

Vadémécum de l'approche par compétences

*Un guide pour élaborer ou réviser un programme de formation
axé sur le développement des compétences*

**Direction de la formation de l'orientation et de l'insertion professionnelle (DFOIP)
Service universitaire d'ingénierie et d'innovation pédagogique (SU2IP)**

Version 31-03-2016

SOMMAIRE

PREAMBULE - PRESENTATION DU VADEMECUM	3
1- L'APPROCHE PAR COMPETENCES A L'UL : CADRE POUR LE CONTRAT	4
2- LA NOTION DE COMPETENCE, AU CŒUR DE LA DEMARCHE	6
1.1 Le fondement de la compétence : la mobilisation des savoirs en situation	6
1.2 Les acquis d'apprentissage, une déclinaison opérationnelle des compétences.....	8
3- L'APPROCHE PAR COMPETENCES : PRINCIPES, ENJEUX ET BENEFICES	10
2.1 En quoi consiste l'approche par compétences (APC) ?.....	10
2.2 Les bénéfices de la démarche.....	10
4- DEMARCHE DE PREMIER NIVEAU : GENERALISEE A TOUS LES DIPLOMES.....	12
5- DEMARCHE DE 2 nd NIVEAU : DES PROCESSUS PLUS COMPLETS ET DIVERS	13
6- FICHES PRATIQUES.....	13
F1- Le référentiel de compétences : objectifs et contenu	14
F2 – Organiser le travail de conception du référentiel	15
F3 – Formuler les compétences	17
F4 - Identifier et formuler les acquis d'apprentissage	19
F5 - Définir le niveau attendu pour chaque compétence, en fin de formation	21
F6 - Étaler la construction des compétences sur l'ensemble de la formation	22
F7 - Organiser les UE (1) en cohérence avec le référentiel.....	23
F8 – Organiser les UE (2) en blocs de compétences pour la formation continue.....	24
F9 - Renforcer les pédagogies propices au développement des compétences	25
F10 - Organiser des activités intégratrices	26
F11 - Evaluer les compétences acquises	27
F12 – Formats de référentiel	29
7- APPUI ET ACCOMPAGNEMENT DES EQUIPES PAR L'UL	31
8- RESSOURCES COMPLEMENTAIRES - BIBLIOGRAPHIE.....	32

PREAMBULE - PRESENTATION DU VADEMECUM

Objectifs

L'Université de Lorraine engage une politique volontariste de déploiement de l'approche par compétences dans ses formations. Cette approche répond à des enjeux en termes d'insertion des étudiants, de qualité et d'attractivité des formations, de développement de la FTLV, et de transformation pédagogique.

L'approche par compétences est une des principales évolutions attendues dans l'élaboration de la nouvelle offre de formation de l'université de Lorraine, pour la contractualisation 2018-2022.

Cette démarche offre un cadre pour concevoir ou pour repenser des programmes¹ en partant des compétences attendues en fin de formation. Elle nécessite de reconsidérer pour partie les pratiques habituelles d'élaboration de programmes établis dans une logique disciplinaire, et demande une réflexion collective des enseignants en charge du diplôme.

Ce vadémécum, qui concerne l'ensemble des acteurs de la formation, vise à faciliter leur travail en proposant une méthodologie et un outillage opérationnel. Il aborde chaque étape de la conception d'un programme axé sur le développement des compétences : définition du référentiel de compétences, architecture de la formation, choix des activités pédagogiques et d'évaluation adaptées.

Il s'agit d'un guide et non d'une démarche à suivre à la lettre. La réalité des programmes étant très variée, chacun pourra faire une utilisation adaptée du vadémécum, tenant compte du contexte et de la nature de la formation concernée, ainsi que de l'ampleur des opérations souhaitées par l'équipe.

Cadre de production :

Ce document se réfère au Cadre national des formations et aux documents de l'UL pour l'accréditation 2018 – 2022 : Note de cadrage, et Cadrage opérationnel et technique de l'offre de formation de l'UL. Il traduit la réflexion engagée à l'UL depuis 2014 à travers le groupe de travail Approche par compétences, et à travers l'expérimentation menée avec quatre équipes de licences généralistes. Il prend appui par ailleurs sur les échanges avec Jacques Tardif lors de ses interventions à l'UL en novembre 2015, ainsi que sur la réflexion et la veille menée au sein de la DFOIP/SU2IP sur les pratiques relatives à l'APC dans l'enseignement supérieur.

Principes de rédaction et d'utilisation :

- **Document évolutif** : ce document constitue une première base ; un outillage plus complet sera développé selon les besoins rencontrés ;
- **Outil pratique** : document synthétique mettant en exergue des concepts, méthodes, exemples, recommandations pour s'appropriier des points clé ;
- **Plusieurs niveaux de lecture** : permettre une utilisation adaptée aux besoins de chaque équipe. Le vadémécum comprend :
 - une présentation du cadre général,
 - des fiches pratiques, pour détailler les étapes, ou pour permettre d'aller plus loin.
- **Document disponible sur le blog du SU2IP** : sup.univ-lorraine.fr > Ressources > Fiches conseil > APC

N'hésitez pas à nous communiquer vos suggestions.

¹ Le terme « programme » n'est pas à prendre dans le sens de « contenu » d'une formation. Dans le vadémécum il doit être compris comme l'ensemble organisé des enseignements constitutifs d'une formation, d'un cursus diplômant. Il regroupe les finalités, les contenus, les activités d'apprentissage, les modalités d'évaluation.

1. L'APPROCHE PAR COMPETENCES A L'UL : CADRE POUR LE CONTRAT

Nous rappelons ici les orientations retenues par l'UL, définies dans les notes de cadrage pour l'accréditation.

La mise en œuvre d'une APC fait partie des critères sur lesquels reposera l'accréditation de l'offre de formation.

L'Université de Lorraine engage une politique volontariste de déploiement de l'approche par compétences dans ses formations, qui se traduit par les objectifs suivants :

- **disposer pour l'ensemble des diplômés d'un référentiel de compétences** clarifiant les finalités de la formation en termes de compétences. Le référentiel est une exigence de l'accréditation, et sera repris pour la rédaction de la fiche RNCP. Il répond à une attente de lisibilité, en externe et en interne, et constitue un cadre pour concevoir ou réviser le programme de la formation,
- **amener les équipes à mettre en place des stratégies pédagogiques et d'évaluation qui contribuent au développement des compétences visées.**

Pour prendre en compte une nécessaire adaptation de l'APC aux contextes des diplômes, et une construction dans la durée, **deux niveaux d'engagement dans la démarche sont proposés aux équipes** :

niveau 1 : niveau d'entrée dans la démarche.
Concerne a minima toutes les formations.

niveau 2 : mise en œuvre plus complète, pour les équipes souhaitant aller plus loin ; déploiement à géométrie variable à l'initiative des équipes.

Les attendus et la mise en œuvre de la démarche selon ces deux niveaux sont résumés ci-dessous.

Niveau 1 : Concerne tous les diplômes	Echéance
<p>Ecrire le référentiel de compétences :</p> <p>⇒ Définir collectivement les compétences (5 à 10) attendues en fin de formation, et les formuler explicitement</p>	<p>Dépôt du dossier (oct. 2016)</p>
<p>Définir les modalités pédagogiques et d'évaluation :</p> <p>⇒ Déterminer pour chaque compétence les niveaux de développement attendus au terme de la formation</p> <p>⇒ Mettre en place a minima une situation intégratrice interdisciplinaire (projet, étude de cas...) en fin de formation, permettant d'évaluer les compétences acquises</p>	<p>Dépôt du dossier (oct. 2016)</p>
Niveau 2 : Equipes souhaitant aller plus loin que le niveau 1	Echéance
<p>Concevoir un référentiel de compétences plus élaboré :</p> <p>⇒ Préciser les étapes de développement des compétences durant le cursus</p> <p>⇒ Définir les acquis d'apprentissage pour chaque compétence</p>	<p>Déploiement à géométrie variable sur la durée du contrat</p>
<p>Définir les modalités pédagogiques et d'évaluation :</p> <p>⇒ Organiser les apprentissages et l'évaluation des compétences sur la durée du parcours de formation</p> <p>⇒ Multiplier durant le parcours les activités intégratrices où l'étudiant mobilise ses connaissances</p> <p>⇒ Outiller le suivi de la progression et de l'évaluation des compétences</p>	<p>Déploiement à géométrie variable sur la durée du contrat</p>

L'activité intégratrice permet à l'étudiant d'exercer des compétences en mobilisant ses ressources (savoirs, savoir-faire, ...) dans des situations complexes (ex. projet, étude de cas,...) dans le but de favoriser l'intégration de ses apprentissages. La production à réaliser lui permettra de relier des apprentissages de plusieurs UE et d'avoir une approche globale dans le traitement d'une question.

Ces activités d'intégration seront le support de l'évaluation des compétences, spécifiques et transversales, par un jury pluridisciplinaire.

L'intégration des enseignements peut se faire durant le cursus aux différentes étapes de développement des compétences. **Au niveau 1, ce travail intégrateur se situe en fin de cycle.** Les activités intégratrices pourront être incluses dans certaines UE, ou faire l'objet d'une UE spécifique. Elles sont à prévoir dans la maquette en plus des stages en entreprise, lorsqu'ils existent.

Ces deux niveaux font l'objet d'une présentation générale dans les pages qui suivent :

→ [Niveau 1](#)

→ [Niveau 2](#)

Les étapes des niveaux 1 et 2 sont détaillées dans les fiches pratiques.

2. LA NOTION DE COMPÉTENCE, AU CŒUR DE LA DEMARCHE

2.1. Le fondement de la compétence : la mobilisation des savoirs en situation

Il est important de s'entendre sur ce qu'on appelle compétence. Le sens donné a des conséquences directes sur ce que sera le référentiel, sur les choix pédagogiques et sur les modes d'évaluation.

Nous nous appuyerons sur la définition donnée par Jacques Tardif :

« **La compétence est un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes** (savoirs, savoir-faire ou méthodes, attitudes, ...) **et externes à l'intérieur d'une famille de situations** ».

Des exemples de compétences, issus de différents référentiels,

... proches de cette définition	... plus éloignés de cette définition
Poser un diagnostic sur un territoire donné relativement à l'état des ressources en sol et en eau en vue d'une gestion durable	Collecter des données
Etablir des relations de confiance et de coopération dans ses interactions professionnelles	Se servir aisément de la notion d'échelle
Interpréter des phénomènes historiques à la lumière de perspectives multiples et contradictoires	Identifier les sources d'erreur pour calculer l'incertitude
	Transmettre l'information à ses collaborateurs
	Appliquer les normes et les protocoles d'archivage

Quatre ingrédients majeurs de la compétence :

1- « un savoir-agir complexe » :

La compétence se met en œuvre, s'observe et s'évalue dans l'action, et s'inscrit dans une finalité.

La compétence se distingue du savoir-faire procédural, répétitif. Elle correspond au traitement d'une situation complexe nouvelle qui nécessite un mécanisme d'adaptation.

Pour écrire le référentiel de compétences d'une formation, il sera essentiel de s'attacher à définir des compétences qui présentent ce caractère complexe. Attention, il ne s'agit pas que d'une simple question de présentation ou de granulométrie dans la formulation. Cette conception de la compétence répond à des objectifs :

- de **préparation des étudiants à la complexité des situations** rencontrées dans la vie professionnelle et sociale, qui demandent d'être examinées sous différents angles,
- **d'intégration de savoirs**, réalisée à travers la confrontation à des situations complexes,
- **de cohérence de la formation autour d'un nombre limité de compétences définissant le profil de sortie**.

La compétence étant ainsi définie, on comprend bien que :

→ une formation ne contiendra qu'un **nombre restreint de compétences** (en général entre 5 et 10), chacune d'elles intégrant en revanche un nombre élevé de ressources.

→ une compétence ne peut résulter du suivi d'un seul cours. La **définition des compétences est à faire collectivement au niveau du programme de formation, et non des cours**.

La compétence étant de nature complexe, il s'agit de la traiter dans sa globalité, mais aussi à partir des éléments qui la constituent. **Pour pouvoir développer plus facilement les compétences, la démarche va consister à :**

- **décliner chaque compétence en éléments qui permettent sa mise en œuvre : les « acquis d'apprentissage »**, qui serviront à définir concrètement les objectifs des UE et des enseignements,
- **d'organiser des activités d'intégration**, qui viseront à intégrer les acquis d'apprentissage et à évaluer la compétence dans sa globalité.

Les acquis d'apprentissage sont détaillés au paragraphe suivant.

2- « des ressources internes et externes »

Ressources internes =

Des savoirs, des habiletés, des attitudes, mais aussi des valeurs, des ressources émotionnelles, etc.

Ces ressources sont acquises par la formation ou par l'expérience.

Ressources externes =

Tout ce qui dans l'environnement peut aider à l'action : réseaux relationnels, équipements, documentation, ...

Les savoirs sont donc constitutifs de la compétence.

- ➔ **Savoirs et compétences ne s'opposent pas.**
- ➔ **Décrire une compétence et l'évaluer suppose d'identifier les ressources mises en œuvre.**

3- « la mobilisation et la combinaison efficaces » :

La compétence présuppose des savoirs, savoir-faire, attitudes... Mais ils ne suffisent pas à faire la compétence. **L'important réside dans la capacité à les mobiliser et combiner à bon escient dans une situation nouvelle.**

Cette capacité de pensée et d'action face à une situation, en toute autonomie, est le fondement de la compétence.

Le traitement efficace de la situation, une démarche complexe :

- quelles caractéristiques de la situation dois-je prendre en compte ?
- à quels savoirs, méthodes, attitudes... vais-je faire appel dans ce contexte, et comment les organiser dans l'action pour un traitement efficace ?
- comment améliorer ma réponse, au vu de mes expériences antérieures ?
- quelle sera ma stratégie d'action ?

Ainsi, la mobilisation de ressources :

- est sélective, et propre à l'individu,
- est **liée à un contexte** et à une finalité qui donnent du sens aux savoirs
- **permet de créer des liens entre divers savoirs**, (« faire dialoguer les savoirs »), de les intégrer
- **met en œuvre une démarche réflexive.**

La compétence relève à la fois :

- de la capacité à faire
 - de la compréhension de son action en situation, en agissant avec réflexivité
- Elle rend interdépendant théorie et pratique.

Une formation axée sur le développement des compétences doit donc aussi prévoir, à côté des enseignements disciplinaires habituels, **des activités pédagogiques où l'étudiant apprend à intégrer et à mobiliser de façon pluridisciplinaire des savoirs dans des situations d'apprentissage variées et complexes.**

4- « une famille de situations » :

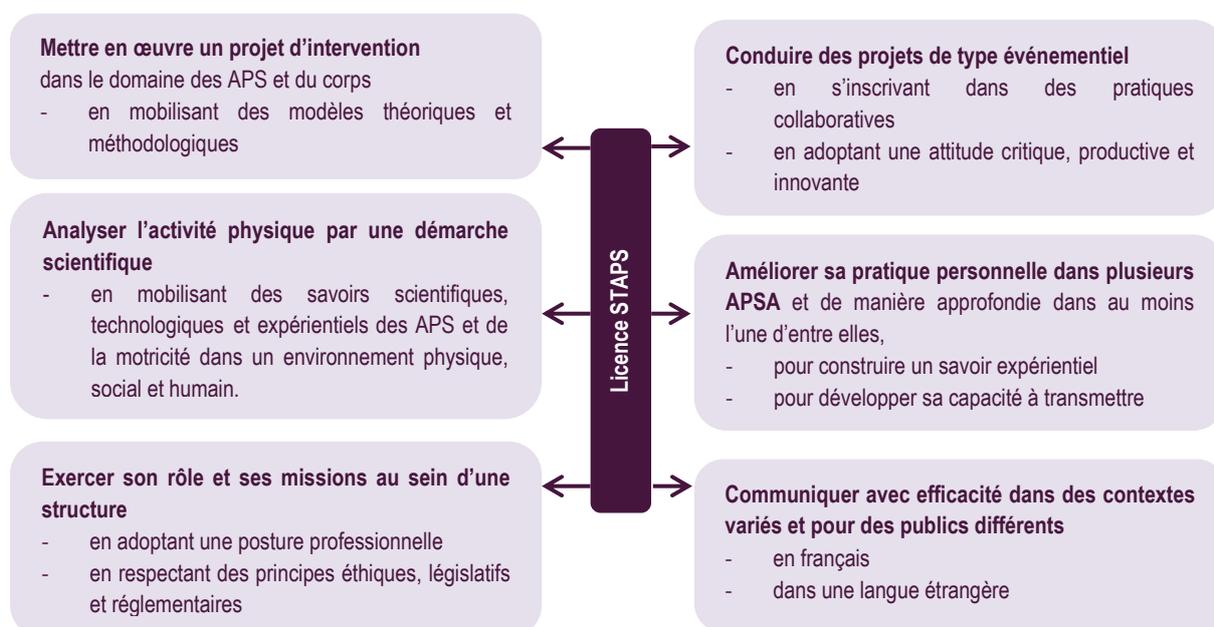
La compétence est nécessairement contextualisée, c'est en situation qu'elle se construit et s'exprime, et c'est la situation qui oriente la mobilisation des ressources.

Son caractère multidimensionnel (« savoir-agir complexe ») fait qu'on ne peut l'inférer à partir d'une seule situation. Elle est définie pour certains types de situations comparables (« famille de situations »), qui constituent le périmètre de la compétence.

Le référentiel permettra de délimiter, en lien avec des professionnels, ces situations types dans lesquelles on souhaite que l'étudiant soit compétent, et ce qu'elles exigent. L'évaluation des compétences s'attachera à placer l'étudiant dans des situations s'inspirant des situations type.

La compétence se construit dans le temps par un processus d'intégration de ressources, dans la répétition de mises en situation variées et de complexité croissante.

Exemple de compétences pour un programme de formation : la licence mention STAPS de l'UL



2.2-Les acquis d'apprentissage, une déclinaison opérationnelle des compétences

La compétence étant un savoir agir complexe difficile à évaluer dans toutes ses dimensions, elle sera déclinée en différents éléments : les « acquis d'apprentissage ». Les acquis d'apprentissage concourent à développer la compétence.

Un acquis d'apprentissage est un énoncé explicite du type de tâches à effectuer par l'étudiant ou de situations problèmes à résoudre par celui-ci au terme d'un programme de formation ou d'une UE. (JM De Ketele)

Selon J. Tardif, **les acquis d'apprentissage assurent la concrétisation de la compétence et mettent en exergue les apprentissages devant être réalisés par l'étudiant. Ils sont observables et évaluables, et sont formulés comme des objectifs d'apprentissage** en ayant à l'esprit que tout objectif contient 3 éléments :

- Un sujet, l'étudiant
- Un verbe d'action qui décrit le comportement attendu chez l'étudiant
- Un contenu, objet de l'apprentissage.

Les acquis d'apprentissage sont formulés dans une perspective d'apprentissage et non dans une perspective d'enseignement.

Dans l'identification des acquis d'apprentissage, Jacques Tardif préconise de privilégier la pertinence, plutôt que l'exhaustivité : quels sont les acquis d'apprentissage qui concourent à la mise en œuvre de la compétence, et qui seront considérés comme incontournables ?

Exemple (issu d'une formation d'ingénieur agroalimentaire) :

Compétences	Acquis d'apprentissage
C1 : Concevoir un système de production alimentaire durable	<ul style="list-style-type: none"> - Établir un état des lieux global - Déterminer les composantes du système et décrire leur fonctionnement - Proposer un plan d'actions techniques optimisé - Prendre en considération les enjeux industriels actuels mondiaux et régionaux sur le plan de l'alimentation - Prendre en considération les conditions locales (environnementales, économiques et sociales)
C2 :
C3 :

Trois niveaux pour la définition des acquis d'apprentissage :

- 1- le niveau programme
- 2- le niveau UE
- 3- le niveau cours.

3. L'APPROCHE PAR COMPETENCES : PRINCIPES, ENJEUX ET BENEFICES

3.1- En quoi consiste l'approche par compétences (APC) ?

On peut distinguer trois logiques, dans les pratiques d'élaboration de programmes de formation :

L'entrée par les contenus. Dans cette pratique très présente à l'université, ce sont les disciplines et les connaissances à acquérir qui structurent l'élaboration des programmes.

L'entrée par les objectifs. Issue de la pédagogie par objectifs, cette méthode organise la formation à partir d'objectifs pédagogiques. La dérive souvent constatée est un morcellement des enseignements.

L'entrée par les compétences :

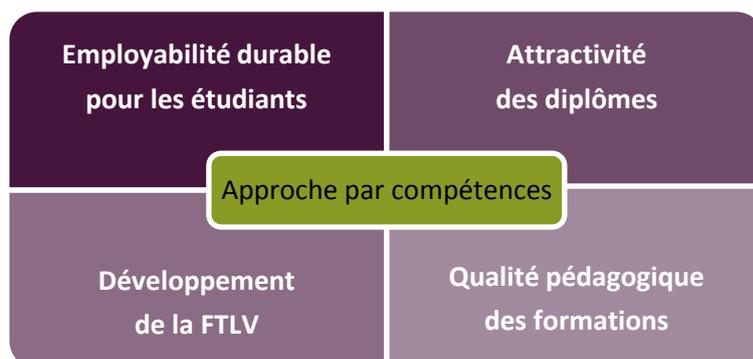
- Ce sont **les finalités de la formation**, exprimées en compétences, qui guident la construction du programme.
- La formation n'est pas le résultat d'une juxtaposition d'enseignements, mais se centre sur l'apprentissage de l'étudiant. Elle est **construite comme un parcours** dans lequel les différents enseignements et situations d'apprentissage concourent de façon cohérente au développement des compétences visées, et permettent de les évaluer.
- Pour cela, la formation prévoit des temps d'apprentissage des ressources (savoirs, savoir-faire, attitudes...) nécessaires à la mise en œuvre des compétences, mais également des activités où **l'étudiant apprend à mobiliser ses ressources** (intégration des savoirs) face à des situations complexes et à travers lesquelles les compétences acquises sont évaluées.

L'utilisation des compétences et des acquis d'apprentissage s'inscrit dans l'évolution fondamentale consistant à placer l'apprenant au centre du système d'enseignement supérieur. Cette évolution constitue le fondement de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES), du processus de Bologne et du système ECTS.

Il n'y a pas un modèle unique de l'APC. Il s'agit d'un **processus d'évolution en continu**, qui ne nécessite pas une transformation radicale de la formation. Les équipes qui s'y engagent sont amenées à se demander, à partir d'une analyse de leurs pratiques et de leur contexte, **où placer le curseur dans cette évolution.**

Cependant, **l'appropriation de la dynamique par tous les acteurs est primordiale.** Elle oblige à un **réel travail d'équipe**, impliquant le **plus grand nombre possible d'enseignants**, et une **forte coordination des enseignements.**

2.2 Les bénéfices de la démarche



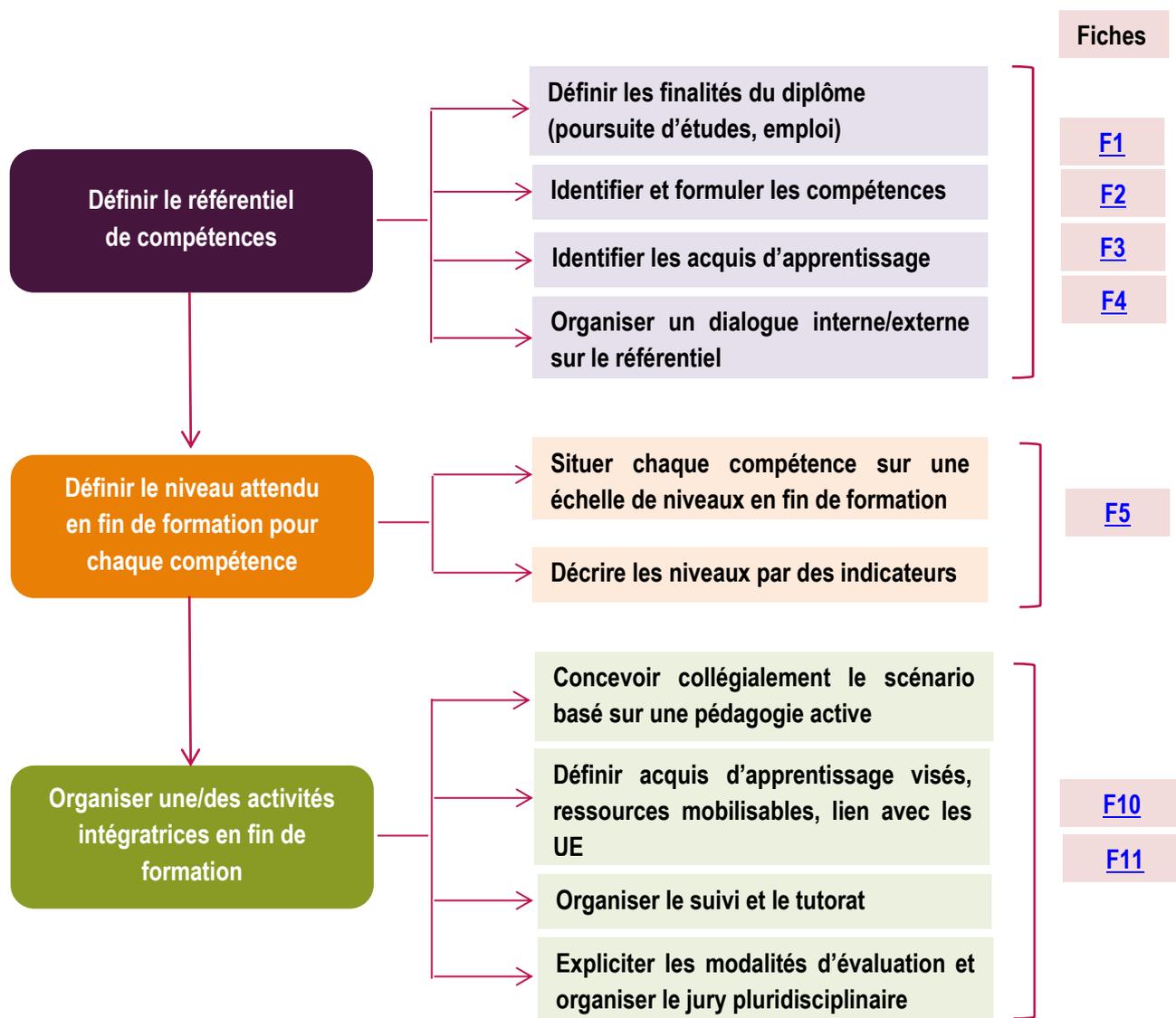
Bénéfices de la démarche :

- définir et partager au sein de l'équipe pédagogique une même vision du diplômé,
- renforcer la pertinence des objectifs de formation au regard des besoins de l'environnement socio-économique,
- faciliter l'orientation vers le diplôme, en rendant plus lisibles les objectifs d'apprentissage,
- aider les étudiants à s'insérer en leur permettant d'identifier leurs compétences,
- améliorer l'image des diplômes universitaires auprès des employeurs,
- mieux valoriser les compétences transversales de haut niveau (esprit critique, réflexivité, ...),
- se centrer sur l'apprentissage, des étudiants acteurs de leur formation,
- renforcer l'intégration des apprentissages,
- préparer l'étudiant à appréhender la complexité des situations,
- renforcer la motivation des étudiants en donnant du sens aux savoirs enseignés,
- renforcer la cohérence entre les objectifs visés, leur évaluation et les méthodes pédagogiques.

4. DEMARCHE DE PREMIER NIVEAU : GENERALISEE A TOUS LES DIPLOMES

Schéma de la démarche de 1^{er} niveau

NB : les étapes sont commentées dans les fiches pratiques



5. DEMARCHE DE 2nd NIVEAU : DES PROCESSUS PLUS COMPLETS ET DIVERS

Ci-dessous étapes de la démarche de 2nd niveau. Des détails sont donnés dans les fiches pratiques
Le déploiement de la démarche au niveau 2 est à géométrie variable, à l'initiative des équipes. Les étapes qui figurent dans le tableau ci-dessous ne sont donc qu'indicatives.

- la démarche sera adaptée au contexte de chaque diplôme et à l'existant
- certaines étapes peuvent être réduites, ou ne pas être mises en œuvre dans un premier temps
- de nombreux points étant interdépendants, la progression se fera de façon itérative

Étapes	Activités	Fiches
Définir le référentiel de compétences	Définir les finalités du diplôme (poursuite d'études, emploi)	
	Sélectionner et formuler les compétences visées en fin de formation, en veillant à prendre en compte les attentes socio-économiques	F1
	Définir quelques situations professionnelles clé pour chaque compétence	F2
	Identifier les acquis d'apprentissage essentiels pour chaque compétence	F3
	Organiser un dialogue interne/externe sur le référentiel	F4
Définir le niveau de compétence requis en fin de formation	Situer chaque compétence sur une échelle de niveaux	F5
	Décrire les niveaux par des indicateurs	
Étaler la construction des compétences sur l'ensemble de la formation	Définir quand (semestre, année) travailler chaque compétence : fréquence, ordre, complémentarité, continuité des interventions sur les compétences	
	Définir les niveaux attendus et les indicateurs pour chaque période	F6
	Étaler les apprentissages en relation avec les périodes définies	
Organiser les UE en cohérence avec le référentiel	Analyser la contribution des UE aux compétences et acquis d'apprentissage	
	Définir les évolutions à apporter	F7
	Définir l'architecture UE pour qu'elle soutienne la progression dans le développement des compétences	
	Définir les objectifs des UE (compétences, acquis d'apprentissage visés), et leur contenu (place des activités intégratrices)	
Renforcer les pédagogies propices au développement des compétences	Définir une organisation modulaire en blocs de compétences (pour projets FC)	F8
	Renforcer la place des pédagogies actives dans les enseignements	F9
Définir les modalités d'évaluation des compétences	Prévoir des activités intégratrices dans les UE sur tout le cursus	F10
	Organiser des évaluations formatives en cours de formation, permettant de mesurer les progressions et de réguler les apprentissages	
	Organiser les moyens (eportfolio...) permettant aux étudiants d'être acteurs de la construction et de l'évaluation de leurs compétences	F11
	Organiser les modalités d'évaluation des apprentissages en fin de formation, définir critères et indicateurs	

6. FICHES PRATIQUES

F1- Le référentiel de compétences : objectifs et contenu

Le référentiel de compétences est un document qui présente l'ensemble des compétences attendues à l'issue d'une formation ou d'un parcours expérientiel, que celle-ci soit directement professionnalisante ou non.

Un référentiel n'est pas une fin en soi. Trop de projets d'approche par compétences se limitent à l'élaboration d'un référentiel, sans que celui-ci ait une réelle incidence sur la formation dispensée.

Le référentiel de compétences : un outil de référence pour une formation universitaire de qualité

<ul style="list-style-type: none"> - expliciter - évaluer - améliorer la formation - assurer la cohérence de la formation 	<p>Un outil de lisibilité et de valorisation de la formation :</p> <p>Le référentiel exprime concrètement et précisément les acquis des diplômés, en des termes compris par tous les acteurs :</p> <ul style="list-style-type: none"> → permet aux diplômés de valoriser leurs acquis, et facilite leur insertion professionnelle → contribue à améliorer la reconnaissance du diplôme par les acteurs socio-économiques. → sert de base pour les fiches RNCP et les suppléments aux diplômes.
	<p>Un outil d'évaluation et un guide pour construire ou revisiter un programme de formation :</p> <ul style="list-style-type: none"> → outil de validation en fin de cursus. → pour l'étudiant : comprendre l'étendue des compétences à acquérir, le guider tout au long de ses acquisitions → pour l'enseignant : disposer d'une vue d'ensemble de la formation, mieux articuler ses enseignements dans une démarche collective autour d'objectifs communs.

Le référentiel est à usage externe et interne : il pourra être utilisé et diffusé en partie ou dans sa totalité, selon qu'on l'utilise pour des partenaires extérieurs (employeurs, tuteurs en entreprise, ...), des candidats à la formation, des étudiants en formation, ou des enseignants du diplôme.

Que doit-il contenir ? (voir [Fiche 12](#) : formats de référentiels)

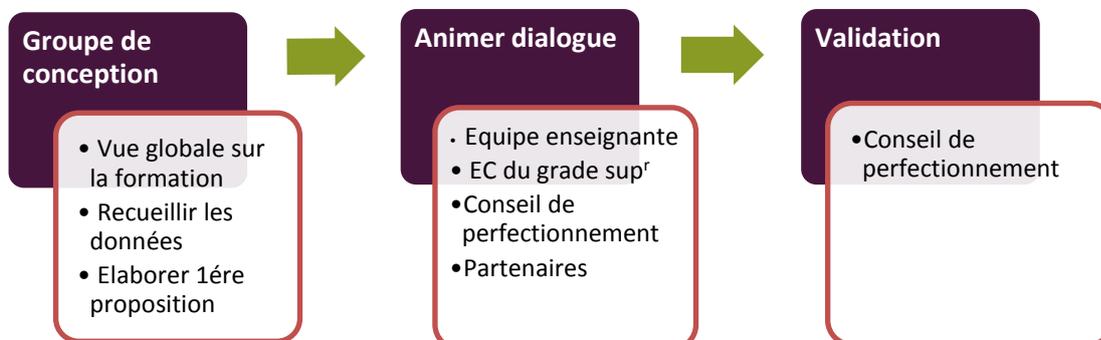
Contenu du référentiel, selon votre niveau d'engagement dans la démarche :

Niveau 1	Niveau 2
<ul style="list-style-type: none"> - Les compétences, formulées de façon explicite. - Pour chaque compétence, les niveaux attendus en fin de formation - Les acquis d'apprentissage* attendus au niveau programme 	<ul style="list-style-type: none"> - Les compétences, formulées de façon explicite. - Pour chaque compétence, quelques situations significatives - Pour chaque compétence, les niveaux attendus en fin de formation - Les étapes du développement des compétences dans le cursus - Les acquis d'apprentissage attendus au niveau programme

* : Chaque compétence est déclinée en acquis d'apprentissage qui assurent la concrétisation de la compétence, et mettent en exergue les apprentissages à réaliser par l'étudiant pour que la compétence se développe.

F2 – Organiser le travail de conception du référentiel

La démarche nécessite un travail collectif et des allers et retours au sein de l'équipe pédagogique, et un dialogue avec des partenaires extérieurs. L'intérêt de cet investissement en temps dépasse largement le référentiel lui-même. Les échanges lors de la conception du référentiel permettent de construire une vision partagée de la formation.



- 1- Prendre en compte le cadre institutionnel : cadre national des formations, note de cadrage de l'UL, référentiels de compétences des mentions de licences, ...
- 2- Définir les finalités du diplôme, en termes de poursuite d'études et d'emploi
- 3- Identifier les emplois que les étudiants sont susceptibles d'occuper, ainsi que les activités et les grandes responsabilités professionnelles qu'ils pourront avoir :
 - tenir compte de ce qui est exigé actuellement et dans l'avenir pour ces emplois et activités
 - réunir des informations : emplois occupés par d'anciens étudiants, activités menées durant les stages en entreprise, autres référentiels de compétences ou d'emploi, analyse des dossiers de candidature à la VAE (situations professionnelles, ...)
 - prendre en compte des attentes des partenaires socio-économiques.
- 4- Définir les spécificités du diplôme visé, par rapport à d'autres diplômes proches.
- 5- Organiser un dialogue durant l'élaboration du référentiel :
 - Associer l'équipe enseignante, des représentants étudiants, des enseignants responsables de masters (articulation L/M)
 - Echanger avec le conseil de perfectionnement
 - **Au niveau 2** : renforcer sur le lien avec les partenaires socio-économiques pour les diplômes professionnalisant, et pour toute nouvelle mention. Organiser des rencontres (entretiens, focus groupe...) en amont de la démarche.

En pratique : quelles questions se poser pour cibler les compétences ?

A quoi prépare le diplôme ?

Que font (ou feront) les diplômés à la sortie, en terme d'insertion professionnelle, ou de poursuite d'études ?

Quels emplois les étudiants sont-ils susceptibles d'occuper ?

Qu'est ce qui est exigé actuellement et dans l'avenir (dans les 5 à 10 ans) pour ces activités professionnelles ?

Quelles seront les activités et les grandes responsabilités professionnelles qu'ils pourront avoir ?

Quelles sont les spécificités de nos diplômes, par rapport d'autres universités ?

6- Prendre en compte la spécificité des formations universitaires

- Les finalités des formations universitaires ne se limitent pas à des compétences professionnelles. Elles développent également des compétences transversales, des valeurs et des attitudes qui prépareront l'étudiant à l'autonomie intellectuelle, à une vie sociale et citoyenne responsable.
- La plupart des formations universitaires ne ciblent pas à un métier identifié, mais permettent une insertion ouverte vers plusieurs secteurs d'activité et sont caractérisées par des compétences larges renvoyant à des niveaux de fonctions.
- Le référentiel de compétences doit définir autant l'aptitude professionnelle que la capacité à poursuivre des études au niveau directement supérieur.

7- Cas des licences disposant d'un référentiel de mention

- Le ministère propose pour les licences un [référentiel national de compétences](#).
- Le référentiel de mention national constitue une base pour les équipes de licence. Le ministère invite les établissements à préciser, compléter et décliner ces référentiels, à organiser les modalités de construction des compétences qui y figurent, et à définir les supports concrets et les critères d'évaluations choisis pour vérifier l'acquisition des compétences. Nous conseillons aux équipes de licence de s'appuyer sur le référentiel national pour opérer des regroupements pertinents, en formulant un nombre restreint de compétences plus englobantes.

Pour les parcours type : définir si le référentiel comporte des compétences spécifiques à des parcours type, ou si toutes les compétences sont communes à l'ensemble des parcours.

F3 – Formuler les compétences

Conseils sur le choix des compétences :

Se centrer sur un nombre restreint de compétences (5 à 10 au maximum)

- Elles doivent caractériser le profil de sortie du diplômé

S'attacher au caractère englobant et intégrateur de la compétence :

- Veiller à ce que la compétence corresponde à un « savoir-agir complexe » nécessitant la mobilisation de ressources multiples (savoirs, savoir-faire, attitudes)
- S'assurer qu'il ne s'agit pas d'une partie d'une action plus complexe
- Ne pas confondre la compétence avec une étape d'une procédure ou d'un processus de production
- S'assurer que la compétence est requise dans une pluralité de situations

Ne retenir que des compétences qui pourront être développées et évaluées.

- Faire un choix réaliste.

Conseils pour la formulation des compétences :

Enoncer la compétence en commençant par un verbe à l'infinitif (compétence orientée vers l'action), suivi de compléments d'objet et circonstanciel

- Formuler de façon concise et explicite, pour bien faire ressortir la situation, les spécificités des champs professionnels concernées. La finalité doit être apparente pour l'étudiant.
- Se limiter à un seul verbe.
- Etre attentif au choix du verbe, qui constitue un indice du niveau de complexité de la compétence, et est un indicateur de ce qui est attendu de la part de l'étudiant. Par exemple : « gérer l'établissement... » n'indique pas le même niveau que « prendre part à la gestion de l'établissement.... ».
- Eviter les verbes intériorisés (comprendre, maîtriser,...). Préférer des verbes plus facilement observables, qui facilitent la construction de l'évaluation (analyser, expliquer, diagnostiquer, choisir, argumenter,...).



Il est primordial de s'assurer de la pertinence du choix et de la formulation explicite des compétences avant de passer aux acquis d'apprentissage.

Ressources :

- pour aider au choix d'un verbe adapté : [Taxonomies d'objectifs pédagogiques](#)
- pour situer le niveau en fin de cycle : « [descripteurs de Dublin](#) » (niveaux de grade établis par l'UE)

L'énoncé peut être suivi de gérondifs pour souligner certaines dimensions de la compétence, sans en alourdir la formulation.

Exemples

(référentiel de la licence AES de l'UL) :

Analyser par une démarche pluridisciplinaire une structure publique ou privée

- en mobilisant de façon autonome et rigoureuse des informations
- en utilisant un esprit critique
- en présentant des résultats synthétiques

(référentiel d'architecture) :

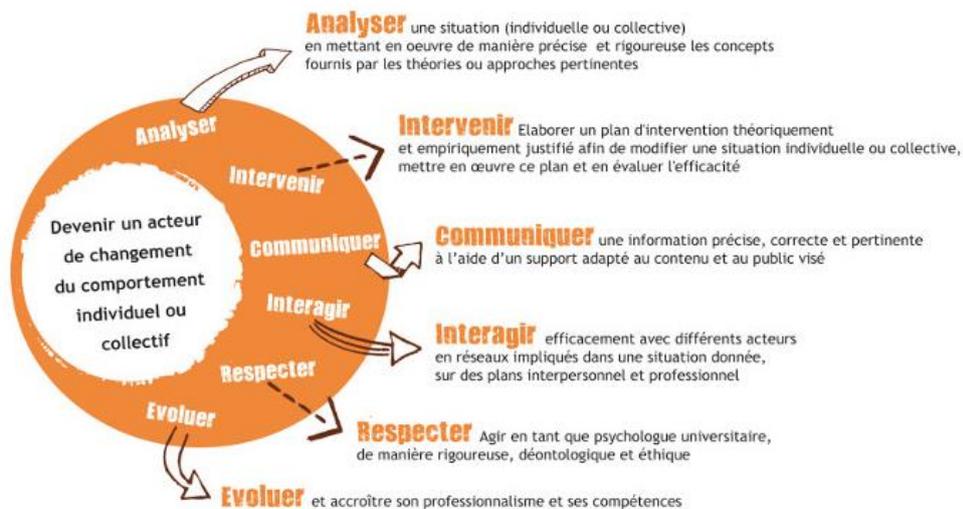
Instruire une question architecturale

- en ayant conscience des enjeux sociétaux contemporains inscrits dans l'Histoire
- en faisant preuve de posture réflexive, d'ouverture, d'initiative

Exemple : Les compétences du référentiel d'orthophonie, université de Liège

Prévention	Assumer la responsabilité de la prévention dans le domaine des troubles relevant du champ d'action du logopède	En transmettant une information claire et complète sur les facteurs de risques liés à certains troubles En dépistant des troubles le plus précocement possible
Evaluation	Evaluer un patient au niveau logopédique	En l'abordant dans sa globalité En tenant compte de la plainte initiale ainsi que des indications et prescriptions médicales
Traitement	Traiter un patient présentant un trouble relevant du champ d'action du logopède	En tenant compte des facteurs personnels et des aspects environnementaux pouvant influencer la En tenant compte de la comorbidité des troubles et de leur étiologie
Relation professionnelle	Etablir une relation professionnelle	En créant et en maintenant une relation de confiance En communiquant de manière adaptée En respectant le code de déontologie du logopède
Expertise	Développer l'expertise requise pour une pratique logopédique de qualité au service du patient et de la société	En s'inscrivant dans une démarche de formation continue et de développement de la profession En faisant preuve d'une éthique professionnelle

Exemple : Les compétences du diplôme de bachelier en sciences psychologiques et de l'éducation, UCL



Le détail du référentiel est consultable à l'adresse :

http://www.uclouvain.be/prog-2013-psp1ba-competences_et_acquis

Contre exemples, ou formulations faibles :

- Connaissance et compréhension, y compris transversales, d'un large champ de sciences fondamentales
- Communiquer oralement et par écrit
(La communication devrait être formulée et précisée en fonction de la tâche et de la finalité visées).
- Résoudre une équation différentielle
(Il s'agit d'une tâche instrumentale non finalisée, qui désigne plutôt un acquis d'apprentissage).

F4 - Identifier et formuler les acquis d'apprentissage

- Décliner chaque compétence en quelques acquis d'apprentissage (AA).
- Privilégier la pertinence, plutôt que l'exhaustivité, en identifiant les AA qui seront considérés comme incontournables (J.Tardif)

La compétence étant un savoir agir complexe difficile à évaluer dans toutes ses dimensions, elle sera déclinée en acquis d'apprentissages, qui concourent, lorsqu'ils sont acquis par l'étudiant, à développer la compétence.

Un « acquis d'apprentissage » est un énoncé explicite du type de tâches à effectuer par l'étudiant ou de situations problèmes à résoudre par celui-ci au terme d'un programme de formation ou d'une UE. (JM De Ketele).

Les acquis d'apprentissage assurent la concrétisation de la compétence et mettent en exergue les apprentissages devant être réalisés par l'étudiant (J. Tardif).

Pour formuler des acquis d'apprentissage :

- verbes d'action signalant un niveau de maîtrise,
- contextualisés ;
- centrés sur l'étudiant, formulés dans une perspective d'apprentissage
- observables, évaluables.

Exemple : (formation de gestionnaire d'établissement scolaire)

Compétence	Acquis d'apprentissage
Gérer l'établissement de façon efficace, proactive et participative	Mettre en place des processus de gestion administrative des structures et services offerts par l'établissement scolaire
	Développer des procédures de gestion des ressources humaines, adaptées aux différents types de postes et favorisant le partage des responsabilités
	Mettre en œuvre des stratégies d'évaluation et de reddition de comptes participatives, visant l'amélioration continue
	Gérer les ressources matérielles et financières de l'établissement de manière efficiente

Niveau 2 : On peut distinguer pour chaque compétence quelques situations clé (2 à 4) ou contextes dans lesquels la compétence se met en œuvre, et décliner les acquis d'apprentissage correspondant à cette situation :

Exemple pour une compétence de la Licence mention Sciences pour la santé, UL :

Compétence : Analyser et s'adapter à une problématique de santé humaine

- en mobilisant les concepts scientifiques et technologiques des sciences biologiques, des sciences appliquées et/ou des sciences sanitaires et sociales

- en utilisant les outils méthodologiques adaptés

- en proposant des mesures expérimentales et/ou correctives

pour la situation 1 :

Dans le cadre d'une étude ergonomique d'un poste de travail

Acquis d'apprentissage :

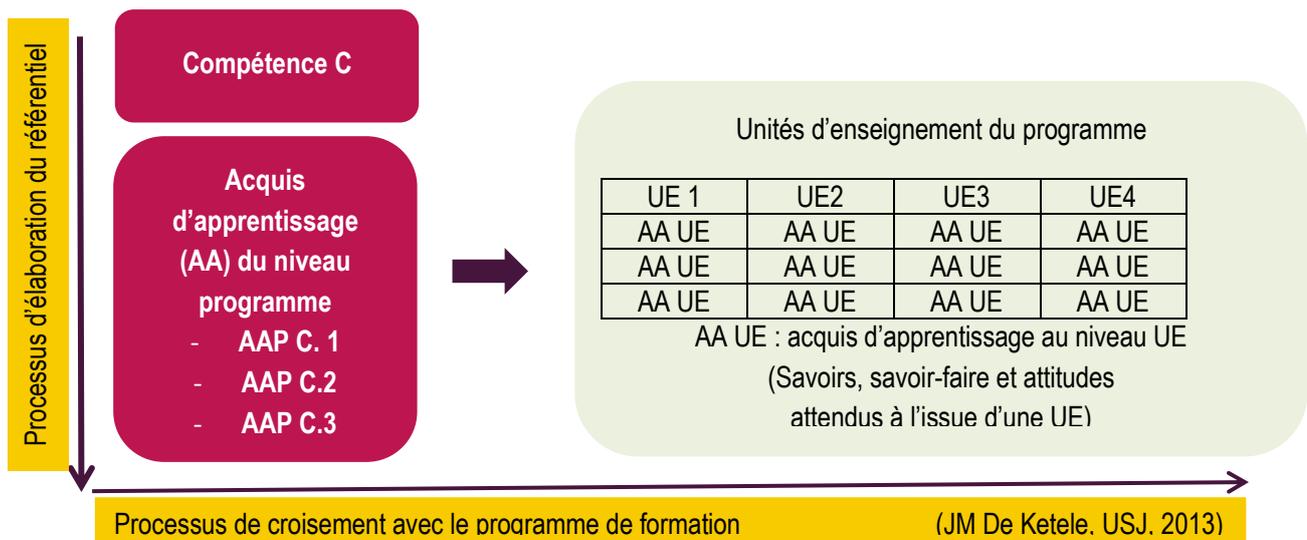
- identifier les différences entre travail réel et travail prescrit en prenant en compte l'organisation du travail
- identifier des facteurs de risque en s'appuyant sur des connaissances d'anatomie et de physiologie
- évaluer une ambiance de travail en utilisant de façon adéquate les appareils de métrologie, les normes ou recommandations associées
- identifier les acteurs de la santé au travail

Pour la situation 2 : ...

Acquis d'apprentissage :

C'est-à-dire : Si l'on souhaite que l'étudiant soit capable d'« Analyser et s'adapter à une problématique de santé humaine » dans une situation d'étude ergonomique d'un poste de travail, il faudra qu'il ait acquis les apprentissages fondamentaux suivants : i identifier.... ; ii

Croisement entre UE et acquis d'apprentissage



Exemple de croisement (référentiel de chef d'établissement scolaire, université de Sherbrooke)

Compétence C « Gérer l'établissement de façon efficace, proactive et participative »

↳ AAP C1 « Mettre en place des processus de gestion administrative des structures et des services offerts par l'établissement scolaire »

↳ Les UE visant AAP C1 :

- UE 1 : Management appliqué aux établissements scolaires
- UE2 : Conception et pilotage de projets
- UE 3 : stage
- UE 4 : Management opérationnel et outils de gestion

Formalisation des acquis d'apprentissage au niveau UE

Compétence C « Gérer l'établissement de façon efficace, proactive et participative »

↳ AAP C1 « Mettre en place des processus de gestion administrative des structures et des services offerts par l'établissement scolaire »

↳ Les UE visant AAP C1 :

- UE 1 : Management appliqué aux établissements scolaires

↳ Les acquis d'apprentissage de niveau UE (AA UE)

- AA UE.1.1: Choisir un style de gestion approprié au contexte de l'établissement.
- AA UE.1.2: Dégager les principes à respecter pour une gestion participative.
- AA UE.1.3.....

F5 - Définir le niveau attendu pour chaque compétence, en fin de formation

Le développement d'une compétence n'est jamais achevé, son développement se poursuit tout au long de la vie.

Le niveau de développement ou de maîtrise attendu sera variable d'une compétence à l'autre, et sera fonction de la place relative, centrale ou périphérique, occupée par chaque compétence dans le programme.

La définition des niveaux doit se faire avant la conception des activités intégratrices et d'évaluation.

Il s'agit d'explicitier, en particulier pour les étudiants, le niveau d'exigence attendu pour chaque compétence, et d'outiller l'évaluation globale qui sera portée sur la compétence en fin de formation.

L'évaluation de la compétence se fait en portant un jugement global, après analyse des observations recueillies, sur la capacité de l'étudiant à mobiliser efficacement les ressources (savoirs, méthodes, processus, ...) prévues au programme, amenant à positionner l'étudiant sur un niveau de l'échelle.

L'évaluation globale de la compétence s'appuie sur un outillage, défini par une échelle de niveaux, et une description pour chaque niveau.

1- Situer chaque compétence sur une échelle de niveaux en fin de formation :



On considère que le niveau expert n'est pas atteint en cours de formation ; il est réservé aux personnes ayant acquis une expérience conséquente.

Novice

La personne a peu ou pas d'expérience et dépend presque entièrement des règles qui lui sont enseignées pour accomplir une tâche. La personne novice n'est pas en mesure de juger ce qui est le plus important dans une situation spécifique, ni de déterminer dans quels cas il vaut mieux faire exception à la règle.

Débutant

La personne a rencontré suffisamment de situations réelles pour saisir la signification de certains aspects particuliers à une situation donnée. Elle a besoin d'aide pour établir les priorités et faire les choix professionnels appropriés.

Compétent

La personne a acquis de l'expérience et est en mesure de comprendre les particularités d'une situation complexe. Elle peut aussi tenir compte des buts à long terme et de la planification qu'elle a faite pour déterminer quels aspects de la situation sont importants. La personne compétente agit de façon autonome et est efficace dans la plupart des cas.

Performant

La personne reçoit les situations de façon globale. Il s'agit d'un changement dans le processus de perception et d'analyse qui facilite la prise de décision puisque la personne performante émet un nombre limité d'hypothèses de solution et se centre sur l'aspect central de la situation. Elle effectue un raisonnement conscient pour en arriver à la prise de décision.

Expert (niveau hors échelle de formation)

La personne ne dépend plus du raisonnement conscient pour passer de la compréhension d'une situation à la prise de décision. Elle a un bagage imposant d'exemples de situations réelles, a une « reconnaissance » intuitive de la situation et se centre immédiatement sur les aspects importants sans formuler d'hypothèses non productives

Source : [programme du doctorat professionnel en psychologie](#), Université de Sherbrooke, p.9.

NB : l'étalement des niveaux est à penser sur les cycles L et M.

2- Décrire chaque niveau à partir d'indicateurs

Voir en complément la [fiche F11](#)

- Identifier, décrire les manifestations, les indicateurs observables de l'atteinte d'un niveau par l'étudiant
- s'appuyer sur le modèle ci-dessus pour bâtir une description pour chaque niveau des compétences.

F6 - Étaler la construction des compétences sur l'ensemble de la formation

Pour atteindre le niveau visé pour chaque compétence en fin de cycle, par quelles étapes faire passer l'étudiant durant son cursus, pour une acquisition graduée des compétences ?

Il est conseillé d'avoir d'abord une vue globale de ce qui est attendu de l'étudiant à la fin de chaque année, pour ensuite s'intéresser au déploiement de chaque compétence dans le cursus. La compétence se construisant progressivement, il faudra revenir plus d'une fois sur une compétence donnée.

Pour chaque étape de développement, ou période, où une compétence est travaillée, il s'agira de préciser les ressources qui sont objets d'apprentissage, ainsi que les critères d'évaluation et les d'indicateurs de développement.

S'il n'est pas possible de travailler toutes les compétences sur toute la durée du parcours, une alternative sera de se limiter à quelques compétences, mais en veillant à travailler ces compétences sur la durée de la formation.

Voir [Fiche 12](#) : au niveau 2, l'étalement du développement des compétences est matérialisé dans le référentiel

Schématisation de l'étalement de la construction des compétences sur le cycle licence :

	L1	L2	L3
Compétence 1			
- Acquis d'apprentissage 1			
- Acquis d'apprentissage 2			
- Acquis d'apprentissage 3			
Compétence 2			
- Acquis d'apprentissage 1			
- Acquis d'apprentissage 2			

F7 - Organiser les UE (1) en cohérence avec le référentiel

Après le niveau programme, la réflexion collective de l'équipe enseignante devrait porter sur le niveau UE, en prenant appui sur les choix faits aux étapes précédentes.

L'objectif à viser via l'architecture UE est que la formation constitue un parcours organisé d'apprentissages concourant à la construction progressive des compétences, et non pas une juxtaposition d'enseignements. Cela amène à penser l'organisation pédagogique et les évaluations aussi au niveau des UE.

Lors de la construction d'un programme, D. Berthiaume conseille de veiller à 3 types de cohérence :

Cohérence verticale	Cohérence horizontale	Cohérence interne
<p>A quelle(s) compétence(s) chaque UE contribue-t-elle ? Dans quelle(s) UE travaille-t-on les ressources requises par telle compétence ?</p> <p>→ Objectif : que toutes les compétences soient réellement travaillées durant la formation, dans au moins une UE</p> <p>→ Cf ci-dessous, croisement UE/compétences</p>	<p>Quels sont les liens entre les UE ? Quels sont les prérequis de l'UE ?</p> <p>→ Objectifs : mettre en lumière la dépendance de certaines UE entre elles en terme de prérequis et de progression et s'assurer qu'il n'y pas de manque ou de redondance entre UE</p>	<p>Les contenus, les méthodes pédagogiques et d'évaluation sont-ils adaptés aux objectifs de l'UE ? (on parle « d'alignement pédagogique »)</p>

NB : il est possible que certaines UE n'aient qu'une contribution marginale aux compétences visées

1- Analyser la contribution des UE aux compétences et acquis d'apprentissage visés

Etablir un tableau de croisement UE /compétences

Compétences C	C1	C2	C3	C4	C5
UE					
UE 1	D		D		I
UE 2	I	I	D	D	
UE 3		D	D	I	D
.....					

D : contribution directe de l'UE à la compétence

I : contribution indirecte de l'UE à la compétence

NB : Le tableau peut être fait au niveau acquis d'apprentissage

2- Définir les aménagements à apporter

A partir des écarts constatés, faire évoluer la structuration et le contenu des UE pour renforcer la cohérence :

- La répartition UE/ECTS est-elle cohérente avec la contribution des UE aux compétences ?
- Quelle évolution apporter à la répartition des contenus d'enseignement ?
- Quelles activités d'apprentissages mettre en place pour renforcer le développement des compétences ?

Des choix à privilégier dans la configuration des UE, pour faciliter l'intégration des apprentissages :

Préférer des UE à contenus pluri disciplinaires

Alterner activités d'apprentissage théoriques et activités d'apprentissage pratiques (ex. stages)

Définir des activités intégratrices de type projet autour desquelles structurer des UE.

Démarche de niveau 2 : une unité d'intégration pourrait être prévue chaque semestre, afin de mobiliser les savoirs et savoir-faire acquis dans les UE du semestre en cours, et progressivement ceux des semestres précédents.

F8 – Organiser les UE (2) en blocs de compétences pour la formation continue

Ce point concerne les équipes qui souhaitent organiser une offre de formation modulaire prenant appui sur leur diplôme.

La modularisation de l'offre de formation est une des voies proposée par le comité StraNES, ou par le rapport Germinet, pour développer la formation continue dans les établissements. La modularisation permet d'individualiser les parcours de formation et d'apporter une réponse plus adaptée aux besoins de qualification et aux contraintes des publics et des entreprises, en particulier lorsqu'on y associe des ressources numériques et des modalités d'enseignement à distance. Elle permet de mieux prendre en compte les acquis des publics et d'articuler VAE et formation en cas de validation partielle, pour un accès progressif à la certification par capitalisation de modules.

Elle permet également d'avoir une offre de formation plus en phase avec les dispositifs de financement actuels, en particulier avec le Compte personnel de formation (CPF), dont le financement est limité à 150h. Ainsi lorsqu'une certification éligible au CPF est organisée en blocs de compétences, chaque bloc est lui-même éligible isolément.

→ **Lorsqu'un diplôme présente un potentiel de développement en formation continue, il est donc recommandé de structurer les UE en blocs de compétences, et non pas dans une logique disciplinaire, et ce dès l'élaboration de la maquette. En particulier, une nouvelle licence professionnelle devrait d'emblée être pensée en blocs de compétences.**

En s'appuyant sur le référentiel de compétences élaboré, la démarche consiste à structurer le diplôme en blocs de compétences qui renvoient à la maîtrise d'une situation professionnelle, dans une visée d'employabilité. Il est important d'associer les milieux professionnels au projet de modularisation pour s'assurer de la pertinence du découpage.

Un bloc de compétences

- constitue une entité autonome
- est certifiant, et donne lieu à une évaluation et une validation
- est capitalisable, en vue de l'obtention du diplôme
- vise un ensemble professionnellement cohérent de compétences (nombre limité)

Sur quelle base organiser les blocs ? (à titre indicatif)

Nombre de blocs pour un diplôme : la CNC² évoque une fourchette de 4 à 7 blocs, ces chiffres pouvant varier selon la nature du diplôme

Le découpage en blocs peut se faire sur toute la certification, ou sur une partie de la certification

Durée de formation : 50 à 150 heures

Les blocs de compétences, certifiants avec attribution d'ECTS, correspondront à des UE ou des regroupements d'UE

Que faut-il expliciter dans la description du bloc ?

Les compétences et acquis d'apprentissage

Les prérequis, la chronologie éventuelle et les liens entre les blocs

Les modalités d'évaluation et d'attribution

Les modalités d'obtention du diplôme par capitalisation, par le jury de diplôme (épreuve de synthèse ? délai autorisé pour la capitalisation des blocs ?)

Prévoir la traçabilité des blocs délivrés et de la capitalisation dans le délai autorisé

² CNC² : Commission nationale de la certification professionnelle, en charge du RNCP (répertoire national des certifications professionnelles)

F9 - Renforcer les pédagogies propices au développement des compétences

Les activités d'apprentissage proposées aux étudiants devraient être conçues de manière à ce qu'elles permettent de développer réellement les compétences et les connaissances sous-jacentes visées.

Les méthodes pédagogiques sont nombreuses, et l'approche par compétences n'implique pas la mise en œuvre exclusive de certaines méthodes, telles que l'approche par projets.

Le choix des méthodes doit découler d'une recherche de cohérence entre les compétences visées et les modalités pédagogiques. Ce principe d'alignement pédagogique (qui porte également sur la cohérence avec les modalités d'évaluation) doit être recherché aussi bien au niveau UE qu'au niveau cours.

Trois dimensions sont importantes à prendre en compte dans les modalités pédagogiques :

- **les pédagogies actives dans lesquelles l'étudiant devient acteur dans la construction de son savoir**
- **les démarches faisant appel à la réflexivité**
- **les activités intégratrices qui soumettent l'étudiant à des situations problème réelles ou reconstituées appelant la mobilisation de savoirs pluridisciplinaires**

Caractéristiques des situations d'apprentissage cohérentes avec la logique des formations axées sur le développement de compétences, selon J. Tardif :

- un haut degré d'authenticité
- des situations d'apprentissage qui contraignent les étudiants à réfléchir dans l'action et sur l'action
- des situations d'apprentissage qui permettent aux formateurs de fournir de la rétroaction sur l'évolution de la formation de chaque étudiant
- un haut degré de transdisciplinarité.

Les pédagogies actives sont : (source : [Face & Pile, Les méthodes actives](#), université de Sherbrooke)

- Une famille d'approches pédagogiques qui permettent...
 - o l'apprentissage en « **faisant quelque chose** » (ex : **réfléchir, critiquer, créer**) à partir des connaissances, au-delà de l'écoute d'un exposé ou de la lecture d'un texte
 - o l'autoréflexion sur les actions posées
 - o d'appliquer, d'analyser, d'évaluer et de synthétiser (et non simplement de connaître et de comprendre) (Anderson et al., 2000)
 - o des apprentissages plus significatifs, plus en profondeur.
- Des approches où les étudiants sont **cognitivement actifs** et au centre de leur processus d'apprentissage.
- Un continuum d'activités où **les étudiants ont de plus en plus de contrôle sur leurs apprentissages** : quiz, discussions, présentations orales, études de cas, jeux de rôle, projets, etc.

Dans la démarche APC de niveau 2, une unité d'intégration pourrait être prévue à chacun des semestres, permettant ainsi de combiner et de mobiliser les savoirs et savoir-faire acquis dans les UE du semestre en cours, et progressivement ceux des semestres précédents.

F10 - Organiser des activités intégratrices

Au niveau 1 d'engagement dans la démarche, la principale évolution dans la maquette consiste à introduire une (ou des) activité intégratrice pluridisciplinaire en fin de cursus. Cette introduction peut se faire avec un impact limité sur l'ensemble du programme.

En quoi cela consiste ?

- Placer les étudiants dans une situation complexe qui exige de mettre en œuvre simultanément plusieurs compétences, transversales et disciplinaires du référentiel, les amenant à mobiliser et intégrer de manière cohérente et simultanée des savoirs et savoir-faire multiples.
- Ces activités font appel à des pédagogies actives diverses basées sur des situations problèmes issues de contextes professionnels réels, ou simulés : projets, études de cas, recherches de terrain, enquête à dimension pluridisciplinaire, ... ou combinaison de différentes méthodes.

Deux objectifs, apprentissage et évaluation :

- permettre à l'étudiant de mobiliser et d'intégrer les ressources (connaissances, savoir-faire...) acquises durant la formation. Ces situations d'apprentissage sont aussi des temps privilégiés pour développer les compétences transversales, et font simultanément appel à plusieurs d'entre elles.
- donner aux étudiants un message très clair sur l'importance des compétences dans la formation.
- permettre aux enseignants d'évaluer les compétences en portant un jugement sur le niveau de maîtrise
- donner aux étudiants un feed back commenté sur les compétences développées et sur le niveau atteint.

Dans quelles UE les programmer ?

- au dernier semestre de la formation (démarche de niveau 1), ou à la fin du semestre ou année (niveau 2)
- au sein d'une UE pluridisciplinaire, ou création d'une UE centrée sur l'activité intégratrice

Une ou plusieurs activités intégratrices ?

- une, si elle est assez large et complexe pour mettre en œuvre l'ensemble des compétences du référentiel
- dans le cas contraire quelques activités complémentaires, certaines peuvent déjà exister, tel que le stage.

NB : Cette activité peut amener à réduire le nombre de productions juxtaposées exigées de l'étudiant.

Quelles étapes pour concevoir l'activité ?

- définir le projet de façon collégiale
- identifier les compétences visées, et les ressources mobilisables
- établir le lien avec les autres enseignements
- formaliser le scénario pédagogique
- définir les modalités de suivi.

Quelques recommandations pour la conception des activités intégratrices :

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - créer des scénarios assez complexes, exigeant la mobilisation de nombreuses ressources - adapter la difficulté au niveau de maîtrise attendu des étudiants - proposer aux étudiants des scénarios proches du réel (réalistes ou authentiques) - prévoir que les activités débouchent sur une production concrète : poster, rapport, exposé, carte mentale, portfolio, mémoire, ... | <ul style="list-style-type: none"> - veiller au caractère motivant pour l'étudiant - laisser une large place à l'initiative, ne pas orienter les choix, pour que l'étudiant décide de la stratégie à adopter, justifie ses choix, et traite la situation de façon autonome, - privilégier des activités qui nécessitent pour partie des travaux en sous-groupe (compétences transversales de collaboration) - accorder une place importante à la démarche réflexive. |
|---|--|

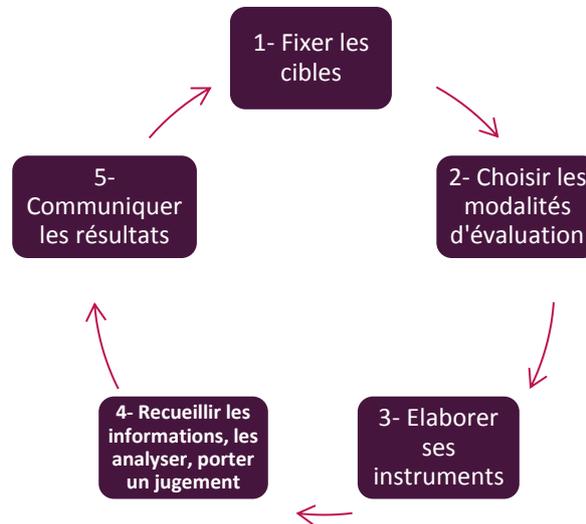
F11 - Evaluer les compétences acquises

Les évaluations de compétences ne s'opposent pas aux modalités de contrôle des connaissances, mais se doivent de les compléter afin de clore et valider un cycle de formation (DGESIP, extrait de Référentiels de compétences des licences).

L'évaluation des compétences nécessite de changer de perspective :

On ne peut évaluer correctement une compétence en faisant une somme ou une moyenne de résultats.

L'évaluation des compétences repose sur un jugement qualitatif critérié, centré sur le processus d'apprentissage, par un jury collégial



Qu'est-ce qu'on évalue ?

L'évaluation des compétences s'intéresse à ce que l'étudiant sait faire, et comment il le fait. Elle s'attache autant au processus ou démarches adoptées par l'étudiant qu'aux résultats auxquels il parvient, et porte sur :

- la **capacité à mobiliser** un ensemble de ressources
- la **maitrise des ressources, et les stratégies** pour repérer ou construire les ressources non disponibles -**le retour réflexif** : l'aptitude à expliciter son cheminement et ses choix.
- la **progression dans le développement des compétences.**

Quand se fait l'évaluation ?

L'évaluation formative est fréquente en cours d'apprentissage. Elle favorise l'autoévaluation, la coévaluation et l'évaluation par les pairs, et sert à soutenir l'apprentissage en cours de formation.

L'évaluation certificative permet de vérifier l'atteinte par l'étudiant du niveau requis au terme du cursus, pour une reconnaissance institutionnelle

Sur quelles tâches se fait l'évaluation ?

La compétence est démontrée par l'observation des étudiants dans le traitement de tâches complexes, (cf activité intégratrice) :

- contextualisées et « authentiques » (réelles, ou proches de situations réelles)
- nécessitant la construction d'une production élaborée par l'étudiant
- s'appuyant sur la mobilisation de nombreux acquis des différents cours, de façon articulée
- pouvant comporter une forme de collaboration entre les pairs.

Quels sont les instruments de l'évaluation ?

- des preuves des performances sont collectées, par l'étudiant lui-même, ou en l'observant en situation
- l'évaluation consiste à porter un jugement global sur le niveau de compétences, en faisant une synthèse des preuves recueillies sur les apprentissages.
- pour réduire la subjectivité de ce jugement, et pour clarifier les niveaux attendus, on utilise des grilles constituées de critères et d'indicateurs :

critères d'évaluation : c'est ce qu'on veut vérifier, ce qui permet de dire que la compétence est maîtrisée

indicateurs : des signes visibles que l'on peut observer, qui apportent de bonnes indications

Exemple de critères et d'indicateurs, extrait du référentiel de compétences du [Diplôme de technicien supérieur Imagerie médicale et radiologie thérapeutique](#), qui comporte 10 compétences :

Pour la compétence « Rechercher, traiter et exploiter les données scientifiques et professionnelles » :

- Questionner, traiter et analyser des données scientifiques et/ou professionnelles.
- Identifier une problématique professionnelle et formuler un questionnement.
- Identifier les ressources documentaires, les travaux de recherche et utiliser des bases de données actualisées.
- Choisir des méthodes et des outils d'investigation adaptés au sujet étudié et les mettre en œuvre.
- Réaliser des publications, études et travaux de recherche dans le domaine professionnel.

Critères d'évaluation :	Indicateurs :
1 - Pertinence de l'objet de la recherche dans le cadre d'une problématique professionnelle.	- L'objet de recherche est clairement identifié et exposé. - Il s'inscrit dans le champ de l'activité professionnelle.
2 - Pertinence de la problématique posée.	- La problématique est clairement identifiée et exposée. - La problématique répond aux objectifs de la recherche.
3 - Pertinence des données au regard d'une problématique posée.	- Les données pertinentes sont recherchées et sélectionnées dans les documents professionnels et scientifiques. - Les bases documentaires sont utilisées en corrélation avec la problématique de recherche. - Les méthodes et outils d'investigation choisis dans un cadre donné sont adaptés (enquêtes, questionnaires...).
4 - Qualité de la production.	- Le document produit respecte les normes et critères de présentation. - Le travail produit répond à la problématique posée.

Ex : Évaluation d'une recherche bibliographique en histoire (A.Daele, [Les grilles d'évaluation critériées](#))

Critères	Insuffisant (niveau 1)	Bon (niveau 2)	Excellent (niveau 3)	% des points
Nombre de sources citées	1-4	5-10	+ de 10	20%
Précision des faits historiques	Beaucoup d'imprécisions	Peu d'imprécision	Pas d'imprécision apparente	40%
Organisation de la recherche	Difficulté pour déterminer de quelle source proviennent les faits exposés	Peu de difficulté pour déterminer de quelle source proviennent les faits exposés	Pas de difficulté pour déterminer la correspondance entre les sources et les faits exposés	20%
Bibliographie	Ne respecte pas les normes	Quelques erreurs dans le respect des normes	Pas ou peu d'erreurs dans le respect des normes	20%

Pour mettre en place une échelle descriptive de niveaux (cf fiche F5)

- identifier les critères garants d'une production de qualité
- choisir le nombre de niveaux de réussite à présenter aux étudiants
- préciser le contexte spécifique et le délai pour la réalisation de la tâche complexe
- pour chaque critère, faire une description des performances propres à chaque niveau

Quel rôle de l'étudiant ?

- l'étudiant, responsable de ses apprentissages, est associé à l'évaluation (autoévaluation, autocorrection)
- présenter les échelles de niveau et leur fonction aux étudiants et les inviter à s'en servir comme repères pour ajuster le développement de leurs compétences.
- la note à elle seule ne peut suffire. **Une grande importance est à accorder au feed back, qui participe de la construction de la compétence**, en fournissant aux étudiants une information sur :
 - le degré de maîtrise atteint pour la compétence,
 - les progrès accomplis,
 - les apprentissages à privilégier.

Format de référentiel au niveau 1 :

Compétence	Niveau de maîtrise attendu	Acquis d'apprentissage
A	2	A1
		A2
		A3
		A4
B	3	B1
		B2
		B3
etc		etc

Format de référentiel au niveau 2 : page suivante

Format de référentiel au niveau 2 : (format pouvant être adapté)

Après avoir listé les compétences, chaque compétence fait l'objet d'une présentation plus détaillée :

Compétence 1									
Situations	Acquis d'apprentissage	Périodes et niveaux		Domaines de ressources					
				Domaine 1	Domaine 2	Domaine 3	Domaine 4	Domaine 5	etc
Situation 1	Acquis d'apprentissage 1		2						
	Acquis d'apprentissage 2	1							
	Acquis d'apprentissage 3		2						
Situation 2	Acquis d'apprentissage 1		3						
	Acquis d'apprentissage 2		2						
	Acquis d'apprentissage 3		1						
	Acquis d'apprentissage 4		2						

Période : période de la formation pendant laquelle sera travaillé l'acquis d'apprentissage – Exemple : L1, L2, L3

Niveaux : Niveau de maîtrise attendu pour l'acquis d'apprentissage.

7. APPUI ET ACCOMPAGNEMENT DES EQUIPES PAR L'UL

Pour vous aider dans la démarche :

→ au niveau 1 :

- des ateliers planifiés par l'UL :

Ateliers sur l'APC (niveau 1) organisés dans le cadre des « rencontres par champs » (responsables de formation) :

14 mars : DEG + interface (Nancy)

16 mars : STSI + Santé (Nancy)

23 mars : ALL + SHS (Metz)

D'autres ateliers sur l'APC seront programmés de mi avril à fin juin.

Consultez la programmation dans le WIKI de l'accréditation et sur le **blog du SU2IP**

<http://sup.univ-lorraine.fr/>

- des ateliers pourront être organisés sur demande spécifiques de composantes ou de collègiums

→ au niveau 2 :

- un accompagnement des équipes, dans le cadre de l'axe 2 de l'appel à projets annuel de l'UL pour la transformation des pratiques pédagogiques
- des formations sur diverses thématiques liées à la transformation pédagogique : **blog du SU2IP**

<http://sup.univ-lorraine.fr/>

Contacts SU2IP

→ dfoip-su2ip-contact@univ-lorraine.fr

→ Chargé de projet Approche par compétences : philippe.vatel@univ-lorraine.fr, tél. 06 38 61 85 87

8. RESSOURCES COMPLEMENTAIRES – BIBLIOGRAPHIE

Vidéo des interventions de J Tardif à l'UL, novembre 2015 : sur le blog du SU2IP

<http://sup.univ-lorraine.fr/category/conferences-cip/j-tardiff-2015/>

Bibliographie

Développer un programme par compétences : de l'intention à la mise en œuvre.

Jacques Tardif, Pédagogie collégiale, Vol 16 N°3, mars 2003.

www.cvm.qc.ca/aqpc/AQPC%201987-2007/PDF/Volume%2016/16%283%29/Tardif,%20Jacques.pdf

Référentiels de compétences à l'université

Nadine Postiaux, Philippe Bouillard et Marc Romainville, Recherche et formation. Mis en ligne le 01 juillet 2012 -

<http://rechercheformation.revues.org/185>

Repenser la compétence - Pour dépasser les idées reçues : quinze propositions. 2ème édition -

Guy Le Boterf - Eyrolles, collection Ressources humaines 2010

L'Évaluation des compétences - Documenter le parcours de développement –

Jacques Tardif - Chenelière Éducation, collection Chenelière/Didactique 2006

Tuning : Contribution des Universités au Processus de Bologne

<http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/tuning/tuning10.pdf>

Des cursus professionnalisants ou par compétences à l'Université : enjeux, craintes et modalités.

Guy Le Boterf.

<http://www.guyleboterf-conseil.com/Approcheparcompetencesuniversites.pdf>

L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ?

Christian Chauvigné et Jean-Claude Coulet, Revue française de pédagogie, juillet 2010

<http://rfp.revues.org/2169>

Référentiel de compétences du logopède, université de Liège

http://www.fapse.ulg.ac.be/upload/docs/application/pdf/2014-04/referentiel-logopedie-ulg_sep2013.pdf

Colloque "La logique des compétences : chance ou danger ? Vers un cadre de qualification dans l'enseignement supérieur », Xavier Rogiers, 2006,

<http://www.bief.be/index.php?s=4&rs=22&uid=34&found=1&lg=fr>

Enseigner à l'université dans une approche-programme. Prigent, R., Bernard, H. et Kozanitis, A. (2009). Montréal, Canada : Presses internationales Polytechnique.

Portail du projet MAPES, modélisation de l'approche programme dans l'enseignement supérieur,

<http://pedagogie.quebec.ca/portail/approche-programme>

Comment développer l'utilisation de grilles critériées (rubrics) dans les apprentissages ?

André Guyomar, Camilla Karnfelt, Philippe Picouet. QPES 2015 : 8eme Colloque Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-01184878/document>