



HAL
open science

La cohérence du curriculum de formation universitaire : quels impacts pour le développement professionnel des jeunes diplômés tunisiens

Hallouma Boussaada

► To cite this version:

Hallouma Boussaada. La cohérence du curriculum de formation universitaire : quels impacts pour le développement professionnel des jeunes diplômés tunisiens. Colloque international : Apprendre, Transmettre, Innover à et par l'Université Saison_2, Groupe de recherche interdisciplinaire IDEFI-UM3D, Jun 2018, Montpellier, France. hal-01935281

HAL Id: hal-01935281

<https://hal.science/hal-01935281>

Submitted on 26 Nov 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0
International License

LA COHÉRENCE DU CURRICULUM DE FORMATION UNIVERSITAIRE : QUELS IMPACTS POUR LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES JEUNES DIPLOMÉS TUNISIENS

Hallouma BOUSSAADA, Centre de Didactique et Pédagogie Universitaires (CDPU) –Tunis, Institut Supérieur de l'Education et de la Formation Continue (ISEFC) –Tunis, université Catholique de Louvain (UCL) – Belgique

boussadahallouma@yahoo.fr

RÉSUMÉ

À l'aide d'une analyse des dispositifs de formation prestée à l'ISEFC de Tunis, nous avons mené une recherche qui s'est focalisée sur l'évaluation de la qualité d'un curriculum de formation universitaire et ses effets sur le devenir professionnel des jeunes diplômés tunisiens. Cette évaluation a été menée en deux études complémentaires appelant des démarches méthodologiques différentes :

- évaluation de la pertinence des objectifs visés dans la formation des étudiants (cohérence avec le profil de formation), et mesure de la validité du dispositif d'évaluation des acquis des étudiants (cohérence avec les objectifs déclarés). Cette étude porte sur un échantillon de 42 épreuves d'évaluation. 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 étude devraient nous amener à identifier les facteurs qui peuvent favoriser ou freiner le développement des acquis professionnels des jeunes diplômés ;
- évaluation rétrospective de la qualité de la formation universitaire dispensée par des diplômés ayant une expérience de la vie professionnelle. Les résultats par questionnaire sur un échantillon de 158 étudiants montrent la difficulté de l'université à mettre en œuvre des évaluations pertinentes et valides qui favorisent le développement des compétences nécessaires au devenir professionnel. Les résultats de cette étude devraient nous amener à identifier les compétences perçues comme indispensables au devenir professionnel, ensuite, à examiner les perceptions que se font les diplômés de leur acquis professionnel et sur l'idée qu'ils se font quant à la pertinence du système d'évaluation universitaire des acquis pour leur devenir professionnel.

Les résultats des deux études intégrées, montrent 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.

Mots-clés : qualité, curriculum de formation universitaire, enseignement supérieur, objectifs, compétences professionnelles, validité, pertinence.

INTRODUCTION

Les grandes mutations qu'a connues la société tunisienne sous l'effet de la révolution de l'information et des technologies de la communication ont fait apparaître de nouveaux besoins et de nouvelles aspirations. La mondialisation et le développement économique ont changé la conception, les conditions de l'emploi ainsi que les compétences mises en avant dans le champ professionnel (Paquay, 2002 ; Crisan, 2002 ; Ben Abdellah, 2009 ; Bettaieb, 2015 ; De Ketele, 1997, 2003, Boussaada et De Ketele, 2008, 2013 ; Saussois, 2002 ; Safar, 1992 ; Weber, 2015).

Cette mutation a également marqué profondément le domaine de l'éducation, l'enseignement supérieur en particulier, où on est censé former des citoyens responsables et des personnels hautement qualifiés. L'insatisfaction à l'égard de la formation universitaire et du niveau de qualification de nos jeunes diplômés, de la part des employeurs, des parents, et des responsables de l'éducation¹, a entraîné une pression accrue sur les institutions d'enseignement supérieur. Les problèmes de la massification, de l'explosion de la demande de l'enseignement supérieur et de la dégradation des qualifications des diplômés, ont également entraîné une nouvelle crise au sein de l'université tunisienne. Ces institutions se sont trouvées donc devant l'obligation de répondre sans trop tarder aux changements rapides des demandes et des exigences du marché de l'emploi.

Dans ce contexte, l'assurance-qualité paraît comme un domaine « *d'action politique dans lequel des décisions doivent être prises quant à son organisation générale et les objectifs à poursuivre* » (Perellon, 2004 : 65). L'approche en termes de politiques permet, selon Perellon (2004) d'aller au-delà de l'observation et de la description de la pratique et des procédures utilisées pour assurer la qualité dans l'enseignement supérieur, pour élargir la réflexion sur les éléments qui forment la politique d'assurance-qualité. Il est donc attendu que les institutions d'enseignement supérieur identifient les faiblesses et les lacunes spécifiques de la qualité des enseignements dans leurs établissements et mettent en place un cursus innovant à forte employabilité tout en renforçant le développement des compétences professionnelles exigées par le marché de l'emploi, faisant de l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage un pilier central de la stratégie du développement du système d'enseignement supérieur tunisien.

Devant cette politique internationale et ces mutations qui gagnent l'enseignement supérieur tunisien, la présente recherche propose d'évaluer, dans un premier temps, la **qualité appliquée** à un programme d'études (les contenus des enseignements, les objectifs visés, le profil attendu, les compétences évaluées) et dans un deuxième temps, **la qualité perçue** d'un programme de formation universitaire (les contenus des enseignements, les objectifs visés, le profil attendu, les compétences évaluées).

¹ Le taux de chômage des diplômés tunisiens est passé de 14.8% en 2005 à plus de 30% en 2016.

Nos investigations se sont dès lors centrées sur la question suivante : *dans quelle mesure la formation dispensée à l'ISEFC de Tunis et le système d'évaluation des acquis des étudiants favorisent le développement des compétences génériques qui auront une retombée positive sur l'insertion professionnelle de nos jeunes diplômés ?* Notre hypothèse générale, postulait que *la façon dont sont constitués les programmes d'études et les épreuves d'évaluation des acquis des étudiants ne favorise pas le développement des compétences nécessaires au devenir professionnel de nos jeunes diplômés.*

DISPOSITIF MÉTHODOLOGIQUE

Cette évaluation a été menée en deux études complémentaires appelant des démarches méthodologiques distinctes.

1. La première **évalue la qualité appliquée** à un curriculum de formation universitaire (cohérence avec le profil de formation cohérence avec les objectifs déclarés). 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).

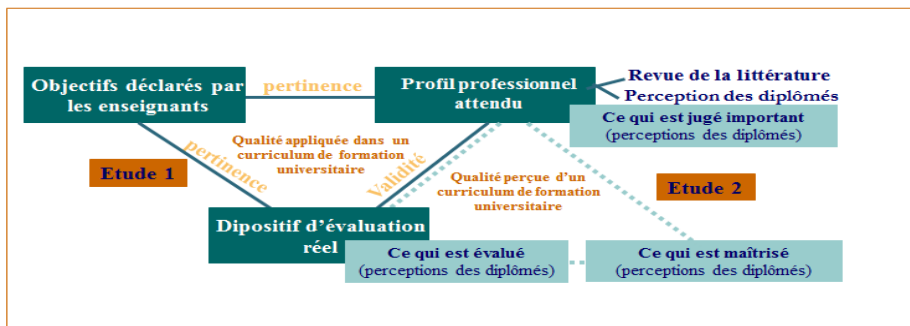
Dans quelle mesure ce curriculum presté est en cohérence avec les compétences professionnelles indispensables pour la professionnalisation des acteurs de l'éducation (enseignants, inspecteurs, conseillers pédagogiques, etc.) ?

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 (exemple : « 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 ont permis d'identifier de nombreux effets dommageables à la qualité de la formation universitaire et par conséquent sur les compétences attendues par le monde économique et social. La rupture entre les acquis professionnels et ce que le marché de l'emploi exige comme connaissances et comme compétences professionnelles à développer chez les étudiants, remet en question la formation universitaire dans les institutions d'enseignement supérieur à Tunis en général et l'ISEFC en particulier.

2. La deuxième **évalue la qualité perçue** de la pertinence et de la validité d'un curriculum de formation universitaire et ses effets sur le développement des compétences professionnelles indispensables au devenir professionnel. Plus précisément, on a tenté de répondre à deux types de questions : (1) Quelle perception se font les diplômés de la qualité des contenus de la formation dispensée (connaissances théoriques et connaissances pratiques) et des compétences développées au cours des enseignements universitaires par rapport aux compétences indispensables au devenir professionnel ? (2) Quelle perception se font les diplômés de la concordance entre les compétences maîtrisées et les compétences jugées importantes pour l'insertion professionnelle ? Les traitements statistiques, au moyen du logiciel SPSS, et les analyses quantitatives et qualitatives des données recueillies nous ont conduit à conclure que la formation universitaire tunisienne était trop académique et en décalage par rapport aux exigences d'un diplômé employable sur le marché de l'emploi.

Le raisonnement suivi dans la rédaction de la présente recherche se présente comme suit :

Figure 1 – Raisonnement des deux études menées dans la présente recherche.



Cette recherche sur l'évaluation de la qualité d'un curriculum de formation universitaire et ses effets sur le devenir professionnel des jeunes diplômés tunisiens doit mettre en évidence des stratégies d'évaluation pertinentes afin d'améliorer l'efficacité de la formation universitaire et de diminuer l'inadéquation entre les démarches didactiques de professionnalisation des diplômés, les apprentissages universitaires et les compétences professionnelles développées au terme du cursus universitaire par rapport à celles attendues sur le marché du travail.

PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS DES DEUX ÉTUDES

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.

Nous avons abordé cette question par deux approches :

- chercher à voir si la formation dispensée et les méthodes d'évaluation des acquis des étudiants, tels qu'ils sont construits à l'ISEFC de Tunis, permettent de développer des compétences de haut niveau utilisables et utilisées dans la pratique professionnelle. Autrement dit, voir si la formation dispensée est cohérente avec les exigences de l'insertion professionnelle et du développement de la société de connaissances ;
- voir si dans les perceptions de la qualité de la formation universitaire et de la pertinence du système d'évaluation des acquis, les étudiants valorisent les compétences exigées par les responsables de la vie professionnelle. Autrement dit, voir si le jugement porté par les étudiants sur la qualité des enseignements et du système d'évaluation des acquis est en adéquation avec le profil professionnel attendu.

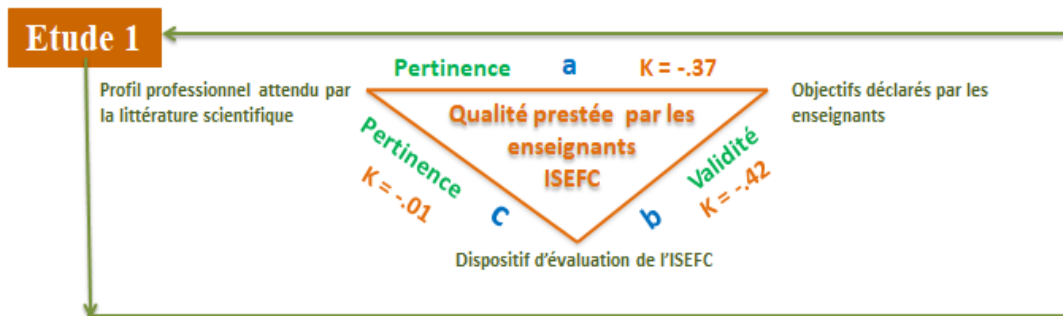
Les résultats des deux études intégrées dans la présente recherche sur l'évaluation de la qualité de la formation universitaire et du système d'évaluation et leurs effets sur le devenir professionnel des jeunes diplômés tunisiens pourraient être résumés de la façon suivante :

QUALITÉ APPLIQUÉE À UN PROGRAMME DE FORMATION À L'ISEFC

Dans la première étude, il s'agissait pour nous d'éprouver 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.

Figure 2 – Modélisation synthétique des principaux résultats de la première étude.



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.

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.

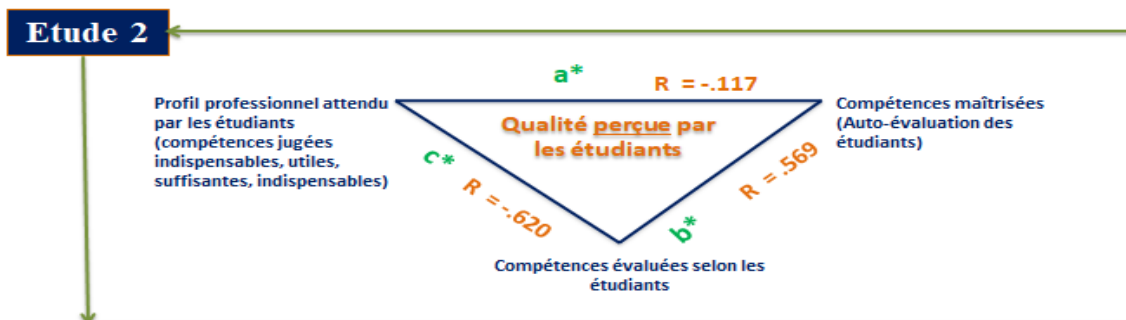
QUALITÉ PERÇUE D'UN PROGRAMME DE FORMATION À L'ISEFC

Nos hypothèses de départ avaient été formulées sur la base d'indices observés qui nous conduisaient à dire que la formation universitaire tunisienne était trop exclusivement académique (« trop est l'ennemi du bien ») et trop en décalage par rapport aux besoins de la société et par rapport à la demande du marché de l'emploi.

L'analyse des différentes relations (a^* , b^* , c^*) présentées dans la *figure 3* permet d'analyser les quatre hypothèses posées au départ qui postulent que les diplômés estiment que : (1) les contenus de la formation universitaire (connaissances théoriques et connaissances pratiques) sont insuffisants et peu satisfaisants pour le développement des compétences requises pour le marché de l'emploi ; (2) les compétences maîtrisées ne concordent pas avec les compétences jugées importantes pour l'insertion professionnelle, sauf pour les compétences d'analyse, de communication écrite et d'aptitude à apprendre ; (3) les compétences évaluées ne sont pas celles requises par le monde du travail ; (4) le système d'évaluation n'est pas objectif et il ne permet pas à tout le monde d'avoir les mêmes chances de réussite.

Les résultats de l'analyse de ces hypothèses se présentent comme suit :

Figure 3 – Modélisation synthétique des principaux résultats de la deuxième étude.



Lecture :

(a*) Le coefficient de corrélation Bravais Person R ($R = -.117$) a confirmé l'absence de corrélation entre le profil du professionnel attendu par les étudiants et les compétences jugées maîtrisées.

(b*) Le coefficient de corrélation Bravais Person R ($R = .569$) a confirmé une relation positive entre les compétences maîtrisées et les compétences évaluées selon les étudiants.

(c*) Le coefficient de corrélation Bravais Person R ($R = -.620$) a confirmé une relation négative forte entre le profil du professionnel attendu par les étudiants et les compétences jugées évaluées par les enseignants de l'ISEFC. Autrement dit, les compétences évaluées sont loin d'être celles attendues dans le profil professionnel.

L'analyse de ces relations permet de constater que le curriculum de formation universitaire est jugé selon les étudiants peu pertinent, trop académique et trop en décalage par rapport aux exigences du développement d'un agir professionnel compétent.

Trois hypothèses de non correspondance entre le profil professionnel attendu par les étudiants d'une part et les compétences qui sont évaluées selon eux et d'autre part, les compétences maîtrisées selon eux. Et pour finir une quatrième hypothèse a été analysée pour évaluer la pertinence du système d'évaluation pour l'insertion professionnelle selon les étudiants.

Pour l'essentiel les hypothèses ont été validées. Il n'y a pas de concordance entre le profil attendu par les étudiants (*satisfaction à l'égard de la formation, compétences jugées indispensables, utiles et utilisables, suffisantes, indispensables*) et les compétences maîtrisées (sentiment de compétence personnel) d'une part et les compétences jugées non maîtrisées d'autre part (a* et c*).

L'hypothèse de non correspondance entre le profil professionnel attendu par les étudiants d'une part et les compétences qui sont évaluées selon eux et d'autre part, les compétences maîtrisées selon eux, ne tient pas la route. Seule apparaît une correspondance entre les compétences évaluées et les compétences maîtrisées, mais celles-ci ne sont pas celles attendues par le marché

de l'emploi. Autrement dit, les étudiants sont d'accord pour dire qu'ils maîtrisent relativement les compétences qui sont évaluées, mais ces compétences évaluées et les compétences maîtrisées ne sont pas celles qui sont attendues par le marché de l'emploi (b*).

CONCLUSION

Les résultats des deux études intégrées dans 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 et emploi devrait être réinterrogé à la lumière des évolutions sociétales récentes et afin 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 complémentirement 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)², devait animer toute politique de l'enseignement supérieur. Cet objectif est justifié en référence aux deux dimensions économiques et sociales : 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 : 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.

² 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 supérieure. Les deux auteurs parlent d'une « excellence sociale et sociétale ».

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] Bédard, D. & Béchar, JP. (2009). *Innover dans l'enseignement supérieur*. Paris : Presses Universitaires de France.
- [2] Aouadi, S. (2012). « La manière de la mise en œuvre du système LMD est défaillante ». Une interview accordée à Akademia. Propos recueillis par Yosr Fercchichi, *Akademia*, n° 6, pp. 6-7.
- [3] Bedin, V. (dir.) (2009). *L'évaluation à l'université. Évaluer ou conseiller ?* Rennes : PUR.
- [4] Behrens, M. (2007). *La qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain*. Québec : Presses Universitaires de Québec.
- [5] Bernard H. (2011). *Comment évaluer, améliorer, valoriser l'enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck.
- [6] De Ketele, J.M. & al, (2016). *Quelle excellence pour l'enseignement supérieur ?* Bruxelles : De Boeck université.
- [7] 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.
- [8] 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.
- [9] 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.
- [10] De Ketele, J.M. & Boussada, H., (2013). *Atelier de réflexion doctorale*. UCL Louvain : GIRSEF.
- [11] De Ketele, J.M. (1998). L'enseignement supérieur au 21e siècle : vision et action (document de travail), in *L'enseignement supérieur face aux défis. Paris : document d'orientation au congrès national sur l'enseignement supérieur*, « Document UNESCO ».
- [12] 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.
- [13] 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.

- [14] 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*.
- [15] 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.
- [16] Drew, S. (1998). « Student's perceptions of their learning outcomes », *teaching in Higher Education*, 3/2, 197-217.
- [17] Galand, B., (2005). *L'approche par problèmes et par projets dans l'enseignement supérieur*. Belgique: UCL Presses Universitaires de Louvain.
- [18] 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 ».
- [19] Heywood, R. (1985). Job Analysis. Birmingham : University press.
- [20] 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).
- [21] Hugues, C. & Acedo, C. (2014). Learning and competencies for the 21st century. *Prospects*, 172 (4), 503-626.
- [22] 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.
- [23] Paul, J-J., & Suleman, F., (2005). « La production de connaissances dans la société de la connaissance : quel rôle pour le système éducatif ? », *Éducation et Société*, 15/1, 19-43.
- [24] Maroy, C. (2006). École, régulation et marché : une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe. Paris : Presses Universitaires de France.
- [25] Maroy, C. (2001). « Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête ». *Cahier de recherche du GIRSEF n° 12*, Louvain-la-Neuve, Décembre 2001.
- [26] Musselin C. (2008). *Les universitaires*. Paris : Découvertes.
- [27] Rege Colet, N. & Romainville, M. (2006). *La pratique enseignante en mutation à l'université*. Bruxelles : De Boeck.
- [28] Rege Colet, N. (2002). Enseignement universitaire et interdisciplinaire. Bruxelles : De Boeck.
- [29] Rapport du Comité National d'Évaluation, (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>
- [30] Raucent, B., (2006). *Être un enseignant : Magister ? Metteur en scène ?* Bruxelles : De Boeck, « Pédagogies en développement ».
- [31] 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 ».
- [32] Roegiers, X. (2003). *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*. Bruxelles : De Boeck, « Pédagogies en développement ».
- [33] Roegiers, X. (2004). *L'école et l'évaluation : Des situations pour évaluer les compétences des élèves*. Bruxelles : De Boeck, « Pédagogies en développement ».

- [34] 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 ».
- [35] 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.
- [36] Vinokur, A., (2011). « Mesure de la qualité des services d'enseignement et restructuration des secteurs éducatifs », In *Educaçào, Sociedade & Culturas*, n° 33, pp. 179-200.
- [37] 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.