-il d'une branche scientifique ou au contraire d'une branche de culture proche de l'histoire ?

Les *compétences transversales* sont les attitudes, démarches mentales et démarches méthodologiques communes aux différentes disciplines, à acquérir et à mettre en œuvre au cours des apprentissages pour progresser et viser une autonomie croissante des étudiants. À notre sens, ces compétences transversales utiles en géographie peuvent s'organiser en sept sous-ensembles (document 1).

E. Des compétences individuelles et collectives

Cette distinction est beaucoup plus rare mais à notre sens tout aussi fondamentale. Il existe, en effet, des compétences qu'aucun étudiant ne pourra détenir, ni inventer, ni construire seul car elles ne sont pas le résultat de l'addition de compétences individuelles mais bien d'un apprentissage commun (J. Beillerot, 1991). Ces compétences peuvent être qualifiées de collectives et s'opposent dès lors aux compétences individuelles. Ainsi, on ne peut apprendre à travailler en groupe, à négocier ou à débattre qu'à plusieurs, et le travail de groupe, la négociation ou le débat est soit une réussite pour tous ou au contraire un échec.

F. Une capacité de réflexivité

Comme le souligne bien M.-F. Legendre (2005, *op. cit.*, p. 3), la compétence n'est pas qu'un simple savoir agir ; elle est aussi une conscience de ce qui rend notre action efficace. Elle suppose également une capacité de réflexion sur les embûches qui en limitent l'efficacité et un réinvestissement de cette information dans la régulation ultérieure de l'action. Être compétent, c'est non seulement savoir agir mais aussi savoir agir sur son action. C'est la dimension métacognitive inhérente à toute compétence.

G. L'acquisition d'une autonomie

Être compétent (*Ibidem*), c'est encore acquérir une certaine autonomie d'action, faire usage de ses capacités d'anticipation mais aussi de régulation pour s'ajuster à la diversité des situations ; c'est disposer de la flexibilité nécessaire pour faire face à l'imprévu, gérer l'ambiguïté et l'incertitude. C'est encore savoir prendre du recul et pouvoir progressivement devenir un vrai professionnel.

II. ANALYSE DES TROIS EXPÉRIENCES EN GÉOGRAPHIE ÉCONOMIQUE

Pour mener à bien cette analyse, nous utiliserons une grille de lecture éprouvée, la démarche BE-COME-RIR construite par le LabSET (Laboratoire de Soutien à l'Enseignement Télématique) de l'Université de Liège pour la gestion d'un projet de formation (D. Verpoorten *et al.*, 2005). Cette démarche propose de travailler en trois grandes étapes : les besoins et les motivations de départ (BE = besoins et existant), la conception selon l'exigence de la triple concordance (objectifs, méthodes-moyens et évaluation) (COME = conception, objectifs, méthodes et évaluation) et la concrétisation du dispositif et ses réajustements éventuels (RIR = réalisation, intervention et régulation).

Les trois expériences seront décrites selon l'ancienneté de leur mise en œuvre.

A. Se former en géographie urbaine

Cette expérience est la plus ancienne puisqu'elle a commencé en 1999 lorsque nous avons obtenu par extension d'attribution le cours de géographie urbaine (15 h de cours, 15 h de travaux pratiques et 3 jours de travaux de terrain), cours inscrit en troisième année du cursus des géographes (1^{re} Licence en Sciences géographiques).

1. Besoins et motivations de départ

Comme nous l'avons décrit dans un précédent article (B. Mérenne-Schoumaker, 2003), plusieurs facteurs ont largement favorisé cette expérience. Parmi eux, la perception d'un contexte institutionnel favorable à cette innovation (en particulier, un discours officiel de l'institution visant le passage du *teaching* au *learning* et une sensibilisation croissante du monde universitaire à la pédagogie universitaire) et notre volonté de mettre en cohérence l'expérience acquise depuis plus de trente ans en didactique de l'enseignement secondaire avec notre pratique universitaire. De plus, le domaine semblait particulièrement bien se prêter à une autre pédagogie en raison de son champ d'investigation (la géographie urbaine, un peu comme la géographie régionale, fait appel à de nombreux savoirs et savoir-faire acquis dans d'autres domaines de la géographie, voire dans d'autres disciplines) et d'une absence de tradition d'enseignement de la matière, le cours ayant changé plusieurs fois de titulaire.

2. Conception

Pour construire le cours, nous avons d'abord défini ses objectifs (en termes de savoirs, savoir-faire et attitudes), recherché pour chaque apprentissage les méthodes les plus adéquates et construit des fiches d'évaluation pour les grandes parties de l'enseignement. Parallèlement, nous avons décidé de ne plus distinguer cours théorique, exercices pratiques et travaux de terrain et d'organiser la formation selon quatre démarches principales :

- s'approprier le vocabulaire spécifique de la géographie urbaine en demandant à chaque étudiant d'explicitier 4 à 5 mots chacun et de les illustrer grâce à un croquis, une photo, un exemple concret ;
- lire des ouvrages de base de la discipline en analysant plus en profondeur (seul ou par groupe de deux) un livre du point de vue de son contenu (plan, thèmes développés, méthodes proposées, exemples choisis...), de sa forme (structure, style, qualité des illustrations...), du public visé (étudiants débutants, étudiants avancés) et en formulant sur le livre un avis argumenté (sous la forme d'un tableau forces-faiblesses) ;
- mener à bien une recherche sur l'organisation spatiale d'une grande ville en recherchant les informations adéquates, traitant ces données, confrontant des cartes analytiques, mettant en relation des informations grâce à des croquis, comparant les résultats aux grands modèles

urbains et en présentant *in fine* un schéma explicatif général ;

- préparer et organiser la visite d'un quartier urbain en s'interrogeant sur les spécificités du quartier, en choisissant un itinéraire adéquat et en rédigeant un dossier sur le quartier.

Ces quatre démarches impliquent des recherches individuelles, des travaux par groupes de deux ou trois étudiants (non seulement en matière bibliographique mais encore pour la visite du quartier) et des moments collectifs (débat/échanges, présentation de travaux). De plus, afin de sensibiliser les étudiants au poids de leurs perceptions et de leur apprendre à mieux dialoguer avec d'autres ne partageant pas nécessairement les mêmes visions du milieu urbain, nous avons choisi de débiter le cours par un mini-débat sur les images véhiculées aujourd'hui par les villes en demandant à chaque étudiant d'exprimer par trois mots (ou expressions) ce qu'évoque pour lui cette réalité et en confrontant les réponses.

Par ailleurs, dans le but de développer leur capacité réflexive et aussi leur autonomie, il fut décidé de tenter une co-évaluation. À cette fin, nous avons rédigé des fiches avec tous les paramètres devant permettre d'objectiver l'évaluation (en termes de recherche, de présentation écrite et de présentation orale), fiches qui sont remplies par l'étudiant comme par les encadrants (le professeur et son assistant) en fin de démarche et dont les résultats sont confrontés lors de l'évaluation finale qui constitue de la sorte « l'examen » où les notes sont arrêtées de commun accord.

3. Concrétisation et réajustements

Au début de la formation, les étudiants reçoivent un dossier qui comprend les objectifs de la formation, les modalités de l'organisation pratique (avec un calendrier précis), une bibliographie de base, des fiches méthodologiques devant guider les activités et des fiches d'évaluation. Ce dossier est accompagné de deux ouvrages de référence (manuels de géographie urbaine) et de quelques articles scientifiques considérés comme essentiels pour la formation.

Le travail se déroule sur les quatre mois prévus à l'horaire pour le cours et se termine donc par l'évaluation finale en guise d'examen.

Durant les six ans de l'expérience (en raison de notre détachement à mi-temps au Centre de Didactique Supérieure de l'ULg, nous n'avons plus assuré le cours en 2005-2006), quelques réajustements se sont avérés utiles. Ceux-ci touchent principalement les outils méthodologiques mis à la disposition des étudiants. Ainsi, nous avons éprouvé rapidement le besoin de disposer d'un référentiel solide en matière d'analyse de l'organisation spatiale des villes ce qui nous a amené à le construire (B. Mérenne-Schoumaker, 2002b) ; parallèlement nous y avons inclus un glossaire avec les définitions les plus pertinentes afin de permettre aux étudiants de travailler

plus en profondeur les définitions. Par ailleurs, en 2004-2005, à la suite d'une réforme des cours ramenant dans le cours de géographie urbaine la partie « Réseaux urbains » jadis intégrée dans un autre cours de géographie économique, nous avons réintroduit pour un total de 15 h (sur 30 h ajoutées) un enseignement théorique où sont exposés les concepts de base et les grandes théories urbaines, une matière plus complexe et se prêtant plus difficilement à des apprentissages personnels ; ce nouvel enseignement a eu pour conséquence l'organisation d'une courte évaluation classique intervenant pour 30 % des points.

B. Mener à bien une recherche documentaire sur un thème d'actualité

La démarche est proposée aux étudiants de deuxième année (aujourd'hui 2^e année de Bachelier en Sciences géographiques) dans le cadre du cours d'Introduction en Géographie économique (30 h de cours, 15 h de travaux pratiques et 2,5 jours de travaux de terrain). Ce cours, qui est le premier enseignement de géographie économique que reçoivent les étudiants de la section de géographie, comprend quatre parties : une introduction générale situant la géographie économique dans l'évolution de la discipline, l'étude de deux grandes ressources (l'énergie et l'agriculture) et les notions de base de la géographie des transports.

1. Besoins et motivations de départ

Énergie, agriculture et transports étant des domaines en mutations continues, il est rapidement apparu impérieux de préparer les étudiants à pouvoir suivre les évolutions et à les sensibiliser à la nécessité d'être à l'écoute de l'actualité. Pendant plus de 20 ans, nous avons fait nous-mêmes l'exercice et nous avons distribué, en complément du cours, un dossier reprenant les dernières statistiques et des articles d'actualité. Mais, depuis 2003, nous avons décidé de demander aux étudiants de s'impliquer eux-mêmes en leur proposant de mener à bien une recherche documentaire sur des thèmes que nous avons choisis comme pertinents. Durant les deux premières années, les sujets concernaient les trois matières ; en 2005-2006, tous les étudiants ont travaillé sur la géographie de l'énergie et nous avons cherché à travers les 19 sujets proposés à couvrir la presque totalité du cours mais en l'abordant à travers une problématique bien spécifique. Ainsi, par exemple, les causes et conséquences de la croissance des productions et des consommations de la Chine permet d'aborder l'évolution des productions et des consommations. De même, les enjeux pétroliers en Mer Caspienne ou en Afrique Noire amènent à s'interroger sur le rôle des acteurs et sur les dimensions géopolitiques de l'énergie. Les questions relatives à l'avenir de la biomasse ou de l'électricité d'origine éolienne permettent, quant à elles, de traiter des sources et formes alternatives d'énergie.

2. Conception

Les compétences visées à travers la démarche sont d'abord et avant tout les compétences transversales présentées dans le document 1 que l'on pourrait expliciter comme suit :

- savoir s'interroger : chaque étudiant doit traduire la question qui lui est posée en une problématique générale c'est-à-dire en sous questions qui guideront tout son travail... ;
- savoir se documenter et s'informer : il s'agit de rechercher les informations adéquates (dans le manuel ou dans d'autres sources), de s'interroger sur les sources et les données (parfois très contradictoires dans le domaine de l'énergie), de distinguer l'essentiel de l'accessoire... ;
- traiter les informations : pour mener à bien son travail, l'étudiant doit trier et organiser ses données selon un plan choisi, confronter des informations issues de sources différentes, choisir et commenter au moins une carte représentative du phénomène étudié, construire un tableau et un graphique à partir des données, chercher des liens entre les informations, mettre en évidence les faits majeurs... ;
- synthétiser : le produit attendu est un dossier d'une vingtaine de pages comprenant une table des matières, la bibliographie et trois courts documents d'actualité (coupures de presse) choisis comme supports majeurs de travail ;
- se forger une opinion argumentée : en fin de travail, l'étudiant doit être capable de prendre position face au problème étudié et d'expliquer son point de vue ;
- communiquer efficacement : outre le dossier qui doit respecter les codes d'un travail scientifique (texte clair et structuré écrit en français correct, citation des sources...), l'étudiant doit encore confectionner un montage en PowerPoint reprenant les grands points de sa recherche et présenter son travail en s'appuyant sur ce montage lors d'un exposé oral d'une dizaine de minutes ;
- mémoriser les acquis de cette démarche en vue de la reproduire tout en l'adaptant dans le cadre d'un travail ultérieur.

Mais le travail proposé vise aussi l'acquisition de savoirs et de compétences disciplinaires. En termes de savoirs, il s'agit plus particulièrement de :

- références spatiales : grands repères spatiaux (comme les mers, différents pays, des frontières) et grands découpages spatiaux (comme les grandes aires économiques et culturelles) ;
- concepts de base de la géographie : relations – interactions spatiales, localisation, distribution – répartition, différenciation – régionalisation, dynamique spatiale, paysage, valeurs et représentations (B. Mérenne-Schoumaker, 2005, *op. cit.*, pp. 45-60) ;
- ainsi que de notions de base de la géographie de l'énergie : les formes et les sources d'énergie, la mesure de l'énergie, les contrastes entre les zones de production et de consommation, les flux d'échange, les dimensions

géopolitiques des problèmes via le jeu des acteurs, les facteurs de localisation des centrales électriques ou des raffineries de pétrole, les dimensions environnementales des problèmes énergétiques...

Pour ce qui est des compétences disciplinaires, l'apprentissage vise plus particulièrement l'acquisition du raisonnement géographique (*Ibidem*, pp. 92-96) et l'utilisation adéquate des outils géographiques (cartes, images, croquis, statistiques, textes...) (*Ibidem*, pp. 61-82).

Ajoutons que, comme dans le cas précédent, dans le but de satisfaire le principe pédagogique essentiel de la triple concordance, nous avons cherché, d'une part, à familiariser au préalable les étudiants à certaines bonnes pratiques (comme mettre en évidence des mots-clés ou traduire la structure d'un texte en recherchant le plan) et à l'utilisation adéquate des outils géographiques (lire les données rassemblées dans un tableau, construire un graphique à partir d'un tableau, réaliser un montage PowerPoint...) et, d'autre part, à construire une évaluation qui vérifie que les objectifs poursuivis sont bien atteints (voir tableau 2). Cette grille fait également l'objet d'une co-évaluation par les étudiants et l'enseignant.

3. Concrétisation et réajustements

La démarche dans sa version « aboutie » telle que décrite ici n'a été menée à bien qu'une seule fois, durant le premier quadrimestre de l'année académique 2005-2006. Contrairement à ce qui avait été fait au cours des deux années précédentes, elle est intervenue avant le cours théorique.

Les résultats ont été assez surprenants : les étudiants se sont spontanément largement servis du livre support du cours et lors de leur exposé oral ont en général explicité dans le cadre de leur exposé les notions de base dont ils avaient besoin. Parallèlement, les exposés ont suscité différentes questions auxquelles nous avons tenté d'apporter une réponse.

Fort de ce résultat, nous avons décidé de ne pas revoir nous-même la matière du cours et de limiter notre évaluation finale à des questions complémentaires sur le dossier réalisé.

C. S'initier à la recherche en développement économique régional

Depuis deux ans, nous tentons une troisième expérience avec les étudiants de quatrième et dernière année (2^e Licence en Sciences géographiques) dans le cadre du cours « Développement et aménagement des territoires » (30 h de cours - dont 15 h assurées par un collègue étranger dans le cadre de la Chaire Sporck -, 30 h de travaux pratiques et 2 jours de travaux de terrain).

1. Besoins et motivations de départ

Des expériences étant réalisées en 2^e et 3^e année, il sem-

blait logique qu'elles se poursuivent en 4^e année et qu'à travers ces dernières, on vérifie notamment l'acquisition de compétences transversales et disciplinaires développées précédemment.

Nous avons donc cherché à transformer le cours de dernière année qui comprend deux grandes parties : la première consacrée au développement (mesures et théories tant à l'échelle internationale qu'à l'échelle régionale et locale) et la deuxième dévolue à l'aménagement des territoires (finalités, acteurs, moyens et choix et ce à quatre échelles : internationale, nationale, régionale et locale). La matière étant plus complexe et utilisant non seulement des recherches géographiques mais encore des travaux d'autres disciplines (économie, sociologie, urbanisme, science politique...), nous avons choisi d'alterner des séquences d'autoapprentissage et des séquences plus classiques de cours portant sur les concepts et les outils méthodologiques.

2. Conception

Trois recherches personnelles sont proposées aux étudiants :

- « démonter » une des grandes théories du développement : à cette fin, il leur est demandé de traiter les points suivants : profil scientifique et nationalité de son auteur, période de construction de la théorie (pourquoi à ce moment ?), espaces concernés (les pays du Sud, des régions de pays développés, des espaces locaux bien spécifiques), idées majeures (traduites si possible en schéma), critiques adressées par le monde scientifique à la théorie et enfin opinion personnelle augmentée ;
- analyser la diversité régionale d'un pays (choisi au sein de l'Union européenne) sur base d'un cheminement déjà proposé pour l'étude de la ville en 1^{re} Licence mais adapté à l'échelle du pays (B. Mérenne-Schoumaker, 2002a) et en mesurer les disparités régionales en recourant à une grille multicritère (méthode enseignée dans le cours de géographie économique de 1^{re} Licence) ;
- décrire les principales politiques d'aménagement du territoire et de développement régional élaborées dans le pays retenu pour le deuxième exercice en s'attachant plus spécifiquement à quatre points : les problèmes que veulent rencontrer ces politiques, les acteurs intervenant ou aidant la mise en œuvre des mesures (Union européenne, pouvoir central, acteurs régionaux et locaux), les moyens choisis et les grands choix opérés (en s'aidant notamment d'une grille d'analyse permettant de départager ces actions selon deux axes : centralisation – décentralisation et actions sur les infrastructures – actions sur les entreprises et/ou les ménages).

Les compétences visées sont donc disciplinaires et transversales. D'un point de vue disciplinaire, il s'agit principalement de se familiariser avec le monde des théories et de pouvoir relier ces dernières à des contextes temporels et spatiaux, de pouvoir mener à bien l'analyse d'un pays en s'attachant à la fois aux diversités et aux

Document 2. Exemple de fiche de co-évaluation : fiche pour évaluer le dossier de recherche documentaire en 2^e année de bachelier

Nom, Prénom :

Sujet :

	++	+	0	-	Observations	Points
1. Démarche suivie - Respect du plan et des étapes						/2
2. Qualité de la recherche - Valorisation des données initiales du cours - Qualité des informations complémentaires et de la bibliographie - Esprit critique - Pertinence des réponses apportées						/8
3. Présentation (écrite) du travail - Orthographe - Style du texte - Qualité de la carte et des illustrations - Mise en page et présentation générale						/5
4. Présentation orale - Mise en évidence de l'essentiel - Qualité du PowerPoint - Expression						/5
Total						/20

disparités régionales et de rechercher avec un outil d'analyse comment les États interviennent sur leur territoire. D'un point de vue transversal, l'étudiant a l'occasion de retravailler des compétences déjà initiées par les exercices des années précédentes puisqu'il doit réaliser trois dossiers écrits et pouvoir les présenter sur base d'un montage Power Point ; de nouveau, ces trois démarches sont co-évaluées par l'étudiant et deux encadrants (le professeur et son assistant).

3. Concrétisation et réajustements

Expérimenté depuis deux ans, le dispositif fonctionne assez bien malgré une difficulté majeure qui est de s'adapter au nombre d'étudiants. Le problème se pose principalement au niveau des théories où nous avons été obligée en 2005-2006 de retenir des théories à notre sens secondaires afin de fournir un travail aux 29 étudiants

qui suivaient le cours ; de même, nous avons dû choisir des pays hors Europe ce qui en soit est intéressant mais complique la recherche des étudiants surtout en matière de données statistiques.

Par ailleurs, malgré les aides fournies, le troisième exercice reste difficile à mener à bien en raison d'abord de la matière elle-même et aussi souvent du peu de documents accessibles en français ou en anglais.

III. ESSAI DE BILAN

Mesurer les impacts de nouvelles pratiques n'est guère aisé surtout s'il s'agit de pratiques que l'on a soi-même initiées car, comme le disent bien J. Donnay et E. Charlier (2006, p. 58), les savoirs pratiques sont chargés de croyances, valeurs et opinions personnelles dont l'expérimentateur a du mal souvent de se dégager. Néanmoins, nous allons tenter de nous interroger le

plus lucidement possible grâce au recours à quelques outils ou démarches proposées par des pédagogues.

A. Impacts sur les apprentissages des étudiants

Ces impacts peuvent être appréhendés à partir de deux démarches différentes : l'analyse des dispositifs de formation eux-mêmes (ce qui a été mis en œuvre) et l'analyse des produits d'apprentissage (les travaux écrits et les exposés oraux).

1. Les dispositifs de formation

Sur base d'enquêtes que nous avons réalisées auprès des étudiants (en particulier pour le cours de géographie urbaine) et de l'observation des étudiants tout au long des expériences, il est possible de porter un jugement sur les dispositifs construits en privilégiant les deux premiers niveaux de Kirkpatrick (1959, 1983), auteur qui a popularisé une évaluation de la formation en quatre niveaux ; les deux premiers niveaux sont la satisfaction quant au déroulement et les acquis au terme de la formation (D. Leclercq, 2005a, *op. cit.*, intro., p. 9).

Au niveau de la *satisfaction*, les étudiants semblent unanimes même si certains soulignent comme inconvénient le temps (trop long) que nécessitent de telles démarches. La satisfaction semble largement liée au sens qu'ils découvrent dans de tels apprentissages : ainsi, même si le sujet à traiter est complexe ou la méthode difficile, ils voient mieux l'utilité de l'effort. La satisfaction découle aussi de la perception qu'ils ont de leur compétence à accomplir le travail et de leur degré de contrôlabilité de l'opération puisqu'ils savent ce qu'ils doivent faire, comment le faire et sur quoi ils seront évalués. Rien d'étonnant, dès lors, que de tels exercices motivent la majorité des étudiants puisque l'on y retrouve les différentes composantes du modèle de R. Viau (2004, p. 32) qui permet d'explicitier le comment et le pourquoi d'une motivation en milieu scolaire.

Évaluer les *acquis* au terme de la formation est, par contre, plus complexe car, comme le souligne bien M. Romainville (2002), les travaux n'en sont encore qu'au stade exploratoire. Aussi ne pouvons-nous tirer de nos expériences que des propos assez généraux que l'on peut schématiser comme suit :

- les expériences tentées en géographie économique contribuent à notre sens à une construction plus large des compétences à long terme des étudiants qui selon D. Leclercq *et al.* (1997) sont de quatre types : des compétences spécifiques disciplinaires (ici en géographie économique), des compétences démultiplicatrices (ou compétences instrumentales transférables dans d'autres utilisations), des compétences autocognitives (connaissance et gestion de soi) et des compétences dynamiques (engagement, mobilisation, intentions, persévérance, habitudes) ;
- en jouant sur les huit événements d'apprentissage (imprégnation, réception, exercisation, exploration,

expérimentation, création, métacognition et débat) (D. Leclercq et B. Denis, 1998 et D. Leclercq, 2005b), ces expériences ont certainement multiplié les occasions d'apprendre et permettent de réaffirmer que le véritable acte d'apprendre est plus une construction qu'une transmission, nécessite des interactions humaines, est un acte social qui s'inscrit dans un contexte, inspire la décision et l'action et est porté par un projet qui lui donne du sens (M. Debry *et al.*, 1998, p. 79) ;

- ces expériences semblent mieux former à la recherche en développant le bagage méthodologique, la critique des sources, le recours à la littérature, l'intérêt pour la théorie, la capacité à travailler en groupes, le savoir rédiger, le savoir présenter ses travaux... ;
- elles favorisent parallèlement une meilleure formation intellectuelle générale en facilitant l'acquisition de qualités que P. Perrenoud (2004, *op. cit.*, p. 13) avance comme spécifiques à la formation universitaire : distance, décentration, familiarité avec la recherche, habitude du débat et du pluralisme, posture réflexive, goût d'apprendre, rapport facile à l'écrit, identité d'intellectuel, mobilité d'esprit et formation suffisamment polyvalente pour ne pas être enfermé dans un avenir tout tracé ;
- elles contribuent enfin à mieux préparer aux métiers de demain (recherche, enseignement, fonction publique, entreprise) et à l'insertion de la vie sociale (G. Bries *et al.*, 2004) puisque les étudiants sont amenés non seulement à acquérir savoirs et savoir-faire mais encore à traiter de grands sujets d'actualité.

2. Les produits d'apprentissage

Comme explicité dans la deuxième partie de cet article, les grilles de co-évaluation construites pour toutes les expériences permettent non seulement d'objectiver l'évaluation mais encore de découvrir les difficultés les plus manifestes. Elles permettent aussi d'affiner le niveau 2 de la grille de Kirkpatrick, à savoir le niveau des acquis.

Nous n'avons pas analysé systématiquement ces grilles qui, tout en privilégiant le niveau 5 (synthèse – expression – formulation) de la célèbre taxonomie des objectifs cognitifs de B.S. Bloom (1956) (D. Leclercq, 2005a, chap. 2, p. 7), prennent aussi en compte les niveaux 1 (connaissances) et 3 (applications) nécessaires pour la réalisation du travail. Mais tout indique que les savoirs et méthodes spécifiques à l'exercice demandé sont généralement bien maîtrisés ; à l'opposé, ce qui n'a pas été réellement utile au travail est sans doute peu ou mal connu, les étudiants étant souvent assez indifférents aux autres recherches présentées.

B. Impacts sur la façon dont l'enseignant aborde la formation

Pratiquer l'approche par compétences transforme aussi les enseignants car, comme l'a bien montré M.-J. Legendre (2005, *op. cit.*, pp. 3-8), cette approche est

source de défis, ce qui invite à regarder les choses sous un autre jour, à tenter de faire autrement. Ainsi, elle pousse l'enseignant à :

- s'engager dans une démarche de questionnement : pourquoi on forme, pour quel type de pratique, caractérisée par quel type de problème, avec quelle « clientèle », dans quel contexte ?
- porter un regard critique sur les pratiques actuelles ;
- améliorer ce qui existe et expliciter les intentions reliées au changement ;
- chercher à évaluer les impacts des modifications ;
- rester lucide et prudent sur ce qui est fait ;
- s'interroger aussi sur les compétences d'un enseignant à l'Université (D.H. Tigelaar *et al.*, 2004)...

À notre niveau, la démarche n'a pas seulement forcé notre questionnement méthodologique mais encore et surtout notre questionnement sur la discipline enseignée : quelles spécificités pour la géographie économique, quels savoirs fondamentaux, quels sous domaines privilégier, comment organiser la progression des savoirs ? Sans doute, le très (trop) petit nombre de traités de référence (sauf en géographie urbaine) a-t-il toujours alimenté nos doutes. Mais l'approche par compétences nous a amenée à redéfinir au sein de chaque matière ce qui est essentiel, à départager les aspects informatifs des aspects formatifs, à rechercher (et construire) des outils pour analyser les données...

C. Limites et contraintes

Mettre en place une approche par compétences telle que nous l'avons expérimentée exige toutefois des conditions précises de mise en œuvre : un nombre limité d'étudiants (30 au maximum pour un groupe), du temps de la part des étudiants, du temps et beaucoup d'engagement de l'enseignant et ses collaborateurs, une préparation minutieuse des dispositifs, des consignes précises... Idéalement aussi, il serait souhaitable que cette démarche soit portée par plusieurs enseignants afin d'accroître son efficacité et ses retombées car il est souvent difficile de ne pas s'essouffler quand on est seul...

Par ailleurs, le développement de telles démarches suppose encore que l'on puisse résoudre trois difficultés déjà évoquées : l'organisation de la progression des apprentissages dans le temps (en particulier quand il s'agit de matières interreliées ou proches et de méthodes auxquelles on va recourir plusieurs fois dans la formation), l'évaluation des acquis (méthodologiques et disciplinaires) et surtout l'évaluation des compétences. En ce domaine, une voie intéressante que nous n'avons malheureusement pas expérimentée est certainement le portfolio, un dossier qui regroupe une collection de travaux de l'étudiant organisée et réfléchi en fonction de compétences dont il veut témoigner et conçue pour être présentée à un auditoire (C. Belanger, 2005). En effet, cette pratique, qui est fréquente au Canada, permet de substituer, comme le dit J. Tardiff (2005, *op. cit.*),

l'évaluation vidéographique à l'évaluation photographique et de se prononcer de la sorte sur le parcours de formation.

CONCLUSION

Depuis quelques années, l'intérêt pour l'approche par compétences s'accroît un peu partout, à différents niveaux de la formation (primaire, secondaire, supérieur) et aussi hors des cursus purement professionnels. Mais les débats ne sont pas clos pour autant en particulier dans le monde universitaire où certains voudraient les réduire à une confrontation entre la culture et les attentes du monde du travail.

Il est dès lors apparu utile de croiser des recherches pédagogiques récentes sur l'approche par compétences avec nos expériences de terrain dans deux domaines particuliers de la géographie : la géographie urbaine et la géographie économique. À cette fin, nous avons d'abord tenté de préciser ce que le concept « compétence » signifiait réellement puis nous avons analysé nos expériences à la lumière de ces apports théoriques afin d'en dresser un bilan.

La première conclusion qui se dégage est que, si une compétence est un savoir agir qui devrait être utile dans le monde professionnel, c'est aussi un savoir agir sur son action ce qui permet d'acquérir une certaine autonomie et de se préparer à continuer à apprendre ; en outre, contrairement à ce que disent ses détracteurs, les compétences impliquent toujours des connaissances.

Le deuxième apport de ce travail est de bien montrer les exigences de la démarche. Outre la contrainte du temps tant pour les étudiants que pour les enseignants, la démarche implique la mise au point de dispositifs bien préparés, respectant l'exigence de la triple concordance (objectifs, méthodes et moyens d'évaluation), ayant du sens pour les étudiants et permettant des apprentissages sur ce qui est considéré comme essentiel au cœur de chaque matière.

Un troisième résultat issu principalement de la confrontation des recherches pédagogiques avec nos expériences est de mettre en évidence que la démarche n'a pas seulement des impacts sur les étudiants mais touche aussi les enseignants. En effet, elle force ces derniers au questionnement à la fois dans leurs pratiques pédagogiques et sur les contenus de leurs cours.

Enfin, tout semble indiquer que, malgré ses intérêts, l'approche par compétences reste une démarche difficile car elle bouleverse la plupart des pratiques, implique une grande transparence et exige de nouveaux outils d'évaluation.

BIBLIOGRAPHIE

- BARNETT R., 1994. *The Limits of Competence*, Society for Research into Higher Education and the Open University Press, Buckingham.
- BECKERS J., 2002. *Développer et évaluer des com-*

- pétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité*, Labor Education, Bruxelles.
- BEILLEROT J., 1991. *Les compétences collectives et la question des savoirs*, Cahiers pédagogiques, 297, Paris, pp. 40-41.
- BELANGER C., 2004. Le portfolio, un outil pour la formation et l'évaluation en milieu universitaire, *Colloque CEFES 27-28 octobre 2005*, Université de Montréal http://www.cefes.net/users/colloque2005/rubrique.php3?id_rubrique=4
- BORIES G., DUPUIS B., GENOT C. et QUENTIN N., 2004. *Diplômes universitaires, capacités et compétences*, Colloque AMUE (Agence de Mutualisation des Universités et des Etablissements de l'Enseignement Supérieur), Paris, juillet 2004 <http://univ-evry.fr/PagesHtm/lmd/pdf/DEFAMUE-juil2004.pdf>.
- DEBRY M., LECLERCQ D. et BOXUS E., 1998. De nouveaux défis pour la pédagogie universitaire, in LECLERCQ D. (dir.), *Pour une pédagogie universitaire de qualité*, Mardaga, Sprimont, pp. 55-80.
- DONNAY J. et CHARLIER E., 2006. *Apprendre par l'analyse de pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif*, Ed. du CRP et Presses Universitaires de Namur, Sherbrooke et Namur.
- HYLAND T., 1994. *Competences, Education and NVQ's* (National Vocational Qualifications) : Dissenting Perspectives, Cassell, Londres.
- LE BOTREF G., 2000. *L'ingénierie des compétences*, Ed. d'Organisation, Paris, 2^e édition.
- LECLERCQ D., 2005a. *Edumétrie et Docimologie pour praticiens chercheurs*, Cours de l'Université de Liège, 2^e Licence en Sciences de l'Education.
- LECLERCQ D., 2005b. *Méthodes de formation et théories de l'apprentissage*, Cours de l'Université de Liège, 2^e année du grade de Bachelier en Sciences psychologiques et de l'Education.
- LECLERCQ D., BOXUS E., JANS V. et GILLES J.-L., 1997. Stratégies et médias pédagogiques pour l'apprentissage et l'évaluation dans l'enseignement supérieur, *Actes du 15^e colloque de l'AIPU* (Association internationale de pédagogie universitaire), Liège, pp. 18-19.
- LECLERCQ D. et DENIS B., 1998. Objectifs et paradigmes d'enseignement/apprentissage, in LECLERCQ D. (dir.), *Pour une pédagogie universitaire de qualité*, Mardaga, Sprimont, pp. 81-105.
- LEGENDRE M.-F., 2005. Les défis de l'intégration des compétences dans la formation universitaire : un temps de réflexion pour y voir plus clair. Que retenons-nous au terme de ces deux journées de réflexion ? *Colloque CEFES 27-28 octobre 2005*, Université de Montréal http://www.cefes.net/users/colloque2005/rubrique.php3?id_rubrique=4
- MÉRENNE-SCHOUMAKER B., 2002a. *Analyser les territoires. Savoirs et outils*, PUR, DIDACT Géographie, Rennes.
- MÉRENNE-SCHOUMAKER B., 2002b. *Lire les territoires d'ici et d'ailleurs (4) : les villes du Monde*, GEO 51, FEGEPRO, Bruxelles.
- MÉRENNE-SCHOUMAKER B., 2003. Enseigner autrement : une expérience à l'Université de Liège, *Actes du Geoforum Liège 2003 « Quelle géographie enseigner demain à l'Université ? »*, Géographes Associés, AFDG, 27, pp. 183-186.
- MÉRENNE-SCHOUMAKER B., 2005. *Didactique de la géographie. Organiser les apprentissages*, De Boeck, Action, Bruxelles.
- PERRENOUD P., 2004. L'université entre transmission des savoirs et développement des compétences, *Congrès de l'enseignement universitaire et de l'innovation*, Girona, Espagne, juin 2004 http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2004/2004_07.html
- PERRENOUD P., 2005. Développer des compétences, mission centrale ou marginales de l'université ? *Congrès de l'AIPU*, Genève, 12-14 septembre 2005 http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2005/2005_15.html
- ROMAIVILLE M., 2002. *L'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement universitaire*, Haut Conseil d'Evaluation de l'école, Paris http://cisad.adc.education.fr/hcee/documents/rapport_Romainville.pdf
- TARDIFF J., 2005. Les compétences comme axe intégrateur des formations en milieu universitaire : une nécessité, un leurre, une mode passagère, une aventure prometteuse..., *Colloque CEFES 27-28 octobre 2005*, Université de Montréal http://www.cefes.net/users/colloque2005/pdf/101_JacquesTardif_CEFES2005.pdf
- TIGELAAR D.E.H., DOLMANS D.H.J.M., WOLFHAGEN I.H.A.P. and VAN DER VLEUTEN C. P.M., 2004. *The Development and Validation of a Framework for teaching Competencies in higher Education*, *Higher Education*, 48, pp. 253-268 <http://www.upf.edu/bolonya/butlletins/2004/octubre/compet.pdf>
- VERPOORTEN D., LECLERCQ D., POUMAY M., DUPONT C., HOUGARDY A., REGGERS T., GEORGES F., DELFOSSE C. et LEDUS L., 2005. *La démarche d'un projet de formation, Développement professionnel en Enseignement Supérieur*, LabSET-ULg.
- VIAU R., 2003. *La motivation en contexte scolaire*, De Boeck, Pratiques pédagogiques, Bruxelles.

Adresse de l'auteur :

Bernadette Mérenne-Schoumaker
Géographie économique
Université de Liège
Allée du 6 août, 2 – B11, Sart Tilman
B-4000 Liège
B.Merenne@ulg.ac.be