

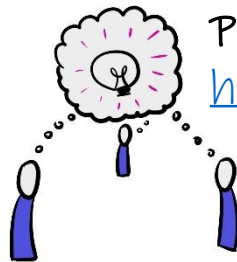


Kit de fiches outils APC

Ce kit rassemble une compilation de fiches destinées à engager dans la mise en place des Approches par Compétences dans l'Enseignement Supérieur. Son intention est de proposer des « messages clés » qui nous paraissent essentiels à maîtriser lorsque l'on souhaite mettre en place une approche par compétences dans une formation.

Conçu comme un « pense-bête des incontournables », il s'organise autour de fiches outils thématiques, inspirées des travaux et des échanges issus de la communauté des accompagnateurs et accompagnatrices ; ainsi que de notre pratique d'accompagnement sur le terrain. Il a été réalisé par l'équipe du service d'appui à la pédagogie (le Pôle IPPA*) de l'Université Clermont Auvergne.

Aujourd'hui, nous souhaitons rendre ce travail à la communauté sous la forme de ce kit. N'hésitez pas à continuer à l'alimenter avec nous et à nous partager vos enrichissements et vos retours : accompagnement-apc.ippa@uca.fr



Pour accéder à la version en ligne du kit:

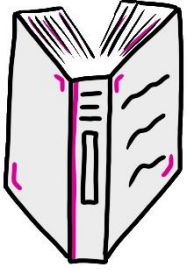
<https://y.uca.fr/KitAPC>



* <https://ippa.uca.fr/>



**PÔLE INGÉNIERIE PÉDAGOGIQUE
ET PRODUCTION AUDIOVISUELLE**
Université Clermont Auvergne



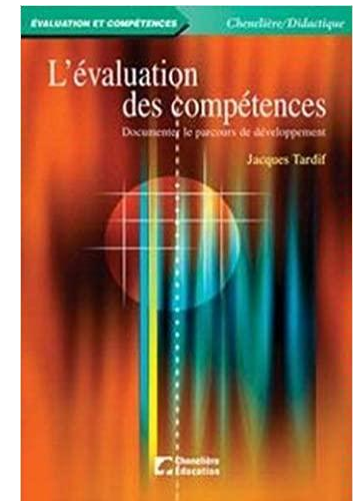
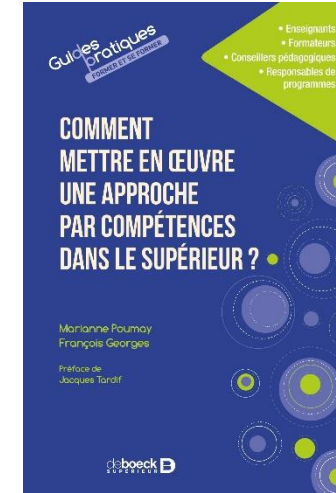
Sources principales

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

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

Prégent, R., Bernard, H., & Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme*. Montréal: Presses Internationales Polytechnique.

Tardif J. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*. Chenelière éducation.



**PÔLE INGÉNIERIE PÉDAGOGIQUE
ET PRODUCTION AUDIOVISUELLE**
Université Clermont Auvergne



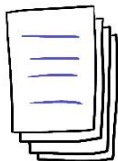
À lire avant de commencer

LÉGENDE

Nous avons essayé de produire des fiches homogènes et basées sur des **représentations schématiques et visuelles**.

Elles comportent, pour la plupart, peu de texte et se basent souvent sur une série de **mots clés**. Elles sont globalement toutes organisées de la même manière :

- Une grande notion par fiche
- Un recto/verso maximum pour une fiche donnée
- Des **objectifs** à repérer grâce à ce picto ➡



PRÉCAUTIONS

Afin de faciliter la lecture, nous avons employé le **masculin comme genre neutre** pour désigner aussi bien les femmes que les hommes.

Ce kit n'est pas un livre. Nous avons tenté de rassembler les fiches en différentes parties thématiques mais certaines d'entre elles pourraient figurer à plusieurs endroits. L'objectif n'est pas de tout lire mais de **picorer en fonction de ce dont vous avez besoin**.

Ce travail est **en cours de réalisation** et est amené à évoluer encore.

PROFILS UTILISATEURS

Si vous avez déjà accompagné ou été accompagné dans le cadre d'une démarche d'APC, nous espérons que ce kit vous permettra d'avoir une **vision globale du processus** et constituera un pense-bête pour ne rien oublier.

Si vous débutez dans la découverte des démarches d'APC, nous vous conseillons de vous **rapprocher d'un accompagnateur expert** qui vous guidera dans la lecture et la compréhension du kit. Il a été conçu pour être synthétique et schématique et nécessite par conséquent des explications.



USAGES

Ce kit a été initialement réalisé pour aider les accompagnateurs pédagogiques. Notre expérience nous a également amené à utiliser les fiches outils **en accompagnement directement avec les enseignants**, à l'issue des entretiens, comme un « pense-bête » de ce qui a été dit dans l'entretien.

Enfin, nous vous conseillons vivement de compléter les fiches outils avec des **exemples issus de vos propres contextes** afin de contextualiser les notions présentées.



**PÔLE INGÉNIERIE PÉDAGOGIQUE
ET PRODUCTION AUDIOVISUELLE**
Université Clermont Auvergne



Sommaire général

A

Découvrir les APC

A1 – Les fondamentaux des APC

- A1.1 – La notion de compétence
- A1.2 – La cohérence pédagogique
- A1.3 – La cohérence pédagogique et les APC
- A1.4 – Les plus-values de la mise en place des APC
- A1.5 – Le référentiel de compétences : un outil pédagogique

A2 – Le déploiement d'une APC dans une formation

- A2.1 – Les échelles de déploiement d'une APC
- A2.2 – Les étapes pédagogiques de déploiement d'un programme de formation et leurs livrables
- A2.3 – La place d'une APC dans le programme de formation
- A2.4 – Leviers et freins au déploiement des APC

B

Organiser le travail collectif

B1 – Le collectif pédagogique

- B1.1 – Le collectif pédagogique et le programme de formation
- B1.2 – Une organisation cohérente du programme de formation
- B1.3 – Acteurs et cycle de vie des transformations

B2 – Le défi du travail collectif

- B2.1 – L'accompagnement d'un collectif
- B2.2 – Travail collectif dans la mise en œuvre d'une Situation d'Apprentissage et d'Évaluation (SAÉ)

C

Produire un document cadre Le référentiel de compétences

C1 – Cadre et inspiration

- C1.1 – La fiche RNCP
- C1.2 – Les éléments d'un référentiel de compétences
- C1.3 – S'inspirer d'éléments extérieurs pour son référentiel de compétences

C2 – La production du référentiel

- C2.1 – La vision du diplômé
- C2.2 – Les règles d'écriture d'un référentiel de compétences
- C2.3 – Des outils d'aide à l'écriture des compétences





Sommaire général

D

Mettre en place des activités propices aux apprentissages en profondeur ou SAÉ (Situations d'Apprentissage et d'Évaluation)

D1 – L'intégration des SAÉ dans une formation

- D1.1 – Les caractéristiques d'une activité propice aux apprentissages en profondeur ou SAÉ
- D1.2 – La cohérence pédagogique et les SAÉ
- D1.3 – De l'état des lieux à la matrice de formation
- D1.4 – De l'état des lieux à la frise du parcours des étudiants
- D1.5 – Penser la progression des activités
- D1.6 – Faire évoluer la maquette d'une formation

D2 – La conception d'une SAÉ

- D2.1 – Les activités propices aux apprentissages en profondeur
- D2.2 – Les plus-values des travaux en groupes
- D2.3 – Étapes pour créer ou transformer une activité
- D2.4 – S'interroger sur la scénarisation de l'activité
- D2.5 – Accompagner les travaux en groupes

E

Évaluer la complexité, évaluer des compétences

E1 – Principes généraux

- E1.1 – Évaluer la complexité
- E1.2 – Évaluer les compétences avec des évaluations transversales
- E1.3 – Penser les évaluations à partir de situations authentiques
- E1.4 – Évaluer pour faire progresser
- E1.5 – Accompagner les étudiants à apprendre de leurs expériences

E2 – Outils

- E2.1 – Construire une grille d'évaluation
- E2.2 – Évaluer avec ou sans notes
- E2.3 – Évaluer le travail de groupe
- E2.4 – Outiller la démarche réflexive
- E2.5 – Portfolio(s) et développement des compétences
- E2.6 – Portfolio(s) et contextes de formation
- E2.7 – Portfolio(s) et évaluations





Partie A

Découvrir les APC

A1 – Les fondamentaux des APC

- A1.1 – La notion de compétence
- A1.2 – La cohérence pédagogique
- A1.3 – La cohérence pédagogique et les APC
- A1.4 – Les plus-values de la mise en place des APC
- A1.5 – Le référentiel de compétences : un outil pédagogique

A2 – Le déploiement d'une APC dans une formation

- A2.1 – Les échelles de déploiement d'une APC
- A2.2 – Les étapes pédagogiques de déploiement d'un programme de formation et leurs livrables
- A2.3 – La place d'une APC dans le programme de formation
- A2.4 – Leviers et freins au déploiement des APC

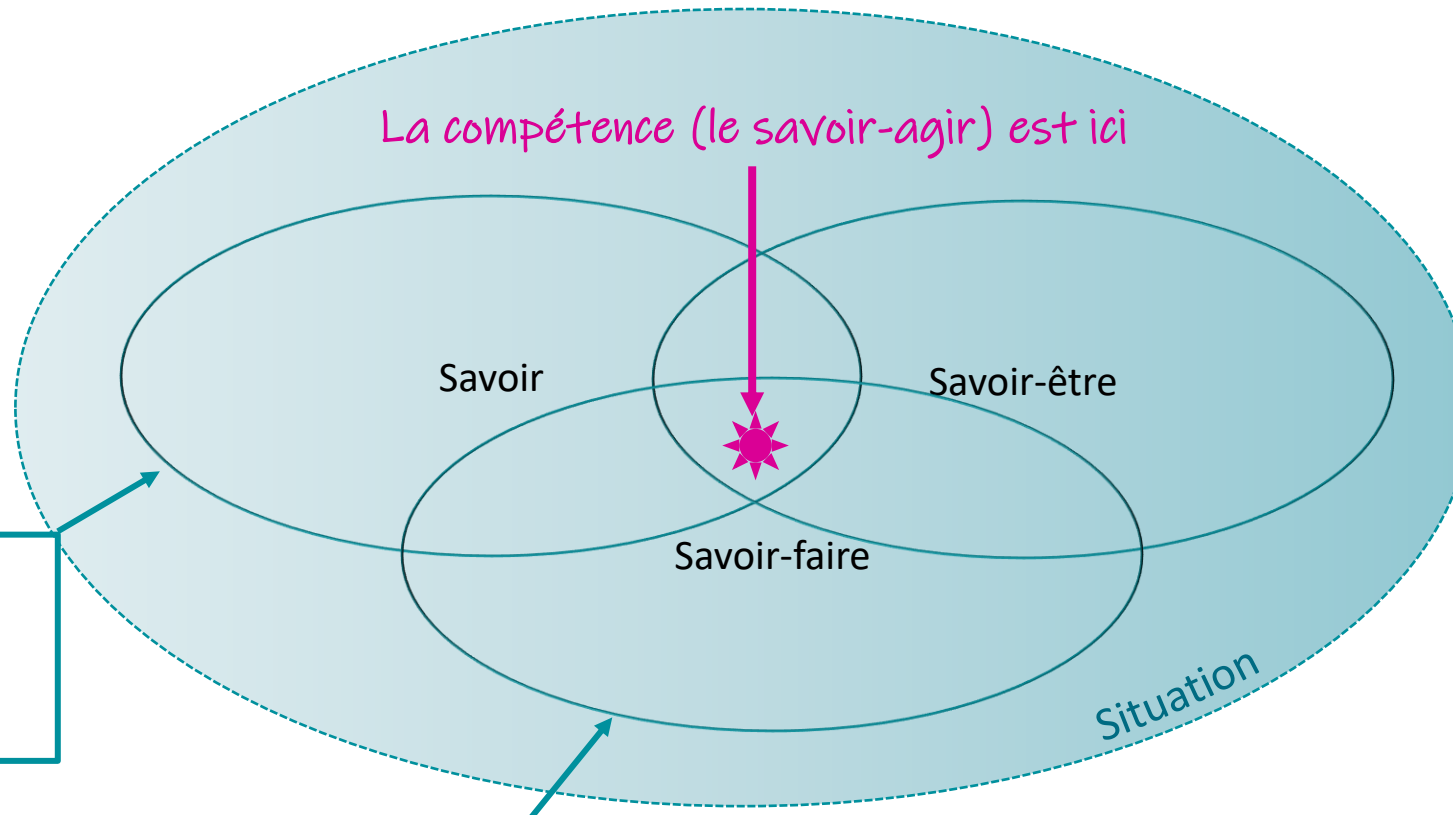


La notion de compétence

- ➔ Être à l'aise avec la notion de compétence, au cœur des approches par compétences (APC)
- ➔ Comprendre que la compétence est globale, qu'elle n'est pas qu'un savoir-faire et donc qu'elle ne s'automatise pas

La compétence est un **ensemble de ressources** (savoirs, savoir-faire, savoir-être) mobilisées par un individu dans une situation donnée. Elle est donc globale et complexe.

Le savoir est une dimension essentielle de la compétence.



Un savoir-faire est **une ressource parmi d'autres**.

Il **s'automatise** (on peut l'exécuter sans y penser) et renvoie à la maîtrise technique d'un procédé, d'un protocole, d'un geste ou un ensemble de gestes...

Ex : Maîtriser les commandes d'un véhicule

La compétence **ne s'automatise pas** : elle nécessite une réflexion qui conduit l'individu à s'adapter à la situation spécifique dans laquelle il est placé.

Ex : Conduire un véhicule sur la voie publique

D'après Tardif J. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*. Chenelière éducation.

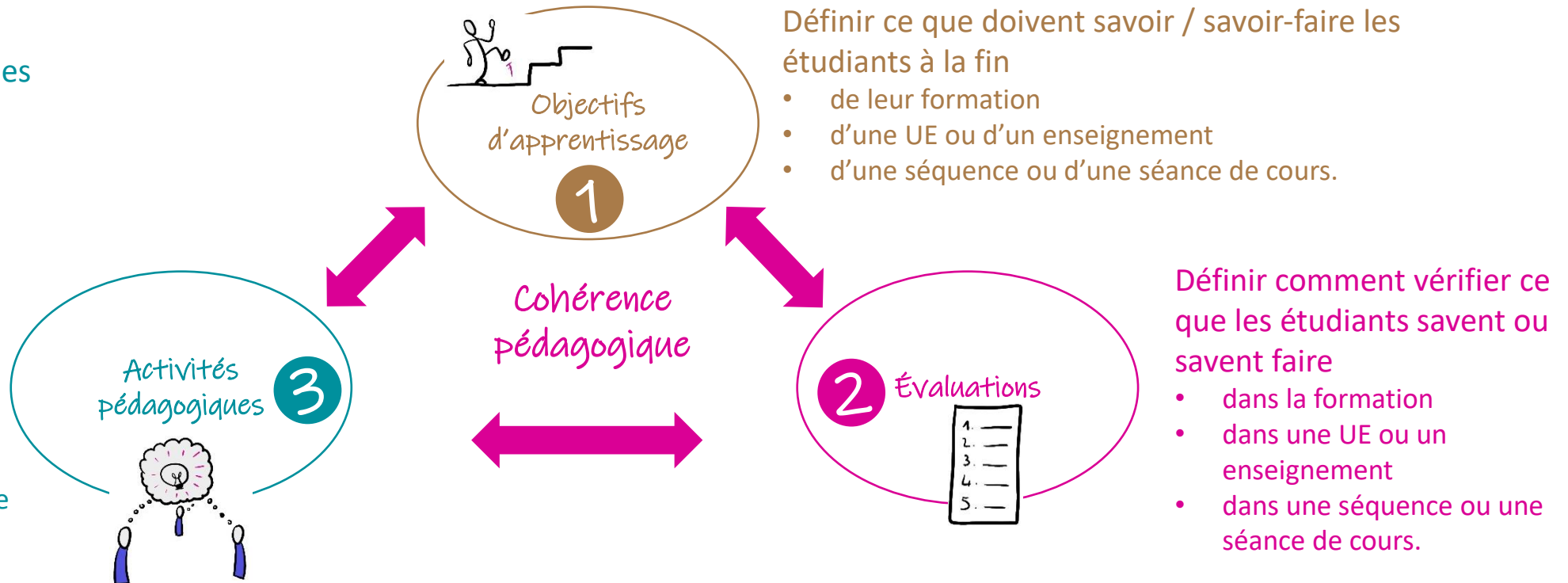
La cohérence pédagogique*

- ➔ Comprendre que la cohérence pédagogique est essentielle pour structurer une formation et les enseignements
- ➔ Et qu'elle permet de donner du sens aux apprentissages des étudiants et d'optimiser les efforts de tous (équipe pédagogique et étudiants)

Lister les ressources dont les étudiants ont besoin pour atteindre les objectifs.

Définir les activités pédagogiques qui leur permettent d'atteindre les objectifs

- dans la formation
- dans une UE ou un enseignement
- dans une séquence ou une séance de cours.



Pour accompagner les étudiants à développer des compétences, il est nécessaire de cibler des ressources à travers des activités pédagogiques et de définir les attendus de manière claire et explicite (objectifs d'apprentissage et critères d'évaluation).

*On parle aussi d'alignement pédagogique ou alignement constructif
 Biggs, J. (1996). *Enhancing teaching through constructive alignment*. *High Educ* 32, 347–364. <https://y.uca.fr/BIGGS>

La cohérence pédagogique et les approches par compétences (APC)

➔ S'approprier les différents termes liés aux approches par compétences

Une **approche par compétences** est une méthode de révision collective d'une formation autour des compétences que l'étudiant vise à l'issue de cette formation.

Le **référentiel de compétences** est un document qui regroupe les différentes compétences visées par une formation, avec leurs éléments constitutifs. Il sert de « colonne vertébrale » à l'organisation de la formation.

La **vision du diplômé** décrit le profil de sortie du diplômé à l'issue du cursus de formation. Elle regroupe les compétences principales et les valeurs visées par une formation.



L'**évaluation des compétences** permet de porter un jugement sur l'atteinte d'un niveau de compétence par les étudiants et repose sur une **analyse des actions** par les étudiants (aussi appelée « **démarche réflexive** »)

Les **mises en situation pédagogiques** (aussi appelées « **Situations d'Apprentissage et d'Evaluation – SAé** ») favorisent le développement des compétences des étudiants dans la formation.

La **matrice de formation** articule, sous forme d'un tableau croisé, les compétences, les semestres et les mises en situation pédagogiques et permet de vérifier la cohérence pédagogique globale.

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

La cohérence pédagogique et les approches par compétences (APC)

- ➔ Comprendre que la cohérence pédagogique dans une formation en APC repose sur 2 piliers (référentiel + situations)
- ➔ Comprendre que l'évaluation des compétences ne peut pas exister sans un des deux piliers

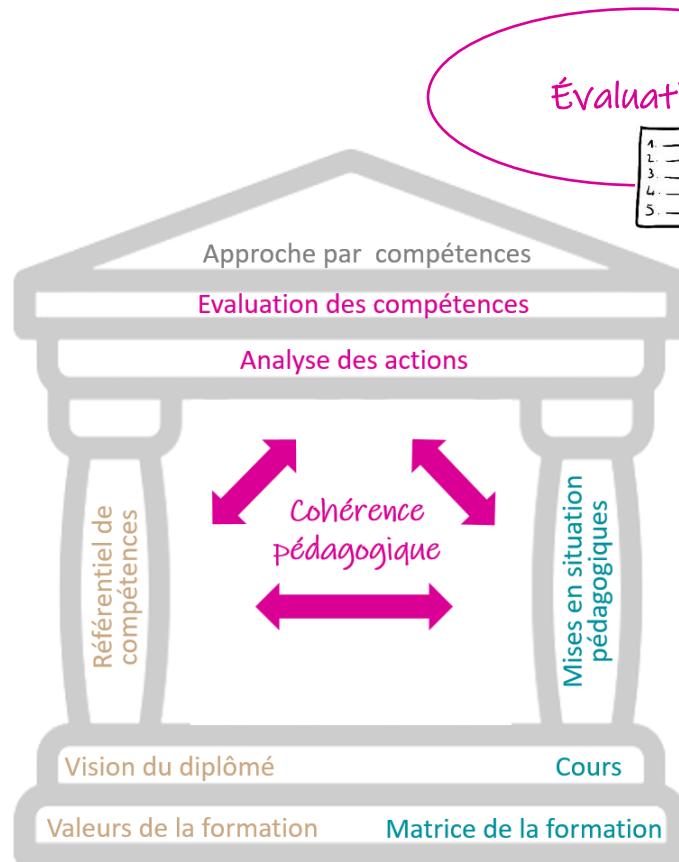
Référentiel de Compétences

est basé sur la fiche RNCP de la formation



Vision du diplômé

est discutée collectivement et basée sur des valeurs partagées



Evaluation des compétences et démarche réflexive

à partir de productions des étudiants et de leur auto-positionnement

Mises en situations pédagogiques (ou SAÉ)

se basent sur les mises en situation préexistantes, évoluent pour favoriser le développement des compétences et permettent une évaluation des apprentissages indispensables

Activités pédagogiques



Matrice

fait la correspondance entre les mises en situations pédagogiques et les compétences du référentiel

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

Les plus-values de la mise en place des APC

➔ Donner du sens aux approches par compétences (APC)

La mise en place des APC est une opportunité de réfléchir collectivement au diplôme et de repenser son organisation en fonction du contexte et des souhaits de l'équipe pédagogique

Faire acquérir des apprentissages en profondeur

grâce à la mise en action des étudiants dans des situations proches du réel et cohérentes avec les objectifs visés

Motiver et faire progresser les étudiants

grâce aux **mises en situation proches du réel** qui sont motivantes pour eux, aux **évaluations régulières** qui leur donnent du feedback et les aident à progresser (évaluations formatives) ; et aux moments consacrés à l'**analyse de leurs actions** (démarche réflexive) qui leur permettent de prendre du recul et de comprendre leur progression

Les démarches d'APC permettent de

Donner du sens aux apprentissages à l'échelle du diplôme

grâce à la cohérence pédagogique et aux liens entre les différents enseignements

Valoriser le profil des diplômés

qui ont pris conscience des compétences qu'ils ont développées et qui sont mieux à même d'en parler

Inspiré de Prigent R., Bernard H., Kozanitis A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme*. Montréal, Presses internationales Polytechniques.

Les plus-values de la mise en place des APC

➔ Donner du sens aux approches par compétences du point de vue des acteurs

Les plus-values pour les étudiants

- réaliser des liens entre les différents cours d'une même formation afin de donner davantage de sens aux apprentissages
- accroître les interactions entre enseignant et étudiant
- être acteur de l'apprentissage et de la progression dans le parcours de formation
- avoir davantage de liberté pour agir et trouver des solutions créatives à des problèmes complexes
- développer les capacités d'apprendre à apprendre et gagner en autonomie
- valoriser le profil au moment de l'insertion professionnelle en termes de compétences
- développer la réflexivité

Les plus-values pour l'équipe pédagogique

- améliorer la cohérence globale des enseignements
- accroître les interactions entre l'enseignant et l'étudiant
- avoir un rôle d'expert et de guide
- mettre les étudiants en situation pour qu'ils mobilisent les éléments théoriques dans des situations problématiques complexes
- procéder à un alignement pédagogique au niveau du cursus de formation (c'est-à-dire une mise en cohérence des objectifs de formation, des modalités d'enseignement et des modalités d'évaluation)
- chaque intervenant connaît les finalités du programme

Les plus-values pour l'institution

- afficher les programmes de formation de manière homogène et lisible
- faciliter le pilotage de l'offre de formation
- améliorer la qualité des formations
- répondre aux exigences de l'HCERES (*Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur*) et de la CTI (*Commission des Titres d'Ingénieur*)

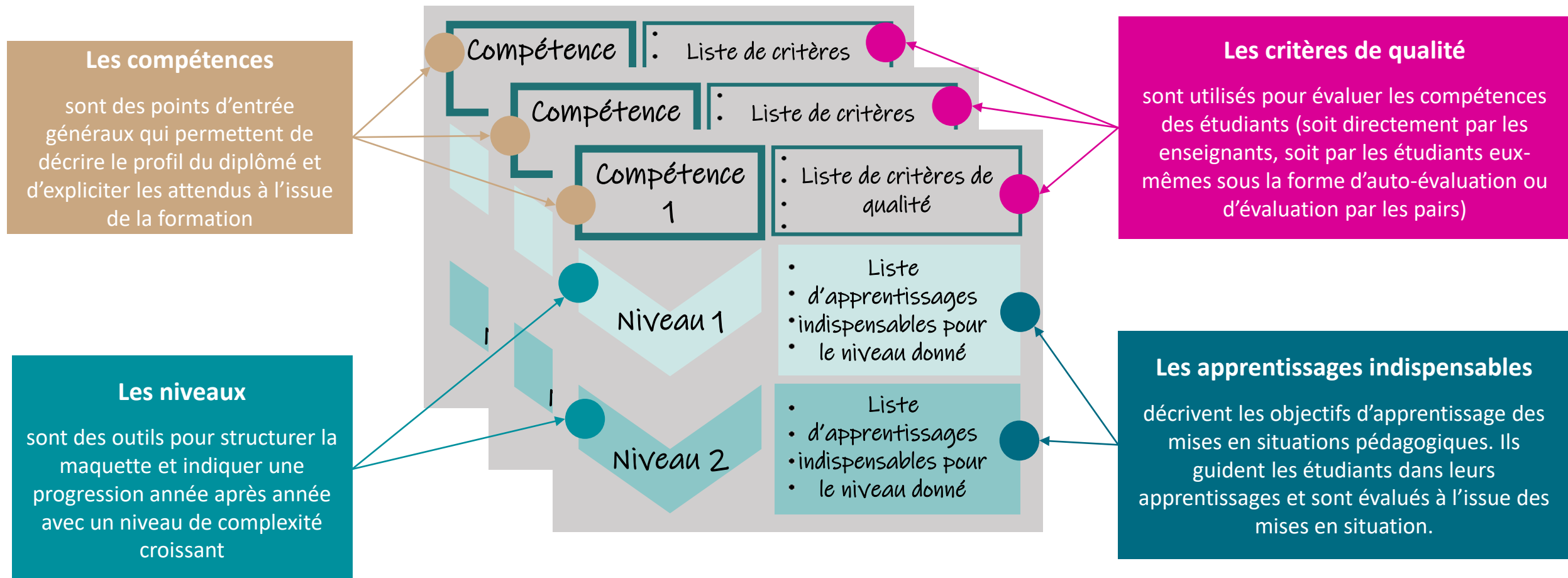
Les plus-values pour les extérieurs

- accéder aux compétences visées par les diplômes pour les professionnels extérieurs et les futurs étudiants
- accroître les opportunités de collaboration entre les établissements d'enseignement supérieur et les intervenants extérieurs

Inspiré de Kitmap, un kit pour déployer l'Approche Programme. (2016). UFR Sciences et Technique, Nantes Université.

Le référentiel de compétences : un outil pédagogique

➔ Comprendre que les éléments constitutifs du référentiel de compétences sont utiles pour guider les enseignants et les étudiants



Les échelles de déploiement d'une approche par compétences (APC)

➔ Identifier les différentes échelles d'intervention

➔ Prendre en compte les différentes échelles dans les prises de décision et associer les acteurs adéquats

Au niveau de l'établissement

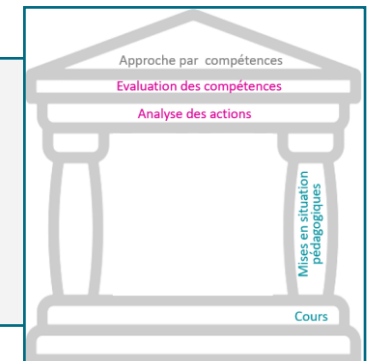
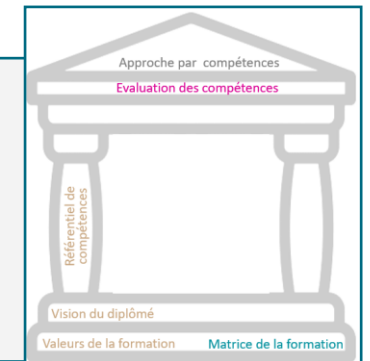
- Cadrage global en fonction des directives nationales (objectifs, calendrier...) et locales (politique interne)
- Allocation de ressources (accompagnement des services d'appui, heures complémentaires...)

Au niveau de la mention du diplôme ou du parcours de formation

- Définition de la vision du diplômé et du référentiel de compétences pour partager collectivement une « boussole » pour la formation
- Définition de la matrice pour un regard global sur les mises en situation
- Évaluation des compétences pour un regard global sur leur développement

Au niveau de l'Unité d'Enseignement (UE) ou du cours

- Mise en œuvre des mises en situation pédagogiques et des cours
- Évaluation des apprentissages en situation
- Démarche réflexive (analyse des actions)



Les étapes pédagogiques de déploiement d'un programme de formation

➔ Se projeter dans la démarche en identifiant des étapes et des exemples de livrables

Référentiel de compétences

Mises en situation pédagogiques

et

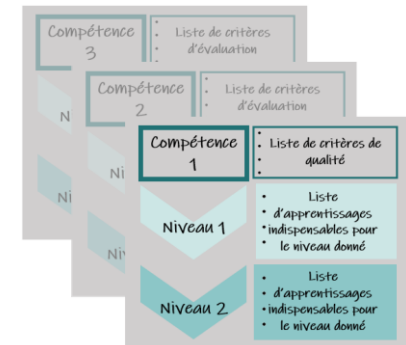
Évaluation des apprentissages en situation

A l'échelle de la mention de diplôme et des parcours de formation (le cas échéant)

Référentiel de compétences synthétique



Référentiel de compétences détaillé



A l'échelle de chaque mise en situation

Fiches descriptives des mises en situation pédagogiques permettant de développer les compétences des étudiants (quelques-unes par formation)

Intitulé de la SAE		Durée Durée en heures - H
Compétence(s) développée(s) Situation rattachée aux compétences et niveaux	Description Description	
Niveau Situation rattachée aux compétences et niveaux	Production(s) attendue(s) Production(s) attendue(s) de l'étudiant	
Diplôme Nom prénom responsable de la SAE Intitulé(s) UE :		
Enseignement(s) :		
Modalités d'évaluation Modalités d'évaluation		

Grilles d'évaluation des apprentissages en situation (avec des critères et des indicateurs d'évaluation permettant d'explicitier les attendus)

Mise en situation n°1						
Liste des UE concernées avec les intervenants						
Compétence	Apprentissages évalués	Indicateurs	Déficent	Problématique	Satisfaisant	Accompli
			☐	☐	☒	☐
			☐	☐	☒	☐
			☐	☐	☐	☒
			☐	☐	☐	☒

Syllabus (articulé avec le référentiel de compétences et les grilles d'évaluation)

Syllabus du cours		
Intervenants	Horaires et salle	Modalités d'échange
Description du cours	Compétences développées	Programme et calendrier
Consignes pour les travaux individuels ou de groupe	Modalités d'évaluation des compétences et des apprentissages	Principes de fonctionnement du cours et bibliographie

A l'échelle des parcours et de la mention de diplôme

Matrice permettant de croiser les mises en situation pédagogiques et les compétences par semestre

Matrice APC pour la mention						
Compétence	Semestre 1	Semestre 2	Semestre 3	Semestre 4	Semestre 5	Semestre 6
	SAé 1		SAé 4	SAé 5		SAé 8
		SAé 2		SAé 6	SAé 7	
		SAé 3				

■ Niveau 1 ■ Niveau 2 ■ Niveau 3

SAé = Situation d'apprentissage et d'évaluation = Mise en situation pédagogique

Identification des mises en situation pédagogiques dans la maquette de formation et dans les M3C (Modalités de contrôle des connaissances et des compétences)

M3C de la mention de diplôme						
Semestre	Bloc	UE	Type de contrôle	Nombre d'épreuves	Nature des épreuves	Durée des épreuves
3	A		EVT	1	E	2h
		SAé 1	EVC	2	O + A1*	30'
	B		EVT	1	E	3h
		SAé 2	EVC	2	O + A2*	30'

REMARQUES :
A1 = mode projet collectif avec soutenance collective
A2 = étude de cas collective avec soutenance individuelle

Les étapes pédagogiques de déploiement d'un programme de formation

Analyse des actions par l'étudiant

et

Évaluation des compétences

A l'échelle des parcours et de la mention de diplôme

Document descriptif des principes d'évaluation des compétences dans le diplôme

Grilles d'évaluation des compétences

Approches de l'évaluation pour la mention

Définition des compétences et de l'évaluation _____ _____ _____ _____ _____	 Valeurs de l'évaluation (rigueur, équité, transparence) _____ _____ _____ _____ _____
Principes d'évaluation généraux _____ _____ _____ _____ _____	Balises pour l'évaluation (contrat, grande place à l'évaluation formative, principes de l'évaluation certificative) _____ _____ _____ _____ _____

Compétence n°1

NOM Prénom: _____
Niveau de la compétence: _____

Etudiant a démontré les critères de qualité ☐ ☐ ☒ ☐ ☐ ☐ ☒ ☐ ☐ ☐ ☒ ☐ Etudiant s'auto-critique ☐ ☒ ☐ ☐	Etudiant a démontré son développement de la compétence de manière ... ☐ Insuffisante ☒ Satisfaisante ☐ Remarquable ☐ Excellente	Etudiant a démontré les apprentissages par niveau ☐ ☐ ☒ ☐ ☐ ☐ ☒ ☐ ☐ ☐ ☒ ☐ Etudiant fait des liens entre ses apprentissages ☐ ☒ ☐ ☐
---	---	---

Matrice permettant de croiser les évaluations des compétences et les compétences par semestre

Identification du portfolio dans la maquette de formation et dans les M3C (facultatif)

Matrice APC pour la mention

Compétence	Semestre 1	Semestre 2	Semestre 3	Semestre 4	Semestre 5	Semestre 6
=====	SAé 1					
=====		SAé 2				
=====		SAé 3				
=====			SAé 4	SAé 5		
=====				SAé 6	SAé 7	
=====						SAé 8

★ Evaluation certificative ■ Niveau 1 ■ Niveau 2 ■ Niveau 3
 SAé = Situation d'apprentissage et d'évaluation = Mise en situation pédagogique

MCCC de la mention de diplôme

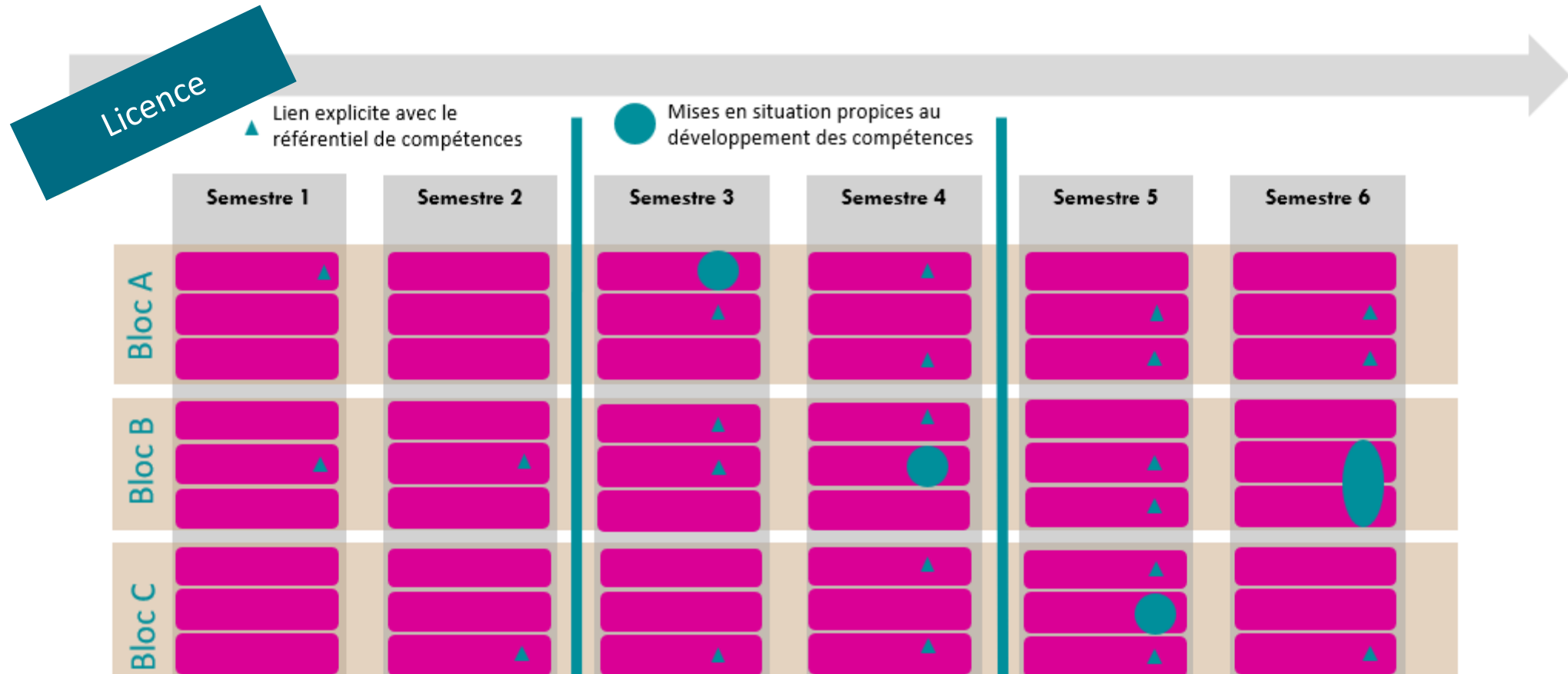
Semestre	Bloc	UE	Type de contrôle	Nombre d'épreuves	Nature des épreuves	Durée des épreuves
3	A		EVT	1	E	2h
		SAé 1	EVC	2	O + A1*	30'
	B		EVT	1	E	3h
		SAé 2	EVC	2	O + A2*	30'
4	C	Portfolio	EVT	1	O + A3*	45'

REMARQUES:
 A1 = mode projet collectif avec soutenance collective
 A2 = étude de cas collective avec soutenance individuelle
 A3 = soutenance orale à partir du portfolio individuel

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

La place des approches par compétences (APC) dans le programme de formation

- ➔ Faire de la place à une APC dans le programme de formation, en transformant de manière progressive
- ➔ Comprendre que les enseignements concourent de manière plus ou moins directe au développement des compétences



La place d'une approche par compétences dans le programme de formation

➔ Comprendre que l'APC prend une place plus importante au fur et à mesure que l'on progresse dans le cursus de formation

Master

▲ Lien explicite avec le référentiel de compétences

● Mises en situation propices au développement des compétences

	Semestre 1	Semestre 2	Semestre 3	Semestre 4
Bloc A	● ▲ ▲	▲ ● ▲	● ▲ ▲	● ▲ ▲
Bloc B	▲ ▲ ▲	▲ ▲ ▲	▲ ▲ ▲	● ▲ ▲
Bloc C	▲ ▲ ▲	● ▲ ▲	● ▲ ▲	● ▲ ▲

Leviers et freins au déploiement des APC

➔ Identifier les leviers sur lesquels s'appuyer



Défis

Si la stratégie de déploiement d'une APC à l'échelle de l'institut ou de la composante n'est pas favorable et ne prévoit pas de financement supplémentaire, cela n'incite pas l'équipe à mettre en place une démarche d'APC transformante

Des enseignants n'ayant pas l'habitude du travail en équipe auront des difficultés à se lancer dans une démarche d'APC et à la mettre en œuvre dans leur diplôme

L'absence ou la rareté des pédagogies actives dans les pratiques des enseignants demande plus de transformations

Les formations avec de grandes cohortes ne peuvent pas mettre en œuvre tous les dispositifs (notamment individuels) de développement des compétences

Une équipe pédagogique avec beaucoup d'enseignants vacataires aura plus de difficultés à mettre en œuvre une formation cohérente

Les enseignants des formations généralistes peuvent avoir des difficultés à imaginer des situations authentiques

Les formations avec des parcours nombreux ont plus de difficultés à adopter un référentiel commun de compétences

Risque élevé de blocage

Contexte stratégique

Dynamique de l'équipe pédagogique

Pratiques pédagogiques

Nombre d'étudiants

Stabilité de l'équipe pédagogique

Formation professionnalisante

Nombre de parcours

Risque faible de blocage

Éléments favorables



Un contexte stratégique favorable (diplôme ciblé par la stratégie de déploiement de l'institut ou de la composante, volonté de transformations pédagogiques, financement supplémentaire) incite l'équipe à mettre en place une démarche d'APC transformante

Une équipe d'enseignants habitués à travailler ensemble mettra plus facilement en œuvre une démarche d'APC

Les enseignants ayant l'habitude des pédagogies actives adoptent plus facilement une démarche d'APC

On peut plus facilement proposer à des étudiants peu nombreux des projets ambitieux et un suivi individualisé

Une équipe pédagogique stable est garante d'une formation dont la cohérence est durable

Les enseignants d'une formation aux débouchés professionnels clairs et en lien avec le monde socio-économique ont plus de facilité à proposer des mises en situation pertinentes

Les formations avec peu de parcours ont plus de facilité à élaborer une vision du diplômé commune et donc à écrire un référentiel de compétences pour le diplôme

Leviers et freins au déploiement des APC

➡ Essayer de lever les freins



Défis

Si la stratégie de déploiement d'une APC à l'échelle de l'institut ou de la composante n'est pas favorable et ne prévoit pas de financement supplémentaire, cela n'incite pas l'équipe à mettre en place une démarche d'APC transformante

Des enseignants n'ayant pas l'habitude du travail en équipe auront des difficultés à se lancer dans une démarche d'APC et à la mettre en œuvre dans leur diplôme

L'absence ou la rareté des pédagogies actives dans les pratiques des enseignants demande plus de transformations

Les formations avec de grandes cohortes ne peuvent pas mettre en œuvre tous les dispositifs (notamment individuels) de développement des compétences

Une équipe pédagogique avec beaucoup d'enseignants vacataires aura plus de difficultés à mettre en œuvre une formation cohérente

Les enseignants des formations généralistes peuvent avoir des difficultés à imaginer des situations authentiques

Les formations avec des parcours nombreux ont plus de difficultés à adopter un référentiel commun de compétences



“ C'est un investissement qui permettra de valoriser la formation et peut-être d'inciter d'autres formations de l'institut ou de la composante à s'engager aussi dans la démarche. ”



“ Une démarche d'APC suppose de travailler en équipe, mais elle est justement l'occasion d'apprendre à travailler ensemble pour proposer une formation plus cohérente aux étudiants. Une équipe se forme avant tout par la pratique. ”



“ Mettre en place des pédagogies actives est un investissement qui vaut le coup quand on connaît ses bienfaits sur les apprentissages et la motivation des étudiants. Il est d'ailleurs fort probable qu'il existe déjà ces pratiques à différents endroits de la formation. ”



“ Il existe de nombreuses manières de mettre en place des mises en situation, notamment lorsque le grand groupe est scindé, par exemple dans les TD ou TP. ”



“ Si le programme de la formation est plus clair (ce qui est le cas avec une APC), cela permet justement aux enseignants vacataires de savoir tout de suite comment s'y insérer. ”



“ Sans imaginer des situations professionnelles, il est possible de mettre en œuvre des démarches authentiques, à commencer par celle de la recherche documentaire. ”



“ Il est possible de faire varier le référentiel de compétences en fonction des parcours, en ajoutant des compétences spécifiques ou en rédigeant des critères d'évaluation ou des apprentissages indispensables pour chacun des parcours. ”



Partie B

Organiser le travail collectif

B1 – Le collectif pédagogique

B1.1 – Le collectif pédagogique et le programme de formation

B1.2 – Une organisation cohérente du programme de formation

B1.3 – Acteurs et cycle de vie des transformations

B2 – Le défi du travail collectif

B2.1 – L'accompagnement d'un collectif

B2.2 - Travail collectif dans la mise en œuvre d'une Situation d'Apprentissage et d'Évaluation (SAÉ)

Le collectif pédagogique et le programme de formation*

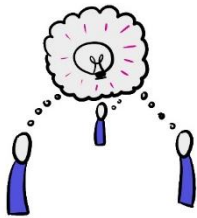
- ➔ Comprendre que le déploiement d'une approche par compétences nécessite de considérer le programme de formation dans son ensemble
- ➔ Transformer (une partie de) l'équipe pédagogique en collectif au service du programme de formation

Un cursus de formation (par exemple une licence ou un master) s'appuie sur un « **programme de formation** » c'est-à-dire un ensemble de cours et d'activités pédagogiques mis en œuvre par **une équipe pédagogique**

Programme de formation Il repose sur ...

... un profil du diplômé

L'équipe pédagogique détermine collectivement les valeurs et les attitudes que les étudiants développent pendant la formation et définit les tâches complexes qu'ils doivent être capables de réaliser à l'issue de la formation.



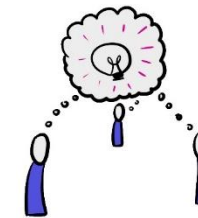
... des valeurs

L'équipe pédagogique s'entend collectivement sur les valeurs qu'ils souhaitent porter dans la formation. Ils s'interrogent par exemple sur la place de l'étudiant dans la formation et leur posture d'accompagnement et d'évaluation.



... des contenus

L'équipe pédagogique définit l'ensemble des contenus de formation qui permettent de répondre au profil du diplômé et de couvrir les thématiques liées au diplôme ; et s'assure d'explicitier les liens entre les cours aux étudiants.

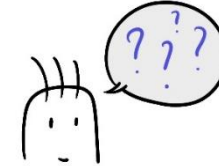
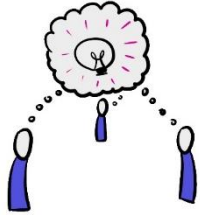


... des dispositifs

L'équipe pédagogique recherche un équilibre dans les dispositifs de formation et d'évaluation en s'interrogeant sur : la place des travaux individuels et collectifs, de l'écrit et de l'oral, du présentiel et du distanciel, de la théorie et de la pratique, du transmissif et de la pédagogie active...

Le collectif pédagogique et le programme de formation*

➔ Ajuster les enseignements en les inscrivant dans le programme de formation



L'équipe pédagogique imagine collectivement le programme à partir de sa vision du diplômé à l'échelle de la formation

L'équipe pédagogique conçoit l'organisation du programme de formation et s'assure que les enseignements couvrent l'intégralité du programme à l'échelle de la formation

Chaque enseignant base son enseignement sur les éléments du programme en se coordonnant avec ses collègues

Profil du diplômé

Valeurs

Contenus (programme)

Dispositifs (programme)

Contenus (cours)

Dispositifs (cours)

* Le concept développé dans ce document est celui d'approche-programme.

Inspiré de: Sylvestre, E., & Berthiaume, D. (2013). Comment organiser un cours dans le cadre d'une approche-programme? In D. Berthiaume & N. Rege Colet (Eds.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques*, Vol. 1, 103-118. Berne : Peter Lang.

Inspiré de: Loisy, C., Carosin, É., & Coulet, J.-C. (2018). Points de repères pour opérationnaliser l'approche-programme et l'approche par compétences à l'université. In C. Loisy & J.-C. Coulet (dir.), *Compétences et approche-programme. Outiller le développement d'activités responsables* (pp.233-254).

Une organisation cohérente du programme de formation

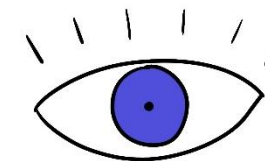
➔ Un programme de formation s'appuie sur un diagnostic collectif décrivant l'intégralité de la formation

Exemple d'un tableau diagnostic qui permet à l'équipe pédagogique d'examiner la structure globale du programme de formation et de prendre conscience de l'existant.

Contenus du programme / Objectifs d'apprentissage	année n	Activités d'apprentissage et d'évaluation	année n + 1	Activités d'apprentissage et d'évaluation
Thématique A / Objectif A	Cours 01-2 Cours 01-3 Cours 01-7	Exposés oraux (tâche-s à réaliser par les étudiants)	Cours 02-1	Exposés oraux (tâche-s à réaliser par les étudiants)
Thématique B / Objectif B	Cours 01-1 Cours 01-2	Travaux écrits (tâche-s à réaliser par les étudiants)	Cours 02-4	Projet (tâche-s à réaliser par les étudiants)
Thématique C / Objectif C			Cours 02-2	Mémoire / Soutenance (tâche-s à réaliser par les étudiants)
Thématique D / Objectif D	Cours 01-4 Cours 01-5	Mini-projet (tâche-s à réaliser par les étudiants)	Cours 02-3 Cours 02-6	Travaux écrits (tâche-s à réaliser par les étudiants)

Cours 01-6 ?

Cours 02-5 ?

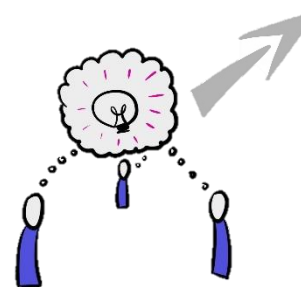


On examine différentes cohérences :

Cohérence pédagogique : respecter l'alignement pédagogique entre les objectifs du programme / les apprentissages / les évaluations

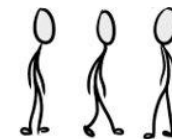
Cohérence des contenus : examiner s'il y a des doublons, des manques dans les enseignements, des incohérences dans les temporalités des cours et dans la progression pédagogique

Cohérence des charges de travail : veiller à maintenir un équilibre dans les charges de travail des étudiants et des enseignants notamment aux moments des évaluations

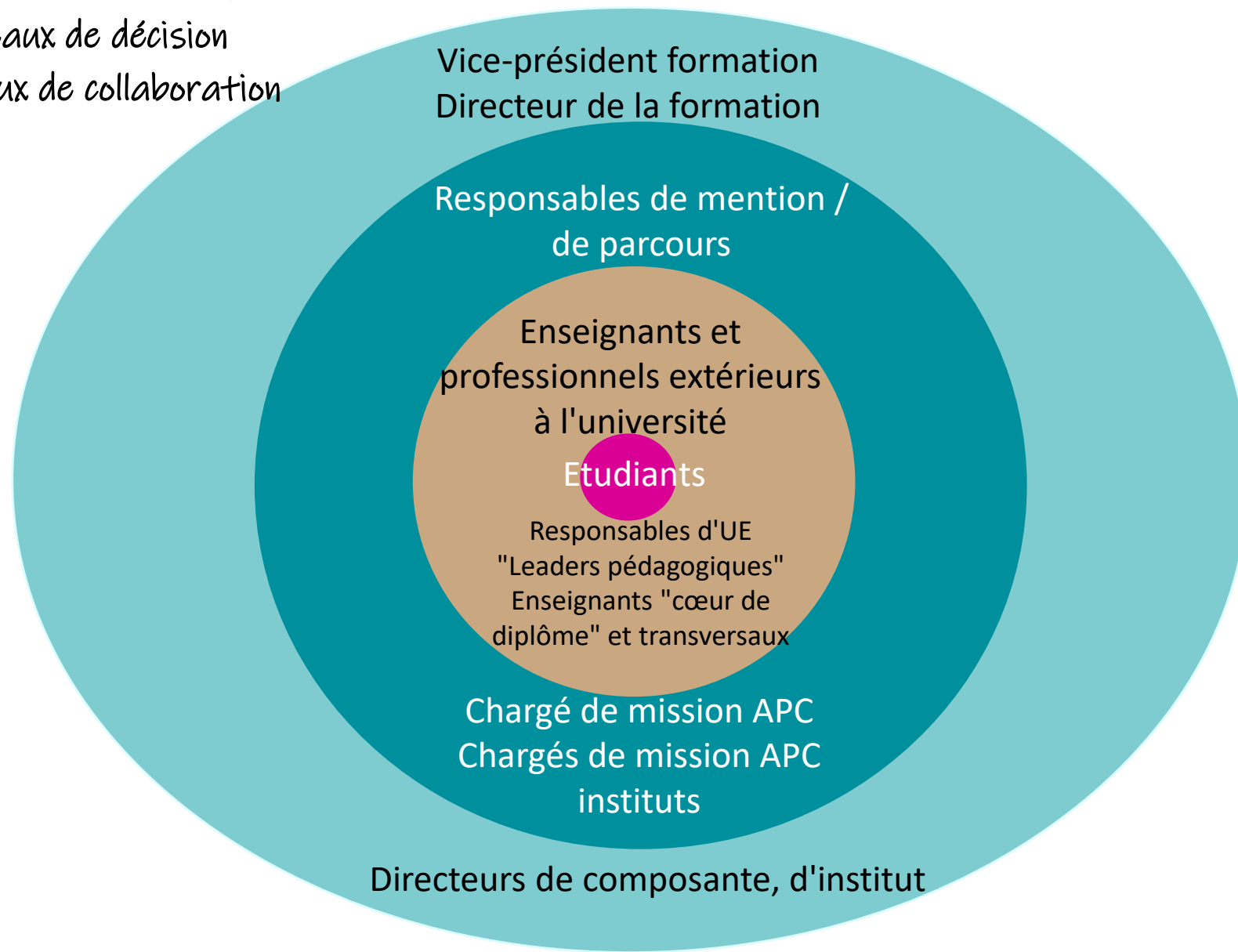


D'après Sylvestre, E., & Berthiaume, D. (2013). Comment organiser un cours dans le cadre d'une approche-programme? In D. Berthiaume & N. Rege Colet (Eds.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques*, Vol. 1, 103-118. Berne : Peter Lang.

Acteurs et cycle de vie des transformations



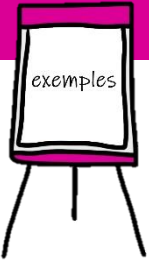
- ➔ Identifier les différents niveaux de décision
- ➔ Mobiliser les différents niveaux de collaboration



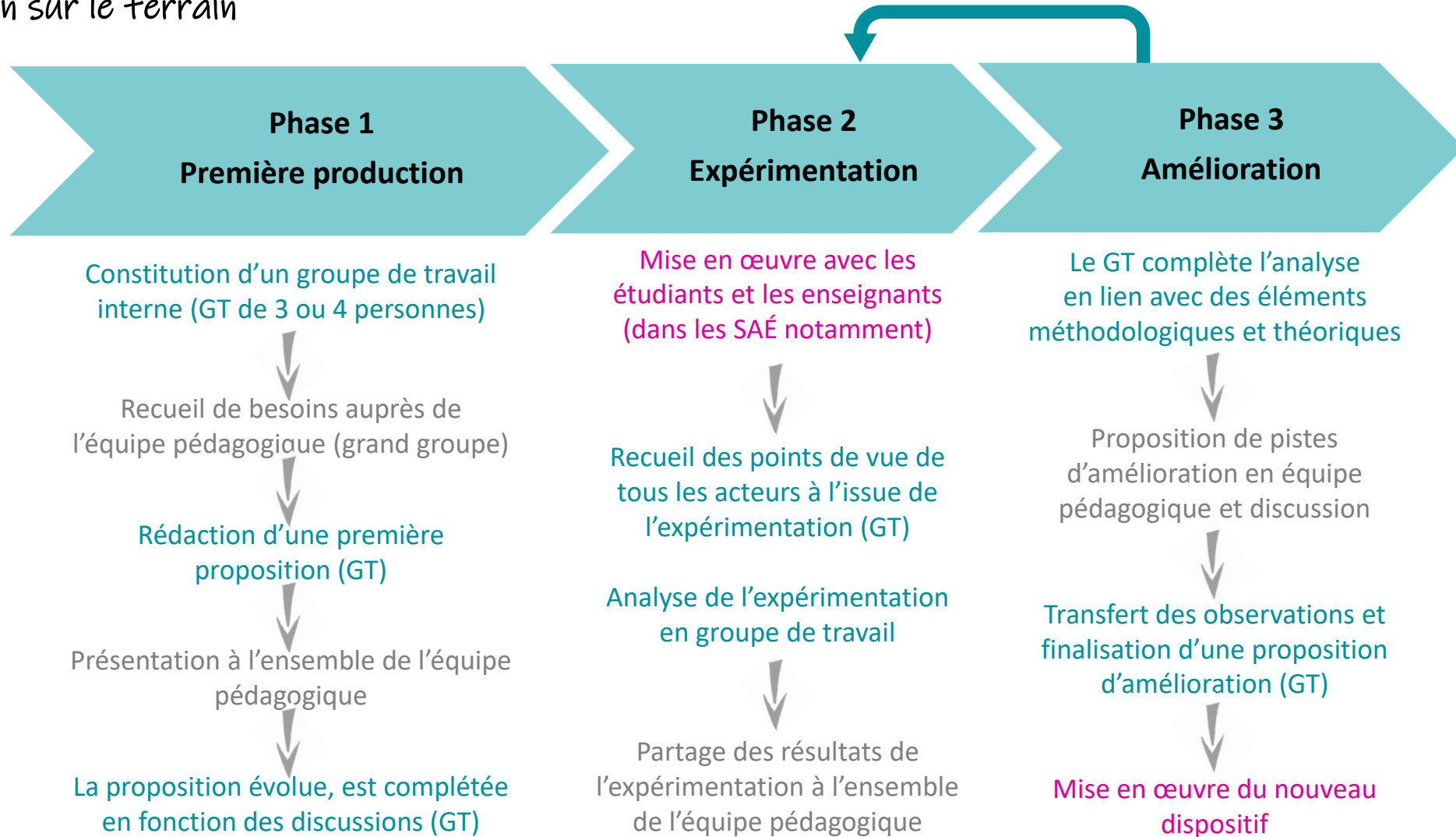
Acteurs et cycle de vie des transformations

➔ Avoir conscience que les productions réalisées dans les approches par compétences ne se font ni tout seul, ni tout le temps avec tout le monde et accepter que les documents et les dispositifs peuvent évoluer dans le temps avec les phases d'expérimentation sur le terrain

Production de documents dans le cadre des approches par compétences



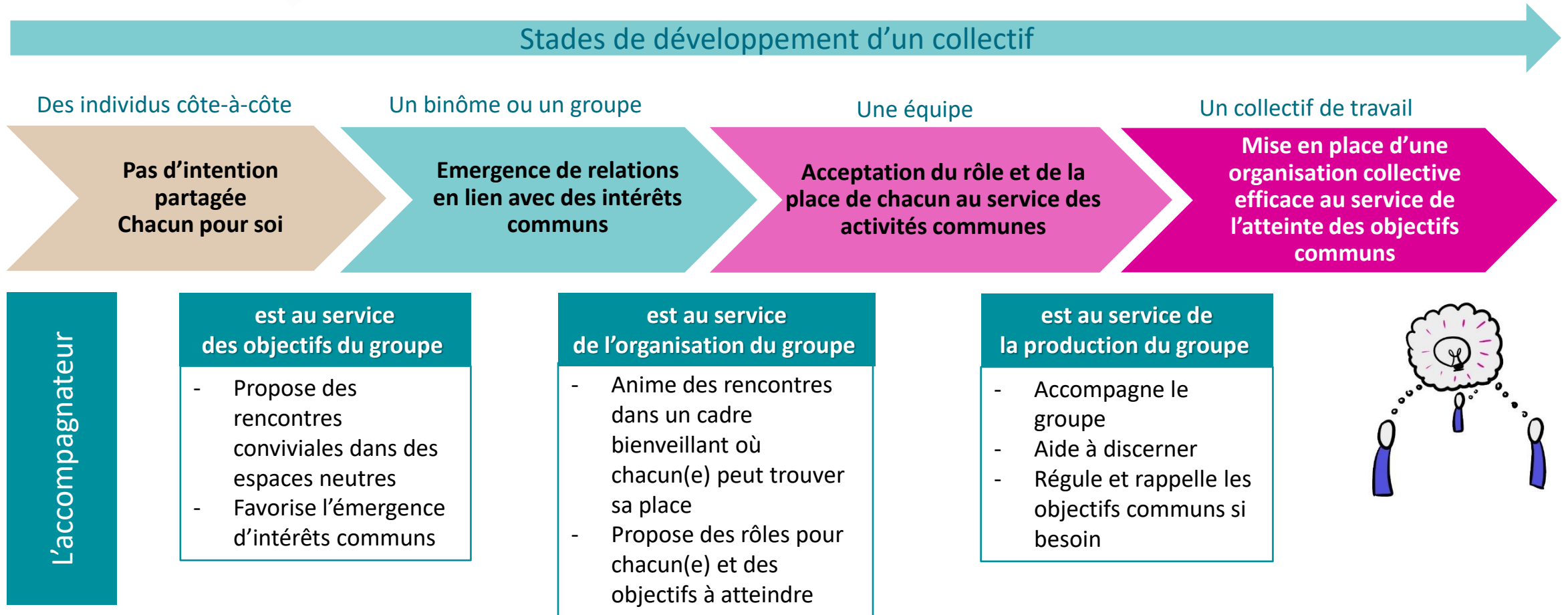
- Référentiel de compétences
- Matrice de la formation
- Maquette et modalités de contrôle des connaissances et des compétences (M3C)
- Livret de formation et syllabus
- Scénarios pédagogiques des situations qui permettent de développer les compétences (SAé)
- Grilles d'évaluation des compétences
- ...



L'accompagnement d'un collectif

- ➔ Identifier le stade de développement d'un collectif
- ➔ Accompagner le collectif vers le stade de développement souhaité

Stades de développement d'un collectif

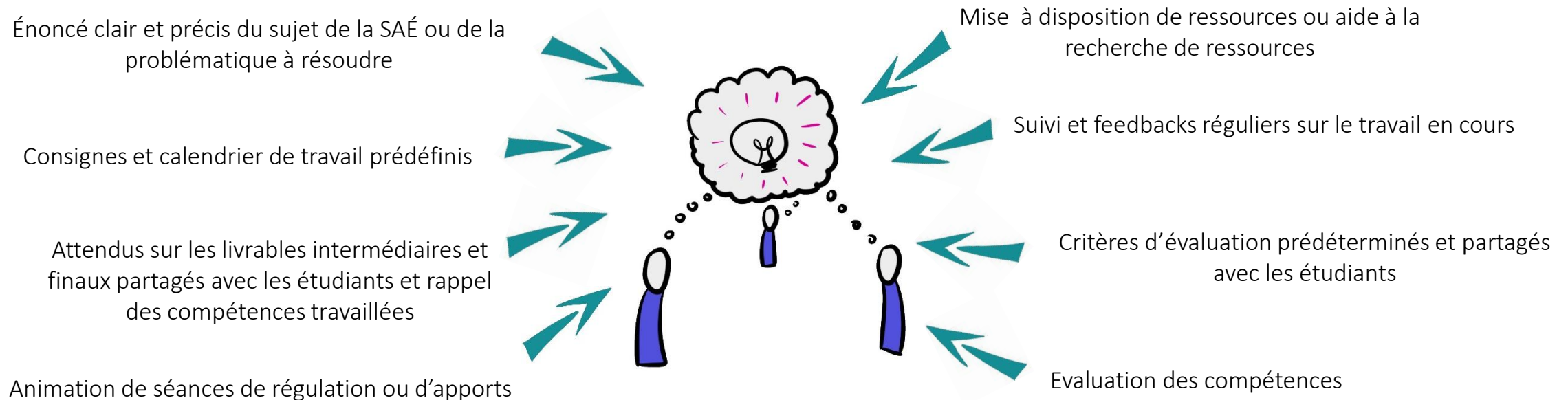


Inspiré de Guy Le Bouëdec. (2007). *Penser l'accompagnement adulte : Ruptures, transitions, rebonds*. Presses Universitaires de France.

Travail collectif dans la mise en œuvre d'une SAÉ*

➔ Identifier les éléments nécessaires à la mise en place d'un environnement propice au développement des compétences

Dans le cadre des SAÉ, les étudiants réalisent des tâches complexes en autonomie.
Ils bénéficient d'un cadre bien défini et d'un accompagnement pour mener le travail à bien.



Cet environnement nécessite de la part des enseignants d'endosser différents rôles et / ou de constituer une équipe pédagogique élargie avec des acteurs multiples

* Situations d'Apprentissage et d'évaluation = des occasions pour les étudiants de développer leurs compétences et pour les enseignants d'évaluer les compétences des étudiants.
Par exemple: des projets, des études de cas, des TP problématisés...

Travail collectif dans la mise en œuvre d'une SAÉ

➔ Identifier les rôles à endosser pour mettre en place un environnement propice au développement des compétences

Le coordinateur rappelle les différentes étapes aux enseignants accompagnateurs et est une personne ressource en cas de problème.

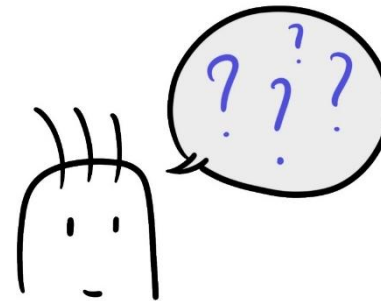


Coordinateur

L'accompagnateur encadre la construction des livrables, oriente les étudiants dans leurs choix, répond à leurs questions.



Accompagnateur



Concepteur

Le concepteur se charge de créer le scénario pédagogique de la SAÉ. Il définit les livrables attendus, le processus et les grilles d'évaluation, les consignes et le calendrier de travail, etc.



Évaluateur

L'évaluateur porte un jugement sur le livrable final et les livrables intermédiaires, le développement des compétences chez les étudiants en prenant en compte le retour des pairs et/ou l'autoévaluation des étudiants.

Un rôle peut être tenu par **un ou plusieurs enseignants** en fonction de la complexité de la SAÉ et de la taille des groupes d'étudiants.

Les rôles présentés dans cette fiche sont inspirés de la capsule vidéo « Construire sa SAÉ dans le BUT (2/7) : étape préparatoire » du projet LanCée disponible à cette adresse: <https://y.uca.fr/qAfG5CwG> (consultée le 06/09/2024)



Partie C

Produire un document cadre

Le référentiel de compétences

C1 – Cadre et inspiration

- C1.1 – La fiche RNCP
- C1.2 – Les éléments d'un référentiel de compétences
- C1.3 – S'inspirer d'éléments extérieurs pour son référentiel de compétences

C2 – La production du référentiel

- C2.1 – La vision du diplômé
- C 2.2 – Les règles d'écriture d'un référentiel de compétences
- C2.3 – Des outils d'aide à l'écriture des compétences

La fiche RNCP (Répertoire National des Certifications Professionnelles)

- ➔ Comprendre la structure d'une fiche RNCP
- ➔ Comprendre le lien entre la fiche RNCP et le référentiel de compétences d'une formation

Le RNCP recense les titres professionnels délivrés par le Ministère du Travail. Les diplômes de l'enseignement supérieur (hors Diplôme d'Université - DU) sont inscrits de droit au RNCP et font l'objet de fiches nationales, communes à tous les établissements pour une mention et une période données. La fiche RNCP d'un diplôme décrit la facette professionnelle du diplôme mais ne décrit pas le déroulé de la formation ou la spécificité des parcours locaux.

Intitulé de la mention de diplôme (fiche nationale)
Active

Date d'échéance de l'enregistrement: xx-xx-xxxx

CERTIFICATEUR(S)

Université Clermont Auvergne

RESUME DE LA CERTIFICATION

Activités visées

Compétences attestées

BLOCS DE COMPETENCES

RNCPxxxxxBCxx – Intitulé du bloc

Liste de compétences	Modalités d'évaluation
_____	_____
_____	_____

1

Trouver la fiche RNCP en cours de la mention de diplôme: <https://y.uca.fr/certif-pro>

Vérifier que:

- ☒ L'intitulé de la mention de diplôme est parfaitement identique au vôtre
- ☒ L'intitulé contient la mention « fiche nationale »
- ☒ La fiche est déclarée « Active »
- ☒ La date d'échéance de l'enregistrement est en cours
- ☒ Votre établissement fait partie des certificateurs

Noter :

- Le numéro unique de fiche RNCP de votre formation



2

Prendre connaissance des blocs et de la liste des compétences

- Comprendre que la fiche RNCP indique les compétences qui doivent être acquises en fin de diplôme, sans dimension de développement progressif par année
- Identifier que les compétences sont classées en 2 catégories :
 - Les compétences transversales (communes à toutes les mentions de même niveau par exemple licence ou master)
 - Les compétences spécifiques de la mention

3

Repérer les éléments clés pour guider l'écriture du référentiel de compétences local

- Vérifier que la formulation du bloc de compétences RNCP correspond à un savoir-agir complexe.
Ex : Résoudre des problèmes complexes en mobilisant les concepts spécifiques à la biologie intégrative et la physiologie
- Vérifier que la formation couvre l'ensemble des compétences présentées dans la fiche RNCP.

[https://www.francecompetences.fr/recherche/rncp/\[numéro de fiche\]](https://www.francecompetences.fr/recherche/rncp/[numéro de fiche])

La fiche RNCP

- ➔ Comprendre l'organisation des blocs de compétences
- ➔ Identifier les blocs de compétences transversales et les blocs de compétences spécifiques

BLOCS DE COMPETENCES

RNCPxxxxxBCxx – Intitulé du bloc

Liste de compétences Modalités d'évaluation

4

Identifier les différents types de blocs de compétences et les compétences de la fiche RNCP du diplôme

- Un bloc de compétences RNCP ne se confond pas avec un module de formation, ni un parcours d'une mention. Il ne fait référence ni à un contenu de formation, ni à un nombre d'ECTS. Il regroupe les compétences en des ensembles homogènes et cohérents.
- Un bloc est constitué: d'un numéro unique / d'un intitulé / d'une liste de compétences
- On distingue :
 - des blocs de compétences transversales communs à toutes les mentions de même niveau
 - des blocs de compétences spécifiques à la mention

Fiche Licence

2 à 5 blocs de compétences spécifiques

5 blocs de compétences transversales :

1. Utiliser les outils numériques de référence
2. Exploiter des données à des fins d'analyse
3. S'exprimer et communiquer à l'oral, à l'écrit, et dans au moins une langue étrangère
4. Se positionner vis à vis d'un champ professionnel
5. Agir en responsabilité au sein d'une organisation professionnelle

Fiche Master

3 à 6 blocs de compétences spécifiques

4 blocs de compétences transversales :

1. Mettre en œuvre les usages avancés et spécialisés des outils numériques
2. Mobiliser et produire des savoirs hautement spécialisés
3. Mettre en œuvre une communication spécialisée pour le transfert de connaissances
4. Contribuer à la transformation en contexte professionnel



Maximum 10 blocs en Licence et en Master

Les éléments d'un référentiel de compétences

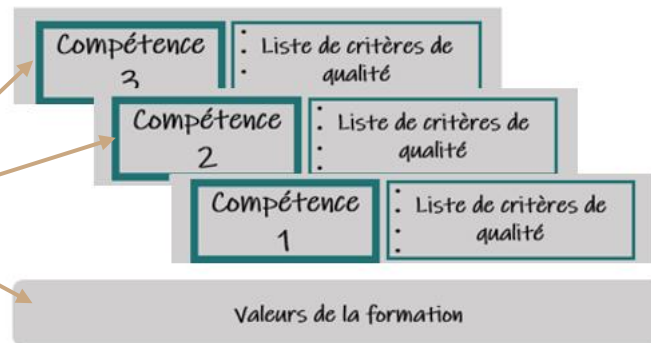
- ➔ Cadrer l'écriture du référentiel de compétences pour une formation donnée
- ➔ Comprendre que le référentiel de compétences est un ensemble de compétences pour une formation donnée

On peut écrire un référentiel de compétences **synthétique** : plusieurs savoir-agir complexes avec leurs critères de qualité...

Vision du diplômé

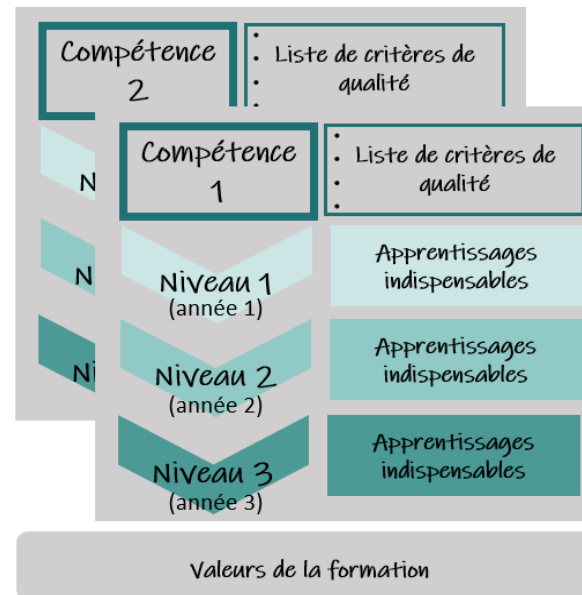
Ce texte présente notre diplômé idéal avec les valeurs liées à la formation

- Compétence 1
- Compétence 2
- Compétence 3
- Compétence 4
- Compétence 5



... ou un référentiel de compétences **détaillé** qui montre une **progression pédagogique**, en ajoutant aux savoir-agir des niveaux de développement avec les apprentissages indispensables qui y sont liés.

Pour un Master, on écrit sur 2 niveaux, pour une Licence, on écrit sur 2 ou 3 niveaux.



Pour une licence, on écrit au moins 2 compétences (et au maximum 6 compétences) qui correspondent aux blocs de compétences RNCP.

Pour un master, on écrit au moins 3 compétences (et au maximum 6 compétences) qui correspondent aux blocs de compétences RNCP.

S'inspirer d'éléments extérieurs pour son référentiel de compétences

➔ Placer la formation dans un écosystème et aller chercher des exemples inspirants

Fiche RNCP de
la formation



S'inspirer de la documentation disponible



Fiches métiers ROME

<https://y.uca.fr/gUvWc>



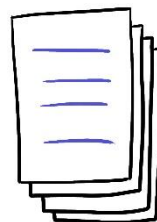
Référentiels des BUT

Bachelors Universitaires de Technologie

<https://y.uca.fr/rKT2q>

Sites Web des offres de formation des
universités

Référentiel de compétences de la formation



S'inspirer des réseaux professionnels

RESANA – Espace Compétences

(plateforme collaborative du MESR)

<https://resana.numerique.gouv.fr/public/>



Réseaux professionnels et thématiques nationaux

Réseaux des ingénieurs et conseillers pédagogiques

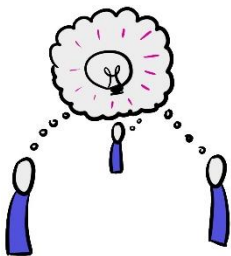


L'exemple est inspirant mais ne doit pas être enfermant : il peut être choisi dans le même champ disciplinaire, ou dans d'autres champs différents

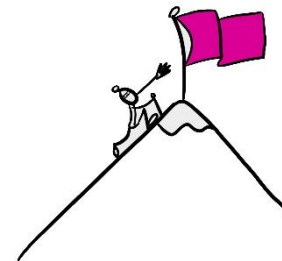
La vision du diplômé

- ➔ Faire émerger une vision consensuelle de ce à quoi ressemble l'étudiant qui sort diplômé
- ➔ En tirer un document cadre listant les valeurs et les compétences développées dans la formation

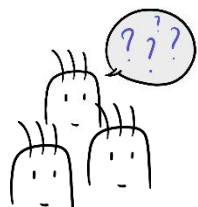
Phase de
réflexion
collective



A quoi ressemblent nos étudiants diplômés ?
Quelles compétences ont-ils développées ?
Quels savoirs ont-ils développés ?
Quelles tâches seront-ils capables d'accomplir ?
Quelles valeurs incarnent-ils ?
Quel(s) rôle(s) auront-ils dans la société ?

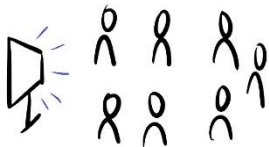


Phase de
production en
petit groupe



Un texte d'une dizaine de lignes et une liste de quelques compétences
Discuté et validé par l'ensemble de l'équipe pédagogique, des étudiants
et anciens étudiants, des représentants du monde professionnel

Phase de
diffusion



La vision du diplômé apparaît en introduction du référentiel de compétences
et/ou sur les documents de présentation de la formation
(livret de l'étudiant, site internet de l'établissement, plaquettes de promotion...)

Vision du diplômé

*Ce texte présente notre diplômé
idéal avec les valeurs liées à la
formation*

-
-
-
- Compétence 1
- Compétence 2
- Compétence 3
- Compétence 4
- Compétence 5

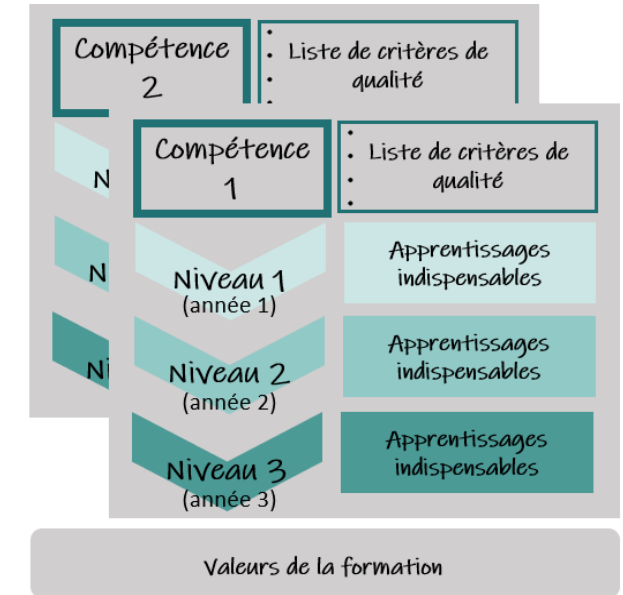
Les règles d'écriture d'un référentiel de compétences

➔ Comprendre les règles d'écriture du référentiel de compétences



- La compétence désigne un savoir-agir complexe.
- Elle décrit ce que l'étudiant est capable de mettre en œuvre lorsqu'il agit dans une situation donnée.
- Elle se formule en commençant par un verbe à l'infinitif complété par des éléments du domaine.
- Elle correspond aux blocs de compétences RNCP.

- Les critères de qualité indiquent des conditions de réalisation de l'action et permettent d'évaluer la compétence.
- Ils présentent tous les éléments indispensables pour bien mettre en œuvre la compétence: ils précisent le résultat, les démarches, les relations aux autres et le respect des normes, règles et déontologie à atteindre.
- Ils sont communs à tous les étudiants en fin de cursus.
- Ils se formulent en commençant par un verbe au gérondif ou à l'infinitif.
- Leur évaluation permet de certifier un niveau de compétence, à condition d'être tous acquis (ils ne se compensent pas).
- Ils peuvent correspondre aux compétences RNCP.



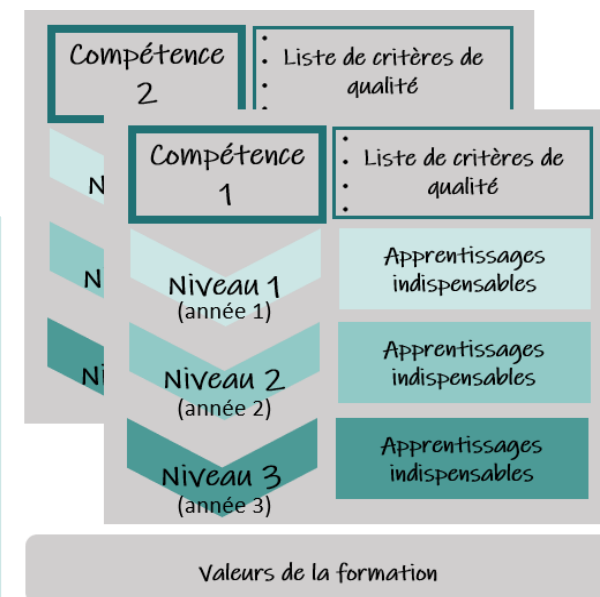
Les règles d'écriture d'un référentiel de compétences

➔ Comprendre les règles d'écriture du référentiel de compétences



- Les niveaux sont les étapes de développement progressif de la compétence, qui jalonnent le parcours de formation.
- Ils décrivent la progression de l'étudiant lors des mises en situation en fonction de son niveau de responsabilité, de son degré d'autonomie, de la complexité de la situation ou du nombre de protagonistes impliqués.
- Pour des raisons pratiques, un niveau correspond à une année d'étude, mais ce n'est pas une obligation.
- Ils peuvent correspondre aux activités visées décrites dans les fiches RNCP.

- Les apprentissages indispensables sont les apprentissages clés par niveau.
- Ils décrivent les apprentissages majeurs à réaliser pour progresser d'un niveau à l'autre et impliquent des conduites inédites de la part de l'étudiant.
- Ils correspondent à des actions qui mêlent savoirs, savoir-faire et/ou savoir-être.
- Ils se formulent en commençant par un verbe à l'infinitif.
- Ils sont évalués lors d'une ou plusieurs mises en situation, au moment de l'action et éventuellement a posteriori.
- Ils doivent tous être évalués et acquis pour chaque niveau de compétence (ils ne se compensent pas).
- Ils peuvent correspondre aux compétences RNCP.

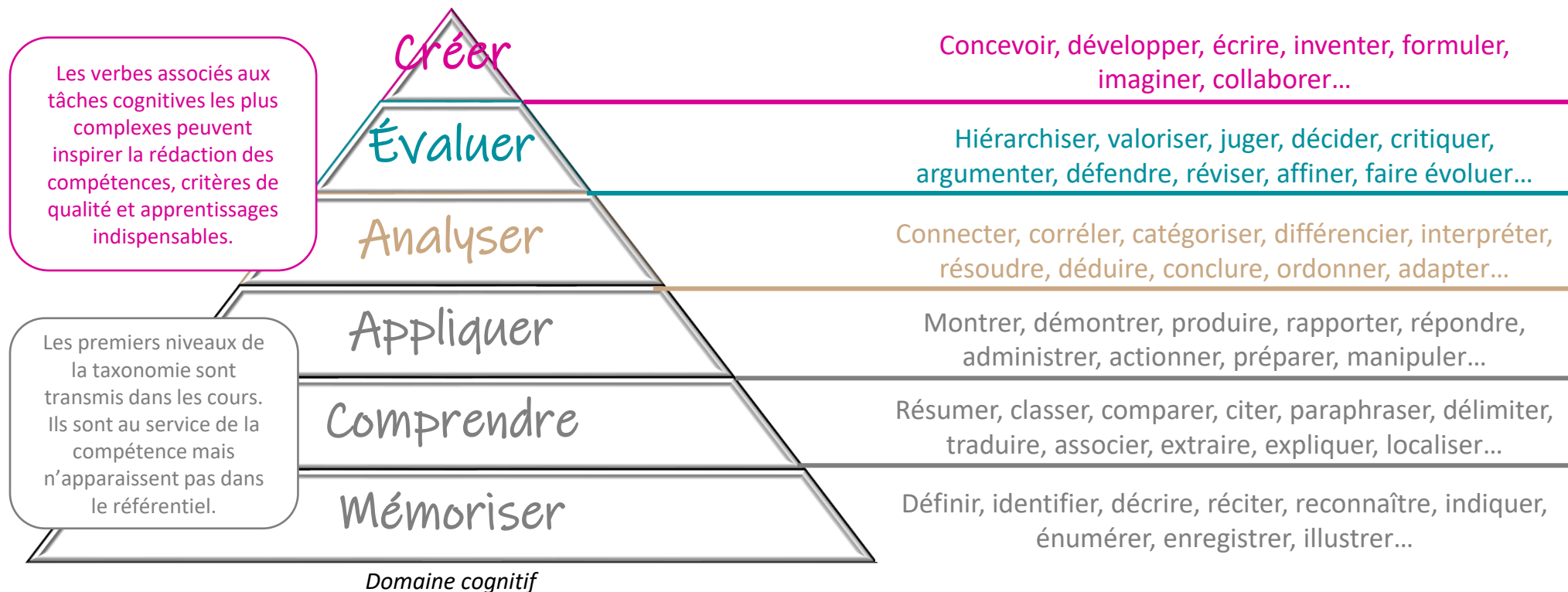


D'après:
Pigeonnat, Y. (2020). *Glossaire pour la démarche compétences*. <https://y.uca.fr/COMPETENCESINP>

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

Des outils d'aide à l'écriture des compétences

- ➔ Utiliser des outils pédagogiques pour concevoir des tâches complexes pour les étudiants
- ➔ Écrire avec la taxonomie de Bloom* pour le domaine cognitif



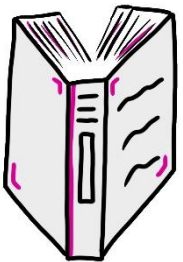
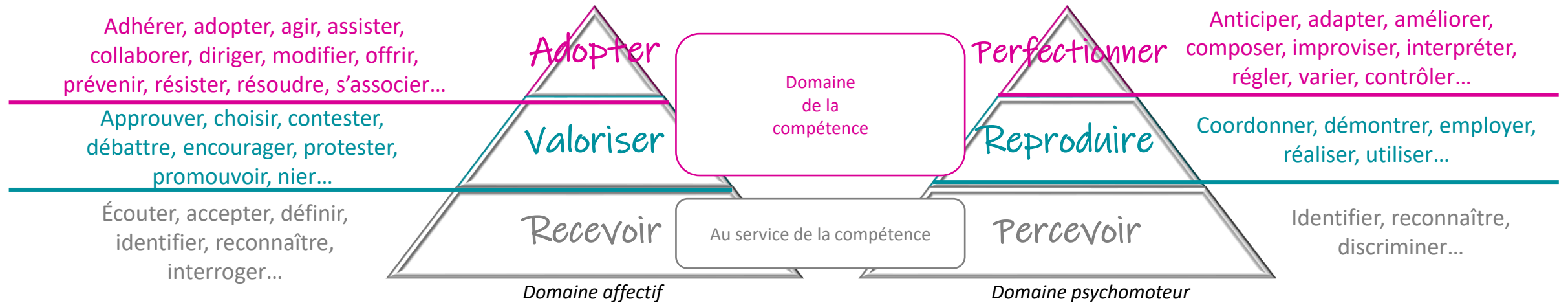
* La taxonomie de Bloom, formalisée en 1956 et révisée en 2001, décrit la complexité croissante des tâches cognitives mobilisées dans les apprentissages. Si chaque niveau se construit sur la base du niveau précédent, les premiers niveaux seuls ne permettent pas d'acquérir des savoirs profonds ni de développer des compétences.

<https://y.uca.fr/Bloom>
<https://y.uca.fr/Krathwoh>
<https://y.uca.fr/Jewett>



Des outils d'aide à l'écriture des compétences

➔ Écrire pour les domaines affectif et psychomoteur d'après Berthiaume et Daele*



Il peut être utile de consulter un dictionnaire des synonymes, comme celui, électronique, proposé par l'Université de Caen :
<https://crisco4.unicaen.fr/des/>



* Berthiaume, D. & Daele, A. (2013). Comment clarifier les apprentissages visés par un enseignement ? In D. Berthiaume & N. Rege Colet (Eds.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques*, Vol. 1, 55-71. Berne : Peter Lang.



Partie D

Mettre en place des activités propices aux apprentissages en profondeur ou SAÉ

D1 – L'intégration des SAÉ dans une formation

- D1.1 – Les caractéristiques d'une activité propice aux apprentissages en profondeur ou SAÉ
- D1.2 – La cohérence pédagogique et les SAÉ
- D1.3 – De l'état des lieux à la matrice de formation
- D1.4 - De l'état des lieux à la frise du parcours des étudiants
- D1.5 – Penser la progression des activités
- D1.6 – Faire évoluer la maquette d'une formation

D2 – La conception d'une SAÉ

- D2.1 – Les activités propices aux apprentissages en profondeur
- D2.2 – Les plus-values des travaux en groupes
- D2.3 – Étapes pour créer ou transformer une activité
- D2.4 – S'interroger sur la scénarisation de l'activité
- D2.5 – Accompagner les travaux en groupes

Les caractéristiques d'une activité propice aux apprentissages en profondeur ou SAÉ

- ➔ Comprendre ce qui caractérise une mise en situation au service du développement des compétences
- ➔ Permettre aux étudiants d'agir en situation complexe

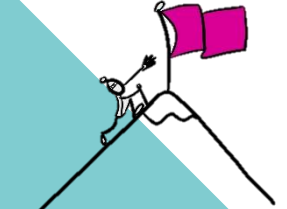
La liste des ressources nécessaires n'est **pas définie à l'avance** : les étudiants sont amenés à sélectionner les ressources pertinentes.



La situation est intégratrice : elle nécessite de mobiliser des apprentissages **issus de plusieurs disciplines**.



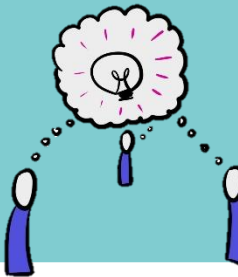
Elle permet aux étudiants de **développer des compétences**.



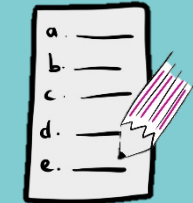
La situation est **réaliste** : elle est proche de la vie professionnelle, hors université.

Elle représente **un défi** pour l'étudiant et nécessite qu'il se place en position « d'expert ».

Les étudiants reçoivent des feedbacks à visée formatrice.



La situation implique de réaliser des **tâches complexes** (choix, arbitrages...). Elles ne peuvent être résolues en quelques heures ou seul.



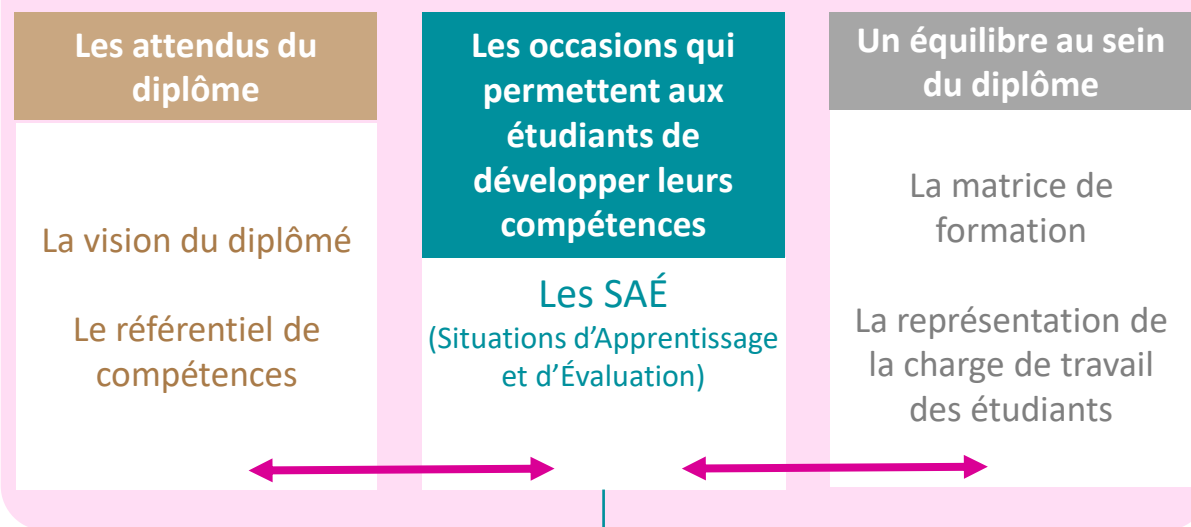
La situation donne lieu à **une réalisation** (CDC, rapport, veille, analyse...) ou **une production concrète** (prototype, programme, événement, œuvre...).

La cohérence pédagogique et les SAÉ

- ➔ Proposer aux étudiants des mises en situation propices au développement d'apprentissages profonds et de compétences dans la formation
- ➔ S'assurer d'une cohérence globale des mises en situation à l'échelle de la formation et à l'échelle de chaque SAÉ

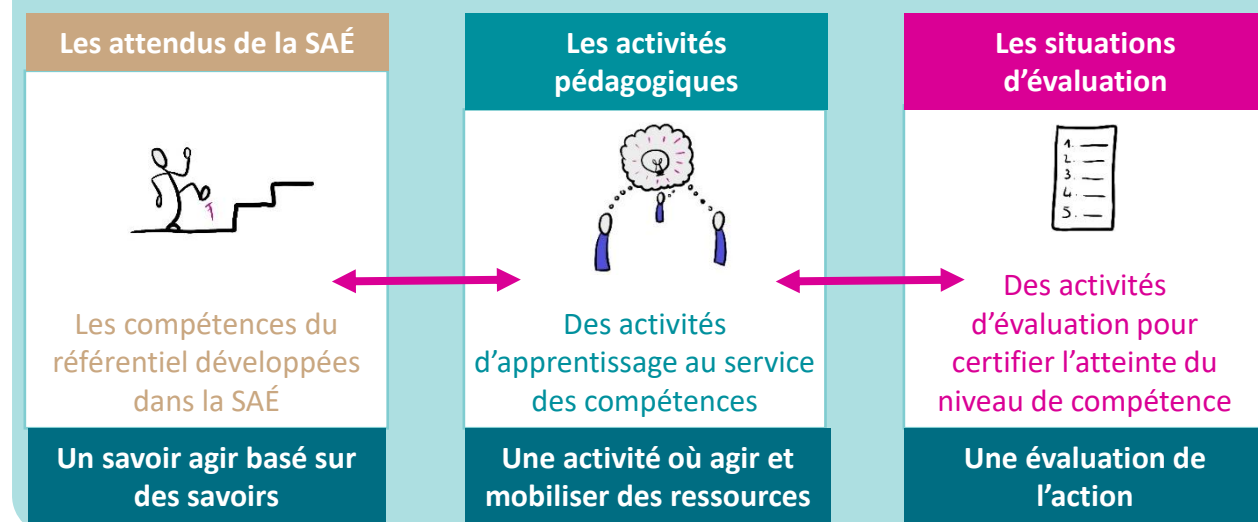
PRINCIPE DE COHÉRENCE à l'échelle de la formation

Concevoir un environnement pédagogique où les étudiants progressent en développant leurs compétences



PRINCIPE DE COHÉRENCE à l'échelle des SAÉ

Mettre les étudiants en activité pour leur permettre de développer leurs compétences



Pour chaque SAÉ

De l'état des lieux à la matrice de formation

- ➔ Procéder à un état des lieux des mises en situation dans une formation
- ➔ Faire émerger les SAÉ emblématiques en cohérence avec la vision du diplômé

- 1 Recenser à l'aide d'un gabarit les mises en situation proposées aux étudiants leur permettant de développer leurs compétences



Titre de la mise en situation	
Semestre / Début et fin	
Description	
Rôle de l'étudiant	
Nombre d'heures	
Équipe pédagogique	
Compétence(s) visée(s)	

- 2 Réaliser une matrice d'état des lieux des mises en situation au regard des compétences développées



	S1	S2	S3	S4	S5	S6
Comp. 1	● ●		●		●	
Comp. 2		● ● ●		●	● ●	●
Comp. 3	●	●	● ● ●	●	●	
Comp. 4			●	●		● ● ●

● Compétence mentionnée dans la mise en situation

● Compétence travaillée dans la mise en situation

● Compétence évaluée dans la mise en situation

De l'état des lieux à la matrice de formation

- ➔ Vérifier que toutes les compétences sont développées et évaluées dans des mises en situation
- ➔ Faire émerger d'éventuels besoins en matière de SAÉ

3 Sélectionner quelques mises en situation emblématiques



Quelles sont les mises en situation qui ressemblent à des SAÉ ou qui pourraient devenir des SAÉ ?
Sont-elles d'une complexité suffisante ? Représentent-elles un défi pour les étudiants ?
Permettent-elles de développer une ou plusieurs compétences du référentiel ?
Répondent-elles à la vision du diplômé ?

4 Elaborer la matrice de formation



	S1	S2	S3	S4	S5	S6
Comp. 1	SAÉ 1		SAÉ 2 bis			SAÉ 4
Comp. 2		SAÉ 2				
Comp. 3				SAÉ 3		
Comp. 4						

- SAÉ existantes
- SAÉ à faire évoluer pour la rentrée N+1
- SAÉ à concevoir pour la rentrée N+2

5 Engager le travail de production des SAÉ



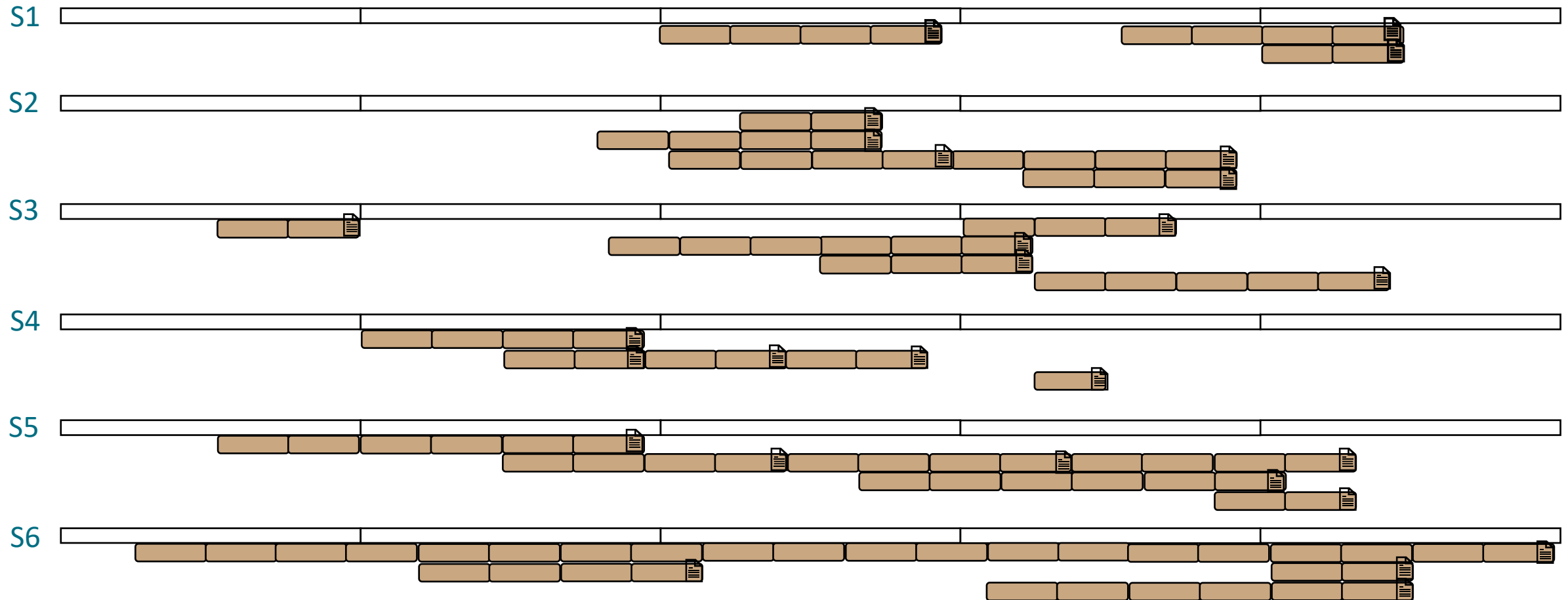
De l'état des lieux à la frise du parcours des étudiants

- ➔ Permettre de visualiser la charge de travail des étudiants
- ➔ Mettre le parcours des étudiants au cœur des réflexions

1 Représenter graphiquement le déroulé des mises en situation par semestre en partant de l'existant

 = 2 heures de travail étudiant

 = livrable à rendre / oral à passer



De l'état des lieux à la frise du parcours des étudiants

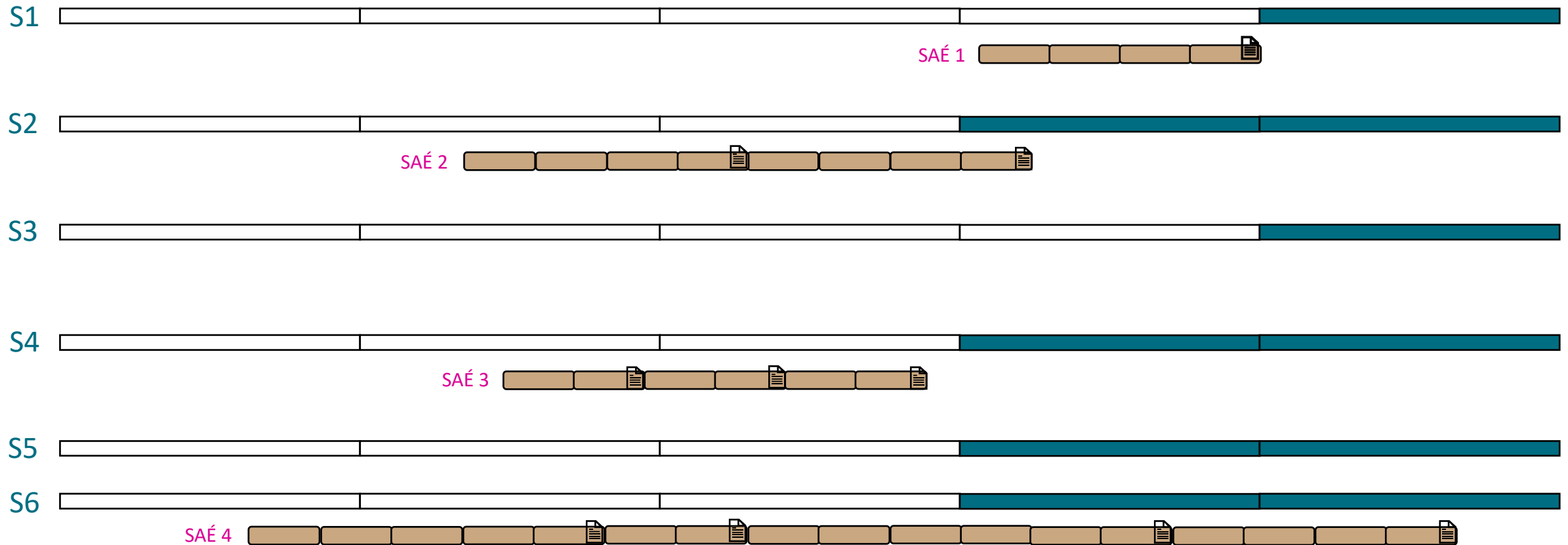
- ➔ Représenter graphiquement la planification des SAÉ
- ➔ Garder un équilibre dans la charge de travail par semestre

2 Repenser les mises en situation en évitant la surcharge et les périodes critiques

 = 2 heures de travail étudiant

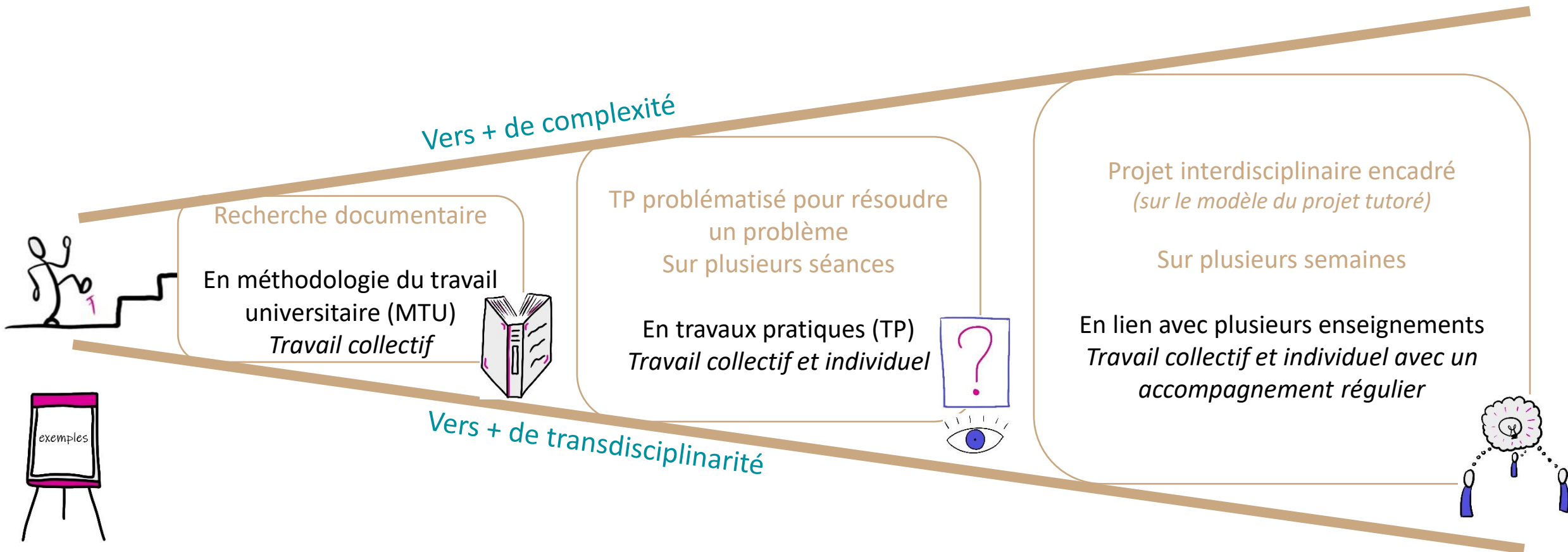
 = livrable à rendre / oral à passer

 = période de travail chargée (stage, examens...)



Penser la progression des activités

- ➔ Adapter les activités au niveau des étudiants et à leur effectif
- ➔ Concevoir des activités qui tendent vers plus de complexité et de transdisciplinarité
- ➔ Assurer une progression dans le développement des compétences des étudiants



Faire évoluer la maquette d'une formation

- ➡ Faire une place à l'APC dans une maquette de formation
- ➡ Évaluer les étudiants par compétence dans leur parcours de formation
- ➡ Valoriser l'approche par compétences dans les modalités de contrôle des connaissances et des compétences (M3C)

1 La SAÉ apparaît comme une modalité d'évaluation d'une ou plusieurs UE

- Pour les licences générales
- Pour les SAÉ les moins complexes et transversales (étude de cas, TP, recherche documentaire...)

Semestre 2	ECTS	MCCC	Heures étudiants
BLOC B - SAÉ 1			
UE 1	3	EvC- A*	40h dont 2h de suivi de SAÉ 1
UE 2	3	EvC- A*	40h dont 2h de suivi de SAÉ 1
UE 3	3	EvT	20h

*SAÉ 1

Produit une note pour l'UE 1 + une note pour l'UE 2 qui comptent pour 50% maximum du contrôle continu

OU

Produit une seule note pour l'UE 1 et l'UE 2 qui compte pour 50% maximum du contrôle continu

EvC = évaluation continue
EvT = évaluation terminale
A = autre



Cette solution donne peu de poids à l'évaluation des compétences

Faire évoluer la maquette d'une formation

2 La SAÉ est intégrée dans une UE dédiée (*même configuration de la maquette que pour les projets tutorés*)

- Pour les licences professionnelles et les masters
- Pour les SAÉ complexes et intégratives

Semestre 2		ECTS	MCCC	Heures étudiants
BLOC B – Compétence 1				
	UE 1 – SAÉ 1	9	EvC- A*	40h dont 2h de suivi de SAÉ 1
	UE 2	3	EvC	20h par enseignement (EC) dans l'UE

*projet, dossier, soutenance...

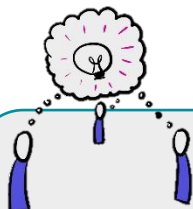
EvC = évaluation continue
 EvT = évaluation terminale
 A = autre



Cette solution donne plus de poids à l'évaluation des compétences

Les activités propices aux apprentissages en profondeur

- ➡ Cibler les activités propices au développement des compétences
- ➡ Centrer le développement des compétences sur les pédagogies actives
- ➡ Placer les étudiants au centre de la démarche



Les APP

Approches Par Problème / Projet

Pourquoi c'est propice ?

Les étudiants

- ✓ évaluent différentes solutions pour résoudre un problème ou répondre à une demande
- ✓ réalisent une production
- ✓ mobilisent différentes ressources

Focus sur les compétences

- 👁️ Proposer un problème / un projet complexe
- 👁️ Placer les étudiants en situation de responsabilité
- 👁️ Leur permettre de progresser grâce à des feedbacks réguliers
- 👁️ Évaluer aussi la démarche et le propos (pas seulement la production finale)



Les études de cas

Pourquoi c'est propice ?

- ✓ La situation est concrète et réelle ou réaliste
- ✓ Les étudiants mobilisent et découvrent différentes ressources
- ✓ Les étudiants enquêtent, évaluent, prennent des décisions

Focus sur les compétences

- 👁️ Permettre d'articuler théorie et pratique
- 👁️ Mener à la prise de décision argumentée
- 👁️ Prévoir une complexité, une durée suffisantes
- 👁️ Permettre une évaluation par les pairs



Les Travaux Pratiques

Pourquoi c'est propice ?

Les étudiants

- ✓ manipulent et expérimentent
- ✓ réalisent des protocoles et des gestes professionnels
- ✓ mobilisent différentes ressources en situation

Focus sur les compétences

- 👁️ Donner le choix entre différentes approches
- 👁️ Prévoir plusieurs séances et des feedbacks
- 👁️ Inclure le TP dans une problématique
- 👁️ Évaluer un savoir-agir avec des grilles critériées

Les activités propices aux apprentissages en profondeur



Les simulations et jeux de rôle

Pourquoi c'est propice ?

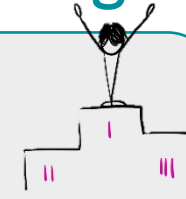
Les étudiants

- ✓ vivent une situation réelle / proche de la réalité
- ✓ endossent le rôle de professionnels dans un cadre protégé
- ✓ travaillent les compétences transversales

Focus sur les compétences

- 👁️ Permettre d'articuler la théorie et l'expérience vécue
- 👁️ Expliciter l'écart avec une situation réelle
- 👁️ Permettre l'analyse des actions
- 👁️ Proposer une phase de debriefing

Les jeux sérieux



Pourquoi c'est propice ?

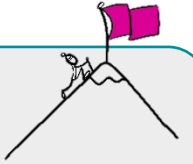
Les étudiants

- ✓ sont placés dans une situation qui les pousse à agir
- ✓ testent leurs ressources en obtenant un retour immédiat sur leurs actions
- ✓ sont amenés à se réguler

Focus sur les compétences

- 👁️ Permettre de faire le lien avec une situation réelle
- 👁️ Proposer un temps collectif et individuel d'analyse des actions
- 👁️ Permettre de faire le lien entre le jeu et les compétences développées

Les stages



Pourquoi c'est propice ?

Les étudiants

- ✓ vivent une réelle expérience professionnelle
- ✓ remplissent des missions en autonomie
- ✓ entretiennent des relations de travail avec leurs collègues

Focus sur les compétences

- 👁️ Privilégier les stages d'intervention
- 👁️ Privilégier des durées moyennes à longues (plusieurs semaines)
- 👁️ Permettre de faire le lien avec la formation initiale
- 👁️ Favoriser la démarche réflexive

Pour aller plus loin :

Étude de cas et APC



<https://y.uca.fr/osocYRJj>

APP et APC



<https://y.uca.fr/W6C9Dq77>

Simulation et APC



<https://y.uca.fr/FFNXw0DB>

TP et APC



<https://y.uca.fr/wkOTsjn4>

Stage et APC



<https://y.uca.fr/t6nvP4fj>

Les plus-values des travaux en groupes

- ➔ Développer les compétences transversales des étudiants et leur pouvoir d'agir
- ➔ Permettre aux étudiants de vivre des situations de travail collectif en préparation d'une modalité professionnelle à venir



Le travail de groupe peut être ...

... un moyen ...

Le travail de groupe est proposé par l'enseignant afin de permettre aux étudiants de **répondre à une tâche complexe** ; qui ne pourrait pas être réalisée par une seule personne.

La **réussite de la collaboration** des étudiants au sein du groupe nécessite de prévoir des groupes hétérogènes, de répartir des rôles au sein des groupes, ou encore de prévoir des notes collectives et individuelles.



L'enseignant devient médiateur dans les discussions pour structurer les interactions et soutenir la symétrie des interactions entre les étudiants.

... au service d'une tâche collective à réaliser qui nécessite des interactions

L'intérêt du travail de groupe est de permettre la **confrontation des points de vue** des étudiants.

Les **interactions** au sein du groupe, centrées sur l'émergence et la résolution de problème, requièrent de la part des étudiants discussions et négociations. En étant confronté à des avis différents du sien, chaque étudiant va modifier sa représentation initiale vers une nouvelle représentation ; ce qui lui permet de développer de **nouveaux apprentissages**.

... un objectif à atteindre ...

Le travail de groupe est également un objectif à part entière qui permet aux étudiants de développer des **compétences transversales** :

- *Compétences sociales et relationnelles* : collaboration, communication, écoute active, gestion des désaccords voire des conflits...
- *Compétences organisationnelles* : autonomie, planification, gestion du temps, coordination...
- *Compétences cognitives* : argumentation, esprit critique, capacité à reformuler et à synthétiser...

et une **dimension réflexive** liée à l'analyse des actions et des choix opérés par le groupe.

Inspiré de Raucent, B., Lecocq, J., Crahay, M. (2017) *Les cahiers du LLL – Accompagner des étudiant·e·s qui travaillent en groupe*. Louvain Learning Lab, Université catholique de Louvain.

Étapes pour créer ou transformer une activité

➔ Guider la conception d'une SAÉ

➔ S'assurer de la cohérence pédagogique à l'échelle des enseignements



1 Identifier et définir des **objectifs d'apprentissage**

- Quelle(s) compétence(s) sont travaillées ?
- Quelles sont les transformations attendues chez les étudiants ?



2 Définir les **productions attendues des étudiants**

- Quel(s) type(s) de livrable(s) sont attendus ?
- Quel(s) rôle(s) et missions les étudiants ont-ils ?
- Quelle(s) évaluation(s) sont envisagées ?



3 Choisir l'**activité support** de la mise en situation*

- Existante ou non

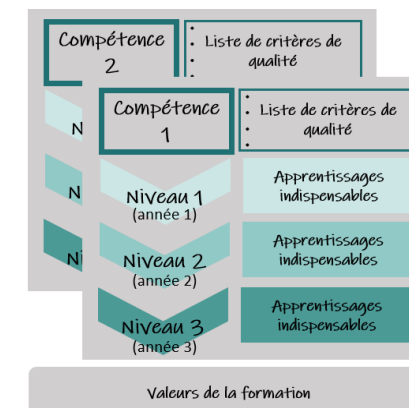


4 Lister les **ressources nécessaires aux étudiants pour réussir l'activité**

- Savoirs (acquis / à fournir / à laisser chercher)
- Savoir-faire
- Savoir-être



5 Scénariser l'activité



* La préexistence d'une activité peut aussi être le point de départ de la conception mais ne doit pas dispenser de l'étape de définition des objectifs.

Adapté des Livrets des Nouveaux Cours Universitaires. (2023)
Livret 3 : Les Situations d'Apprentissage et d'Évaluation.

S'interroger sur la scénarisation de l'activité

Séance 1

- Quelle(s) mission(s) reçoivent les étudiants ?
- Quelles consignes ?
- Quels documents sont transmis ?
- Quelles modalités de travail doivent être mises en place ?
- Faut-il envisager une évaluation diagnostique ? Sous quelle forme (quizz, auto-évaluation...) ? Qu'en tirer pour l'organisation des séances suivantes ?



Séances

- ➔ Envisager une activité complexe sur plusieurs séances
- ➔ Proposer des tâches pour les étudiants et un rôle clair pour l'enseignant

Quel(s) est/sont l'/les objectif(s) d'apprentissage ?

Séances intermédiaires – côté enseignant

- Que fait l'enseignant pendant et hors des séances ?
 - Que faut-il organiser ? Préparer ?
- Comment accompagner les étudiants et leur permettre de progresser ?
- Quelle évaluation formative ? À quelle fréquence ? Sous quelle forme (auto-évaluation, feedbacks formels/informels, quizz, tests...) ?



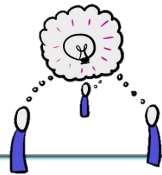
Séance finale

- Que doivent préparer les étudiants ?
- Quelles sont les modalités de l'évaluation certificative ? Écrite ? Oral ? Évaluation individuelle ? Collective ? Avec quels outils ?
- Faut-il prévoir un temps de debriefing collectif ? Individuel ?



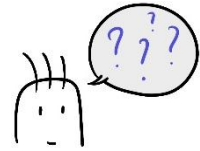
Séances intermédiaires – côté étudiants

- Que font les étudiants pendant et en-dehors des séances ?
 - Comment le travail s'organise-t-il ?
- Doivent-ils rendre des livrables intermédiaires ?



Accompagner les travaux en groupes

- ➔ Aider les étudiants à apprendre en groupe
- ➔ Outiller les étudiants pour favoriser l'autonomie et la collaboration au sein des groupes

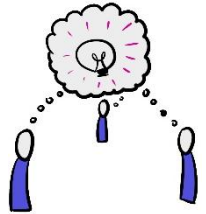


1 Introduire le travail en groupes

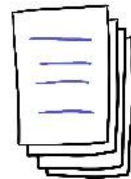
- Expliquer pourquoi le travail se fait en équipe
- Préciser que l'activité pédagogique proposée ne peut pas être réalisée par une seule personne ou de manière fragmentée
- Insister sur la notion de responsabilité individuelle au sein du groupe et la nécessité que chaque membre du groupe se sente responsable du succès du groupe

3 Constituer les groupes

- Préférer des groupes hétérogènes qui constituent un facteur essentiel pour l'efficacité des apprentissages
- Fixer une taille de groupe entre 4 à 6 étudiants, le but de l'apprentissage collaboratif étant de faire discuter les participants et de confronter leurs idées
- Proposer des rôles au sein des groupes et une rotation de ces rôles pour susciter la participation de tous



2 Présenter le travail en groupes



- Formuler des consignes précises et fixer des jalons intermédiaires de travail
- Préciser les modalités d'échange avec l'enseignant et planifier des temps de régulation intermédiaires
- Prévoir des temps de travail en classe et en dehors de la classe
- Mettre à disposition des outils numériques collaboratifs et des gabarits de documents (rapports, grilles...)
- Formaliser le tout par écrit pour expliciter ce qui peut paraître évident à l'enseignant

Raucent, B., Lecocq, J., Crahay, M. (2017) *Les cahiers du LLL – Accompagner des étudiants qui travaillent en groupe*. Louvain Learning Lab, Université catholique de Louvain.

Accompagner les travaux en groupes

4 Amorcer le travail dans les groupes



- Prendre le temps d'initier une dynamique de groupe favorable à l'apprentissage en début d'activité, par exemple avec des activités brise-glace.
- Encourager les étudiants à rédiger un *contrat de groupe* qui précise les attentes du groupe, des règles de fonctionnement par exemple sur la communication, ce que chacun s'engage à faire en cas de conflit (proposer des outils méthodologiques d'aide à la rédaction comme des documents sur la communication non-violente).

6 Outiller la progression

- Favoriser les prises de conscience individuelles et collectives avec des outils d'auto-évaluation et d'évaluation par les pairs

Auto évaluation étudiant / évaluation par les pairs - Plugin Dynamo Moodle

	Participation 1	Responsabilité 1	Contribution scientifique 1	Contribution méthodologique 1	Collaboration 1
Daniels Amanda	👤 👤 👤 👤 👤	👤 👤 👤 👤 👤	💡 💡 💡 💡	🔧 🔧 🔧 🔧	👤 👤 👤 👤 👤
Martinez Kelly	👤 👤 👤 👤 👤	👤 👤 👤 👤 👤	💡 💡 💡 💡	🔧 🔧 🔧 🔧	👤 👤 👤 👤 👤
Polock Leopold	👤 👤 👤 👤 👤	👤 👤 👤 👤 👤	💡 💡 💡 💡	🔧 🔧 🔧 🔧	👤 👤 👤 👤 👤
Alexander Meghan	👤 👤 👤 👤 👤	👤 👤 👤 👤 👤	💡 💡 💡 💡	🔧 🔧 🔧 🔧	👤 👤 👤 👤 👤
Sanders Nicholas	👤 👤 👤 👤 👤	👤 👤 👤 👤 👤	💡 💡 💡 💡	🔧 🔧 🔧 🔧	👤 👤 👤 👤 👤

5 Réguler le travail dans les groupes

- Proposer des étapes intermédiaires pour jalonner le travail dans la durée et suivre les groupes.
- Être en appui aux différentes tâches et à la gestion des conflits si nécessaire.
- Rappeler les échéances et les attendus si nécessaire.

Exemple de ressource complémentaire
 TRAVAILLER EN ÉQUIPE À L'UNIVERSITÉ
 Ressources et outils pour une expérience réussie!
 HEC Montréal – DAIP
<https://y.uca.fr/EQUIPE-HEC>



Raucent, B., Lecocq, J., Crahay, M. (2017) *Les cahiers du LLL – Accompagner des étudiant-e-s qui travaillent en groupe*.
 Louvain Learning Lab, Université catholique de Louvain.



Partie E

Évaluer la complexité, évaluer des compétences

E1 – Principes généraux

- E1.1 – Évaluer la complexité
- E1.2 – Évaluer les compétences avec des évaluations transversales
- E1.3 – Penser les évaluations à partir de situations authentiques
- E1.4 – Évaluer pour faire progresser
- E1.5 – Accompagner les étudiants à apprendre de leurs expériences

E2 – Outils

- E2.1 – Construire une grille d'évaluation
- E2.2 – Évaluer avec ou sans notes
- E2.3 – Évaluer le travail de groupe
- E2.4 – Outiller la démarche réflexive
- E2.5 – Portfolio(s) et développement des compétences
- E2.6 – Portfolio(s) et contextes de formation
- E2.7 – Portfolio(s) et évaluations

Évaluer la complexité

➔ Comprendre que comme la compétence est globale et complexe, elle nécessite une évaluation globale permettant d'en apprécier la complexité

Ne pas évaluer que le résultat

Les 3 P



Produit



Processus

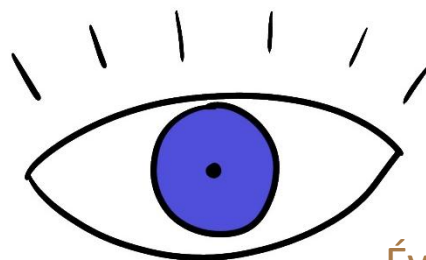


Propos

Évaluer aussi bien:

- la qualité de la production finale que
- les démarches qui ont été mises en œuvre et
- l'analyse et la réflexion portées sur cet ensemble.

Porter différents regards



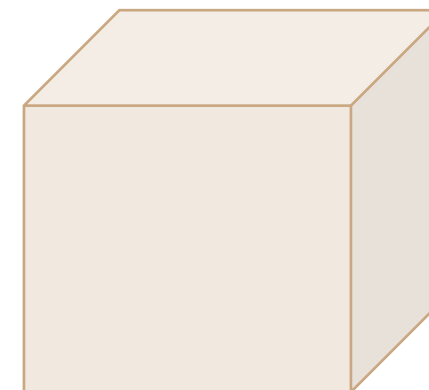
Auto-évaluation

Évaluation par les pairs

Évaluation par les experts

Associer plusieurs acteurs à l'évaluation pour un regard multiple permettant différents points de vue.

Accepter de ne pas tout voir

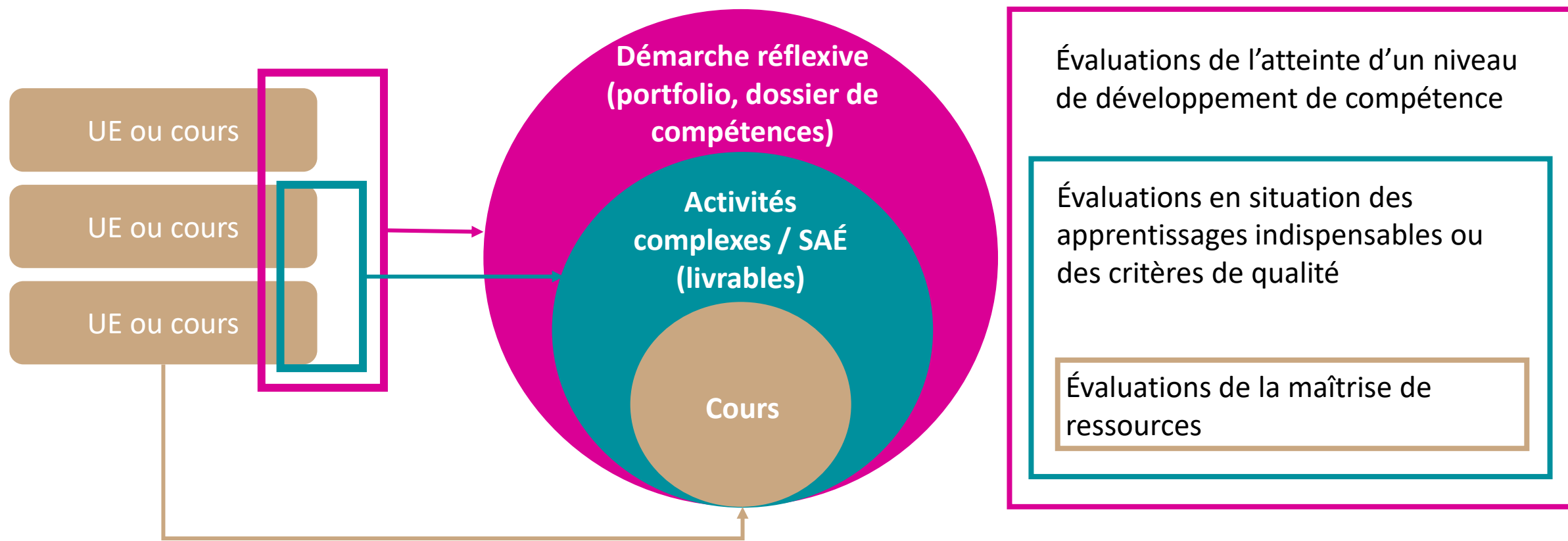


On peut apprécier une compétence sans en avoir évalué toutes les facettes.

Inspiré de Poumay, M. et Georges, F. (2010), *L'évaluation des compétences, Principes et illustrations*. Liège LabSET
Et des ressources produites par la DAIP d'HEC Montréal (<https://ernest.hec.ca/video/DAIP/travailler-en-equipe/enseignants/evaluer/quoi-evaluer.html> consultées en mai 2025)

Évaluer les compétences avec des évaluations transversales

- ➔ Faire évoluer les évaluations de la formation pour faire de la place aux évaluations transversales permettant de croiser les champs disciplinaires
- ➔ Faire cohabiter les évaluations transversales avec des formes d'évaluation plus traditionnelles



Inspiré de Poumay, M. et Georges, F. (2010), *L'évaluation des compétences, Principes et illustrations*. Liège LabSET

Penser les évaluations à partir de situations authentiques

- ➔ Évaluer la capacité à agir dans un environnement de situation authentique complexe
- ➔ Utiliser différentes activités et outils d'évaluation en situation

Situation authentique (Mise en situation ou SAÉ)

- Étude de cas
- Travail pratique
- Approche par projet ou problème
- Simulation
- Jeu de rôle
- Jeu sérieux
- Stage

Activités d'évaluation

- Types de productions :
 - orales (exposé, débat, discussion, entretien, soutenance...),
 - écrites (compte-rendu, rapport, synthèse, mémoire, essai...),
 - multimédias (vidéo, blog, podcast...)
 - techniques (expérimentation, prototype...)
- Modalités de travail :
 - travail individuel ou en groupe
 - sur une ou plusieurs séances

Outils d'évaluation

Mise en situation n°1

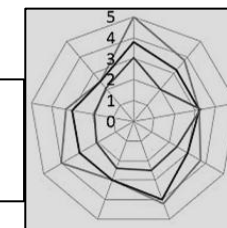
• Critère _____
☐ J'observe ☐ Je n'observe pas

• Critère _____
☐ J'observe ☐ Je n'observe pas

• Critère _____
☐ J'observe ☐ Je n'observe pas

Fiche d'observation

Radar individuel de positionnement



Mise en situation n°1

Liste des UE concernées avec les intervenants : _____

Compétence	Apprentissages évalués	Indicateurs	Déficent	Problématique	Satisfaisant	Accompli
_____	_____	_____	☐	☐	☒	☐
_____	_____	_____	☐	☐	☒	☐
_____	_____	_____	☐	☐	☐	☒
_____	_____	_____	☐	☐	☐	☒

Grille d'évaluation

Écrit réflexif

Mise en situation n°1

- Je décris mes actions
- Je justifie mes actions
- J'analyse les résultats de mes actions

Évaluer pour faire progresser

➔ Comprendre comment l'évaluation peut être un outil au service des apprentissages des étudiants

Mettre en œuvre une évaluation continue



Évaluation diagnostique

Pour faire un état des lieux des besoins des étudiants



Évaluation formative

Pour accompagner les étudiants vers l'atteinte des objectifs



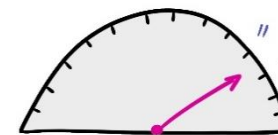
Évaluation certificative

Pour certifier ou non l'atteinte des objectifs

* Les critères d'évaluation correspondent à des points de vue à partir desquels le travail est évalué. Ils permettent de définir ce qui est évalué et de se prononcer sur les principales **qualités** de ce qui est évalué (Côté, 2011).

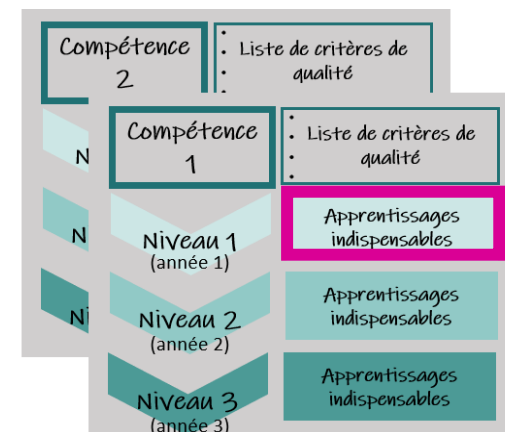
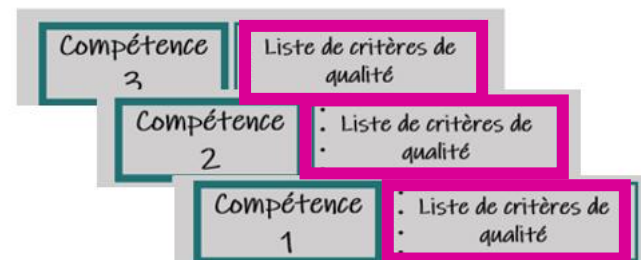
Adopter des critères d'évaluation*

- Pour objectiver l'évaluation afin d'en diminuer les biais
- Pour porter un jugement sur des éléments concrets



- Pour communiquer ses attentes, notamment aux étudiants avant l'évaluation
- Pour permettre aux étudiants de se situer, et donc de progresser

Dans une démarche d'APC, les critères d'évaluation découlent du référentiel de compétences



Évaluer pour faire progresser

Utiliser le levier du feedback*

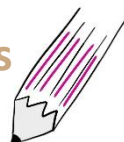
Pour permettre aux étudiants d'obtenir les informations essentielles à leurs progrès



Sous différentes formes

À l'oral et/ou à l'écrit

Individuel et/ou collectif



Ex : un corrigé présenté à la classe, une appréciation sur une copie, un barème et/ou une grille d'évaluation joints à la copie, un commentaire oral pendant ou après une tâche...

Au bon moment



Pour que l'information soit utile aux progrès

Ex : après un rendu individuel ou collectif, avant un examen...

Par différents acteurs

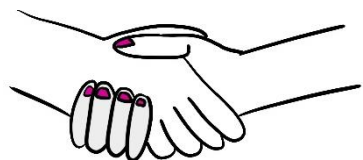
Enseignant, professionnel, autres étudiants, application numérique...



En encourageant

Pour ne pas démotiver

Ex : pointer systématiquement un élément positif ou expliciter sa confiance dans les capacités à progresser



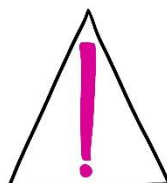
En donnant des indications précises en lien avec les compétences visées

Sur les forces, les faiblesses et les pistes d'amélioration à suivre

Ex : évoquer la qualité du résultat obtenu, des démarches et stratégies utilisées et pointer précisément des objectifs à cibler pour progresser



*ou rétroaction



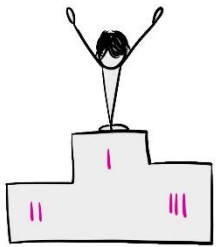
Donner du feedback prend du temps : il est nécessaire de le planifier et de trouver le format adapté au contexte de l'enseignement.

D'après Chesné, J.-F., Piedfer-Quêney, L. (2023). L'évaluation en classe, au service de l'apprentissage des élèves : Notes des experts. Conférence de consensus du Cnesco, Cnesco-Cnam.

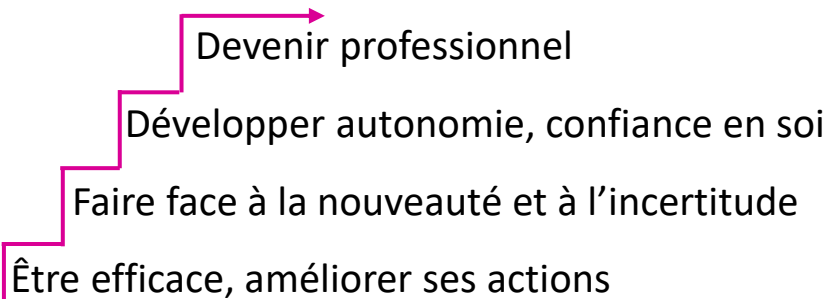
Accompagner les étudiants à apprendre de leurs expériences

➡ Mettre en place une démarche réflexive* pour faire progresser les étudiants

Rendre utile la démarche réflexive
aux yeux des étudiants



Une démarche réflexive
basée sur une analyse
des actions permet de :

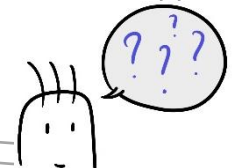


*Une démarche réflexive est menée à partir d'une **analyse des actions et expériences**. Elle conduit à justifier les actions effectuées, en analyser les résultats et en tirer des apprentissages pour progresser.

Donner un cadre aux étudiants

Associer la démarche réflexive à
des mises en situation qui :

- permettent aux étudiants d'apprendre de nouvelles choses
- génèrent une problématique et des questionnements pour eux
- alimentent leur réflexion et leur permettent de développer leurs compétences.



D'après Le Boterf, Guy. (2011) *Qu'est-ce qu'un professionnel compétent ? Comment développer son professionnalisme ?* In Pédagogie collégiale vol.24, no 2, hiver 2011. pp 27-31.

D'après Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice-Hall.

Accompagner les étudiants à apprendre de leurs expériences

Mettre en œuvre la démarche réflexive de manière progressive en proposant des outils adaptés

Outils proposés progressivement pour accompagner la démarche réflexive

Mettre en œuvre un portfolio ou un dossier de compétences présenté lors d'une soutenance

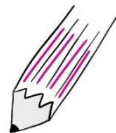
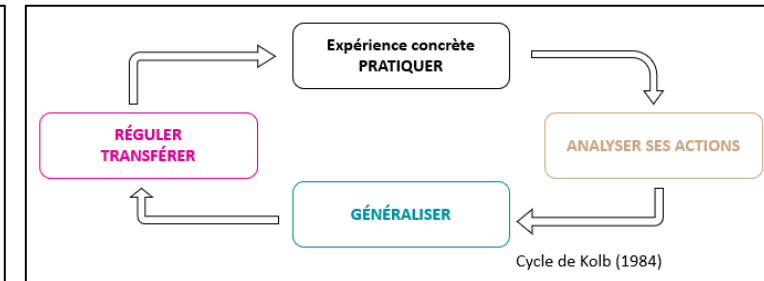
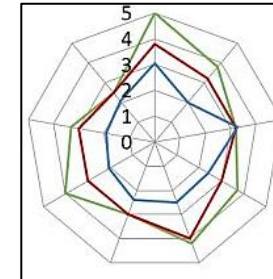
Engager les étudiants dans des écrits réflexifs (réponse à des questions, journal de bord*) ou leur proposer des entretiens réflexifs

Permettre aux étudiants d'auto-évaluer le développement de leurs compétences, avec un radar par exemple

Pointer explicitement les éléments du référentiel de compétences qui sont travaillés

Exemple de questions réflexives à poser à l'écrit ou lors d'un entretien :

- Comment as-tu procédé dans cette situation ? Pourquoi ?
- Quels résultats as-tu obtenus ?
- Es-tu satisfait ? Pourquoi ?

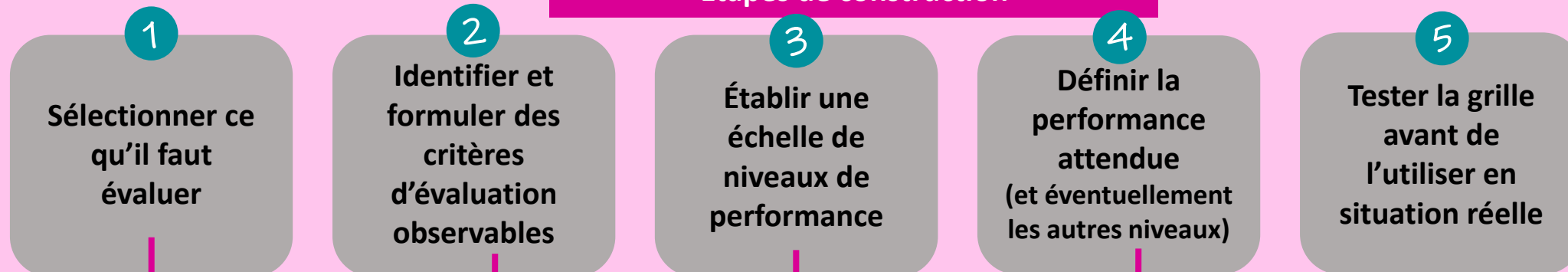


*Tenir un journal de bord régulier permet de consigner des réflexions sur ses actions pendant une durée déterminée (un enseignement, un projet...) et de s'y référer au moment de la production d'un écrit réflexif.

Construire une grille d'évaluation

- ➔ Produire un outil d'évaluation qui permet la transparence des critères d'évaluation
- ➔ Produire un outil d'évaluation qui sert de repère pour les enseignants et les étudiants

Étapes de construction



Un exemple de grille

	Insuffisant	Fragile	Satisfaisant	Excellent
Professionalisme S'assurer de la qualité des soins au patient			Est capable de fournir des soins adaptés au patient, de façon constante, malgré des obligations parallèles	
Travail en équipe Collaborer avec des collègues dans le but d'accroître l'efficacité du groupe			Recherche les occasions de collaborer dans le but d'accroître l'efficacité du groupe	



Choisir un nombre de niveaux pair permet de lutter contre la tendance à évaluer la majorité des étudiants « au milieu »

Adapté de Berthiaume, D. et Rege- Colet, N. (2013). *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques*. Berne : Peter Lang.

Évaluer avec ou sans notes

- ➡ Évaluer la compétence sur un degré d'atteinte et non pas sur un cumul de points
- ➡ Pouvoir associer cette évaluation à une notation dans un second temps si c'est nécessaire

À l'échelle d'un critère d'évaluation*, on apprécie

l'atteinte ou non du critère d'évaluation

Niveau non atteint



Critère non validé

Niveau atteint



Critère validé

*Un critère d'évaluation permet de définir ce qui est évalué et de se prononcer sur les principales qualités de ce qui est évalué (Côté, 2011).



À l'échelle d'une compétence, on apprécie

l'atteinte ou non d'un niveau de compétence en fonction de l'atteinte des critères d'évaluation

Niveau non atteint



Niveau de compétence non validé

Niveau atteint



Niveau de compétence validé

OU

le degré d'atteinte du critère d'évaluation



insuffisant



fragile



satisfaisant



excellent

que l'on peut transformer en note

Exemple : un critère noté sur 4 points

0

1

3

4

points



Il est important pour la motivation des étudiants de marquer un écart significatif entre l'atteinte ou non du niveau visé.

OU

le degré d'atteinte du niveau de compétence en fonction de l'atteinte des critères d'évaluation



insuffisant



fragile



satisfaisant



excellent

que l'on peut transformer en note

Exemple : une compétence notée sur 20 points

0-5

6-9

11-14

15-20

points

Adapté de Douady, J., Hoffmann, C., Baup, S., Marc, S., Soulage, M.-F. (2012) Actes du 24e colloque de l'Admée-Europe, « L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel », *Une grille critériée générique pour l'évaluation des compétences expérimentales des étudiants à l'Université.*

Évaluer le travail de groupe

- ➡ Varier les critères d'évaluation pour apprécier la complexité des travaux de groupe
 ➡ Évaluer des savoir-faire et savoir-être plus difficiles à évaluer dans d'autres situations d'évaluation



Évaluation collective



Évaluation individuelle



Outils



PRODUIT
résultat du
travail collectif

La qualité de la
production du
groupe

La contribution de
chacun à la
production
collective

Grille(s) d'évaluation avec des
critères portant sur la qualité de la
production (pertinence du contenu,
exhaustivité, sources utilisées,
forme...)

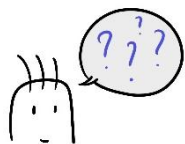


PROCESSUS
manière dont
se déroule le
travail collectif

La qualité de
l'autonomie, la
créativité, la
responsabilité, la
collaboration... du
groupe

Les savoir-faire et
savoir-être que
chacun a mobilisés
pour le travail
collectif

Grille(s) d'évaluation avec des
critères portant sur la qualité du
processus (autonomie, initiative,
capacité à collaborer, respect des
délais...)



PROPOS
expression de
l'étudiant sur
le travail
collectif

Ce que chaque
membre du
groupe dit de la
qualité de la
production et des
démarches

Ce que chaque
membre dit de sa
contribution et de
la contribution de
ses pairs au travail
collectif

Grilles et radars d'auto-évaluation et
d'évaluation par les pairs (par
exemple sur Moodle : Otopo,
Dynamo...), questions réflexives,
rendu individuel de quelques lignes...



Il est nécessaire de donner
aux étudiants l'occasion
de progresser sur ces
dimensions également,
par exemple en leur
fournissant des outils
méthodologiques et du
feedback.

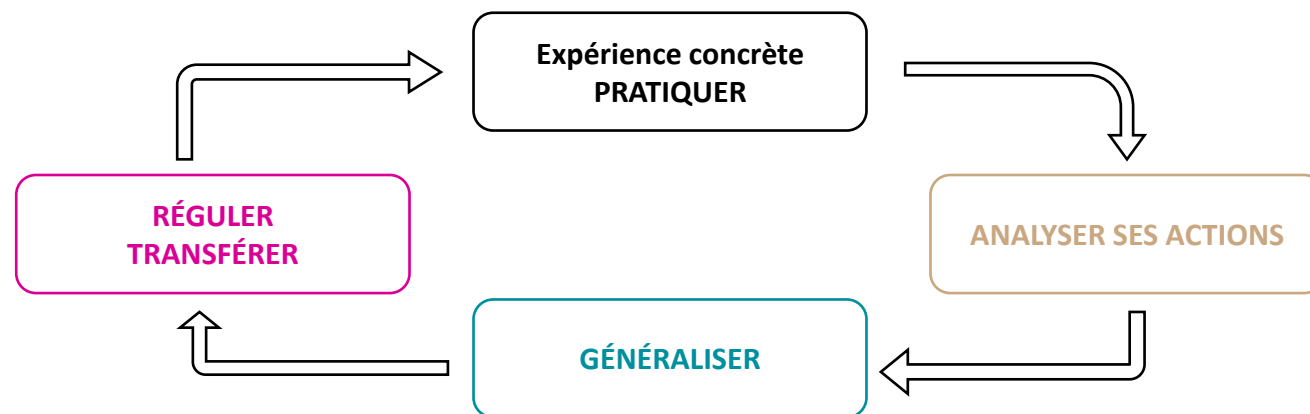
Il est nécessaire de recueillir les points de vue individuels pour évaluer objectivement la contribution de chacun des membres du groupe

Adapté de Crahay, M., Lecoq, J. (2017). *Accompagner des étudiants qui travaillent en groupe*. Cahiers du LLL, PUL.

Outiller la démarche réflexive

➔ Proposer un cadre de réflexion permettant aux étudiants de s'engager dans une démarche d'analyse de leurs actions favorisant leur progression

1. Qu'ai-je fait dans la situation que j'ai ciblée ?
2. Quel était le contexte de cette situation ?
3. Quels étaient mes objectifs ?



Cycle de Kolb (1984)

12. À l'avenir, à l'approche d'une situation similaire, comment agirai-je ? (actions, postures, ressources à mobiliser...)
 13. À quelle(s) compétence(s) cette situation renvoie-t-elle ?
 14. Quelle(s) trace(s) du déroulement de cette situation puis-je choisir pour situer et illustrer le développement de cette/ ces compétence(s) ?

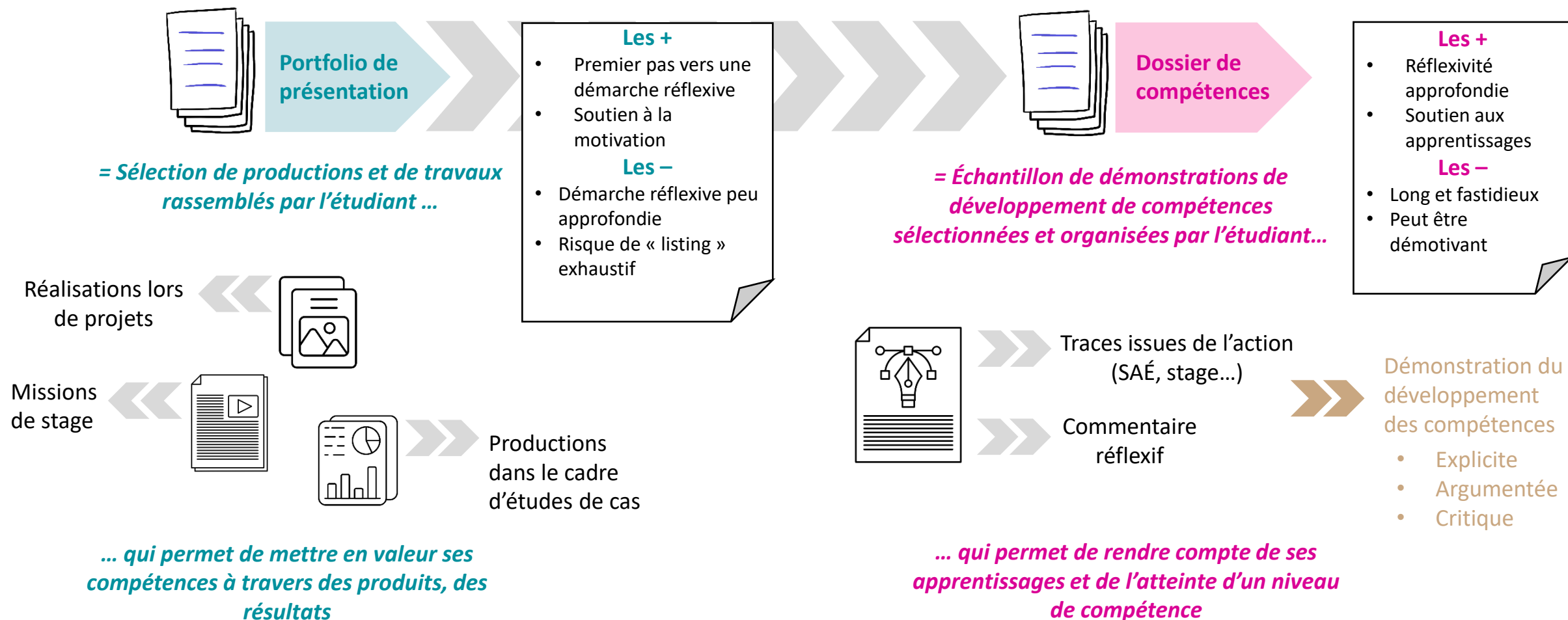
9. Pourquoi est-ce que ça a bien / moins bien fonctionné ?
10. Y a-t-il des choses qui m'ont manqué pour remplir mes objectifs ? Si oui, quoi ? Où trouver ces informations ?
11. Que pourrais-je faire d'autre ou différemment ? De manière similaire ? Pourquoi ?
12. Qu'ai-je appris dans cette situation ?

4. Que s'est-il passé concrètement ?
 5. Quelles réactions cela a-t-il généré ?
 6. Qu'est-ce qui a bien fonctionné ? Qu'est-ce qui est satisfaisant ?
 7. Qu'est-ce qui a moins bien fonctionné ? Qu'est-ce qui est insatisfaisant ?
 8. Sur quelle(s) ressource(s) me suis-je appuyé pour agir dans cette situation ?

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning : Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall.

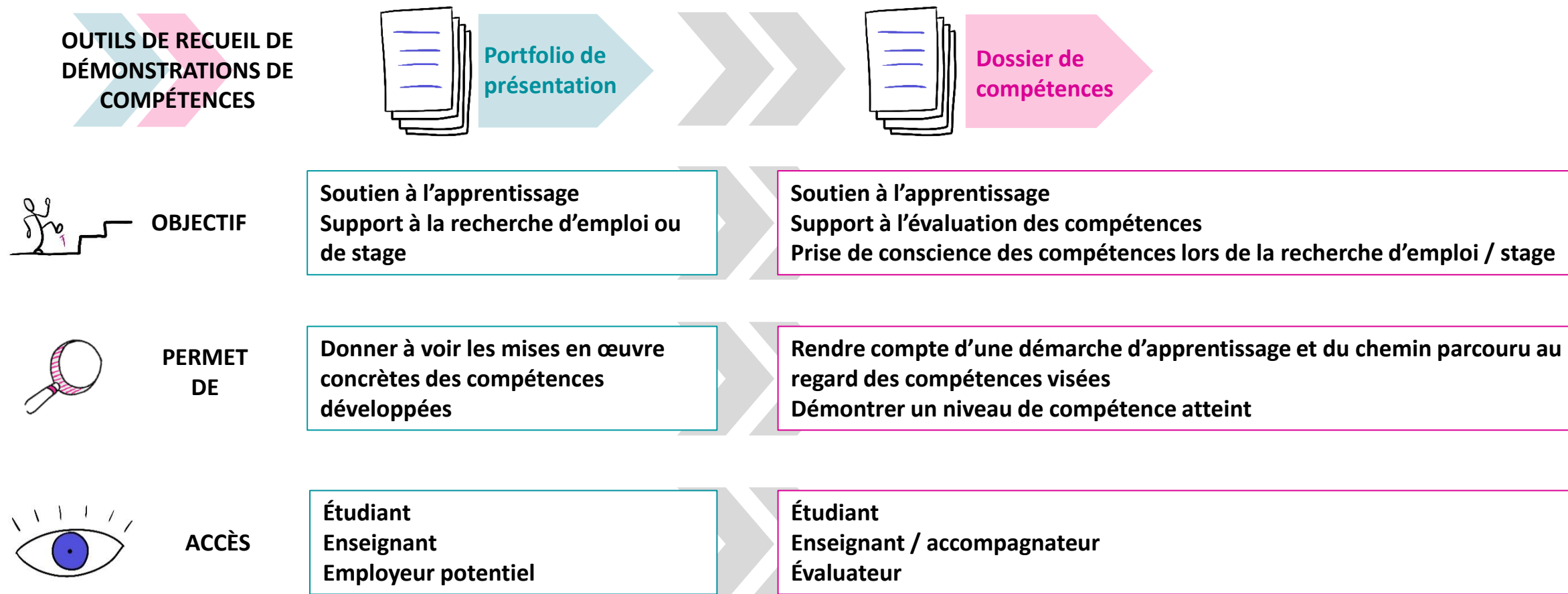
Portfolio(s) et développement des compétences

➔ Un portfolio compile des démonstrations de mise en œuvre / de développement de compétences



Portfolio(s) et développement des compétences

- Un portfolio se déploie à l'échelle d'une formation et sur le temps long
- Il est la propriété de celui ou celle qui le rédige



Adapté de JOUQUAN, J. (2012). *Le portfolio comme soutien à l'apprentissage en profondeur et à la pratique réflexive*. Bureau de pédagogie médicale, Faculté de médecine, Université de Bretagne occidentale.

Portfolio(s) et contextes de formation

- ➔ La réalisation d'un portfolio nécessite du temps et de l'accompagnement
- ➔ Tous les contextes d'apprentissage / d'enseignement n'y sont pas propices



Licence



- Si au moins un enseignant le porte et l'accompagne
- Si le contenu de la formation le permet (SAÉ, stages...)
- S'il est le support d'un entretien et/ou d'une soutenance



- Si l'étudiant est seul pour le construire
- Si le portfolio n'est pas valorisé dans la formation

Master



- S'il est intégré dans le programme et la maquette
- Si son suivi et son accompagnement sont réguliers et individualisés
- S'il fait l'objet d'un entretien et/ou d'une soutenance



- Si un seul enseignant le porte
- S'il est seulement support à l'évaluation certificative

Portfolio(s) et évaluations

➔ Mettre en place des pratiques d'évaluation qui permettent de soutenir la démarche réflexive et le développement des compétences

Pratiques d'évaluation autour du portfolio

Formuler des critères d'évaluation

Permettre l'auto-évaluation

Encourager l'évaluation par les pairs

Mettre en place un suivi et un accompagnement réguliers

Utiliser le portfolio pour l'évaluation certificative

Intérêt pour les étudiants

Connaître les attendus et être guidé dans la rédaction du portfolio

S'informer sur sa progression dans la rédaction du portfolio

S'inspirer des pratiques de ses pairs pour la rédaction du portfolio

Être stimulé et guidé dans la rédaction

Démontrer un niveau de compétences

Intérêt pour les enseignants

Favoriser le dialogue et réduire la subjectivité de l'évaluation

Encourager l'autonomisation des étudiants dans la rédaction du portfolio

Encourager l'autorégulation des étudiants dans la rédaction du portfolio

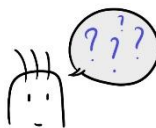
Soutenir la rédaction du portfolio et s'assurer de la progression des étudiants

Certifier l'atteinte d'un niveau de compétences

Ex : Construire une grille autour de la cohérence des contenus choisis, la capacité d'analyse réflexive, la prise en compte des retours...



Ex : Proposer un radar d'auto-évaluation sur les compétences à démontrer dans le portfolio



Ex : Proposer des entretiens croisés pour partager le fond et la forme des démonstrations rédigées



Ex : Coconstruire un scénario d'accompagnement avec des rendez-vous réguliers



Ex : Organiser une soutenance orale pour démontrer les compétences acquises



