



1

2

3

4

# Comment produire son référentiel de compétences à l'UCA

Guide de rédaction  
à destination des équipes pédagogiques



Objectif 1\*

• Écriture du référentiel de compétences

**Objectif 2 :** Écriture d'au moins 2 situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ). Les étudiant-e-s analysent les actions menées dans les SAÉ et l'évaluation des compétences donne lieu à un positionnement individuel figurant dans le supplément au diplôme.

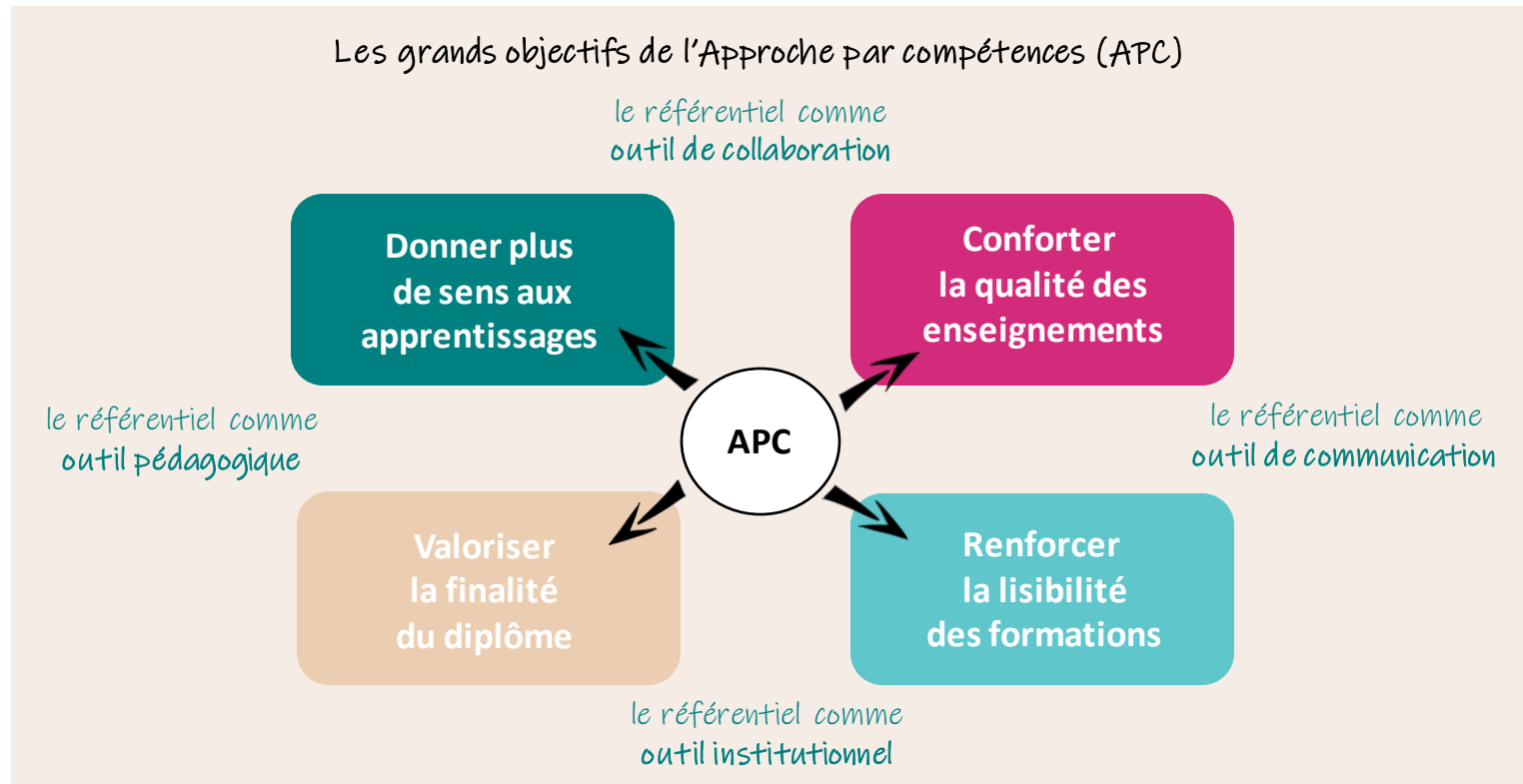
**Objectif 3 :** Écriture d'au moins 2 SAÉ supplémentaires - et/ou mise en place d'un portfolio - et/ou validation de quelques UE par APC.

**Objectif 4 (facultatif) :** Écriture d'au moins 2 SAÉ supplémentaires - et/ou déclinaison des blocs de la maquette en blocs de compétences - et/ou validation de la majorité des UE par APC.



# Pourquoi un référentiel de compétences ?

- C'est la 1ère étape de réflexion collective sur la valorisation du programme existant d'un diplôme



- Le référentiel permet à une équipe de réaffirmer les objectifs communs à une formation et à un diplôme par le prisme des compétences qui y sont développées
- Il répond à l'objectif n° 3 du "domaine formation" du projet d'établissement de l'UCA 2021-2026  
Pour le consulter : [https://ippa.uca.fr/Approche par compétences / Contexte / Contexte local - l'APC dans le projet d'établissement](https://ippa.uca.fr/Approche%20par%20comp%C3%A9tences/Contexte/Contexte%20local-l'APC%20dans%20le%20projet%20d'%C3%A9tablissement)
- Ce référentiel peut être écrit sur la base de la Fiche RNCP du diplôme : Guide "Quelle place pour la fiche RNCP dans l'APC à l'UCA ?"  
Pour le consulter : [https://ippa.uca.fr/Approche par compétences / Accès direct](https://ippa.uca.fr/Approche%20par%20comp%C3%A9tences/Acc%C3%A8s%20direct)





# Les étapes de rédaction d'un référentiel

## Formuler les compétences

- 1 Chacune des compétences du référentiel s'exprime sous la forme d'un savoir-agir  
*Ex. : "Conseiller sur des questions d'ordre juridique, comptable, financier, organisationnel"*

## Identifier les critères d'exigence

- 2 Ils permettent d'évaluer si l'étudiant·e a agi avec le niveau de qualité attendu  
*Ex. : "En adaptant la réponse à l'interlocuteur et au contexte dans lequel la question est posée"*

## Déterminer les niveaux de développement

- 3 Ils proposent des jalons pour que l'étudiant·e progresse dans le développement de sa compétence  
*Ex. : "Interpréter en droit le discours d'un client ou d'un usager"*

## Sélectionner les apprentissages critiques

- 4 Décrits par niveau, ils donnent des repères à l'étudiant·e sur ce qui est à apprendre à faire pour mettre en œuvre la compétence  
*Ex. : "Conseiller en tant que contributeur à la mission de conseil"*



# Exemple d'une compétence extraite du référentiel BUT "Carrières juridiques"

## 1. Compétence

**Conseiller sur des questions d'ordre juridique, comptable, financier, organisationnel**

- En adaptant la réponse à l'interlocuteur·rice et au contexte dans lequel elle est posée
- En apportant une réponse précise, rigoureuse et à jour
- En assurant une communication fluide en interne et en externe
- En recourant aux bonnes personnes-ressources

## 2. Critères d'exigence

### Situations

- Assistance aux fonctions support dans une structure privée ou publique
- Accueil et orientation dans un contexte amiable
- Réponse à une question contentieuse

- Prendre conscience des enjeux de communication dans les relations interpersonnelles
- Interpréter en droit le discours de la clientèle
- S'engager dans l'interaction professionnelle
- Mobiliser les personnes-ressources en fonction des besoins

- Faire entendre ses idées au sein d'une équipe
- Accepter la critique de façon constructive
- Proposer des solutions et les défendre
- Reformuler en droit le discours de la clientèle

- Assurer la responsabilité d'une prise de position
- Construire un discours structuré et finalisé
- Animer un travail collectif
- Intégrer les règles déontologiques dans la communication professionnelle

## 3.

### Niveaux de développement

#### Niveau 1

Conseiller en tant que contributeur·rice à la mission de conseil

#### Niveau 2

Conseiller en tant qu'acteur·rice de la mission de conseil

#### Niveau 3

Conseiller en tant que responsable de la mission de conseil

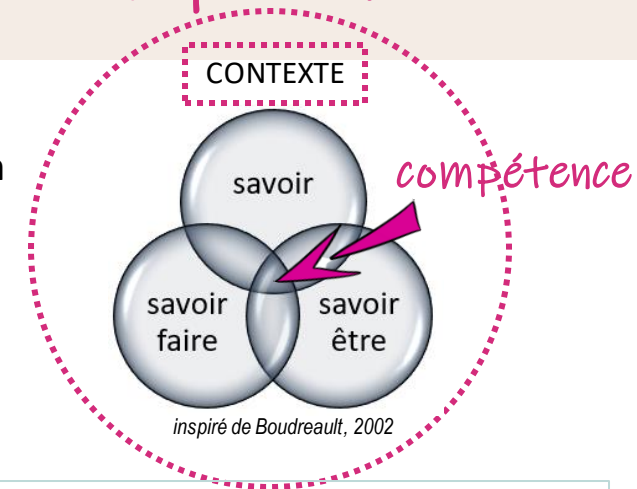
## 4.

### Apprentissages critiques



# Avant de commencer : un focus sur la compétence

" Une compétence est "un **savoir agir complexe** consistant en une mobilisation et une combinaison efficace de **ressources** (savoirs, savoir-faire, savoir-être) internes ou externes dans une famille de **situation** ". (Tardif, 2006)



## Principes généraux

- On développe ses compétences quand on
- agit
  - dans une situation
  - interdisciplinaire
  - qui mobilise plusieurs acquis
  - en se basant sur des connaissances...



Agir avec compétence suppose que la personne soit capable de traiter une situation réelle, en choisissant des ressources de différents types, afin de construire un résultat.



## Exemple de la conduite routière

**Compétence** : Conduire un véhicule léger sur la voie publique

**Savoir** : connaître le code de la route...

**Savoir-faire** : maîtriser les commandes du véhicule...

**Savoir-être** : anticiper le comportement des autres usagers...

- La compétence ne s'oppose pas aux savoirs, elle permet de les mettre en œuvre dans diverses situations complexes
- La compétence n'est pas un savoir-faire ni une procédure



Un référentiel de compétences est un ensemble de compétences  
 Il concerne une mention de diplôme donnée  
 Il décrit le profil du / de la diplômé·e

# 1 Formuler les compétences

## 1.1 Définition

La **compétence** est de l'ordre de l'action, dans la mesure où pour la développer, l'étudiant·e doit combiner savoirs, savoir-faire et savoir-être, afin d'accomplir non pas une tâche donnée, mais plusieurs actions dans des situations différentes.

## 1.2 Exemple

Les **3 compétences** du référentiel de compétences des acteurs du champ de l'intégration des personnes réfugiées. Programme TREE - LabSET (Univ. Liège)

1 - COMMUNIQUER DE FAÇON INTERCULTURELLE AVEC LES PERSONNES RÉFUGIÉES

2 - SOUTENIR LES PERSONNES RÉFUGIÉES DANS LEURS DÉMARCHES D'INTÉGRATION

3 - SE POSITIONNER DANS LE SECTEUR DE L'INTÉGRATION DES PERSONNES RÉFUGIÉES



Compétences

## 1.3 Format

### Forme




- verbe à l'**infinitif** (éviter les substantifs)
- **1 seul verbe d'action**
- Faire suivre le verbe d'action de compléments permettant d'expliciter les contextes et domaines d'action.

**Nombre** : 3 à 6 compétences

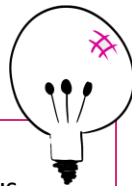


## 1.4 Méthode proposée

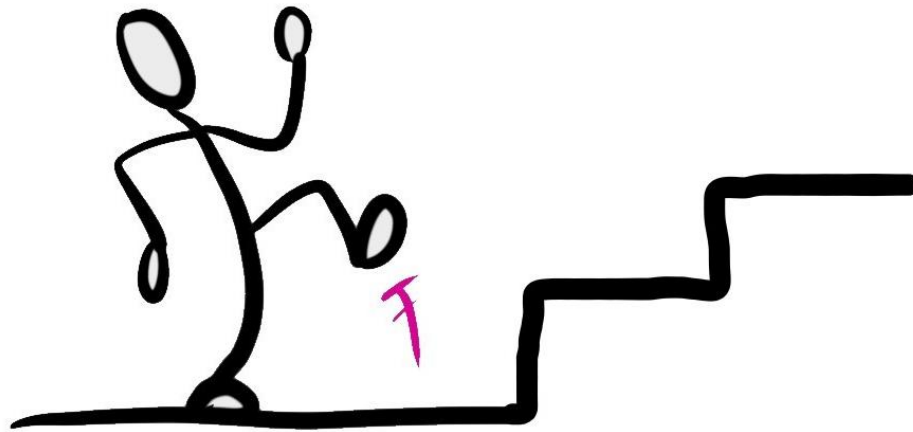


- Basez-vous sur le **profil de votre diplômé·e**. N'écrivez pas des compétences trop générales qui conviendraient à n'importe quel domaine d'activités. Il est important de reconnaître les spécificités de votre formation dans la formulation des compétences.
- Utilisez des **verbes d'action**<sup>1</sup>. Évitez des verbes comme : "connaître, comprendre, mobiliser" reposant uniquement sur les savoirs. La compétence combine **savoir / savoir-faire / savoir-être**.
- Ne pas mettre plusieurs verbes dans la même compétence, ceci rend difficile l'évaluation : que faire si une action est réussie et l'autre non ?  

- Pour vous inspirer, vous pouvez imaginer des **situations réelles** qui nécessitent la mise en œuvre de ces compétences.
- Posez-vous la question "pour quoi faire ?" à chacune des compétences retenues, car celle-ci est un **but à atteindre** et non un moyen.
- Si vous obtenez plus de 20 compétences, c'est que ce ne sont pas des compétences, mais plutôt des apprentissages.  

- Trop de compétences sont difficiles à faire travailler aux étudiant·e·s et donc à évaluer.  


<sup>1</sup> - Listes de **verbes d'action** pour vous inspirer concernant les apprentissages [cognitifs](#), [affectifs](#), [psychomoteurs](#).



## 1.5 Les plus de la méthode proposée



- La formulation des compétences fait apparaître clairement l'identité et les spécificités de votre formation.
- Les compétences retenues donnent une meilleure lisibilité au diplôme et permettent de valoriser cette formation.
- Les compétences donnent du sens à la formation et aux apprentissages, elles sont un guide pour les étudiant·e·s.
- L'écriture des compétences favorise les échanges au sein de l'équipe pédagogique, autour d'une vision commune du diplômé.



## 1.6 Exemples de formulations



formulations à éviter

- "Construction d'un questionnaire"
- "Développer une argumentation avec esprit critique"
- "Mobiliser des connaissances historiques, des références culturelles et artistiques permettant de construire des mises en perspective et des transferts entre les aires géographiques, politiques et culturelles relevant de la langue maternelle et de la ou des langues visées"
- "Développer sa motricité afin de construire un projet personnel et professionnel dans le domaine des STAPS"



formulations à privilégier

- "Bâtir une problématique sur un thème relevant de la biologie"
- "Développer une argumentation mathématique avec esprit critique"
- "Construire des mises en perspective et des transferts entre langue maternelle et langues visées"
- "Construire un projet personnel et professionnel dans le domaine des STAPS"

# 1.7 Contextualisations dans l'Enseignement Supérieur

## Logistique



Exemple d'une compétence

1. Transporter des marchandises et/ou des personnes (BUT - GLT)

## Géographie



Exemple d'une compétence

1. Analyser les processus complexes, physiques et sociétaux contrôlant le fonctionnement des milieux et des territoires

## Sociologie



Exemple de 4 compétences

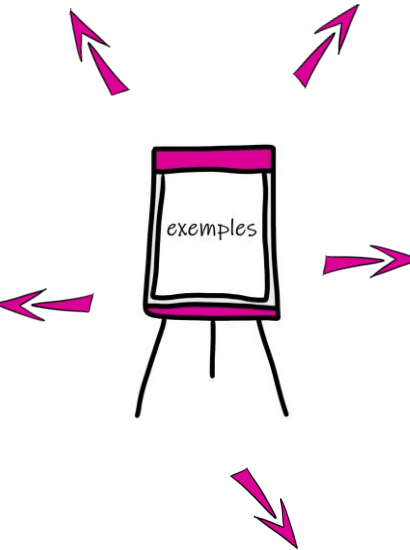
1. Appréhender de manière objective et critique un phénomène ou une problématique sociale
2. Enquêter sur un phénomène social
3. Collaborer avec les acteurs sociaux
4. Diffuser des connaissances dans le domaine des sciences sociales

## STAPS



Exemple de 5 compétences

1. Analyser la motricité dans les activités physiques / sportives d'un groupe de pratiquants
2. Enseigner les activités physiques et sportives à un public varié
3. Argumenter sur les activités physiques / sportives.
4. Se positionner vis-à-vis du champ professionnel des activités physiques et sportives
5. Construire un projet personnel et professionnel dans le domaine des STAPS



## Physique



Exemple d'une compétence

1. Modéliser un phénomène en physique (UNAmur - Physique, exemple donné par le LabSET)



# Focus sur les compétences transversales

La méthode proposée à l'UCA s'attache prioritairement aux compétences spécifiques ou disciplinaires visées pour l'obtention du diplôme. Il existe d'autres compétences, dites transversales, qui sont plus générales, car n'ont pas d'ancrage disciplinaire\*.

Dans le référentiel, ce que recouvrent ces compétences transversales peut alors apparaître :

- Dans les **critères d'exigence**  
(cf. Étape 2 de ce Guide)
- Dans les **apprentissages critiques**  
(cf. Étape 4 de ce Guide)

La singularité et le degré de complexité des contextes dans lesquels la compétence disciplinaire sera mise en œuvre entraîneront la mobilisation de compétences transversales.



## Exemples de compétences transversales

- Conduire un projet d'ingénierie **en travaillant en équipe**
- Mener une recherche **en développant une pensée critique**
- Délivrer un conseil juridique **en adaptant sa communication** à différents publics

- *C'est à l'équipe pédagogique de choisir et de formuler collégalement les compétences qui correspondent au profil de l'étudiant.e diplômé.e de leur mention.*
- *Une compétence transversale propre à un diplôme peut être considérée comme une compétence disciplinaire dans un diplôme d'une autre discipline.*



\* Tardif, J. & Dubois, B. (2013). De la nature des compétences transversales jusqu'à leur évaluation : une course à obstacles, souvent infranchissables. *Revue française de linguistique appliquée*, XVIII, 29-45.

## 2 Identifier les critères d'exigence

### 2.1 Définition

Les **critères d'exigence** décrivent la manière de "bien" mettre en œuvre la compétence. Ils détaillent ce qui est attendu de la part des étudiant·e·s. Ils sont aussi appelés "composantes essentielles", "critères d'évaluation" ou encore "critères de qualité".

### 2.2 Exemple

Les **11 critères** du référentiel de compétences des acteurs du champ de l'intégration des personnes réfugiées  
Programme TREE, LabSET (Université Liège)

#### 1 - COMMUNIQUER DE FAÇON INTERCULTURELLE AVEC LES PERSONNES RÉFUGIÉES

- . En favorisant le dialogue avec la personne
- . En tenant compte de l'individualité et des multiples réalités culturelles
- . En respectant les limites de son mandat

#### 2 - SOUTENIR LES PERSONNES RÉFUGIÉES DANS LEURS DÉMARCHES D'INTÉGRATION

- . En tenant compte des différents cadres légaux
- . En collaborant avec les services compétents
- . En adoptant une éthique professionnelle
- . En visant l'émancipation des personnes réfugiées

#### 3 - SE POSITIONNER DANS LE SECTEUR DE L'INTÉGRATION DES PERSONNES RÉFUGIÉES

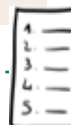
- . En adoptant une posture réflexive sur ses expériences
- . En tenant compte du contexte politique et sociétal
- . En partageant avec le réseau professionnel
- . En gérant la charge émotionnelle

← Critères d'exigence

### 2.3 Format

**Forme** : verbes au gérondif (ex. : "en favorisant" "en respectant"... ) qui permettent de caractériser la qualité avec laquelle la compétence est mise en œuvre

**Nombre** : 3 à 6 critères d'exigence par compétence



## 2.4 Méthode proposée



❑ Pour identifier les critères d'exigence, interrogez-vous sur ce qui permet de bien mettre en œuvre une compétence :

- Le **résultat** est-il atteint ?
- La **méthode** employée est-elle appropriée ? (dimension réflexive possible)
- Les **règles** attendues (juridiques, déontologiques, environnementales, sociétales, écologiques, etc.) sont-elles respectées ?
- Les **interactions** sont-elles adaptées aux situations et aux interlocuteur·rice·s ?

Pour que la compétence soit acquise, tous les critères identifiés doivent être respectés. Il est donc important pour la communauté enseignante de s'accorder sur ces derniers.

⚠ Si vous obtenez plus de 10 critères d'exigence, c'est que ce ne sont pas des critères d'exigence, mais plutôt une liste de procédures de la méthode.

Il peut y avoir parfois des tensions induites par les critères d'exigences, qui obligeront l'étudiant·e à faire des arbitrages, à prendre des décisions qu'il devra être capable d'argumenter (développement de sa posture réflexive).

❑ Pour rendre observables ces critères d'exigence, vous pouvez imaginer des indicateurs qui répondent à la question "comment déterminer l'atteinte du critère ?"

Ces indicateurs sont des éléments, des productions, des comportements observables ou que l'on peut documenter qui permettent d'évaluer l'atteinte du critère.

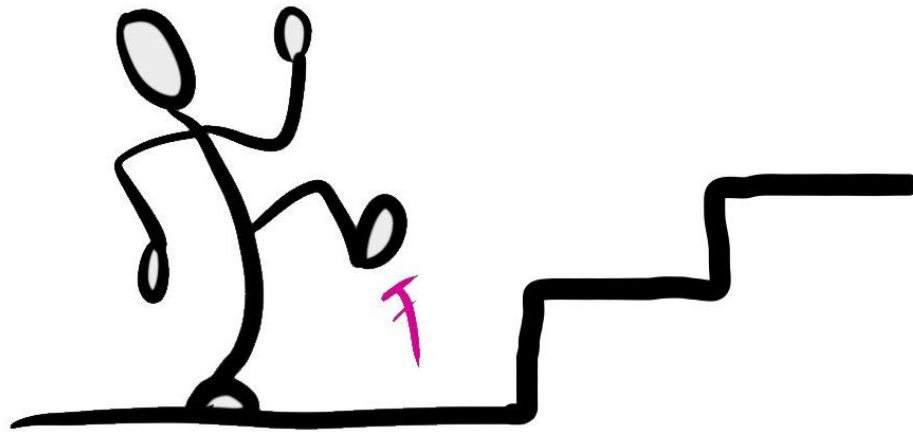
Exemple "Méthode"

- Critère d'exigence : "en respectant les contraintes exprimées par la clientèle"
- Indicateur de ce critère : "Les contraintes techniques précisées dans le cahier des charges fourni par la clientèle ont été prises en compte"
- Réponses possibles = "oui" / "non" ou "pas du tout" / "partiellement" / "tout à fait"

Exemple "Interaction"

- Critère d'exigence : "en s'adaptant à l'interculturalité du public"
- Indicateur de ce critère : "Des supports de communication traduits dans plusieurs langues ont été produits pour chaque communauté impliquée dans le projet"
- Réponses possibles = "oui" / "non" ou réponse = "nombre de supports produits"

## 2.5 Les plus de la méthode proposée



- L'identification des critères d'évaluation fait apparaître clairement ce qui est attendu de l'étudiant·e.
- Les critères d'évaluation rendent lisibles les conditions qui vont inciter l'étudiant·e à une mise en œuvre de qualité de la compétence.
- Ces critères encouragent l'étudiant·e à l'autoévaluation.
- L'écriture des critères d'évaluation favorise un consensus de l'équipe pédagogique sur les constituants incontournables de la compétence.

## 2.6 Exemples de formulations



formulations à éviter

"En visant l'émancipation" (trop vague, à préciser)

"En assurant la conformité du processus"  
(trop général)

"En respectant les règles et consignes"  
(trop général)



formulations à privilégier

"En visant l'émancipation des personnes réfugiées"

"En respectant les moyens techniques, financiers, humains et organisationnels précisés dans le cahier des charges"

"En adoptant une démarche, qui s'inscrit dans la stratégie récemment développée par l'entreprise"

## 2.7 Contextualisations dans l'Enseignement Supérieur

### Orthophonie

#### Compétence

ÉVALUER UN/E PATIENT·E QUI SOUFFRE D'UN TROUBLE DU LANGAGE



#### Exemples de critères d'exigence

1. En l'abordant dans sa globalité
2. En tenant compte de la plainte initiale ainsi que des autres indications et prescriptions médicales
3. En lui communiquant, de manière adaptée, toutes les informations nécessaires à la compréhension de son trouble

### Philosophie

#### Compétence

ÉCRIRE DES ANALYSES DE PROBLÈMES PHILOSOPHIQUES COMPLEXES



#### Exemples de critères d'exigence

1. En s'appuyant sur plusieurs travaux de recherche
2. En adaptant ses écrits au contexte et niveaux des destinataires

### Sciences des matériaux

#### Compétence :

ÉLABORER DES MATÉRIAUX.



#### Exemples de critères d'exigence

1. En respectant un cahier des charges spécifique
2. En intégrant leurs possibilités de recyclage (BUT - SGM)

### Génie biologique

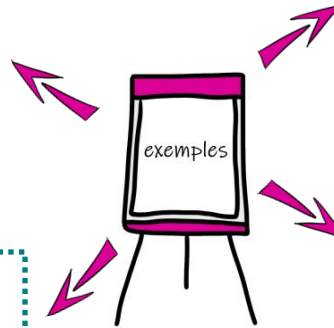
#### Compétence

CONCEVOIR UNE ALIMENTATION ADAPTÉE, SAINE ET DURABLE



#### Exemples de critères d'exigence

1. En veillant à la qualité nutritionnelle des aliments
2. En se conformant à la réglementation en vigueur dans les domaines de l'hygiène, de la sécurité et de la qualité







# Avant de continuer : un focus sur les situations

La compétence ne se développe qu'**en situation\***. Les situations montrent les contextes emblématiques de la mise en œuvre de la compétence.



## Principes généraux

Les situations :

- impliquent l'interdisciplinarité,
- ouvrent sur des démarches originales et des résultats multiples qui
- permettent à l'étudiant·e de s'adapter et d'acquérir le savoir agir visé.
- font émerger la nécessité de combiner d'anciens et de nouveaux savoirs, savoir-être, savoir-faire
- nécessitent la prise en compte de tous les critères d'exigences.



Il est essentiel d'amener les étudiant·e·s à "générer des conduites adaptées face à des situations diverses et changeantes".

Chauvigné & Coulet, 2010\*



## Exemples

**Compétence** : Conduire des projets de développement territorial

**Situations** : Production de documents au sein d'une collectivité territoriale / d'un service de l'état / d'un ministère

**Situations** : Accompagnement d'un projet au sein d'une société d'économie mixte / d'un organisme privé / d'un établissement public

Penser ces situations en équipe permet :

- d'avoir une vision globale des contextes de mise en œuvre de la compétence
- d'envisager plus aisément les différents niveaux de la compétence (cf. partie suivante)



\* Poumay, M. & Georges, F., (2022). *Comment mettre en œuvre une approche par compétences dans le supérieur*. De Boeck Supérieur.

# 3 Déterminer les niveaux de développement

## 3.1 Définition

Les **niveaux** définissent les étapes qui jalonnent et balisent le développement d'une compétence. Pour chaque niveau la complexité de la situation, le degré d'autonomie requis pour la réaliser, les responsabilités du rôle endossé par l'étudiant·e augmentent. Chaque niveau correspond ainsi à la posture attendue à un moment clé du développement de la compétence.

## 3.2 Exemple

*3 niveaux différents d'une même compétence imaginés à partir du référentiel de compétences des acteurs du champ de l'intégration des personnes réfugiées. Auteur : LabSET (Université Liège)*

### 1 - COMMUNIQUER DE FAÇON INTERCULTURELLE AVEC LES PERSONNES RÉFUGIÉES

#### Niveau 1 de développement de la compétence - "Débutant"

Communiquer de façon interculturelle **avec une personne réfugiée lors d'un face à face en présence d'un interprète.**

#### Niveau 2 de développement de la compétence - "Intermédiaire"

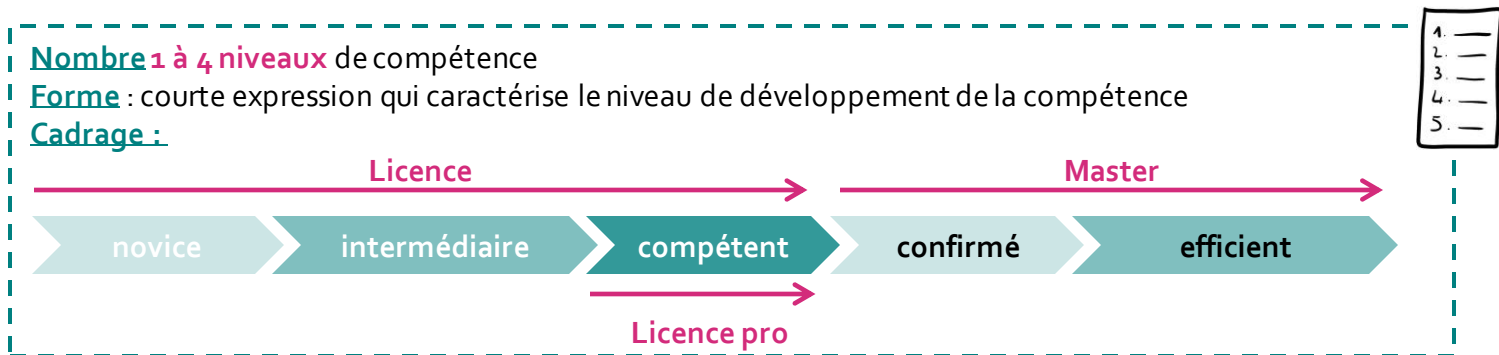
Communiquer de façon interculturelle **avec une personne réfugiée lors d'un face à face individuel.**

#### Niveau 3 de développement de la compétence - "Compétent"

Communiquer de façon interculturelle avec **plusieurs personnes réfugiées lors d'une réunion collective.**

Niveaux

## 3.3 Format

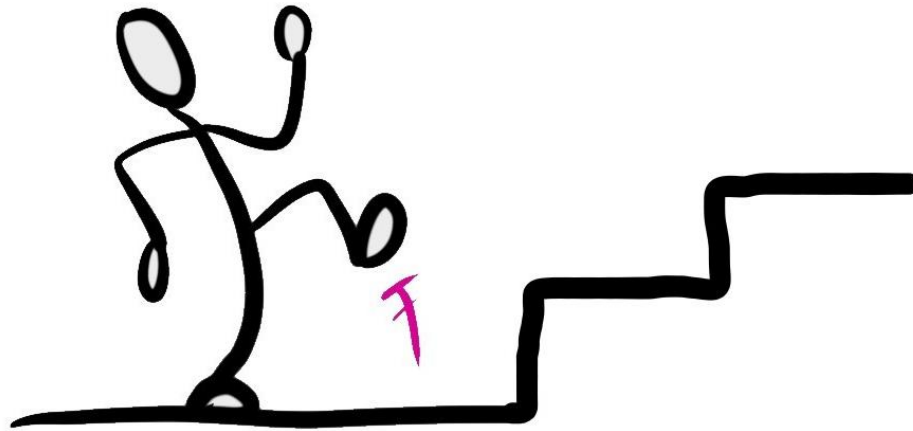


### 3.4 Méthode proposée



- Commencez par le niveau le plus élevé de votre compétence (vision du / de la diplômé-e) et déclinez les niveaux
- La complexité croissante des niveaux peut s'envisager comme :
  - ✓ l'augmentation des **responsabilités**,
  - ✓ la complexification des **postures**, des **rôles** de l'étudiant·e (comme assistant / comme co-pilote / comme pilote...),
  - ✓ le développement progressif de son **autonomie** (en présence d'un encadrant / seul...),
  - ✓ l'immersion dans des situations **de plus en plus complexes** (avec un outil de simulation / en situation réelle, avec des publics plus ou moins difficiles à aborder...)
- Vous pouvez faire correspondre un niveau à une année de votre cursus : un seul niveau pour 3 années rendrait les repères de l'évolution des compétences peu visibles, à l'inverse trop multiplier les niveaux (plus de 4) complexifierait la mise en œuvre et la lisibilité des activités d'apprentissage et d'évaluation et amplifierait la charge de travail.
- Ne confondez pas "niveau de compétence " et "situation". C'est en situant l'étudiant·e dans des conditions de plus en plus complexes qu'on augmente le niveau de compétences. La situation est un moyen pour atteindre le niveau.

### 3.5 Les plus de la méthode proposée



L'identification des niveaux :

- Permet d'agencer les situations d'apprentissage à mettre en place pour soutenir le développement de la compétence.
- Rend plus lisibles les attendus, étape par étape, pour un meilleur suivi de la progression de l'étudiant·e.
- Encourage les étudiant·e·s à l'autoévaluation.
- Favorise et contextualise les retours des enseignant·e·s (feed-backs).

### 3.6 Exemples de formulations



#### formulations à éviter



Compétence "Piloter un avion"

Niveau 1 :  
en tant que novice

Niveau 2 :  
à un niveau intermédiaire

Niveau 3 :  
à un niveau confirmé



#### formulations à privilégier



Compétence "Piloter un avion"

Niveau 1 :  
"accompagné d'un instructeur / sur un simulateur de vol"

Niveau 2 :  
"accompagné d'un instructeur sur un appareil réel "

Niveau 3 :  
" en tant que pilote en autonomie sur un appareil réel"

## 3.7 Contextualisation dans l'enseignement supérieur

### Enseignement

Compétence

ENSEIGNER LE FRANÇAIS COMME LANGUE ÉTRANGÈRE



Exemples de niveaux

**Niveau 1**

Dans une posture participative

**Niveau 2**

Dans une posture initiatrice, proactive

### Gestion des organisations

Compétence

GÉRER UN PROJET INTERNE OU EXTERNE à L'ORGANISATION



Exemples de niveaux

**Niveau 1**

En tant que participant·e à la réalisation du projet

**Niveau 2**

En tant que collaborateur·rice dans la gestion du projet

**Niveau 3**

En tant que responsable du pilotage du projet

exemples

### Santé

Compétence

ACCUEILLIR UN PATIENT



Exemples de niveaux

**Niveau 1**

Victime d'un accident bénin

**Niveau 2**

Porteur·se d'une maladie chronique

**Niveau 3**

Atteint·e d'une maladie incurable

### Informatique

Compétence :

ADMINISTRER LES RÉSEAUX ET L'INTERNET.



Exemples de niveaux

**Niveau 1**

En tant qu'assistant·e de l'administrateur·rice d'un réseau informatique

**Niveau 2**

En tant que l'administrateur·rice d'un réseau informatique

**Niveau 3**

En tant que concepteur·rice d'un réseau informatique

## 4 Sélectionner les apprentissages critiques

### 4.1 Définition

Ce sont les **apprentissages indispensables** pour passer d'un niveau de développement à l'autre. Ils engendrent des conduites inédites de la part de l'étudiant.e. Les Apprentissages critiques correspondent à des changements majeurs du regard de l'étudiant.e sur son environnement et donnent lieu à de réelles prises de conscience. Ces apprentissages ne sont pas compensables et doivent donc tous être maîtrisés.

*Les 12 apprentissages critiques du référentiel de compétences des acteurs du champ de l'intégration des personnes réfugiées* Auteur : LabSET (Université Liège)

### 1 - COMMUNIQUER DE FAÇON INTERCULTURELLE AVEC LES PERSONNES RÉFUGIÉES

Niveau 1 : Avec une personne réfugiée lors d'un face à face en présence d'un interprète

- Identifier ses propres représentations culturelles
- Mesurer l'influence potentielle de ses représentations dans la communication
- Dépasser ses propres représentations sur le parcours d'une personne réfugiée

Niveau 2 : Avec une personne réfugiée lors d'un face à face individuel

- Distinguer l'écoute simple de l'écoute active
- Adapter son langage et son attitude pour faciliter la communication
- Aider les autres à comprendre et s'assurer d'être compris

Niveau 3 : Plusieurs personnes réfugiées lors d'une réunion collective

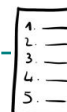
- Respecter et faire respecter chaque individu au sein d'un collectif
- Mettre en place des stratégies pour lever des incompréhensions et les dépasser
- Faire face à la détresse psychologique, à des populations traumatisées

Apprentissages critiques

### 4.2 Exemple

### 4.3 Format

**Nombre** 3 à 6 apprentissages critiques par niveau de compétence  
**Forme** : un ou plusieurs verbes pour chaque apprentissage critique



## 4.4 Méthode proposée



- Interrogez-vous sur ce que l'étudiant·e doit maîtriser pour assumer sa posture, sa responsabilité, son rôle.
- Identifiez les apprentissages qui permettent à l'étudiant·e d'agir pour un niveau de compétence donné.
- Ne retenez que les apprentissages qui **mettent en lumière les changements** permanents attendus pour développer un niveau de compétence.
- Vos apprentissages peuvent être formulés en tant que connaissances, **mais à condition qu'elles soient complexes**, issues de la combinaison de plusieurs savoirs et de plusieurs disciplines, et qu'elles viennent transformer la manière dont les étudiant·e·s vont aborder une problématique.
- Assurez-vous de raisonner en termes d'apprentissages véritables et non en termes d'étapes d'une procédure à suivre.
- Un trop grand nombre d'apprentissages critiques obligerait les étudiant·e·s à tous les travailler et les enseignant·e·s à tous les évaluer.





## 4.5 Exemples de formulations



formulations à éviter

Compétence :

"Conduire une recherche expérimentale"

Apprentissages critiques :

Observations, hypothèses, expérience

Résultats, interprétation, conclusions



formulations à privilégier

Compétence :

"Conduire une recherche expérimentale"

Apprentissages critiques :


Distinguer une hypothèse d'une opinion

Prendre conscience des limites de son interprétation



# 4.6 Contextualisation dans l'enseignement supérieur

### Mathématiques




Compétence  
ANALYSER STATISTIQUEMENT DES DONNÉES.

Apprentissages critiques

1. Comprendre l'intérêt de l'utilisation d'un modèle probabiliste
2. Saisir la spécificité de l'analyse des données temporelles
3. Connaître les différences entre les outils statistiques pour choisir le plus adapté (BUT - STID)

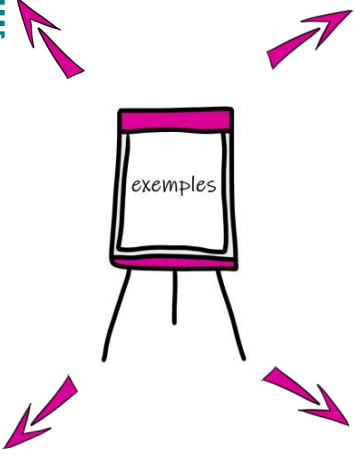
### Ressources humaines




Compétence  
DIRIGER DIFFÉRENTS TYPES D'ÉQUIPES.

Apprentissages critiques

1. Comprendre les enjeux de la communication interpersonnelle
2. Prendre en compte les dimensions collectives d'une équipe
3. Faire des choix en cohérence avec ses valeurs et les valeurs de l'institution



### Langues



Compétence  
S'EXPRIMER A L'ÉCRIT EN ANGLAIS

Apprentissages critiques

1. Communiquer efficacement à l'écrit en anglais vers des publics de spécialistes ou de non-spécialistes de façon claire et non ambiguë
2. Traduire des supports de nature variée
3. Disposer d'une connaissance approfondie de la culture, de l'histoire et de la civilisation anglaise

### Communication



CONCEVOIR UNE STRATÉGIE DE COMMUNICATION.

Apprentissages critiques

1. Formuler une recommandation stratégique et opérationnelle
2. Sélectionner des moyens médias, hors-médias, social médias, dans le respect du cadre réglementaire
3. Réaliser des études marketing, médias, veille sectorielle
4. Mobiliser une méthodologie pour répondre à la demande d'un commanditaire
5. Suivre et contrôler la mise en œuvre des actions



# Du référentiel vers une Approche par compétences

La rédaction d'un référentiel de compétences, véritable colonne vertébrale de la formation\*, est la première étape vers l'APC. Ce travail permet la structuration du programme et de sa mise en œuvre : le référentiel devient ainsi un outil transparent pour connaître les objectifs et les attendus du programme de votre formation.

Deux éléments viendront ensuite soutenir ce travail : l'identification et/ou la construction des **Situations d'Apprentissage et d'Évaluation (SAÉ)** et celle des **ressources**, indispensables au développement de la compétence.



## Les SAÉ

- Sont des tâches authentiques et complexes, qui constituent un défi et demandent une réponse originale de la part de l'étudiant·e. Les SAÉ sont consciemment organisées par l'équipe pédagogique pour permettre le développement et l'évaluation des compétences.

*Exemples :*

*création d'une œuvre originale, exposition, expérimentation, simulation, étude de cas, stage, projet tutoré...*



"Le référentiel, une colonne vertébrale... jamais parfaite : il ne faut pas chercher la perfection, mais produire et expérimenter en acceptant l'incertitude. C'est la meilleure façon d'avancer."\*



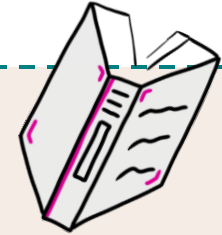
## Les ressources

Ce sont les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être, les valeurs, les normes, les règles, les approches indispensables au développement de la compétence. Elles sont au service de la SAÉ. Soit les étudiant·e·s les possèdent déjà (prérequis), soit il·elle doit les acquérir par une recherche personnelle ou par des apports effectués par l'équipe pédagogique.



\* Poumay, M. & Georges, F., (2022). *Comment mettre en œuvre une approche par compétences dans le supérieur*. De Boeck Supérieur.

# Bibliographie



Poumay, M. & Georges, F., (2022). *Comment mettre en œuvre une approche par compétences dans le supérieur*. De Boeck Supérieur.

Poumay, M., Tardif, J. & Georges, F. (2017). *Organiser la formation à partir des compétences: Un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur*. De Boeck Supérieur.

Tardif, J. & Dubois, B. (2013). De la nature des compétences transversales jusqu'à leur évaluation : une course à obstacles, souvent infranchissables. *Revue française de linguistique appliquée*, XVIII, 29-45.

<https://doi.org/10.3917/rfla.181.0029>



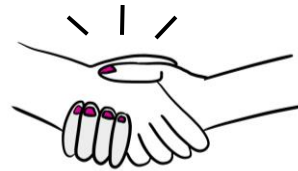
1

2

3

4

**N'hésitez pas à contacter notre équipe si vous souhaitez être accompagné·e dans votre travail**



**Sophie Serindat, Anne Bergeal, Romain Morcelet, Rocio Prado-Sanchez, Marion Sabart, Chloé Sagnet**

[enseigner-autrement@uca.fr](mailto:enseigner-autrement@uca.fr)



- Lien vers le site APC de l'UCA : <https://ippa.uca.fr/approche-par-competences>
- Lien vers le catalogue de formation APC du Pôle IPPA : <https://ippa.uca.fr/formations/offre-de-formation-2022-2023>