



FICHE MÉTHODOLOGIQUE

Les situations intégratrices

Cette présente fiche centrée sur les situations intégratrices (SI) a pour objectif d'éclairer cette notion par des apports théoriques pour ensuite présenter une méthodologie permettant de concevoir des SI et enfin d'évaluer - en termes d'efficacité et de qualité - les SI en s'inspirant de la grille critériée élaborée par Georges et Poumay (2020).

CADRE CONCEPTUEL D'UNE SITUATION INTÉGRATRICE

Définition des situations intégratrices

Connues sous différentes appellations (activités intégratrices, situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ)¹, tâches authentiques), les **situations intégratrices** sont définies comme « des situations complexes, vécues en contexte d'apprentissage, et représentatives de situations professionnelles courantes qui doivent pouvoir être gérées par le futur diplômé novice » (Lemenu et al., 2010, cités dans Heinen et Lemenu, 2015). Selon Tardif (2015), une situation d'apprentissage se fait sur les étapes de développement d'une compétence choisie, et cette situation doit être authentique, elle doit être la plus similaire « à la réalité quotidienne de futur-e professionnel-le. » (Les cahiers du Louvain Learning Lab, 2020). Tardif (2015) ajoute également que les situations intégratrices mobilisent et combinent « efficacement une variété de ressources internes et externes (savoir, savoir-faire, savoir être) » (Tardif, 2006, cité dans Heinen et Lemenu, 2015). Ainsi, au travers des SI, **les étudiants apprennent à se situer en fonction de leurs objectifs fixés « en s'autoévaluant ou en bénéficiant du regard de ses enseignants, experts et pairs »** (Georges et Poumay, 2020, p.2).

Chauvigné et Coulet (2010) distinguent « tâches » de « situations », car **les enseignants peuvent « confronter [leurs] étudiants à une même tâche dans des situations différentes »**. Au sein des tâches et situations, les auteurs conseillent aux enseignants de mettre en place des modalités pédagogiques différenciées. Il est en effet important de tenir compte du niveau de l'étudiant et de « jauger la complexité de l'activité pour que l'étudiant-e ne soit pas initialement capable de la réaliser seul-e mais que ce soit possible avec du soutien dans la démarche » (Wass et Golding, 2014, cités dans Les cahiers du Louvain Learning Lab, 2020).

Parmi les situations intégratrices, on retrouve quelques éléments incontournables de base communs à toutes les SI. Heinen et Lemenu (2015) qualifient ces éléments **d'invariants**. Le tableau ci-dessous associe des questions à se poser pour chaque invariant :

Invariants	Questions à se poser
Le type de contexte	Quelle(s) problématique(s) ? Temps limité ou non ? Type et taille du public ? Lieu de pratique ? Tâche à réaliser seul ou en équipe ?
Le type de tâche demandée	Simple ou complexe ? Organisée en paliers de progressivité ? Simulée sur papier ou effectuée en réel ?
Les ressources à mobiliser et leur combinaison	Quel type et quel nombre de ressources ? Ressources mises à disposition ou nécessité de rechercher des ressources ?
Les informations (non) fournies	Informations fournies dans leur totalité ou de façon incomplète ? Consignes précises ou globales ? Cahier des charges détaillé ou imprécis ?
Les acquis d'apprentissage en lien avec les compétences visées	Quel type et quel nombre de compétences ?

¹L'appellation des SAÉ a été créée suite à la réforme de 2018 des DUT passant aux BUT ; elle est donc spécifique aux BUT. Dans la forme et le fond, les SAÉ sont équivalentes aux situations intégratrices, de même que les tâches authentiques.



Fonction des situations intégratrices selon les enseignants/étudiants

D'après plusieurs auteurs (Faerber, 2004 ; Georges et Poumay, 2020 ; Heinen et Lemenu, 2015 ; Les cahiers du Louvain Learning Lab, 2020), les SI peuvent remplir plusieurs fonctions, que ce soit pour les enseignants ou pour les étudiants.

Pour l'enseignant, les SI permettent de :

- > **évaluer les compétences** de ses étudiants en situation,
- > **développer des démarches réflexives** avec ses étudiants, grâce aux feedbacks,
- > **définir les résultats attendus** de sa discipline en fonction des compétences visées,
- > **élaborer son plan de cours** selon les objectifs attendus dans une **perspective interdisciplinaire** en lien avec les objectifs des autres disciplines et avec les compétences attendues en fin de formation,
- > **individualiser les apprentissages**,
- > **informer directement sur le développement des compétences.**

Pour l'étudiant, les SI permettent de :

- > **donner du sens** à ses apprentissages car les SI sont contextualisées,
- > **repérer des liens entre les disciplines** et les situations de la vie professionnelle : cela évite ainsi à l'étudiant de cumuler des connaissances et outils de manière isolée et peu opérationnelle,
- > **démontrer ses compétences en situation**,
- > **développer des compétences transversales**,
- > **d'être acteur dans ses apprentissages, en construisant des connaissances** notamment car l'enseignant « fournit des outils, des références, des indications méthodologiques, voire des indices qui permettront à l'apprenant de construire ses représentations par le biais d'activités et d'expériences cognitives vécues lors du traitement de la problématique posée » (Faerber, 2004),
- > **transformer les connaissances en savoirs et compétences**,
- > **échanger et mutualiser des connaissances.**

Quelques exemples de situations intégratrices

Ces quelques exemples ci-après, énoncés par Georges et Poumay (2020), illustrent ce qu'une situation intégratrice peut être. Les auteurs rappellent cependant que ces situations doivent être **précises** afin qu'elles soient « porteuses de particularités, de façons d'être complexes et motivantes pour les étudiants ». Ces exemples sont des activités issues des **pédagogies actives**, qui pour rappel, permettent de placer l'étudiant au centre du processus d'apprentissage et laissent « une plus grande place à l'autonomie étudiante, diminuant ainsi l'importance des exposés magistraux traditionnels et ouvrant le champ à une meilleure compréhension par l'apprenant de l'utilité et de l'intérêt de s'investir dans la tâche » (Meziani, 2007, p. 4).



La simulation / jeux de rôles

« L'étudiant **endosse un rôle** qui lui permet d'expérimenter ses responsabilités futures en contexte protégé, sans prendre de risques. Il y teste des théories, des modèles, des comportements, et analyse les effets de ses actions ».



L'investigation / la recherche documentaire

« L'étudiant **endosse le rôle de chercheur**. Il apporte sa contribution à un champ de connaissances. À travers une démarche rigoureuse, il questionne une réalité pour parvenir à **comprendre un phénomène**, un principe, un comportement, un système ».



Le projet

« L'étudiant mène des **actions** qui aboutissent à une réalisation concrète. Il élabore et suit un plan d'action en lien avec l'intention du projet. L'ampleur et l'exigence d'un projet nécessite souvent de le confier à un groupe d'étudiants ».



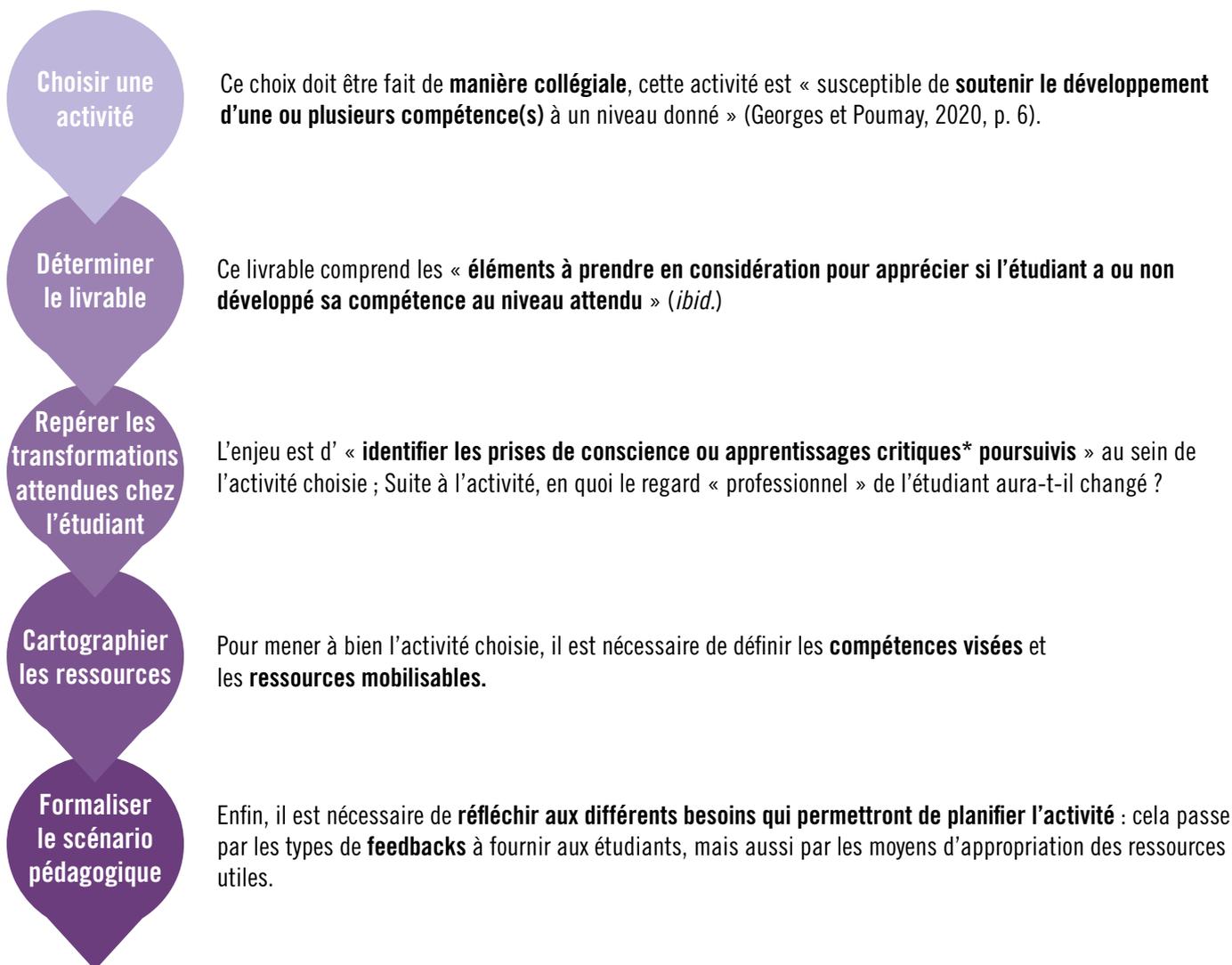
Comment évaluer une situation intégratrice ?

Il est possible d'évaluer une SI à l'aide d'une **grille d'évaluation critériée** qui présente les critères évalués. La grille critériée permet une **évaluation plus objective et efficace** dans le suivi des apprentissages, elle permet également de gagner du temps, et de faciliter l'autoévaluation de l'étudiant tout au long du semestre lorsque la grille critériée lui est fournie ; il est **recommandé de présenter la grille critériée aux étudiants** mais pour autant, « l'appropriation des grilles d'évaluation par les étudiants est loin d'être immédiate et nécessite de les accompagner » (Guyomar, Kärnfelt et Picouet, 2015).

Pour plus d'informations, nous vous invitons à consulter la fiche conseil sur l'élaboration d'une grille d'évaluation critériée : <https://sup.univ-lorraine.fr/files/2020/07/FC-grilles-evaluations-2020-05-04VF.pdf>

MÉTHODOLOGIE : ÉTAPES DE CONSTRUCTION D'UNE SITUATION INTÉGRATRICE

Georges et Poumay (2020) présentent différentes étapes à parcourir pour construire une SI. Ainsi, cinq étapes sont préconisées :



* Au sein des SI, les étudiants peuvent être amenés à s'auto-évaluer comme en évaluant « leurs bases de connaissances telles qu'ils les utilisent en situation » (Georges et Poumay, 2020, p.4). Ainsi, ils s'inscrivent dans une démarche réflexive par l'aptitude à expliciter leurs cheminements.



ÉVALUER LA QUALITÉ D'UNE SITUATION INTÉGRATRICE

Georges et Poumay (2020) ont élaboré une grille permettant d'évaluer la qualité et l'efficacité des SI, ceci dans le but de s'assurer qu'elles soient authentiques et « susceptibles de soutenir le développement de compétences ».

Pour autant, Martel (2011) nous informe que **deux critères sont essentiels, il s'agit de la complexité et de l'authenticité**. Si ces deux critères ne sont pas présents, alors la SI « n'a pas sa raison d'être » (Martel, 2011). L'autrice associe à ces deux critères plusieurs indicateurs :

Qualité	FAIBLE QUALITÉ	QUALITÉ ACCEPTABLE	BONNE QUALITÉ
COMPLEXITÉ	<ul style="list-style-type: none"> • La problématique ou le but à atteindre est absent du contexte de la SAE. • Les obstacles ou étapes à franchir amènent difficilement l'élève à mobiliser des ressources, soit parce que la démarche à suivre est indiquée à l'élève ou parce que l'agencement des ressources entraîne un faible coût cognitif. 	<ul style="list-style-type: none"> • Le contexte est caractérisé par une problématique ou un but à atteindre qui pose un défi à l'élève mais la démarche est induite ou l'agencement des ressources entraîne un coût cognitif d'intensité moyenne. 	<ul style="list-style-type: none"> • Le contexte est caractérisé par une problématique ou un but à atteindre qui pose un défi à l'élève. • Les obstacles ou les étapes à franchir l'amènent à mobiliser des ressources dont l'agencement entraîne un coût cognitif élevé.
AUTHENTICITÉ	<ul style="list-style-type: none"> • La SAE est peu centrée sur la compréhension. • Il y a absence de liens entre les nouvelles informations et les connaissances antérieures. • Les tâches sont très peu significatives et loin de la réalité de l'élève. • Les défis soumis à l'élève le préparent peu à affronter des problèmes de tous les jours. • Les questions essentielles ou [les] concepts clés sont effleurés, limitant la réflexion. 	<ul style="list-style-type: none"> • La SAE tend vers la compréhension. • Les nouvelles informations sont parfois reliées aux connaissances antérieures, ce qui contribue à la construction de sens. • Les tâches manquent quelquefois de signification ou sont plus ou moins près de la réalité de l'élève. • La SAE soumet des défis ou des rôles à jouer pouvant préparer l'élève à affronter des problèmes de tous les jours. • Des questions essentielles ou des concepts clés sont abordés, ce qui peut donner lieu à la réflexion. 	<ul style="list-style-type: none"> • La SAE est centrée sur la compréhension. • La construction de sens s'effectue en liant les nouvelles informations aux connaissances antérieures. • Les tâches sont significatives et proches de la réalité de l'élève. • L'élève est soumis à des défis ou à des rôles à jouer le préparant à affronter des problèmes de tous les jours. Des questions essentielles et des concepts clés sont exploités, donnant lieu à la réflexion.

Portrait descriptif global des qualités de la SAE (Martel, 2011, p. 217)

En partant de la grille de Georges et Poumay (2020)², nous avons ajouté une colonne de case à cocher permettant de pointer la réalisation ou non des critères. Vous retrouverez ces questions dans la grille ci-dessous³.

Par ailleurs, Georges et Poumay (2020) ont laissé la colonne « précisions » vierge, nous avons complété cette colonne par d'autres apports théoriques issus de la littérature scientifique afin d'expliquer les enjeux de chaque critère si le critère n'est pas coché. Ainsi, pour vous assurer que votre SI soit de bonne qualité, l'ensemble des critères doit être coché.

La grille ci-dessous ainsi présentée permet d'évaluer la qualité des SI / SAE selon les **critères d'authenticité et de complexité**. Si ces critères ne sont pas cochés, il y a alors nécessité de revoir la SI.

²Vous retrouverez la grille dans sa version initiale à l'adresse suivante : [Créer des SAE_15dec2020_final \(imt.fr\)](#)

³Grille élaborée par la DACIP inspirée des travaux de Cégep à distance et Université de Sherbrooke (2016), de Georges et Poumay (2020), de Martel (2011), de la DRANE (2020), de Brochu et Normandeau (2020)



	CRITÈRES de la SI	PRÉCISIONS
COMPLEXITÉ	L'activité suscite-t-elle le besoin d'apprendre ? Présente-t-elle un défi pour l'étudiant ?	Le défi constitue pour les étudiants une sollicitation cognitive élevée : l'activité exige de mettre en œuvre simultanément plusieurs compétences, « elle présente un niveau de difficulté comparable à celui de tâches déjà proposées dans le cours, mais est suffisamment nouvelle de manière qu'elle évite de placer l'étudiant dans une situation de reproduction » (Cégep à distance et Université de Sherbrooke, 2016).
	Est-elle accompagnée d'une feuille de route claire quant aux attendus, aux délais, aux contraintes et aux soutiens/aides (notamment humaines) disponibles ?	Cela permet de bien guider les étudiants afin qu'ils comprennent au mieux les attentes de l'enseignant (l'enseignant peut par exemple fournir aux étudiants une grille critériée).
	Est-elle complexe (plusieurs démarches et/ou plusieurs résultats et/ou de multiples informations contradictoires ou incertaines) ?	L'activité mobilise des savoirs, savoir-faire et savoir-être, et met en œuvre simultanément plusieurs compétences (transversales et disciplinaires).
	Nécessite-t-elle de recourir à l'expertise d'enseignants ou d'autres professionnels pour progresser ?	Variation des personnes-ressources a une influence sur la motivation des étudiants car elles établissent des liens entre les contenus enseignés et leur contexte d'utilisation.
	Correspond-elle au niveau de développement (selon l'année d'étude) de la compétence visée ?	Cela fait référence au référentiel de compétences, Tardif conseille aux enseignants de définir des niveaux de développement pour chaque compétence.
	Prévoit-elle des moments d'auto-évaluation pour l'étudiant ?	En accordant une place importante à la démarche réflexive, les étudiants prennent en charge leurs apprentissages : cela leur permet d'être davantage autonomes.
	Prévoit-elle des moments de feedback de la part des enseignants et des professionnels sur la compétence de l'étudiant ?	Le feedback permet de favoriser efficacement les apprentissages des étudiants car il participe à la construction de leurs compétences. En effet, les étudiants reçoivent des informations sur : <ul style="list-style-type: none"> • le degré de maîtrise atteint pour la compétence, • les progrès accomplis, • les apprentissages à privilégier.
	Génère-t-elle des productions intermédiaires/finales qui permettent l'évaluation de la compétence de l'étudiant ?	Les productions intermédiaires fournissent des renseignements sur les apprentissages et les progrès de l'étudiant. Les productions finales attestent la réussite de la tâche.
	Exige-t-elle du temps (plusieurs semaines) pour être menée à bien ?	L'activité doit permettre le développement et la mobilisation d'une ou plusieurs compétences. C'est pourquoi la durée peut s'étendre de quelques semaines à un semestre ou une année universitaire.
	Intègre-t-elle les critères d'évaluation suivants : démarche et résultats de qualité, régulation, justification, adaptation ?	Ces critères favorisent la démarche réflexive chez les étudiants et leur permettent d'explicitier leur cheminement.
AUTHENTICITÉ	Son poids dans la note pondérée est-il en cohérence avec sa contribution à l'apprentissage de l'étudiant et la charge de travail demandée (engagement, motivation des étudiants ?)	Le pourcentage de la note finale correspond à chaque critère d'évaluation, et il y a une proportion accordée à la note individuelle et collective.
	S'inspire-t-elle d'une situation réelle ? (Elle confie aux étudiants une mission simplifiée, une action que l'on pourrait confier à un professionnel, ou peut-être même une action en situation réelle)	Une action située dans un contexte réel permet aux étudiants de mettre un sens à leurs apprentissages et de favoriser le développement des compétences.
	Se déroule-t-elle sur le lieu professionnel, ou tout au moins dans un contexte qui s'en approche ?	



BIBLIOGRAPHIE

BROCHU, Michèle et NORMANDEAU, Sylvie, 2020. Guide de rédaction d'un plan de cours par compétences. *Centre de pédagogie universitaire*, Université de Montréal. Disponible sur [*Guide de rédaction d'un plan de cours par compétences \(umontreal.ca\)](http://www.umontreal.ca/guide-de-redaction-d-un-plan-de-cours-par-competences)

Centre de pédagogie universitaire (s. d.). *Guide de rédaction d'un plan de cours par compétences*. Disponible à l'adresse [*Guide de rédaction d'un plan de cours par compétences \(umontreal.ca\)](http://www.umontreal.ca/guide-de-redaction-d-un-plan-de-cours-par-competences)

CHAUVIGNE, Christian et COULET, Jean-Claude. 2010. L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ? *Revue française de pédagogie*. <http://rfp.revues.org/2169>

DFOIP et SU2IP. (2016). Vadémécum de l'approche par compétences. Disponible sur [Vademecum-APC-UL-1.pdf \(univ-lorraine.fr\)](http://www.univ-lorraine.fr/vademecum-APC-UL-1.pdf)

DRANE, 2020. L'essentiel à savoir sur les feedbacks [en ligne]. Disponible sur <https://view.genial.ly/5eb982c38a39780d0f676e31/presentation-le-feed-back-et-les-apprentissages>

GEORGES, François et POU MAY, Marianne. 2020. Créer des SAÉ - Guide de soutien à la création de situations d'apprentissage et d'évaluation en contexte d'APC. ADIUT. [https://scenari.imt.fr/carae/aide/res/SAE_GUIDE de soutien 20201215 creeer des SAE georges poumay LabSet ULieLge.pdf](https://scenari.imt.fr/carae/aide/res/SAE_GUIDE_de_soutien_20201215_creeer_des_SAE_georges_poumay_LabSet_ULieLge.pdf)

GUYOMAR, André, KÄRN FELT, Camilla et PICO UET, Philippe. 2015. Comment développer l'utilisation de grilles critériées (rubrics) dans les apprentissages ? *QPES 2015 : 8ème Colloque Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur : Innover : pourquoi et comment ?* <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01184878>

FAERBER, Richard. 2004. Caractéristiques des situations d'apprentissage en groupe. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation, vol 11*, pp. 297-331. [Caractérisation des situations d'apprentissage en groupe - Persée \(persee.fr\)](http://www.persee.fr/doc/stic_11_2004_297_331)

HEINEN, Elfriede et LEMENU, Dominique. 2015. *Comment passer des compétences à l'évaluation des acquis des étudiants ?* 1ère ed. Louvain-la-Neuve : De Boeck Sup.

Les cahiers du Louvain Learning Lab. (2020). Oser la pédagogie active : quatre clefs pour accompagner les étudiant-es dans leur activation pédagogique. *Presses Universitaires de Louvain, vol 13*.

MARTEL, Sylvie. 2011. *Élaboration d'une grille permettant l'analyse de la qualité de situations d'apprentissage et d'évaluation en lecture auprès d'élèves du parcours de formation axée sur l'emploi*. Mémoire en Sciences de l'éducation, Université de Montréal – Faculté des sciences de l'éducation. Disponible sur [https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/5469/Martel Sylvie 2011 memoire.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/5469/Martel_Sylvie_2011_memoire.pdf?sequence=2&isAllowed=y)

MEZIANI, Ferhat. 2006. *Influence d'une stratégie pédagogique favorisant l'autonomie des étudiants sur leur motivation*. Mémoire en Pédagogie Médicale, Université Pierre et Marie Curie – Paris VI Faculté de Médecine. Disponible sur <http://www.chups.jussieu.fr/diupmweb/memoire/memoire%20Dr%20Meziani.pdf>

TARDIF, Jacques. 2015. *Les compétences, un moyen de repenser les apprentissages ?* [Vidéo-conférence]. Disponible à l'adresse [Vidéo - Conférence de Jacques Tardif : les compétences, un moyen de repenser les apprentissages ? - DACIP \(univ-lorraine.fr\)](http://www.univ-lorraine.fr/vidéo-conférence-de-jacques-tardif-les-compétences-un-moyen-de-repenser-les-apprentissages)



ANNEXE

La grille critériée ci-dessous est issue des travaux de Sylvestre (2014)⁴ et comprend les **critères d'évaluation**, les **niveaux d'appréciations** ainsi que les **indicateurs de performance**.

niveaux d'appréciations →	Insuffisant	Suffisant	Excellent
Clarté et concision de la rédaction	L'expression écrite n'est pas claire, le vocabulaire n'est pas précis et/ou cohérent	L'expression n'est pas toujours claire, le vocabulaire pas toujours précis et/ou le propos pas toujours cohérent	L'expression écrite est claire, le vocabulaire est précis et cohérent
Respect des exigences formelles	L'essai ne respecte aucunement les exigences formelles de longueur du travail (1500 mots) et de présentation	L'essai ne respecte pas l'une ou l'autre des exigences formelles de longueur du travail (1500 mots) et de présentation	L'essai respecte pleinement les exigences formelles de longueur du travail (1500 mots) et de présentation
Respect des normes APA	Le document ne respecte pas les normes APA tant au niveau de la citation des références que de la présentation de la biblio	Le document ne respecte qu'en partie les normes APA. Il comporte des erreurs au niveau de la citation des références ou de la présentation de la biblio	Le document respecte les normes APA au niveau de la citation des références et de la présentation de la biblio

↑
critères d'évaluations

↑
indicateurs de performance

⁴SYLVESTRE, Emmanuel, 2014. Accompagner les enseignants de l'enseignement supérieur dans la conception d'évaluation critériées. Actes du 26ème colloque de l'ADMEE-Europe. Disponible sur : https://www.academia.edu/22169179/Accompagner_les_enseignants_de_lenseignement_sup%C3%A9rieur_dans_la_conception_d%C3%A9valuation_crit%C3%A9ri%C3%A9es

