

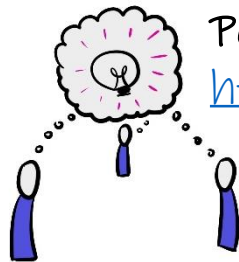


Kit de fiches outils APC

Ce kit rassemble une compilation de fiches destinées aux accompagnatrices et accompagnateurs 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 accompagne les équipes pédagogiques au déploiement de l'APC dans les formations.

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:

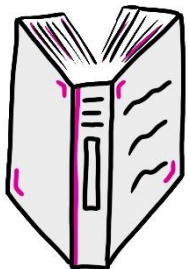
<https://y.uca.fr/KitAPC>



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



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



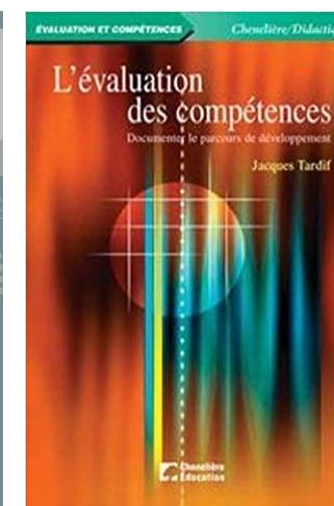
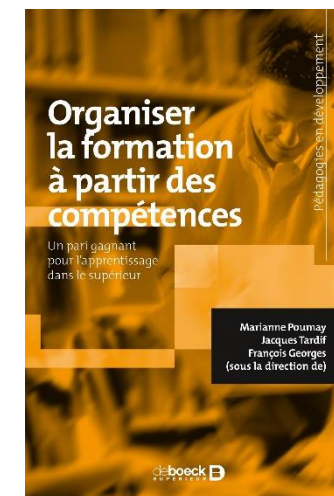
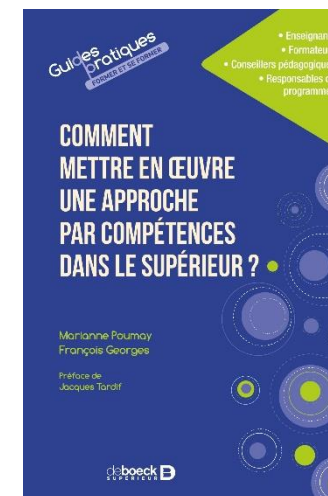
Sources principales

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

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

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

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






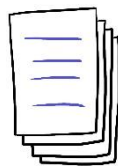
A lire avant de commencer

LEGENDE

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 
- Des **messages clés** sous forme de #



PRECAUTIONS

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

Les fiches sont contextualisées à l'environnement de l'Université Clermont Auvergne. Certaines d'entre elles seront à **transposer dans vos contextes**.

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**.

Certaines fiches sont **en cours de réalisation** et seront mises à disposition au fur et à mesure de leur production.

PROFILS UTILISATEURS

Si vous avez déjà accompagné des équipes pédagogiques dans le cadre des 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 l'accompagnement, 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 accompagnements** afin de contextualiser les notions présentées.





Sommaire général

A

Découvrir les APC

A1 – Les fondamentaux d’une démarche d’APC

- A1.1 – Les piliers des APC
- A1.2 – La notion de compétence
- A1.3 – Les plus values des APC
- A1.4 – Le référentiel de compétences : un outil pédagogique
- A1.5 – Le référentiel de compétences en réponse au cadrage UCA

A2 – Le déploiement d’une APC dans une formation

- A2.1 – Les échelles de déploiement d’une APC
- A2.2 – Des éléments de contexte à identifier
- A2.3 – La place d’une APC dans le programme de formation
- A2.4 – Les étapes de déploiement
- A2.5 – Les livrables des étapes de déploiement
- A2.6 – Leviers et freins au déploiement

B

Organiser le travail collectif

B1 – Les acteurs du déploiement d’une APC

- B1.1 – Cartographie et rôles des acteurs
- B1.2 – Schéma d’implication des acteurs aux différentes étapes de déploiement

B2 – Le défi du travail collectif

- B2.1 – Une approche-programme*
- B2.2 – L’accompagnement d’un collectif
- B2.3 – Travail collectif et référentiel de compétences*
- B2.4 – Travail collectif et SAÉ
- B2.5 – Evaluer collectivement*

C

Produire un référentiel de compétences

C1 – Cadre et inspiration

- C1.1 – La vision du diplômé
- C1.2 – Le référentiel de compétences
- C1.3 – Référentiel de compétences et parcours
- C1.4 – La fiche RNCP
- C1.5 – Le lien entre RNCP et APC
- C1.6 – S’inspirer d’éléments extérieurs

C2 – La production du référentiel

- C2.1 – Les éléments d’une compétence
- C2.2 – Des outils d’écriture
- C2.3 – Le cycle de vie du référentiel



Fiches en cours de construction



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



Sommaire général

D

Mettre en place des SAÉ

D1 – L'intégration des SAÉ dans une formation

- D1.1 – L'alignement pédagogique
- D1.2 – Les caractéristiques d'une 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 de l'étudiant
- D1.5 – Penser la progression des SAÉ
- D1.6 - Faire évoluer la maquette

D2 – La conception d'une SAÉ

- D2.1 – Les activités propices aux SAÉ
- D2.2 – Les étapes pour créer ou transformer une SAÉ
- D2.3 – La scénarisation de l'activité
- D2.4 – Accompagner les travaux de groupes

E

Évaluer des compétences

E1 – A l'échelle de la formation

- E1.1 – Les SAÉ et l'évaluation
- E1.2 – La place des SAÉ dans l'évaluation de la formation
- E1.3 - Concevoir un portfolio*

E2 – Dans une SAÉ et/ou dans un portfolio

- E2.1 – Les méthodes d'évaluation*
- E2.2 – Utiliser des grilles critériées*
- E2.3 – Feedbacks*
- E2.4 - Accompagner les étudiants à apprendre de leurs expériences

Glossaire



Fiches en cours de construction



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



A

Découvrir les APC

A1 – Les fondamentaux d’une démarche d’APC

A1.1 – Les piliers des APC

A1.2 – La notion de compétence

A1.3 – Les plus values des APC

A1.4 – Le référentiel de compétences : un outil pédagogique

A1.5 – Le référentiel de compétences en réponse au cadrage UCA

A2 – Le déploiement d’une APC dans une formation

A2.1 – Les échelles de déploiement d’une APC

A2.2 – Des éléments de contexte à identifier

A2.3 – La place d’une APC dans le programme de formation

A2.4 – Les étapes de déploiement

A2.5 – Les livrables des étapes de déploiement

A2.6 – Leviers et freins au déploiement

Partie A

Découvrir les APC



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



A1 – Les fondamentaux d'une démarche d'APC

A1.1 – Les piliers des APC

A1.2 – La notion de compétence

A1.3 – Les plus values des APC

A1.4 – Le référentiel de compétences : un outil pédagogique

A1.5 – Le référentiel de compétences en réponse au cadrage UCA

Partie A.1

Les fondamentaux

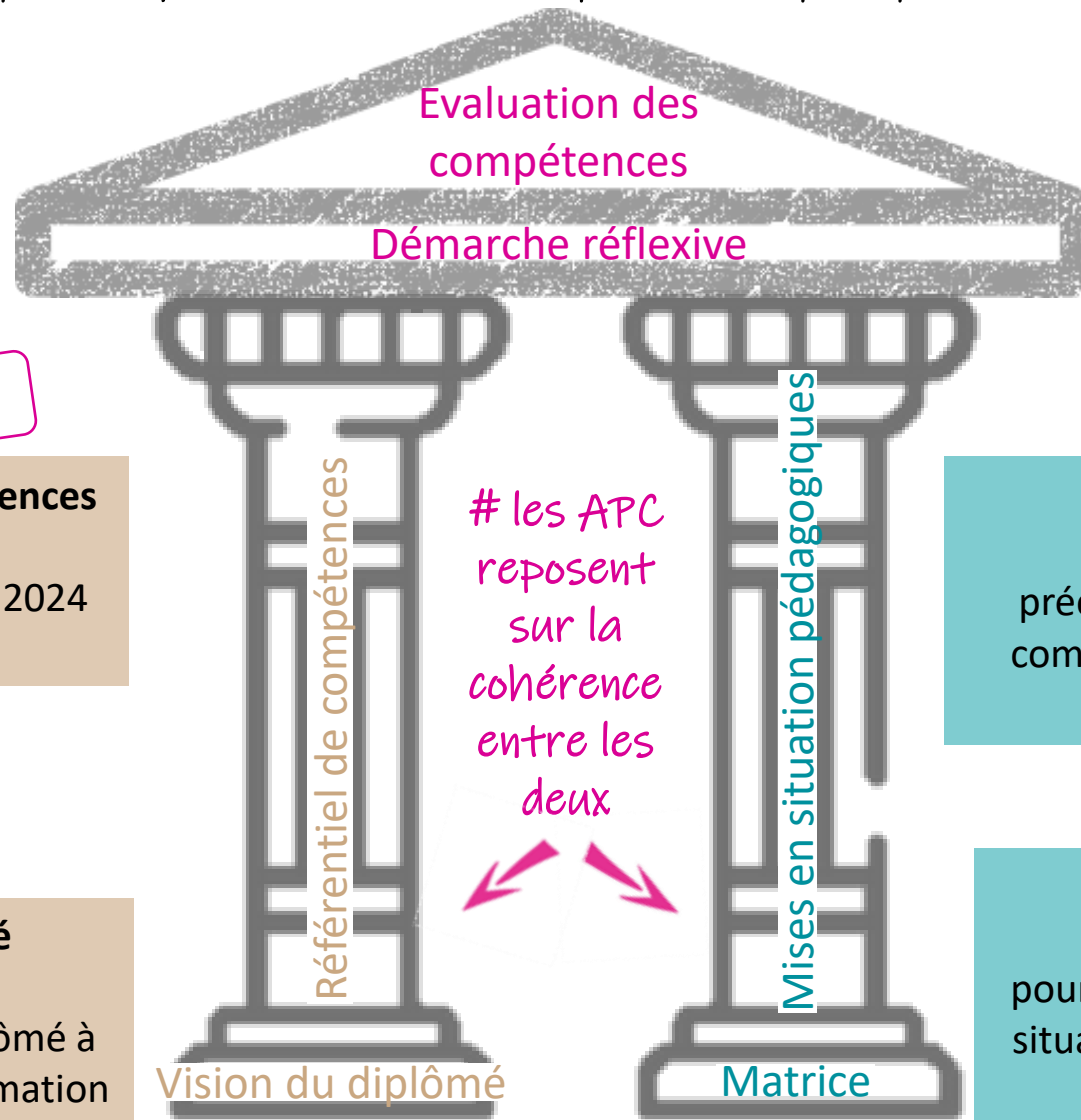
d'une démarche d'APC



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

Les piliers des APC

- ➔ Comprendre que les APC reposent sur 2 piliers (référentiel + situations)
- ➔ Comprendre que l'évaluation des compétences ne peut pas exister sans un des deux piliers



Voir partie C

Référentiel de Compétences

basé sur la fiche RNCP 2024 de la formation

Voir fiche C1.1

Vision du diplômé

Profil de sortie du diplômé à l'issue du cursus de formation

Evaluation des compétences et démarche réflexive

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

Voir partie E

Mises en situations pédagogiques (ou SAÉ)

préexistantes, propices au développement des compétences et permettant une évaluation des apprentissages indispensables

Voir partie D

Matrice

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

Voir fiche D1.3

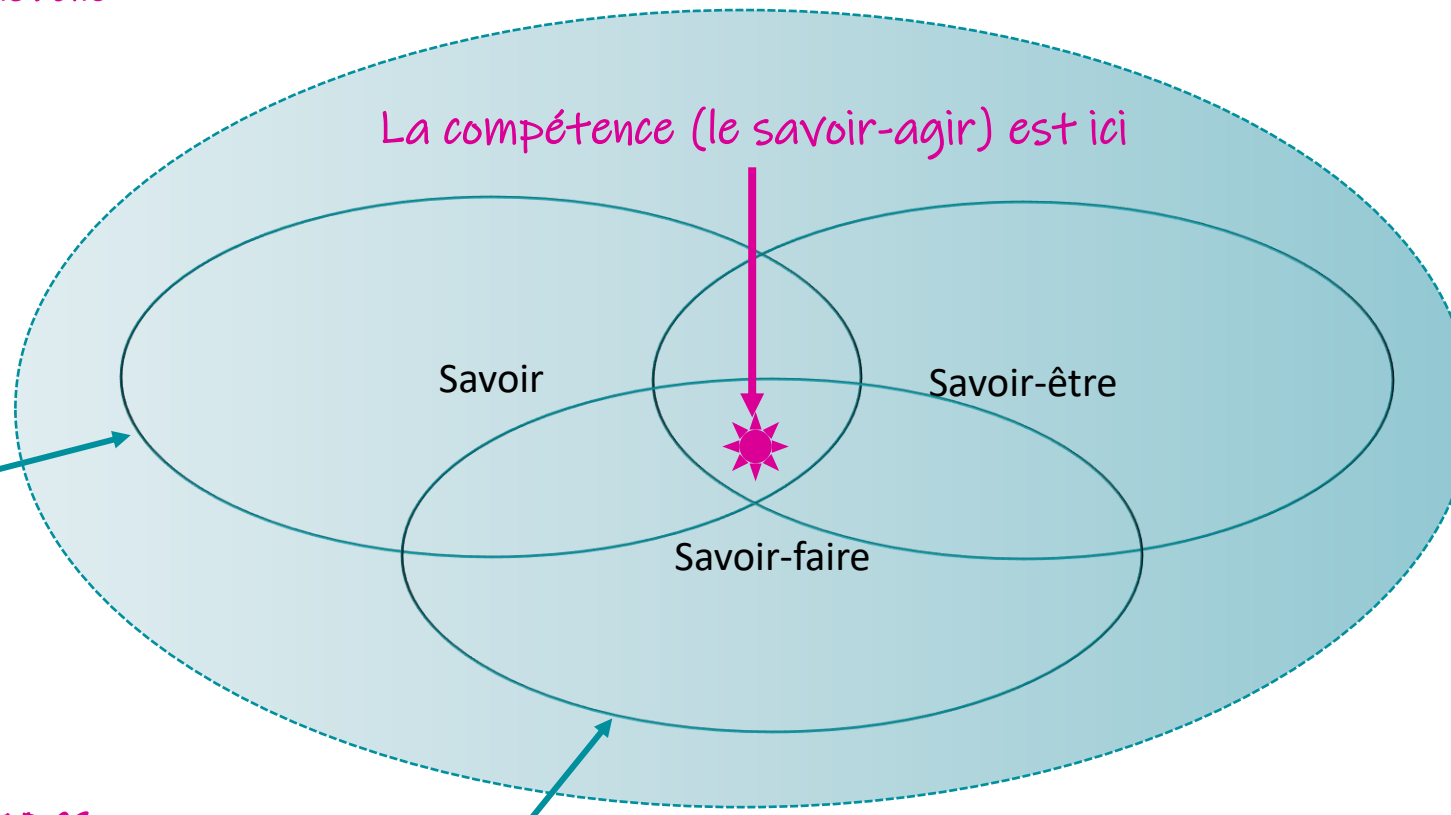
Qu'est-ce qu'une compétence ?

➔ Être à l'aise avec la notion de compétence, au cœur des démarches d'APC

La compétence est globale et complexe

La compétence est un ensemble de ressources (savoirs, savoir-faire, savoir-être) mobilisées par un individu dans une situation donnée.

Le savoir est une dimension essentielle de la compétence.



La compétence ne s'automatise pas

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

Voir fiche D1.2

La compétence n'est pas qu'un savoir-faire

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...

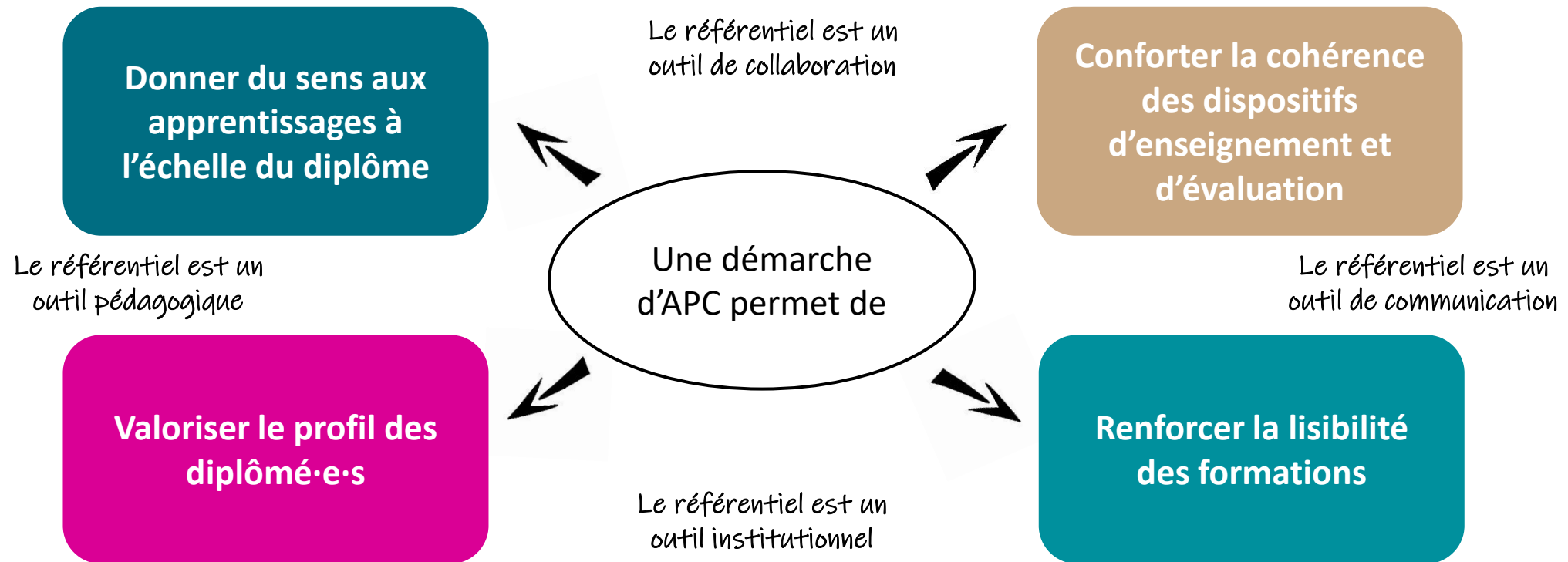
Ex : Maîtriser les commandes du véhicule

Les plus-values de la mise en place des APC

➔ Donner du sens aux approches par compétences

ça vaut le coup

La mise en place d'une APC est une opportunité de réfléchir collectivement au diplôme



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

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
- répondre aux exigences de l'HCERES
(Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur)

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 Prégent R., Bernard H., Kozanitis A., Enseigner à l'université dans une approche-programme, Montréal, Presses internationales Polytechniques, 2009

Les différents éléments du référentiel de compétences : des outils pédagogiques

➔ Présenter le référentiel de compétences
comme un outil permettant de penser
collectivement les objectifs pédagogiques

Un outil pour expliciter la
vision du diplômé

Des compétences pour
clarifier les attendus à
l'issue de la formation

le référentiel de
compétences est
une boussole
pédagogique

Voir fiche C1.2

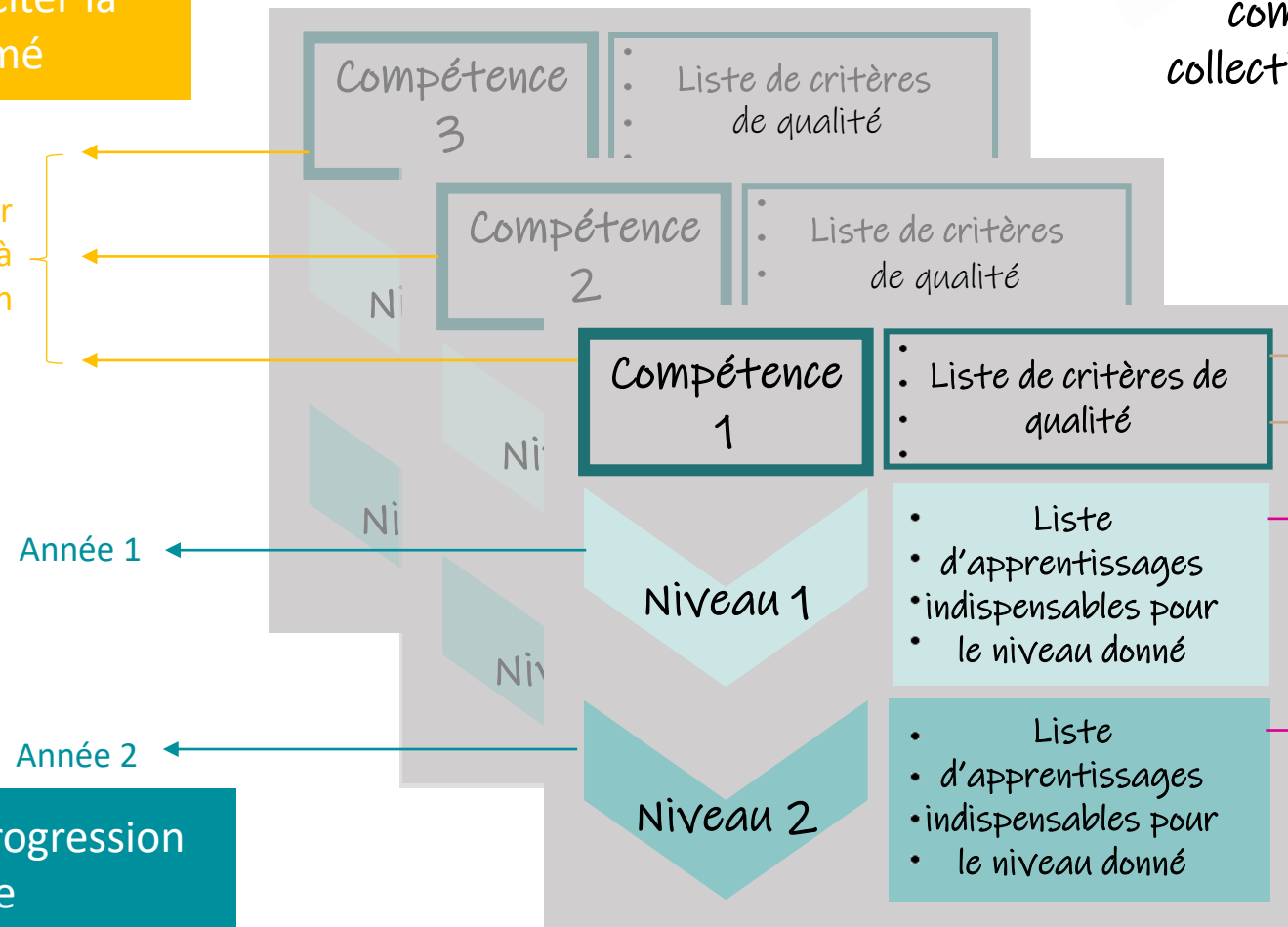
Un outil pour la progression
par année

Un outil pour l'évaluation des
compétences

Auto-positionnement de l'étudiant
Evaluation par les pairs
et/ou
Evaluation par les enseignants

Mises en situation pédagogiques
Elles soutiennent le
développement des apprentissages
indispensables pour un niveau
donné et permettent d'évaluer
l'atteinte des apprentissages

Un outil pour les objectifs de
développement et l'évaluation
des apprentissages en
situation



Année 1

Année 2

Les différents éléments du référentiel de compétences : des réponses au cadrage UCA

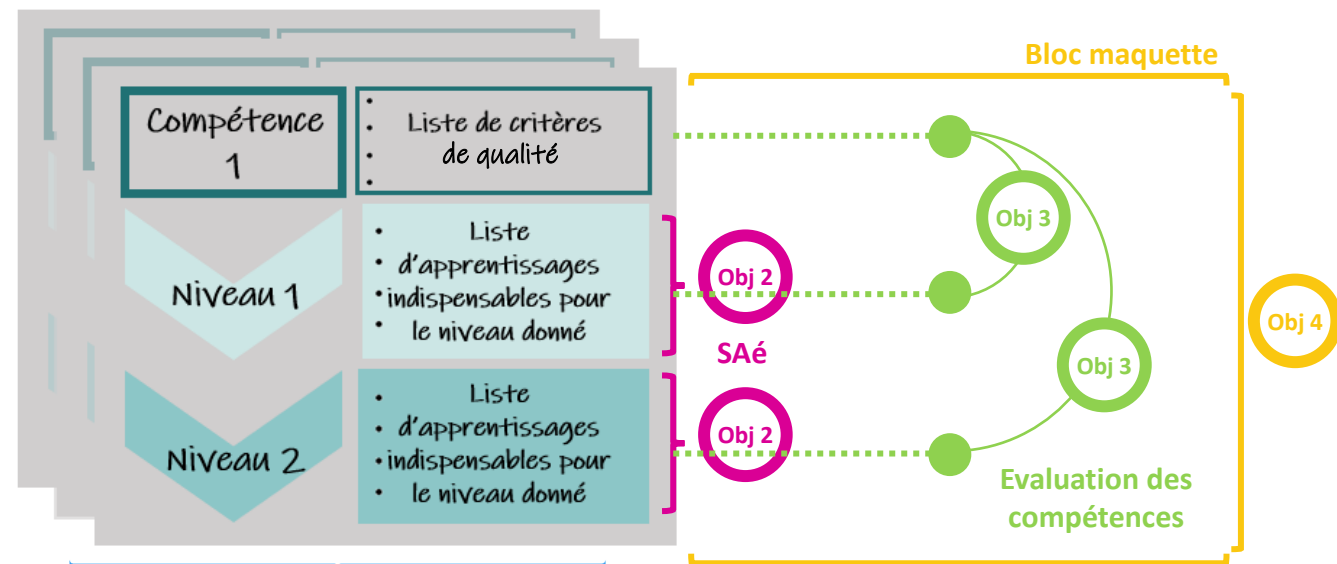
OBJECTIFS à atteindre pour chaque formation

Objectif 1 obligatoire	APC	- Rédaction du référentiel de compétences
Objectif 2 obligatoire	APC	- Objectif 1 APC + mise en place de 2 Situations d'Apprentissage et d'Evaluation (SAE)
Objectif 3 obligatoire	APC	- Objectif 1 APC + Objectif 2 APC + mise en place de 2 SAE supplémentaires ET/OU mise en place d'un portfolio ET/OU validation de certaines UE par l'évaluation par compétences
Objectif 4 facultatif	APC	- Objectif 1 APC + Objectif 2 APC + Objectif 3 APC + mise en place de 2 SAE supplémentaires ET/OU déclinaison des blocs de la maquette en blocs de compétences ET/OU validation de la majorité des UE par l'évaluation par compétences

➔ Donner du sens au référentiel de compétences par rapport au cadrage UCA

la production du référentiel de compétences permet l'atteinte progressive des objectifs UCA

Obj 1
Référentiel de compétences



Obj 1 • Ecriture du référentiel de compétences

Obj 2 • Mise en place d'au moins 2 SAé
• Positionnement des étudiants sur le référentiel de compétences

Obj 3 • Mise en place de 2 SAé en plus
• et / ou Mise en place d'un portfolio
• et / ou Validation de quelques UE avec évaluation par compétences

Obj 4 • Mise en place de 2 SAé en plus
• et / ou Déclinaison de la maquette en blocs de compétences
• et / ou Validation de la majorité des UE avec évaluation par compétences



A2 – Le déploiement d'une APC dans une formation

- A2.1 – Les échelles de déploiement d'une APC
- A2.2 – Des éléments de contexte à identifier
- A2.3 – La place d'une APC dans le programme de formation
- A2.4 – Les étapes de déploiement
- A2.5 – Les livrables des étapes de déploiement
- A2.6 – Leviers et freins au déploiement

Partie A.2

Le déploiement

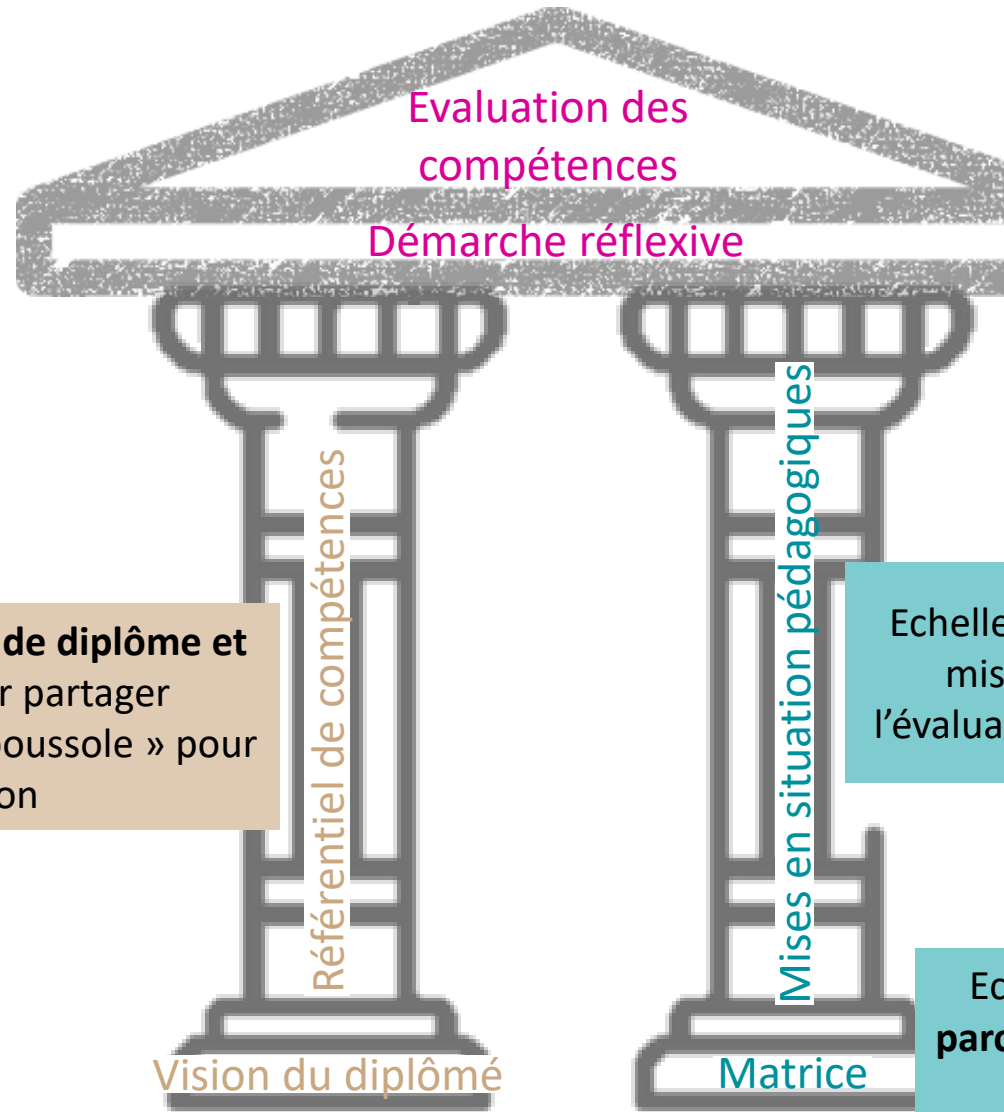
d'une APC dans une

formation



Les échelles de déploiement d'une APC

➔ Identifier les différentes échelles d'intervention en fonction des étapes de déploiement d'une APC pour associer les acteurs adéquats



on ne fait pas tout partout

on organise le travail à différentes échelles

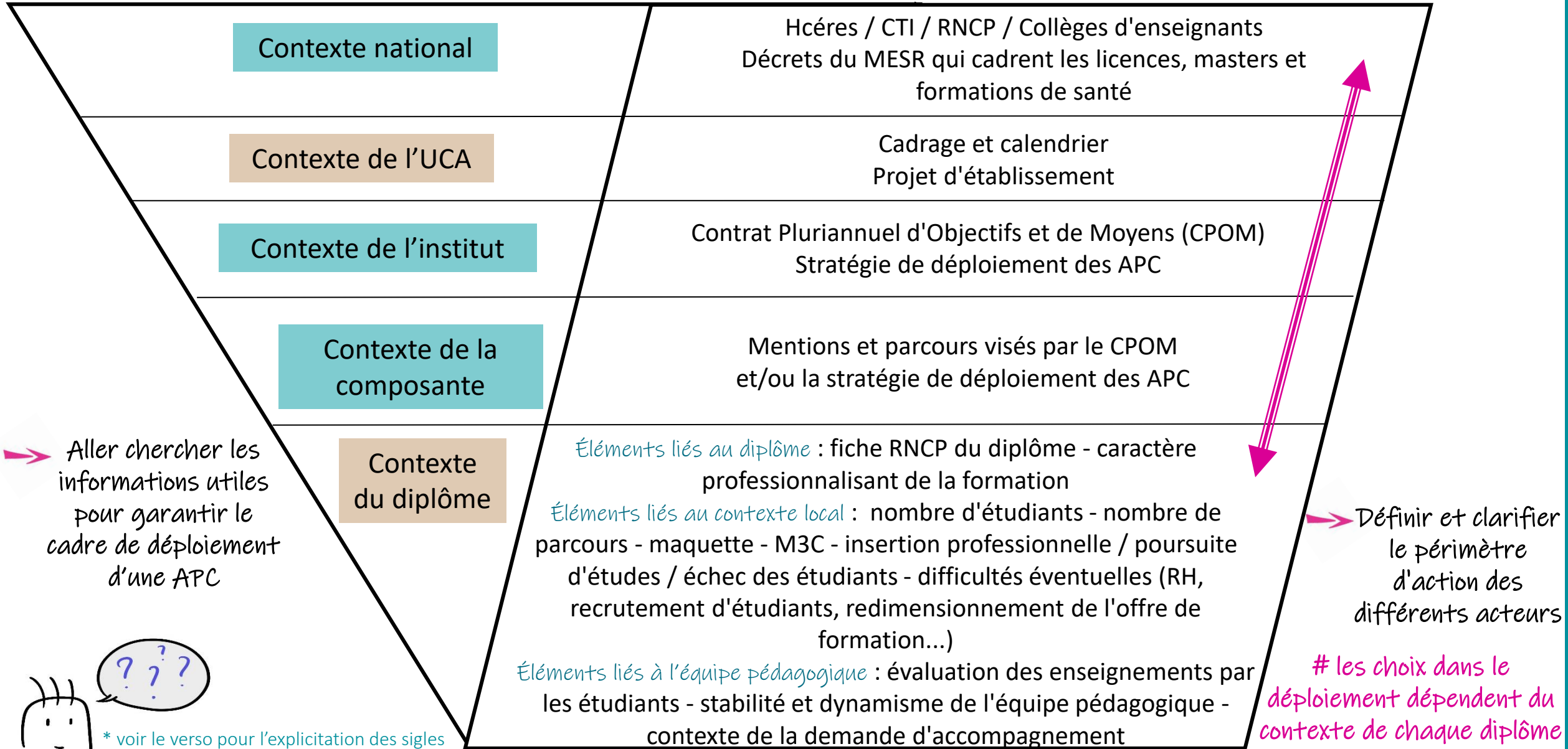
Echelle de la **mention de diplôme et des parcours** pour porter un regard global sur le développement et l'évaluation des compétences

Echelle de la **mention de diplôme et des parcours** pour partager collectivement une « boussole » pour la formation





Echelle des **UE** pour la mise en œuvre des mises en situation pédagogiques et l'évaluation des apprentissages en situation

Echelle de la **mention de diplôme et des parcours** pour un regard global de toutes les mises en situation dans le diplôme

Éléments de contexte à identifier*

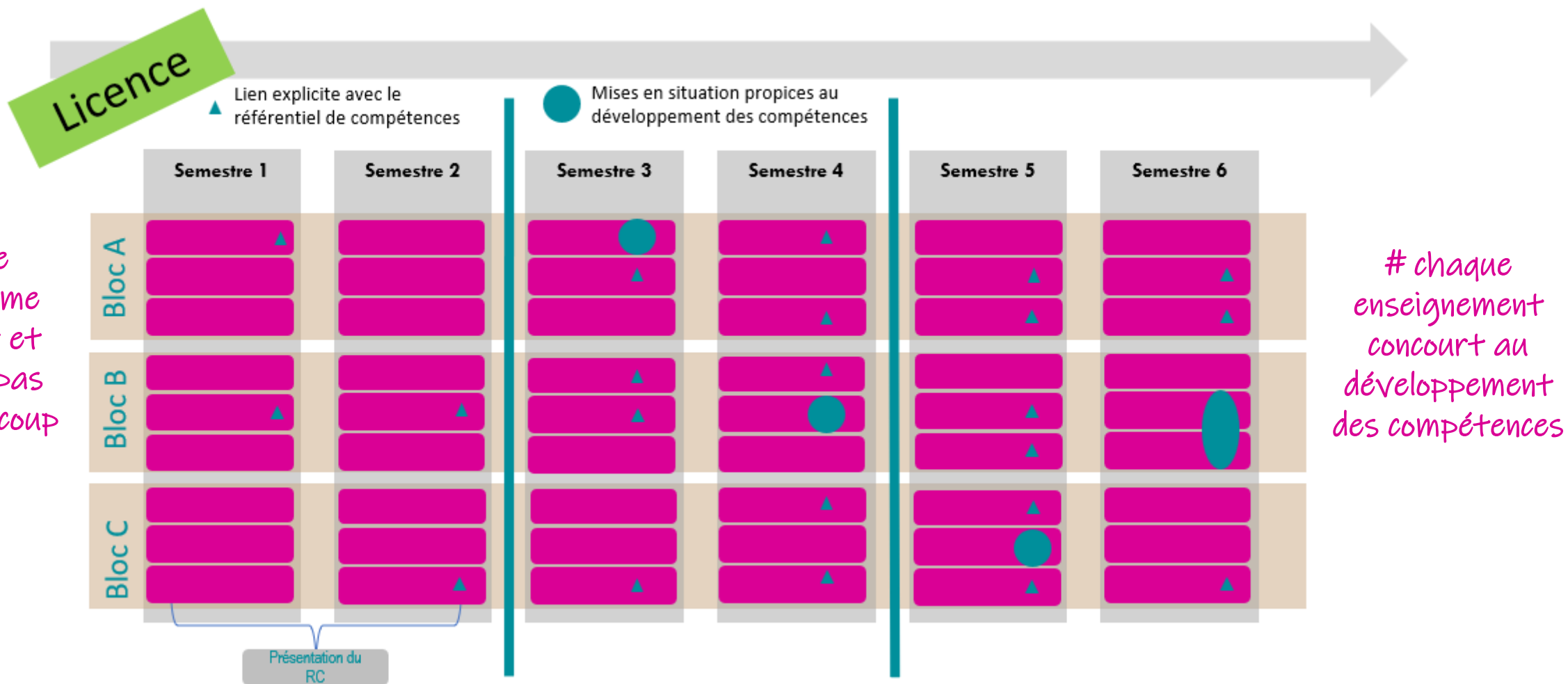


Éléments de contexte à identifier

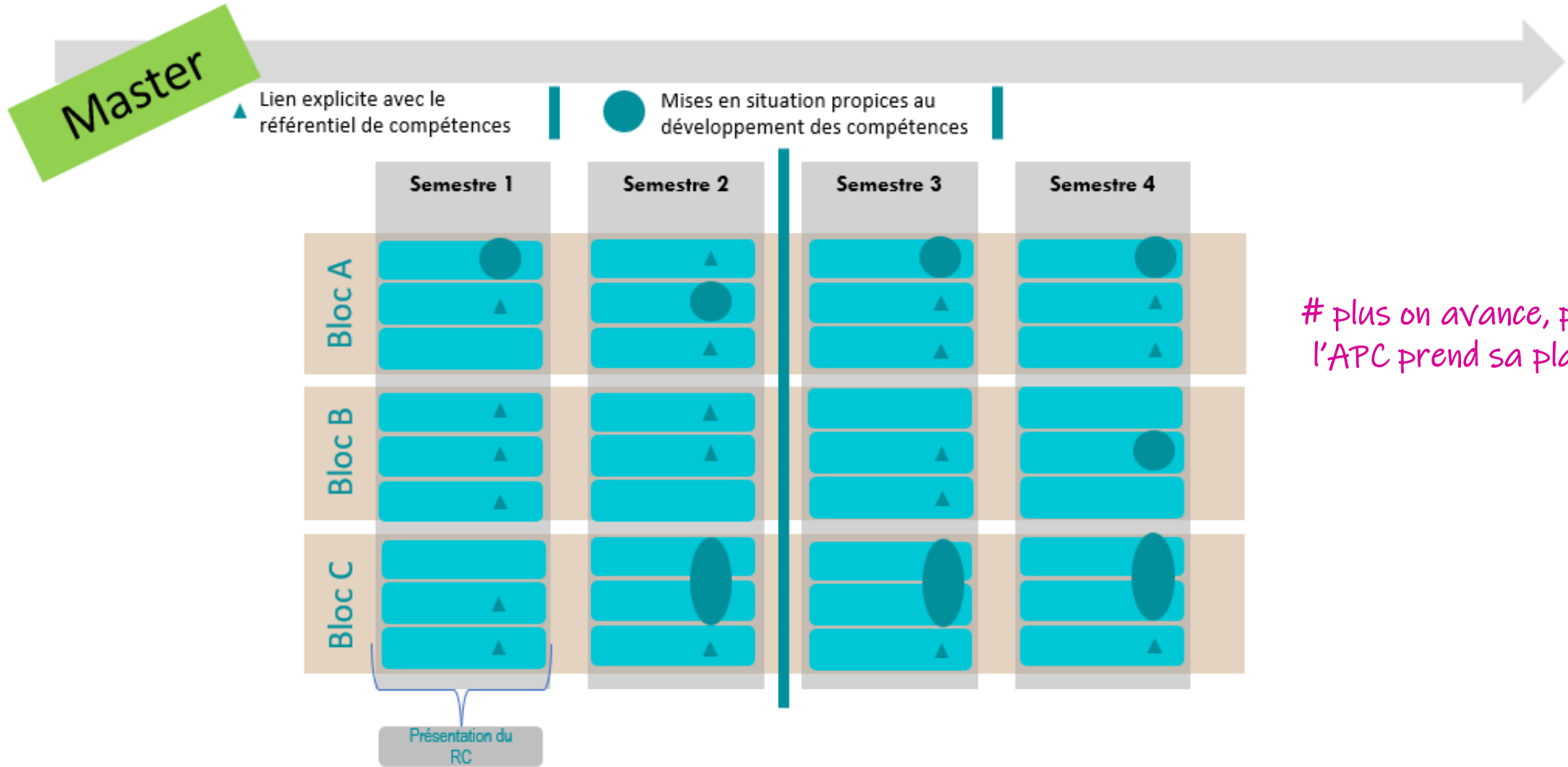
Contexte national	<p>Hcéres : le Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur est l'autorité chargée d'évaluer les établissements d'enseignement supérieur et de la recherche et de les accréditer pour délivrer les diplômes nationaux</p> <p>CTI : la Commission des Titres d'Ingénieurs est l'équivalent du Hcéres pour les écoles d'ingénieurs</p> <p>RNCP : le Répertoire National des Certifications Professionnelles recense toutes les formations qui délivrent des diplômes et des certifications, en indiquant quelles sont les compétences acquises par les diplômés ou certifiés</p> <p><i>Ces instances définissent le cadre obligatoire dans lequel toutes les formations doivent s'intégrer, selon leur situation institutionnelle.</i></p> <p> On trouve les infos sur leur site internet : Hcéres, CTI, France compétences, MESR</p>
Contexte de l'UCA	<p>Le cadrage du déploiement de l'APC à l'UCA est défini par le projet d'établissement voté au Conseil d'Administration. Il est complété par un cadrage et un calendrier définis par la Vice-Présidente formation.</p> <p><i>L'organisation et l'évolution de toutes les formations de l'UCA doivent également s'intégrer dans ce cadre.</i></p> <p> On trouve les infos sur le site internet de l'UCA : le projet d'établissement, le cadrage et le calendrier de déploiement de l'APC</p>
Contexte de l'institut et de la composante	<p>CPOM : le Contrat Pluriannuel d'Objectifs et de Moyens signé entre l'UCA et le MESR est décliné pour chacun des instituts. Il indique notamment quels objectifs sont visés en matière d'organisation et d'évolution des formations dans chaque institut.</p> <p><i>Déployer des APC un objectif pour certains instituts. Certaines composantes ont également défini une stratégie propre de déploiement.</i></p> <p> On trouve les infos dans les documents de pilotage et d'accompagnement du groupe de travail interne UCA et sur l'intranet</p>
Contexte du diplôme	<p>Les informations précises concernant le contexte du diplôme et de la demande d'accompagnement sont à récolter lors de l'entretien diagnostique avec l'équipe pédagogique.</p> <p> Pour préparer l'entretien, on trouve des infos concernant les diplômes sur le site de l'UCA (rubrique formations : présentation des formations et livrets des étudiants), le dossier M3C et les fiches projet UCA.</p>

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

➔ Faire de la place à une APC progressivement dans le programme de formation



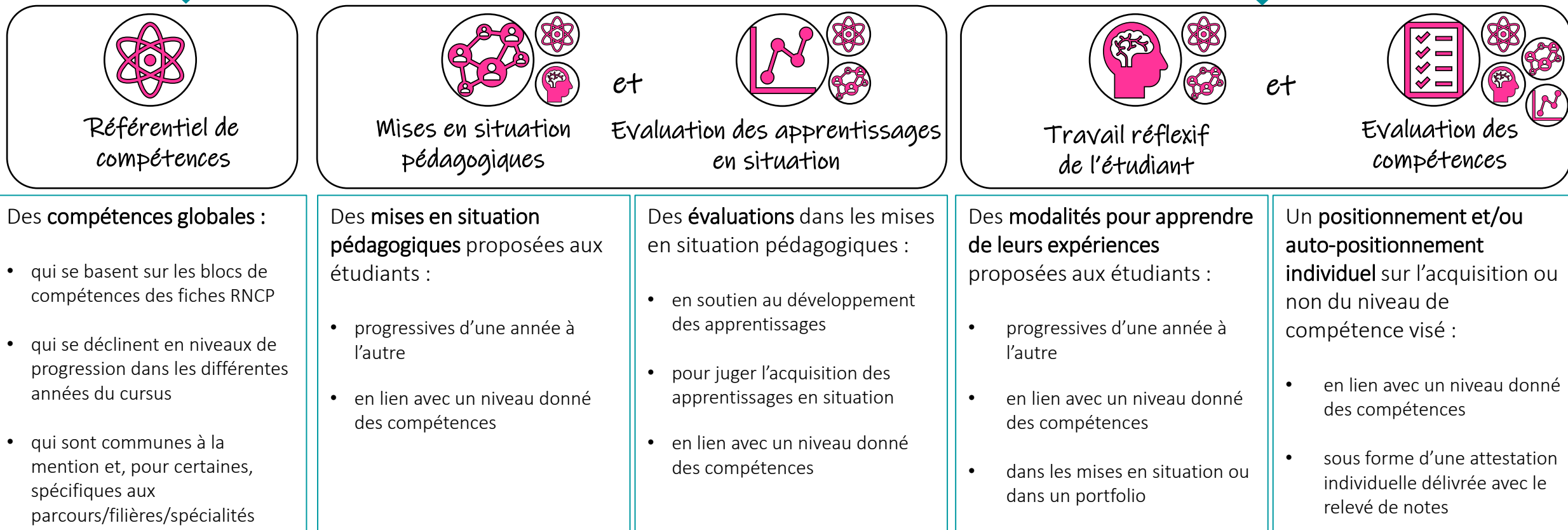
La place d'une approche par compétences dans le programme de formation



➔ Donner un sens pédagogique au cadrage politique UCA

on avance par étapes

Les étapes méthodologiques

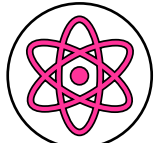


Des compétences, des mises en situation, des évaluations... à adapter au contexte de la formation concernée

on adapte la démarche au niveau de diplôme

Voir fiche A2.5

Des exemples en licence et en Master



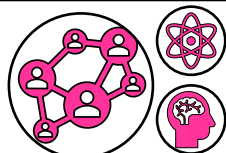
Référentiel de compétences

En licence:

- 2 compétences minimum

En master:

- 3 compétences minimum



Mises en situation pédagogiques

Exemples: projets, simulations, stages, expériences en autonomie, études de cas complexes...

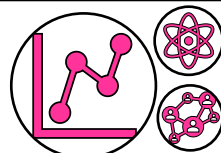
En licence:

- TP/TD problématisés
- Etude de cas
- Projet tuteuré

En master:

- Projet transversal à plusieurs enseignements
- Stage

et



Evaluation des apprentissages en situation

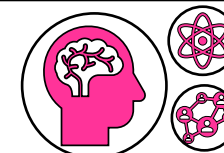
Exemples: question ou rapport où l'étudiant exerce un jugement, soutenance orale, observation en situation...

En licence:

- Questions écrites à l'issue d'un rapport
- Soutenance orale collective

En master:

- Partie individuelle d'un rapport écrit
- Soutenance orale individuelle ou collective



Travail réflexif de l'étudiant

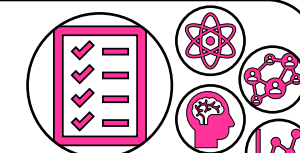
En licence:

- Questions de description et d'analyse des actions menées dans les mises en situation

En master:

- Démarche réflexive sur les actions menées dans les mises en situation (remise en question et projection dans une nouvelle situation)
- Justification des actions menées par des preuves dans un portfolio

et



Evaluation des compétences

En licence:

- Auto-positionnement et feedback
- Regards croisés entre étudiants


En master:

- Auto-positionnement et feedback
- Evaluation par les pairs
- Evaluation au regard du niveau de compétence attendu


Les livrables des étapes de déploiement

➔ Proposer des exemples de livrables par étape pour engager les équipes

Voir fiche A2.4




Référentiel de compétences



Mises en situation pédagogiques

et



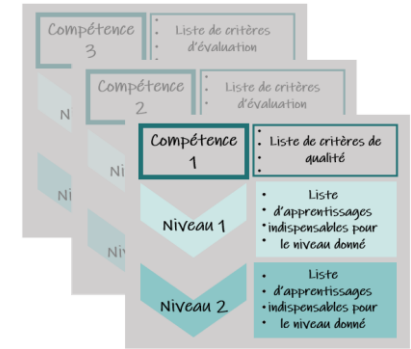
Evaluation des apprentissages en situation

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

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)

Grilles d'évaluation des apprentissages en situation (avec critères et indicateurs d'évaluation)

Mise en situation n°1

Liste des UE concernées avec les intervenants

Compétence	Apprentissages évalués	Indicateurs	Défaillant	Problématique	Satisfaisant	Accompli
_____	_____	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____	_____	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____	_____	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
_____	_____	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Syllabus

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 2	SAé 4	SAé 5		
_____		SAé 3		SAé 6	SAé 7	
_____						SAé 8

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

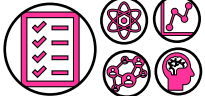
Les livrables des étapes de déploiement

on se fixe des objectifs concrets et atteignables



Travail réflexif de l'étudiant

et



Evaluation 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 <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	Valeurs de l'évaluation (rigueur, équité, transparence) <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
Principes d'évaluation généraux <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	Balises pour l'évaluation (contrat, grande place à l'évaluation formative, principes de l'évaluation certificative) <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Compétence n°1		
NOM Prénom: _____ Niveau de la compétence: _____		
Etudiant a démontré les critères de qualité <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Etudiant a démontré son développement de la compétence de manière ... <input type="checkbox"/> Insuffisante <input checked="" type="checkbox"/> Satisfaisante <input type="checkbox"/> Remarquable <input type="checkbox"/> Excellente	Etudiant a démontré les apprentissages par niveau <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Etudiant fait des liens entre ses apprentissages <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

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	PORTFOLIO	SAé 7	PORTFOLIO
=====						SAé 8

★ Evaluation certificative
 N Niveau 1
 N Niveau 2
 N 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

Leviers et freins au déploiement des APC



Défis

➔ Identifier les leviers sur lesquels s'appuyer
on part de l'existant

Éléments favorables



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

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

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

Une fiche RNCP ancienne avec uniquement des blocs de compétences transverses ne peut pas servir de base à l'écriture du référentiel de compétences en APC

Risque élevé de blocage

Dynamique de l'équipe pédagogique

Contexte stratégique

Pratiques pédagogiques

Nombre d'étudiants

Stabilité de l'équipe pédagogique

Formation professionnalisante

Nombre de parcours

Fiche RNCP

Risque faible de blocage

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

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

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

Une fiche RNCP récente avec des blocs de compétences spécifiques dont la formulation est proche de celle d'une méthodologie APC peut servir de base intéressante

Leviers et freins au déploiement des APC



Défis

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

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

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

Une fiche RNCP ancienne avec uniquement des blocs de compétences transverses ne peut pas servir de base à l'écriture du référentiel de compétences en APC

➔ Essayer de lever les freins

on rassure et on s'adapte

- ➔ “ 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. ”
- ➔ “ 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. ”
- ➔ “ 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. ”
- ➔ “ Tant mieux ! C'est l'occasion d'écrire un référentiel qui correspond vraiment aux objectifs et aux valeurs de la formation. ”



B

Organiser le travail collectif

B1 – Les acteurs du déploiement d'une APC

B1.1 – Cartographie et rôles des acteurs

B1.2 – Schéma d'implication des acteurs aux différentes étapes de déploiement

B2 – Le défi du travail collectif

B2.1 – Une approche-programme

B2.2 – L'accompagnement d'un collectif

B2.3 – Travail collectif et référentiel de compétences

B2.4 – Travail collectif et SAÉ

B2.5 – Evaluer collectivement

Partie B Organiser le travail collectif



Fiches en cours de construction



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



B1 – Les acteurs du déploiement d'une APC

B1.1 – Cartographie et rôles des acteurs

B1.2 – Schéma d'implication des acteurs aux différentes étapes de déploiement

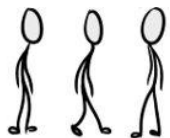
Partie B.1

Les acteurs du déploiement d'une APC



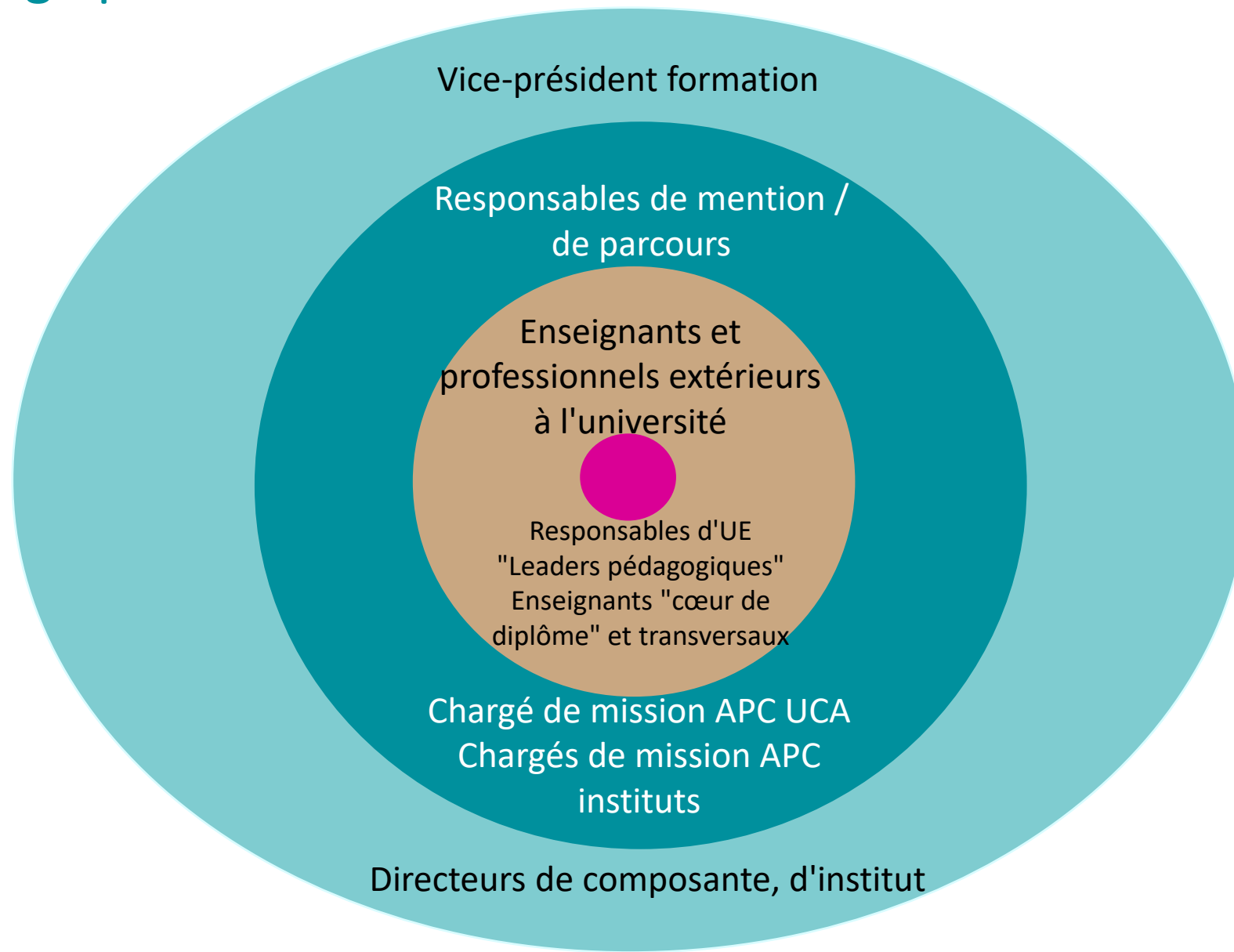
Cartographie et rôles des acteurs dans une APC

➔ Savoir avec qui parler et dans quel but

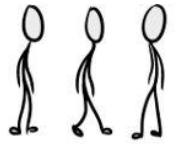


-  étudiants
-  échelle opérationnelle
-  échelle stratégique
-  échelle politique

tout le monde ne fait pas tout



Cartographie et rôles des acteurs dans une APC



Étudiant

Cible de la démarche. Participe à la définition de la vision du diplômé et à l'évaluation de ses compétences.

Leader pédagogique

(s'intéresse aux étudiants, aime bien la pédagogie, met des choses en place tout en étant consensuel)

Participe à la rédaction du référentiel de compétences (RC), porte une ou plusieurs SAé*, engage l'équipe pédagogique.

Enseignant « cœur de diplôme »

*SAé = Situation d'apprentissage et d'évaluation = Mise en situation pédagogique soutenant le développement et l'évaluation des compétences des étudiants

Donne son avis sur le RC, peut déclarer une SAé, participe au développement et à l'évaluation des compétences.

Enseignant transversal

S'intègre dans une ou plusieurs SAé, participe au développement et à l'évaluation des compétences.

Professionnel extérieur à l'université

Participe à la définition de la vision du diplômé, au développement et à l'évaluation des compétences.

Responsable d'UE

Peut participer à la rédaction du RC et à la validation des SAé, valide les modalités d'évaluation.

Responsable de mention / de parcours

Pilote la rédaction du RC de sa formation, recense et valide les SAé et les modalités d'évaluation.

Directeur·rice de composante / des études

Définit une stratégie de déploiement d'une APC pour la composante (selon la stratégie de l'institut), pilote et arbitre.

Chargé·e de mission APC institut

Coordonne le déploiement d'une APC dans les formations de son institut.

Directeur·rice d'institut

Définit une stratégie de déploiement d'une APC dans l'institut ou laisse la main aux composantes, pilote et arbitre.

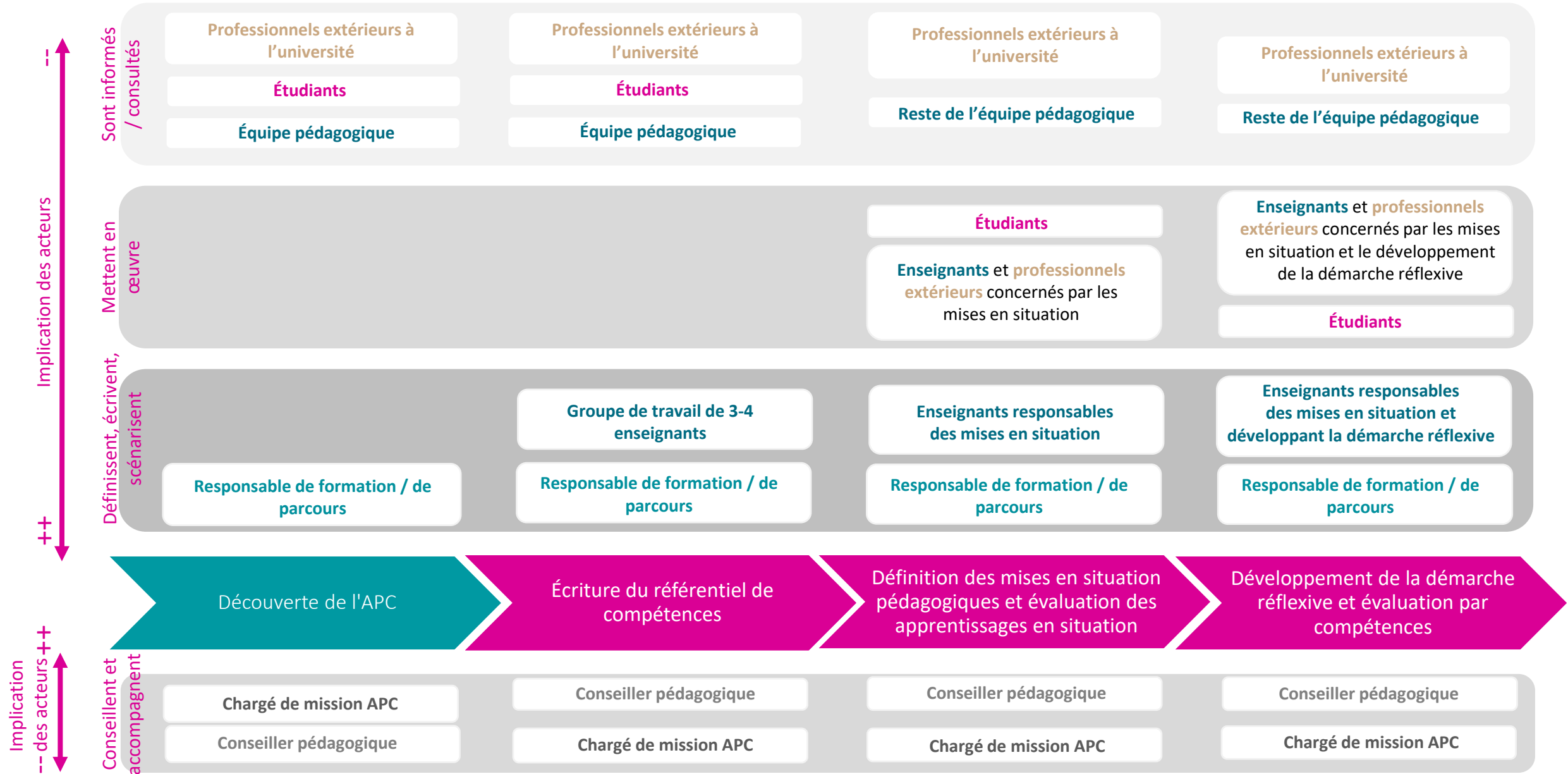
Chargée de mission APC pour l'UCA

Définit la stratégie et les orientations, guide les conseillères pédagogiques et l'équipe du diplôme, pilote et arbitre.

Vice-Présidente Formation

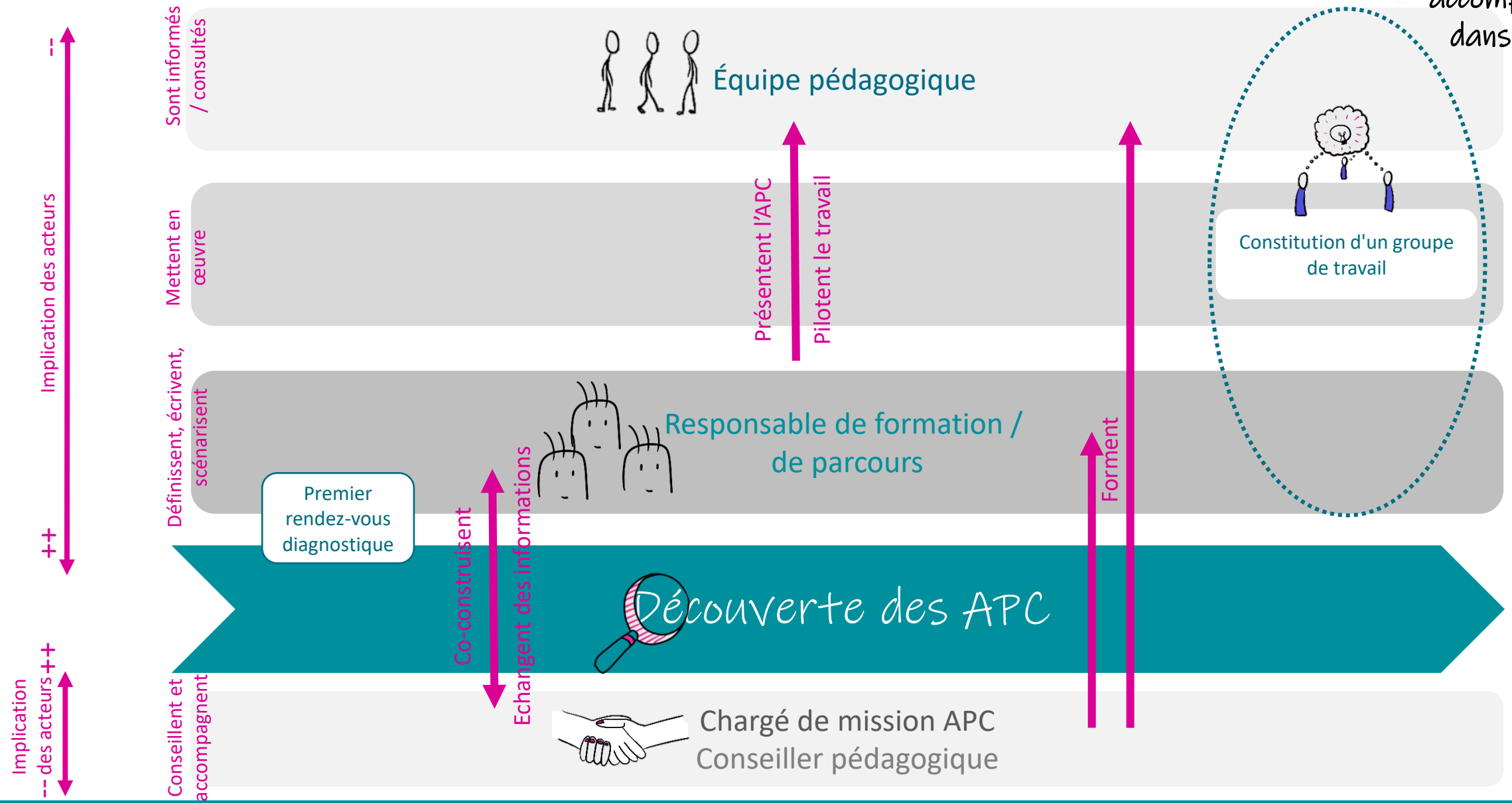
Définit le cadre et le calendrier, valide la stratégie. Communique et arbitre des choix.

Schéma global d'implication des acteurs dans le déploiement d'une APC



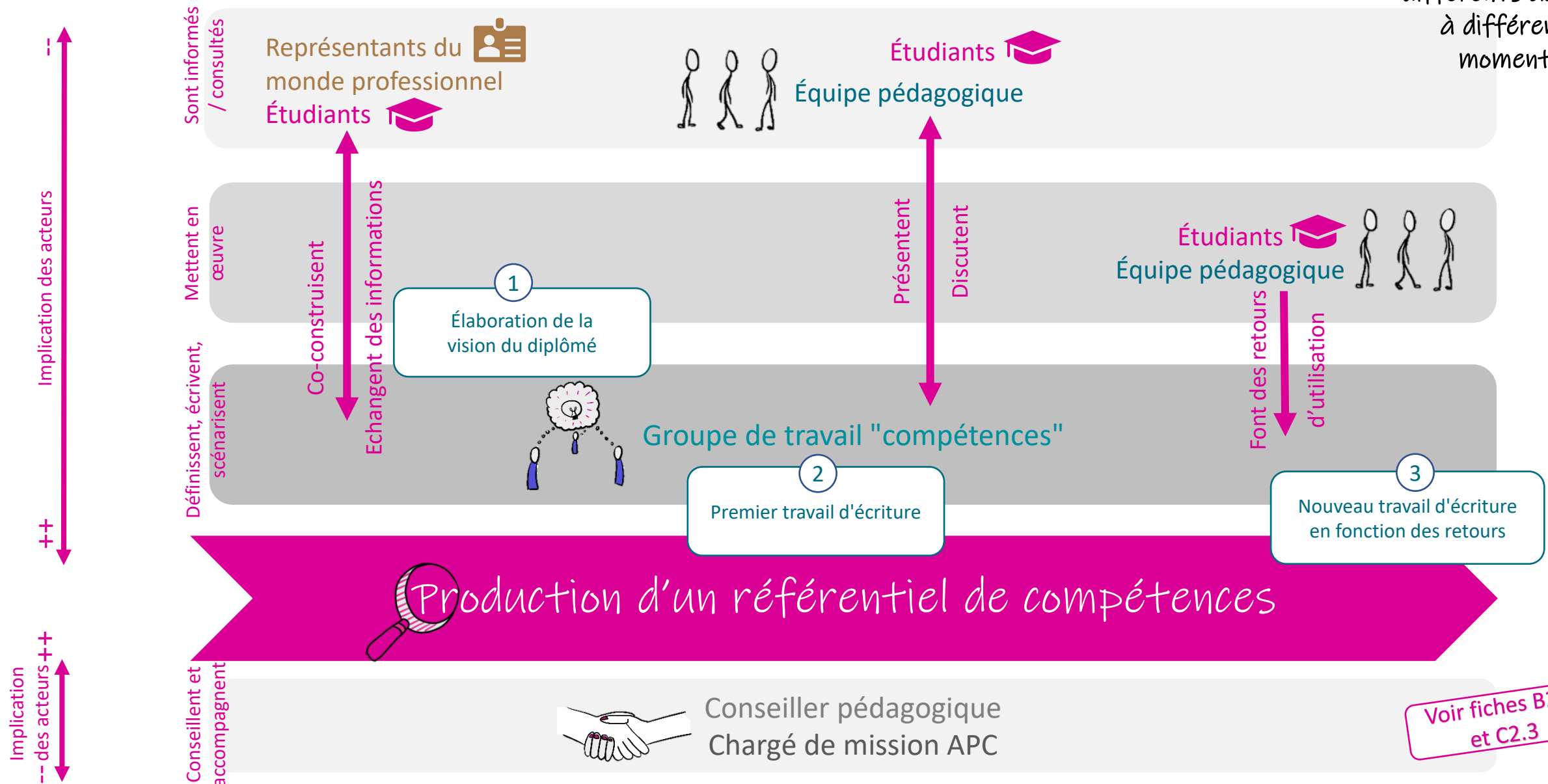
Implication des acteurs dans la découverte des APC

➔ Organiser son accompagnement dans le temps



Implication des acteurs dans la production d'un référentiel de compétences

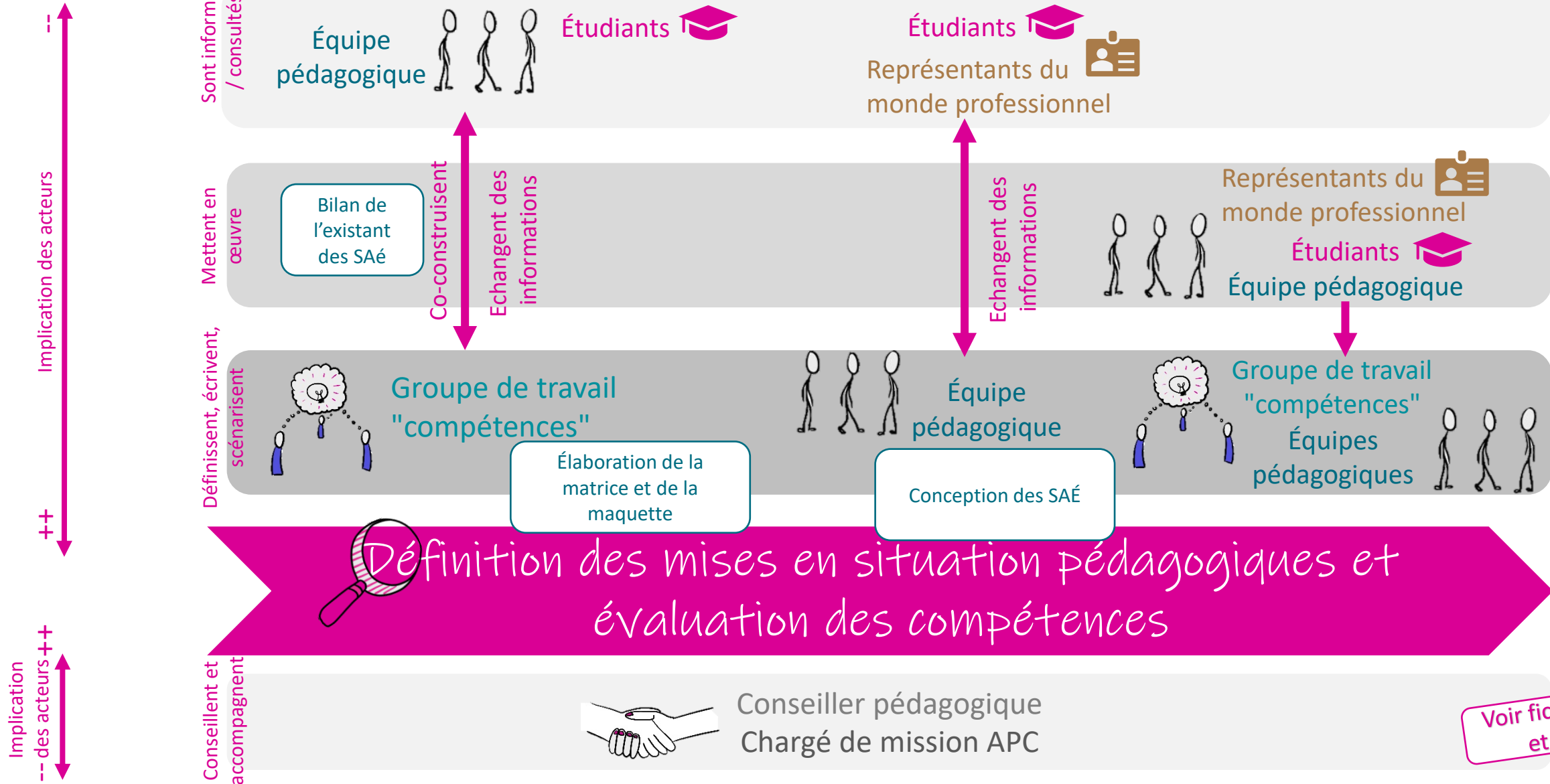
➔ Mobiliser différents acteurs à différents moments



Voir fiches B2.3 et C2.3

Implication des acteurs dans le développement et l'évaluation des compétences des étudiants

➔ Elargir les acteurs avec des rôles et des responsabilités



Voir fiches B2.4 et B2.5



B2 – Le défi du travail collectif

B2.1 – Une approche-programme

B2.2 – L’accompagnement d’un collectif

B2.3 – Travail collectif et référentiel de compétences

B2.4 – Travail collectif et SAÉ

B2.5 – Evaluer collectivement

Partie B.2 Le défi du travail collectif



Fiches en cours de construction



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

Accompagner un collectif

- ➔ Identifier le stade de développement du collectif accompagné
- ➔ Accompagner le collectif vers le stade de développement souhaité

travailler ensemble est un défi

on favorise l'émergence de collectifs de travail

Stades de développement d'un collectif



L'accompagnateur

Est au service des objectifs du groupe

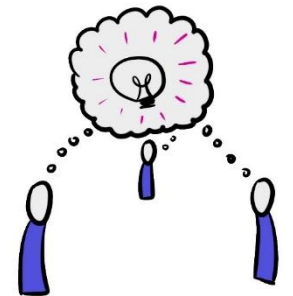
- Propose des rencontres conviviales dans des espaces neutres
- Favorise l'émergence d'intérêts communs

Est au service de l'organisation du groupe

- Anime des rencontres dans un cadre bienveillant où chacun(e) peut trouver sa place
- Propose des rôles pour chacun(e) et des objectifs à atteindre

Est au service de la production du groupe

- Accompagne le groupe
- Aide à discerner
- Régule et rappelle les objectifs communs si besoin



Adapté de Lenhardt et de Le Bouëdec (2007)

Les rôles des enseignants dans la SAé*

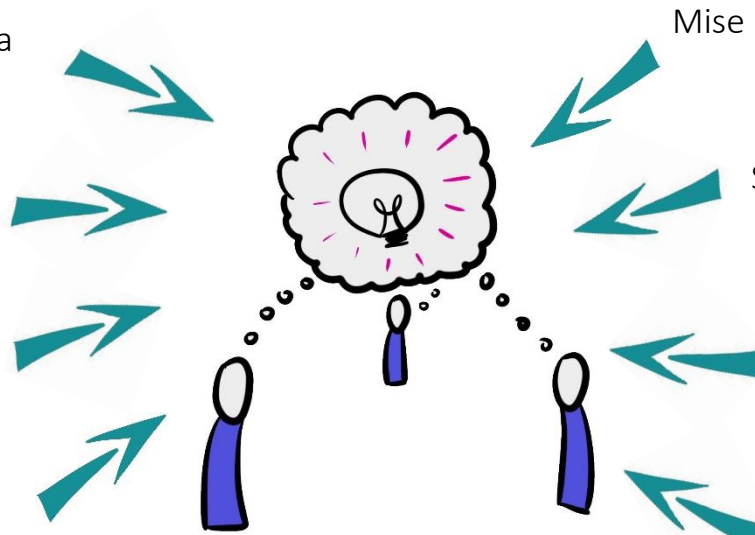
➔ Identifier les éléments nécessaires à la mise en place d'un environnement propice au développement des compétences

Enoncé clair et précis du sujet de la SAé ou de la problématique à résoudre

Consignes et calendrier de travail pré-définis

Attendus sur les livrables intermédiaires et finaux partagés avec les étudiants

Animation de séances de régulation ou d'apports



Mise à disposition de ressources ou aide à la recherche de ressources

Suivi et feedbacks réguliers sur le travail en cours

Critères d'évaluation pré-déterminés et partagés avec les étudiants

Evaluation 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.

on conçoit un environnement d'apprentissage riche et varié

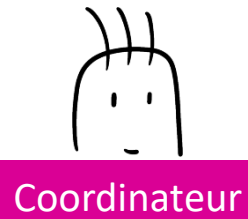
Cet environnement nécessite de la part des enseignants d'endosser différents rôles et / ou de constituer une équipe pédagogique élargie avec des acteurs multiples

* 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...

Les rôles* des enseignants dans la SAé

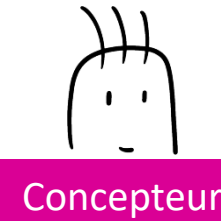
➔ Identifier les rôles à endosser pour mettre en place un environnement propice au développement des compétences

Dans le cas d'une SAé concernant un grand nombre d'enseignants et/ou d'étudiants, le coordinateur rappelle les différentes étapes et est une personne ressource en cas de problème.

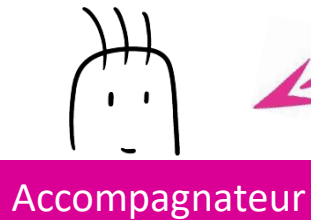


on anticipe
on se partage les tâches

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 cadrage, etc.

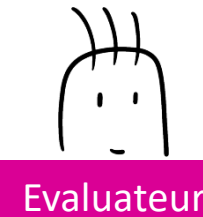


L'accompagnateur encadre la construction des livrables, oriente les étudiants dans leurs choix, répond aux questions.



Pour garantir un bon déroulement de la SAé, les enseignants anticipent les différentes étapes et les rôles qu'ils vont y incarner, seul ou en équipe

L'évaluateur porte un jugement sur le livrable final, les livrables intermédiaires, le développement des compétences chez les étudiants, le retour des pairs, 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 référentiel de compétences

C

Produire un référentiel de compétences

C1 – Cadre et inspiration

- C1.1 – La vision du diplômé
- C1.2 – Le référentiel de compétences
- C1.3 – Référentiel de compétences et parcours
- C1.4 – La fiche RNCP
- C1.5 – Le lien entre RNCP et APC
- C1.6 – S’inspirer d’éléments extérieurs

C2 – La production du référentiel

- C2.1 – Les éléments d’une compétence
- C2.2 – Des outils d’écriture
- C2.3 – Le cycle de vie du référentiel





C1 – Cadre et inspiration

- C1.1 – La vision du diplômé
- C1.2 – Le référentiel de compétences
- C1.3 – Référentiel de compétences et parcours
- C1.4 – La fiche RNCP
- C1.5 – Le lien entre RNCP et APC
- C1.6 – S’inspirer d’éléments extérieurs

Partie C.1

Cadre et inspiration

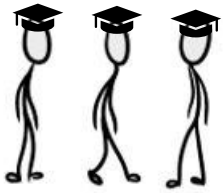


La vision du diplômé

- ➔ Faire émerger une vision consensuelle de ce à quoi ressemble l'étudiant qui sort diplômé
- ➔ En tirer des compétences et des valeurs qui servent de matière à l'écriture du référentiel de compétences

Des grandes questions qui guident...

Quels savoirs ont-ils développés ?



Les diplômés rêvés

Quelles aptitudes ou savoir-faire ont-ils développés ?

on commence par la cible

Quelles attitudes ont-ils développées ?

Quel(s) rôle(s) auront-ils dans la société ?

Quelles compétences ont-ils développées ?
Quelles valeurs incarnent-ils ?

...la mise en œuvre de la vision du diplômé

Production d'un document martyr

À quelques-uns (3-4 membres de l'équipe pédagogique)

Présentation du document pour en tirer des remarques

- À l'ensemble de l'équipe pédagogique
- Aux étudiants et anciens étudiants
- À des représentants du monde professionnel

Production du document final

À quelques-uns (3-4 membres de l'équipe pédagogique)

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'UCA, plaquettes...)

Un texte d'une dizaine de lignes et une liste de compétences

Ce texte présente notre diplômé idéal

Compétence
Compétence
Compétence
Compétence

Voir fiche A1.1

Le référentiel de compétences

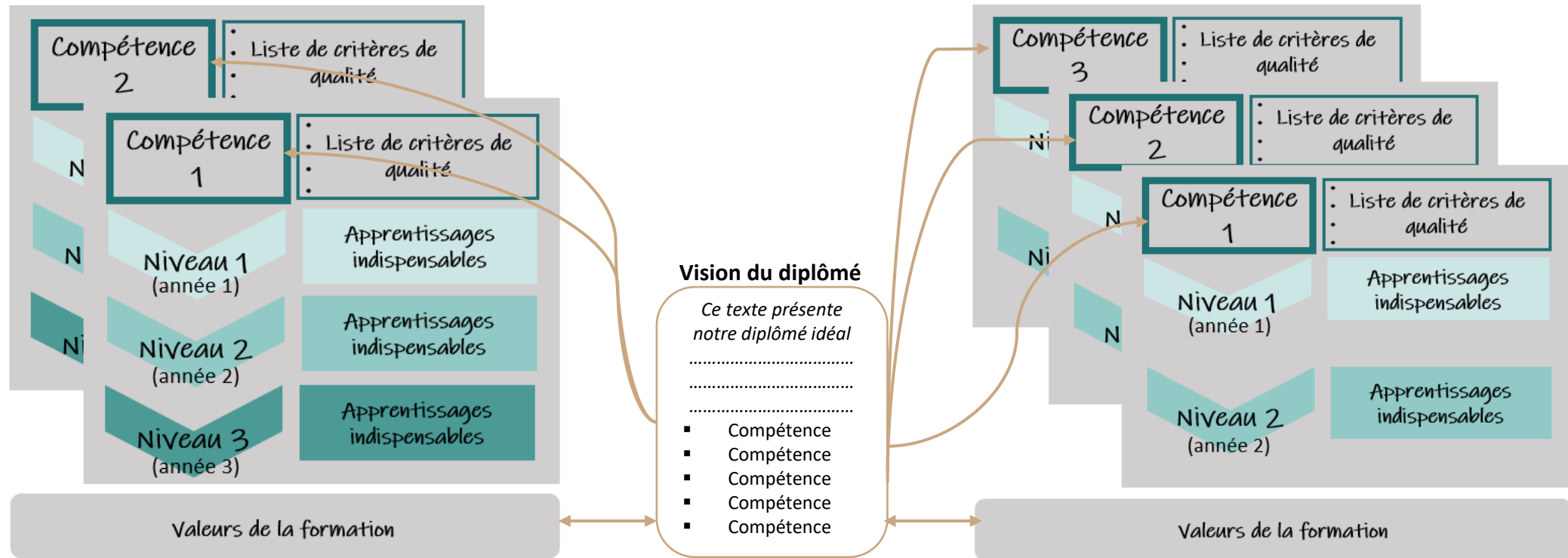
➔ Cadrer l'écriture du référentiel de compétences

Le référentiel de compétences est un ensemble de compétences pour une mention donnée

Le référentiel de compétences est la boussole du diplôme

Le référentiel de compétences est avant tout un outil pédagogique

Le référentiel de compétences ne référence pas des compétences « métier », c'est le référentiel des compétences de la formation

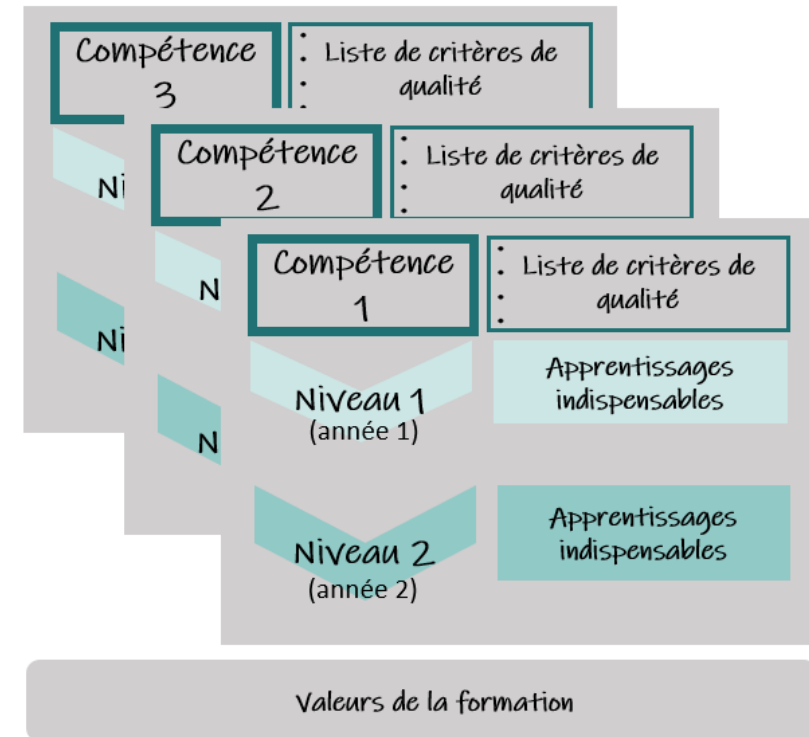
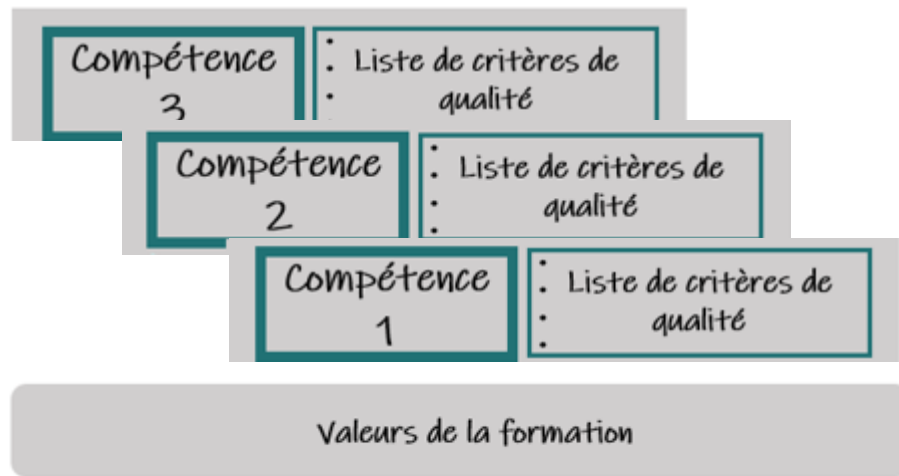


Pour une licence, on écrit au moins 2 compétences (et au maximum 6 compétences) sur 2 ou 3 niveaux

Pour un master, on écrit au moins 3 compétences (et au maximum 6 compétences) sur 2 niveaux

Le référentiel de compétences

➔ Cadrer l'écriture du référentiel de compétences



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

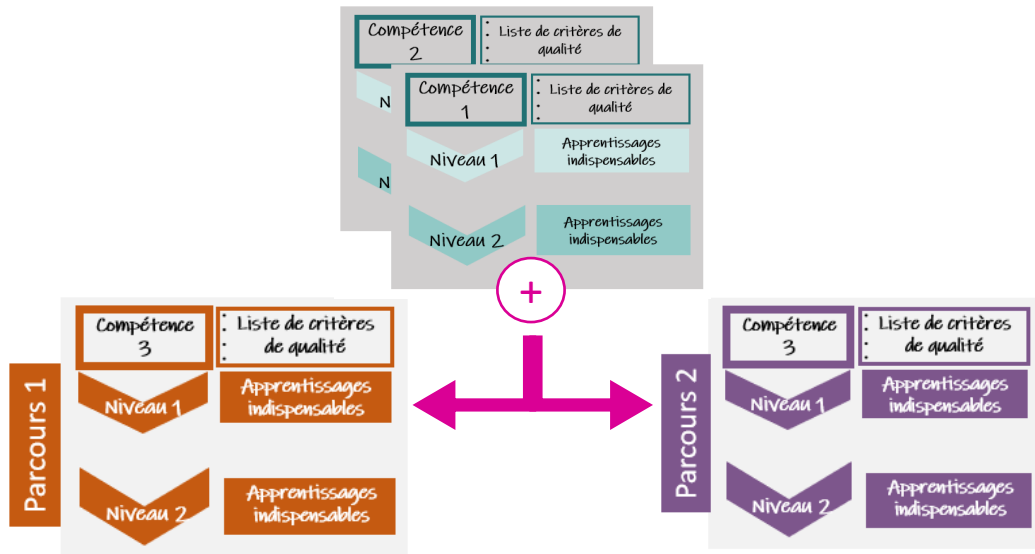
... ou un référentiel de compétences **détaillé** qui montre une progression pédagogique, en ajoutant aux savoir-agir des niveaux de développement avec les apprentissages indispensables qui y sont liés

Référentiel de compétences et parcours

➔ Proposer différentes solutions pour prendre en compte les parcours

Le référentiel de compétences s'adapte aux spécificités d'une formation

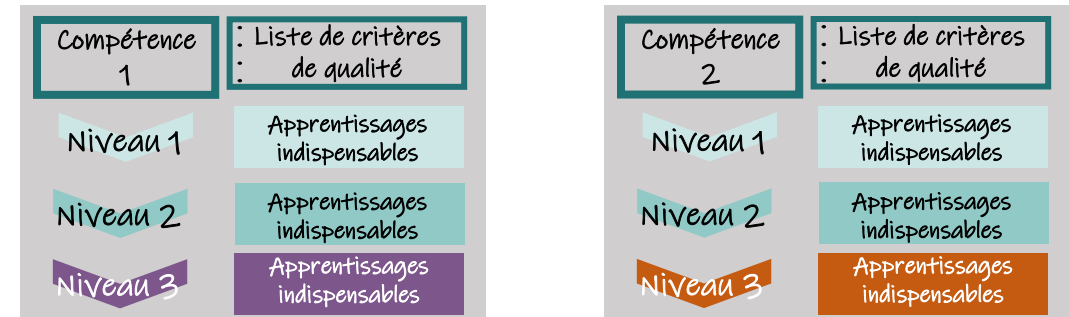
1 On écrit 2 ou 3 compétences communes à tous les parcours + 1 ou 2 compétence(s) spécifique(s) par parcours



Dans quel(s) cas ?

Pour les masters dont les parcours développent des savoir-agir très spécifiques.

2 On écrit des compétences communes à tous les parcours et on permet aux étudiants d'atteindre des niveaux différents selon le parcours qu'ils suivent



Le niveau 3 de la compétence 1 n'est travaillé que par les étudiants du **parcours 2**.

Le niveau 3 de la compétence 2 n'est travaillé que par les étudiants du **parcours 1**.

Dans quel(s) cas ?

Pour des masters à petits effectifs dont les parcours approfondissent une ou plusieurs compétences.

Pour des masters proposant des stages qui permettent à certains étudiants de développer des niveaux plus élevés de certaines compétences.

Dans ce cas, bien expliciter aux étudiants ce qui est attendu et ce qui est optionnel le cas échéant.

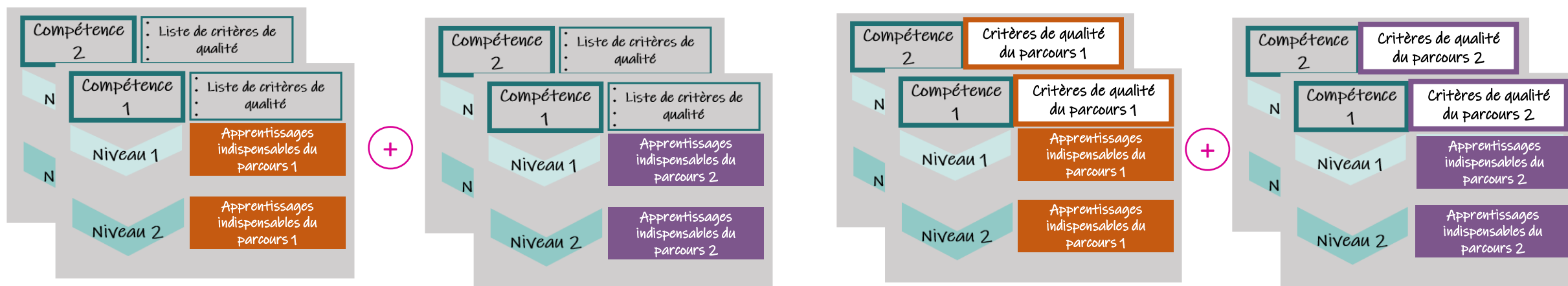
Un outil qui s'adapte aux spécificités

Le référentiel de compétences est écrit en cohérence avec le contexte d'enseignement

Pour prendre en compte les colorations spécifiques d'une formation (parcours, domaines, orientations...), il est aussi possible d'écrire des compétences communes à l'ensemble de la formation et de faire varier la déclinaison de ces compétences en fonction des spécificités.

On écrit des compétences communes à toute la formation avec des apprentissages indispensables par niveaux déclinés par parcours / orientations / domaines...

On écrit des compétences communes à toute la formation avec des critères de qualité et des apprentissages indispensables par niveaux déclinés par parcours / orientations / domaines...



La compétence est globale et complexe

Ne pas trop spécifier au risque de perdre de vue la globalité et la transversalité de la compétence

La fiche RNCP

➔ Comprendre la structure d'une fiche RNCP

➔ Comprendre le lien entre la fiche RNCP et les diplômes de formation de l'enseignement supérieur

La fiche RNCP ne décrit pas la formation mais seulement la facette professionnelle du diplôme

Pour un diplôme national (L, LP, M), la fiche RNCP ne peut pas refléter toute la richesse des parcours de formation

1 Trouver la fiche RNCP actuelle de la mention de diplôme: <https://y.uca.fr/mOC9o>



Vérifier que:

- ☑ L'intitulé de la mention de diplôme est parfaitement identique à celui précisé sur le site de l'UCA
- ☑ L'intitulé contient la mention « fiche nationale »
- ☑ La fiche est déclarée « Active »
- ☑ La date d'échéance de l'enregistrement est en cours
- ☑ L'UCA fait partie des certificateurs

Noter:

- Le numéro de fiche RNCP pour la retrouver facilement

2 Repérer les éléments clés pour l'APC

- Prendre connaissance de la liste des activités visées pour nourrir votre réflexion et décrire les situations professionnelles.
- Les compétences attestées sont organisées en compétences « cœur de métier » et en compétences « transversales ».
- Les blocs regroupent les compétences de manière cohérente en fonction des différentes activités. Les modalités d'évaluation sont laissées libres pour chacun des établissements.

Intitulé de la mention de diplôme (fiche nationale)	
Active	
_____	N° de fiche RNCP[xxxxx]
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	
_____	_____
_____	_____

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



Les fiches RNCP sont renouvelées en 2024. Vérifier si la fiche RNCP est en cours de publication.

<https://y.uca.fr/Zbp3T>



Si oui, faire une demande pour accéder à la nouvelle mouture de la fiche en envoyant un mail à accompagnement-apc.ippp@uca.fr

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

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



Éléments clés:

- Un bloc 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
 - des blocs de compétences spécifiques à la mention

BLOCS DE COMPETENCES

RNCPxxxxxBCxx – Intitulé du bloc

Liste de compétences Modalités d'évaluation

_____	_____
_____	_____
_____	_____

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

Le lien entre RNCP et APC

➔ Comprendre comment la fiche RNCP peut guider l'écriture du référentiel de compétences

on fait le lien entre les attendus nationaux et les spécificités locales de la formation

Intitulé de la mention de diplôme (fiche nationale)
Active

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

N° de fiche RNCP[xxxxx]

CERTIFICATEUR(S)

Université Clermont Auvergne

RESUME DE LA CERTIFICATION

Activités visées

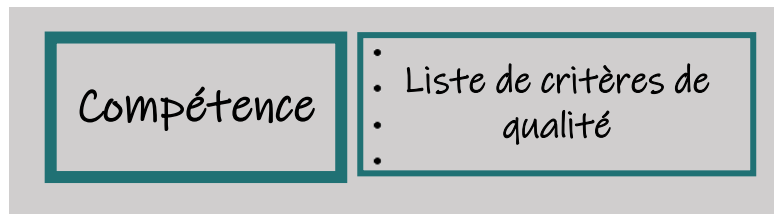
Compétences attestées

BLOCS DE COMPETENCES

RNCPxxxxxBCxx – Intitulé du bloc

Liste de compétences Modalités d'évaluation

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



La formulation de la compétence peut reprendre tel quel l'intitulé d'un bloc de compétences spécifiques RNCP si (et seulement si) il correspond à un savoir-agir complexe.

Ex: Résoudre des problèmes complexes en mobilisant les concepts spécifiques à la biologie intégrative et la physiologie

La formulation des critères de qualité peut reprendre tels quels des intitulés de blocs de compétences transversales, ou des compétences spécifiques et/ou transversales.

Compétences attestées

BLOCS DE COMPETENCES

RNCPxxxxxBCxx – Intitulé du bloc

Liste de compétences Modalités d'évaluation



- L'écriture d'un référentiel de compétences permet de mettre en avant les spécificités de la formation locale, ce que ne peut pas faire le RNCP.

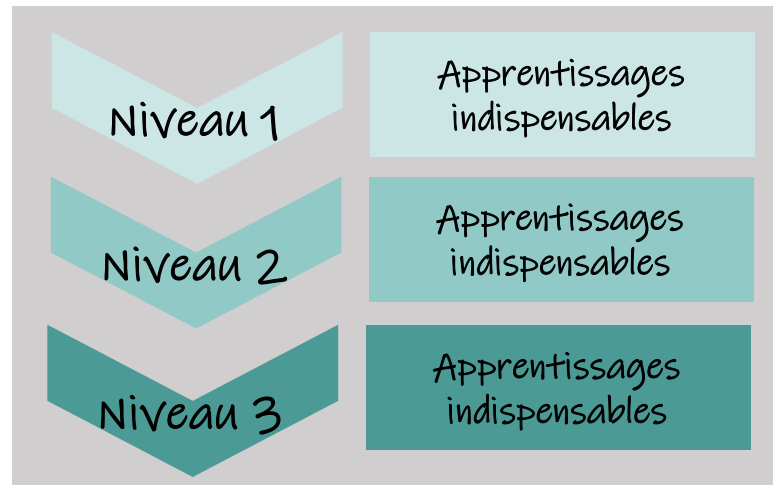
Le lien entre RNCP et APC

- ➔ Comprendre comment la fiche RNCP peut guider l'écriture du référentiel de compétences
 # on fait le lien entre les attendus nationaux et les spécificités locales de la formation

La formulation des niveaux peut être guidée par les activités visées, en prenant soin de les inscrire dans une démarche de progression explicite.



RESUME DE LA CERTIFICATION
Activités visées



La formulation des apprentissages indispensables peut reprendre telles quelles des compétences spécifiques et/ou transversales, en prenant soin de les inscrire dans la démarche de progression correspondant aux niveaux identifiés.

Compétences attestées

BLOCS DE COMPETENCES
RNCPxxxxxBCxx – Intitulé du bloc
Liste de compétences Modalités d'évaluation



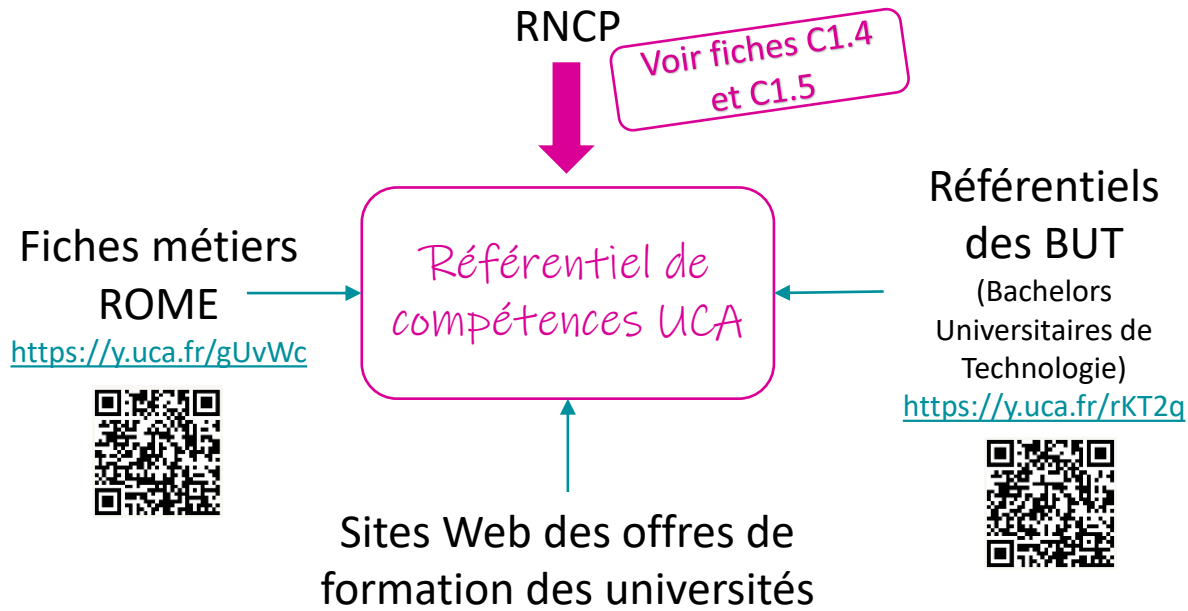
- Le RNCP indique les compétences qui doivent être acquises en fin de diplôme, sans dimension de développement progressif : c'est donc au référentiel de compétences d'intégrer et d'explicitier cette dimension grâce aux niveaux de développement

S'inspirer d'éléments extérieurs

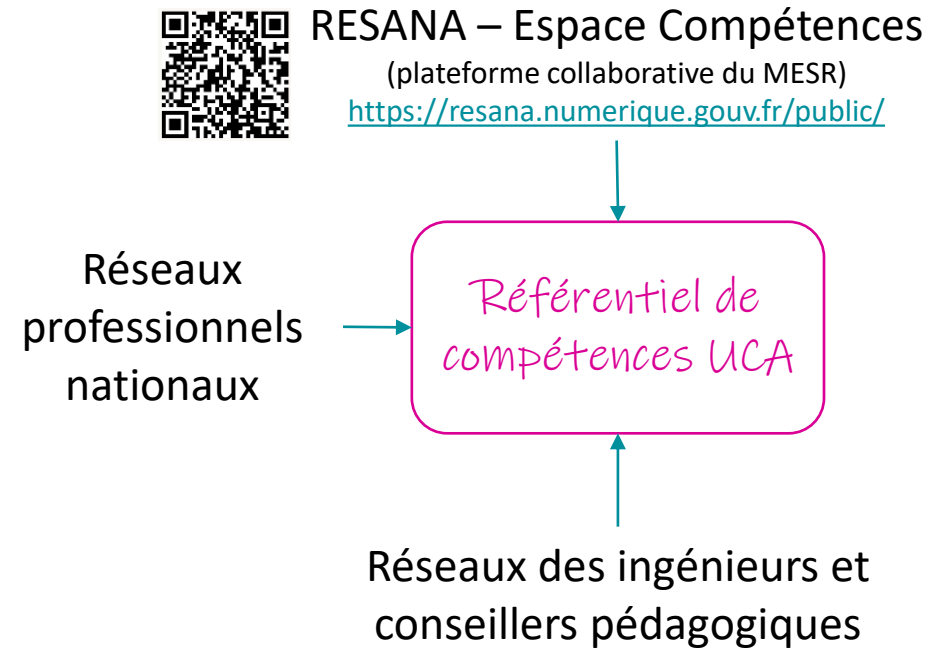
- ➔ Placer la formation dans un écosystème plus large
- ➔ Proposer des exemples inspirants

on n'est pas tout seul

S'inspirer de la documentation disponible



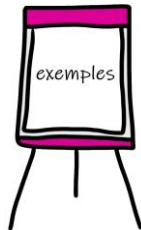
S'inspirer des réseaux professionnels



Lien direct



Source d'inspiration



La force de l'exemple

L'exemple est inspirant mais ne doit pas être enfermant : il est à choisir de préférence dans le même champ disciplinaire, ou dans plusieurs champs différents



C2 – La production du référentiel

C2.1 – Les éléments d'une compétence

C2.2 – Des outils d'écriture

C2.3 – Le cycle de vie du référentiel

Partie C.2

La production du référentiel



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

Les différents éléments d'une compétence

➔ Comprendre les règles d'écriture du référentiel de compétences

chaque élément est utile pédagogiquement

Compétence

- -
 -
 -
- Liste de critères de qualité

- 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 (cf. Bloom).

Voir fiche C2.2

- Qu'est-ce que c'est ?
- À quoi ça sert ?
- Comment ça s'écrit ?
- Comment ça sert à évaluer la compétence ?

- 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 sont communs à tous les étudiants en fin de cursus. Ils précisent le résultat, les démarches, les relations aux autres et le respect des normes, règles et déontologie à atteindre.
- 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). C'est l'étudiant qui doit apporter la preuve de leur maîtrise en montrant qu'il les a mis en tension, qu'il est capable de les prioriser dans différentes situations. Ils s'évaluent donc lors d'un rapport, une soutenance ou un portfolio après plusieurs mises en situation.

Les différents éléments d'une compétence



- 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 se formulent avec un intitulé court qui précise cette progression.

- Qu'est-ce que c'est ?
- À quoi ça sert ?
- Comment ça s'écrit ?
- Comment ça sert à évaluer la compétence ?

- 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 conduisent à une prise de conscience de ce progrès par l'étudiant. Ils correspondent à des tâches cognitives complexes (cf. Bloom) ou 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).

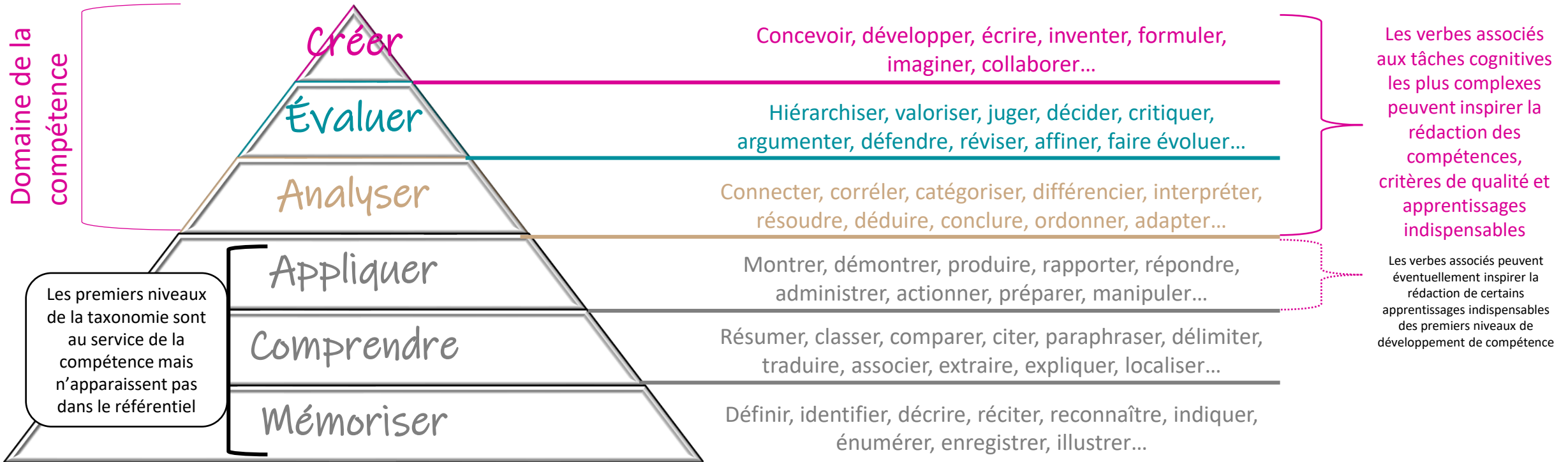
Utiliser des outils d'écriture

- ➔ Utiliser des outils pédagogiques pour lier le référentiel de compétences à son utilité pédagogique
 # la compétence suppose des tâches cognitives complexes

Écrire avec la taxonomie de Bloom

<https://y.uca.fr/gkyS0>

<https://y.uca.fr/nGDX3>



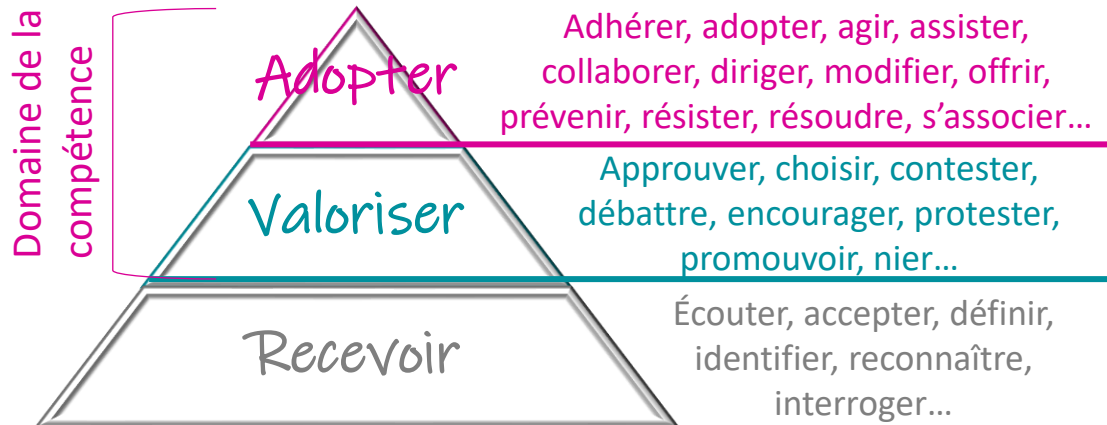
La taxonomie de Bloom, formalisée en 1956 et révisée en 2001, décrit la complexité croissante des tâches cognitives mobilisées dans les apprentissages. Si chaque niveau se construit sur la base du niveau précédent, les premiers niveaux seuls ne permettent pas d'acquérir des savoirs profonds ni de développer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

Utiliser des outils d'écriture

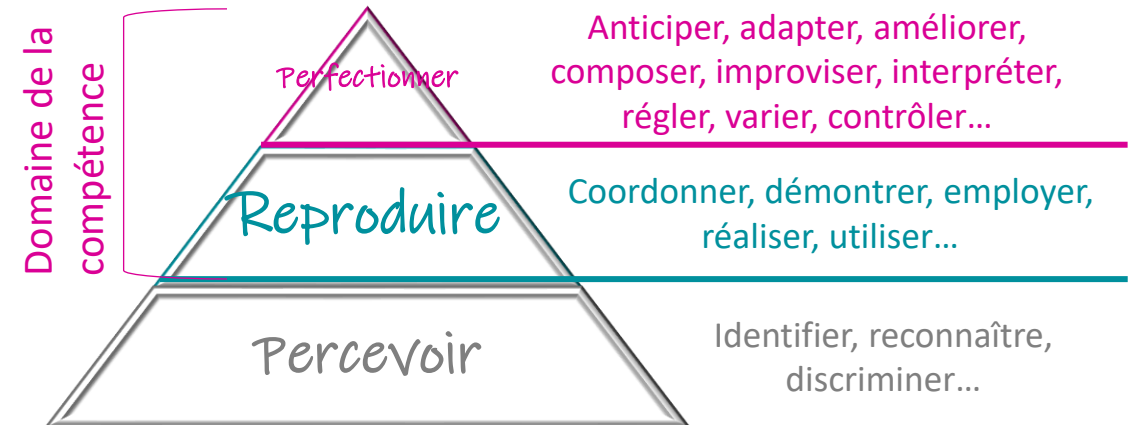
la compétence suppose des apprentissages affectifs et psychomoteurs complexes

Écrire avec les taxonomies de Berthiaume et Daele*

Pour les apprentissages du domaine affectif



Pour les apprentissages du domaine psychomoteur



Comme pour la taxonomie de Bloom, le premier niveau est mis au service des niveaux supérieurs : il est au service de la compétence mais n'apparaît pas directement dans le référentiel.

Et pour aller plus loin avec les outils d'écriture, il peut être utile de consulter un dictionnaire des synonymes, comme celui, électronique, proposé par l'Université de Caen : <https://crisco4.unicaen.fr/des/>

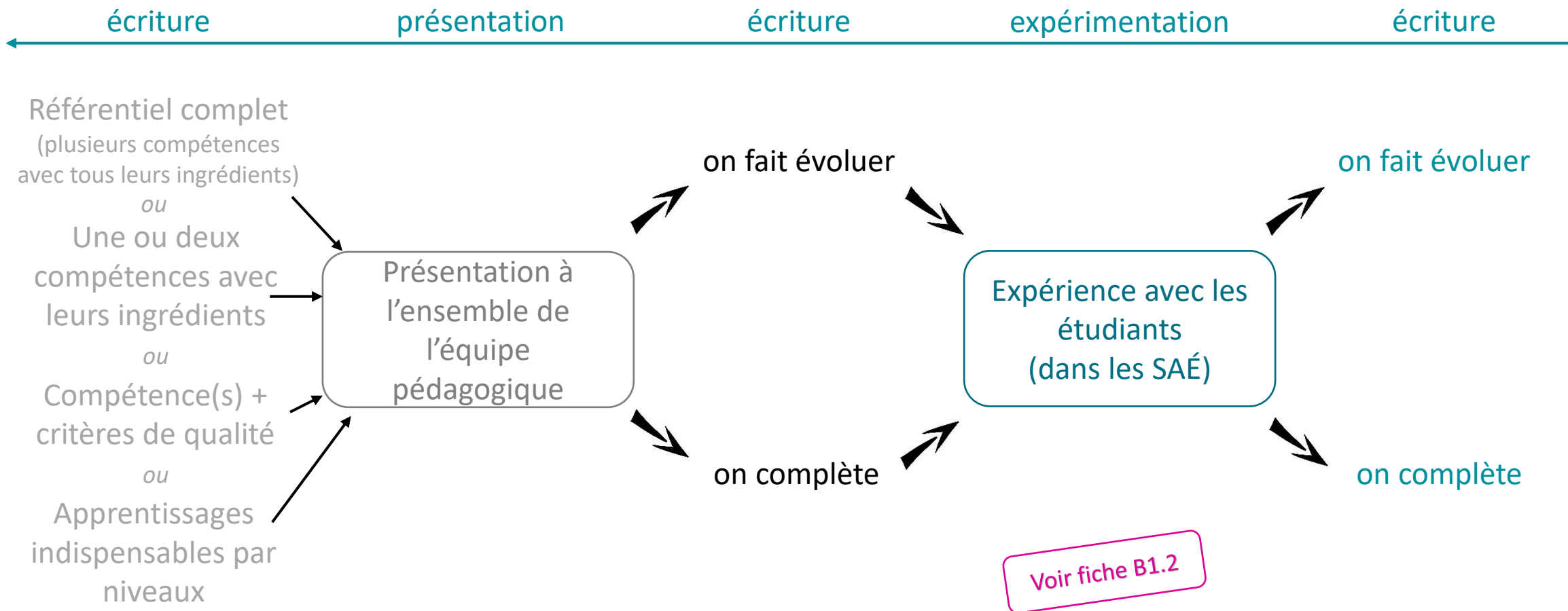


* Berthiaume, D. & Daele, A. (2013). Comment clarifier les apprentissages visés par un enseignement ? In D. Berthiaume & N. Rege Colet (Eds.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques*, Vol. 1, 55-71. Berne : Peter Lang.

Le cycle de vie du référentiel

➔ Avoir conscience que le référentiel est un document complexe et long à produire

on avance pas à pas



Le cycle de vie du référentiel

➔ Avoir conscience que le référentiel n'est pas un document figé et qu'il est amené à évoluer en étant mis à l'épreuve du terrain

on s'autorise à expérimenter

Travail d'écriture du référentiel en groupe de travail et/ou équipe pédagogique



Le conseiller pédagogique peut prendre part à ces étapes

Sur le terrain, on expérimente avec les étudiants et l'équipe pédagogique dans les SAÉ

On transfère les observations pour réécrire le référentiel si nécessaire, en groupe de travail et/ou équipe pédagogique



On observe et on analyse l'expérience en groupe de travail et/ou équipe pédagogique

On complète l'analyse en lien avec des éléments méthodologiques et théoriques



Inspiré du cycle de l'apprentissage de Kolb (1984)



D

Mettre en place des SAÉ

D1 – L'intégration des SAÉ dans une formation

- D1.1 – L'alignement pédagogique
- D1.2 – Les caractéristiques d'une 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 de l'étudiant
- D1.5 – Penser la progression des SAÉ
- D1.6 - Faire évoluer la maquette

D2 – La conception d'une SAÉ

- D2.1 – Les activités propices aux SAÉ
- D2.2 – Les étapes pour créer ou transformer une SAÉ
- D2.3 – La scénarisation de l'activité
- D2.4 – Accompagner les travaux de groupes

Partie D

Mettre en place des Situations d'Apprentissage et d'Évaluation (SAÉ)





D1 – L'intégration des SAÉ dans une formation

D1.1 – L'alignement pédagogique

D1.2 – Les caractéristiques d'une 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 de l'étudiant

D1.5 – Penser la progression des SAÉ

D1.6 - Faire évoluer la maquette

Partie D.1

L'intégration des SAÉ dans une formation



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

Garantir l'alignement pédagogique à l'échelle de la formation

➔ Proposer des mises en situation au service du développement des compétences

➔ Mettre l'étudiant au cœur des réflexions



PRINCIPE DE COHÉRENCE

Concevoir un environnement pédagogique dans lequel l'étudiant agit pour développer ses compétences

à l'échelle du diplôme
à l'échelle des équipes pédagogiques des SAÉ



PRINCIPE DE COHÉRENCE

Mettre l'étudiant en activité pour lui permettre de développer ses compétences

Les caractéristiques d'une SAÉ

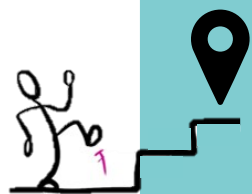
permettre d'agir en situation complexe

➔ Avoir une vision globale des caractéristiques d'une mise en situation au service du développement des compétences

La liste des ressources nécessaires n'est **pas définie à l'avance** : l'étudiant est amené à sélectionner les ressources pertinentes.

La situation est intégratrice : elle nécessite de mobiliser des apprentissages **issus de champs disciplinaires différents**.

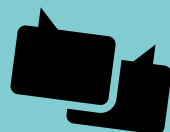
Elle permet à l'étudiant de **développer des compétences**.



La situation est **réaliste** : elle pourrait être rencontrée dans la « vraie vie », 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** (prototype, programme, événement, œuvre...).

De l'état des lieux à la matrice de formation

on part de l'existant

- ➔ Proposer un état des lieux des mises en situation dans une formation
- ➔ Faire émerger les moments au cours desquels les étudiants sont mis en action et peuvent développer leurs compétences
- ➔ Faire émerger les SAÉ emblématiques en cohérence avec la vision du diplômé

Voir fiche D1.2

1 Recenser à l'aide d'un gabarit les mises en situation proposées aux étudiants d'une formation qui présentent plusieurs des caractéristiques des SAÉ



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 dans une formation

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

3 Analyser et classer les SAÉ en fonction de leur implication dans l'APC

Toutes ces situations sont-elles bien des SAÉ ?
Sont-elles d'une complexité suffisante ?

Permettent-elles de développer une ou plusieurs compétences du référentiel ?
Répondent-elles à la vision du diplômé ?

Sont-elles en accord avec le cadrage ?

Voir fiches C1.1, C1.2

De l'état des lieux à la matrice de formation




- ➔ Assurer l'alignement pédagogique à l'échelle de la formation
 - ➔ Faire le lien entre le référentiel et les SAÉ
 - ➔ Faire émerger d'éventuels besoins en matière de SAÉ

toutes les compétences sont développées et évaluées dans des mises en situation

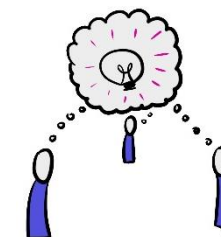
4 Sélectionner des mises en situation emblématiques ✓

5 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 1 SAÉ existantes
  SAÉ à faire évoluer pour la rentrée N+1
-  SAÉ à concevoir pour la rentrée N+2

6 Engager le travail de production





De l'état des lieux à la frise du parcours de l'étudiant

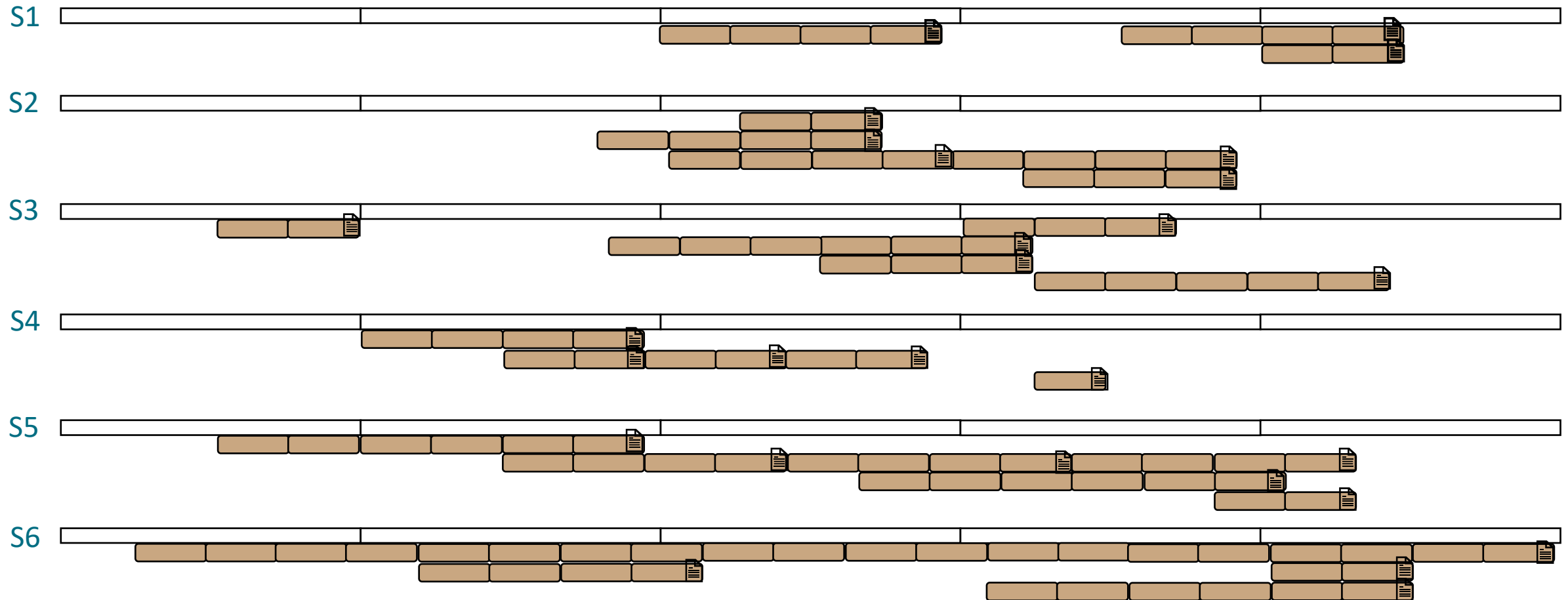
- ➔ Permettre de visualiser la charge de travail des étudiants
- ➔ Mettre le parcours de l'étudiant au cœur des réflexions

on part de l'existant

1 Représenter graphiquement le déroulé des mises en situation par semestre

 = 2 heures de travail étudiant

 = livrable à rendre / oral à passer




De l'état des lieux à la frise du parcours de l'étudiant

on ne surcharge
personne

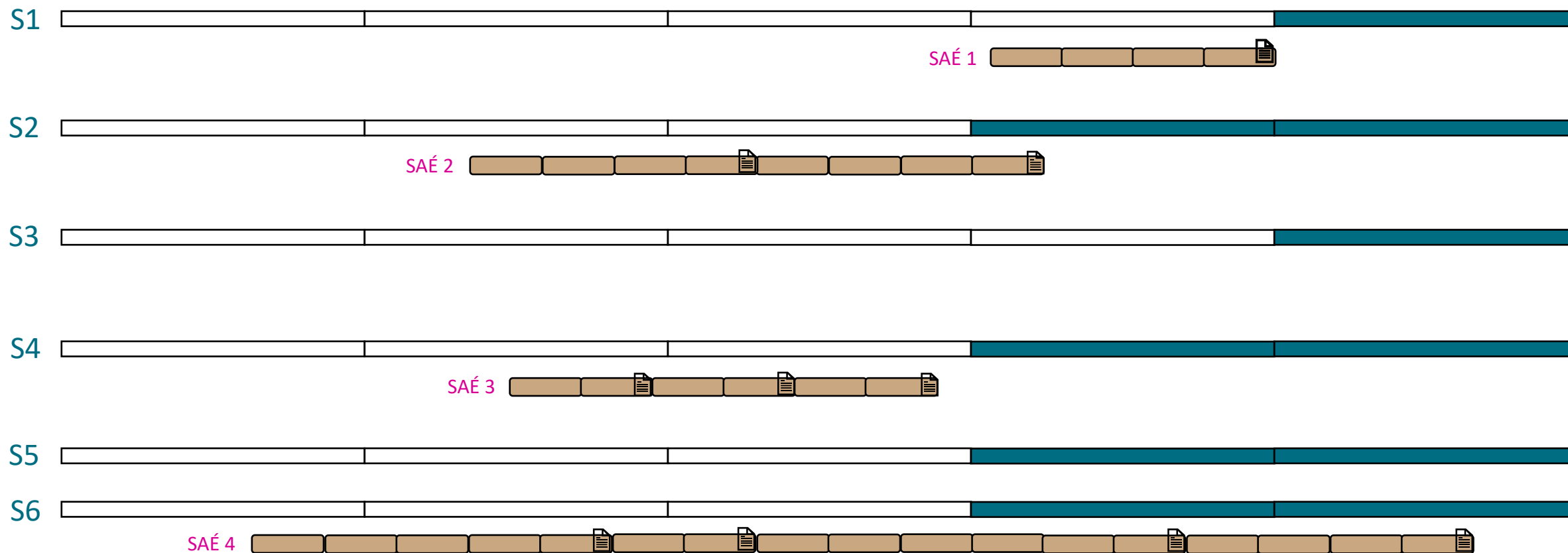
- ➔ Représenter graphiquement la planification des SAÉ
- ➔ Garder un équilibre dans la charge de travail par semestre

2 Repenser les mises en situation au profit d'une rationalisation de la charge de travail des étudiants à l'échelle du programme de formation

 = 2 heures de travail étudiant

 = livrable à rendre / oral à passer

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

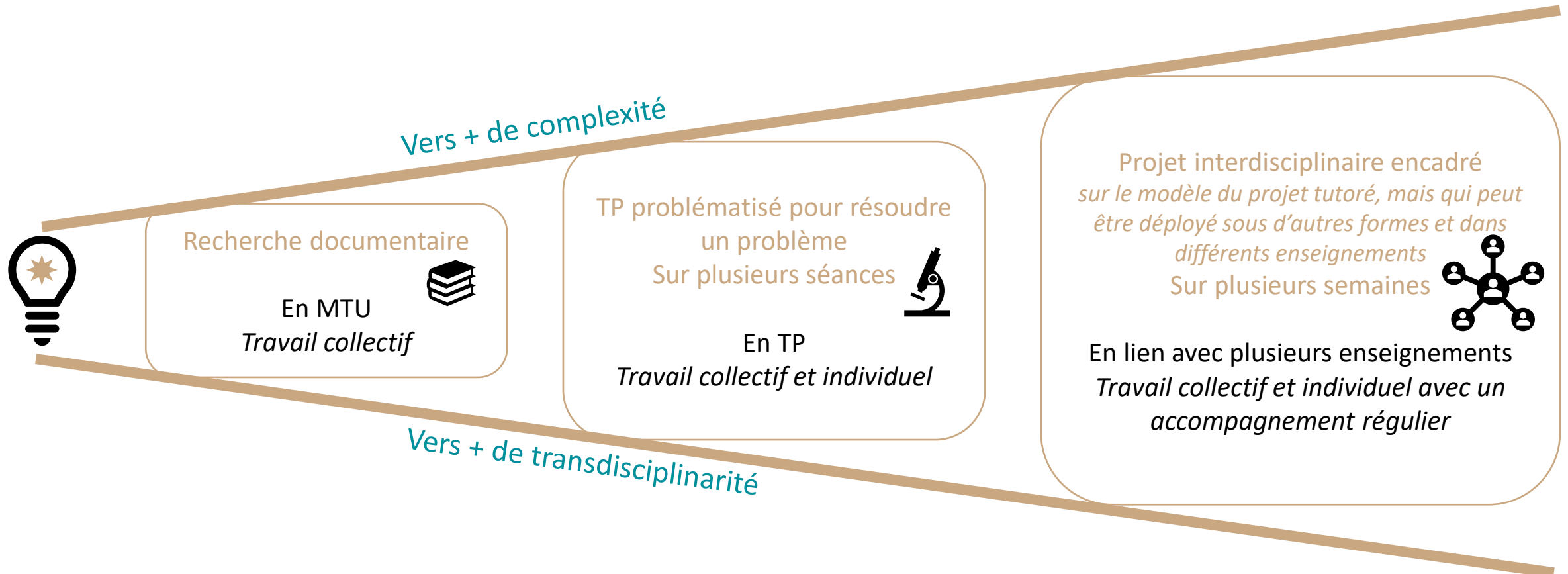


Penser la progression des SAÉ

- ➔ Montrer que les SAÉ peuvent s'adapter au niveau des étudiants et à leur effectif
- ➔ Accompagner la conception de SAÉ qui tendent vers plus de complexité et de transdisciplinarité

on rassure et on s'adapte

on construit pas-à-pas





Faire évoluer la maquette d'une formation

➔ Faire une place à l'APC dans une maquette

on va jusqu'au bout de la démarche

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...)

BLOC B SAÉ 1	ECTS	MCCC	Heures étudiants
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

Produit une note pour l'UE 1 + une note pour l'UE 2 qui comptent pour un % (pas plus de 40 ou 50%) du contrôle continu

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



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

Faire évoluer la maquette d'une formation

➔ Donner du poids à l'évaluation des compétences dans un diplôme

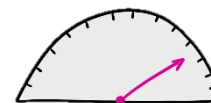
② La SAÉ est intégrée dans une UE dédiée (même configuration de maquette que pour les projets tutorés)



Pour les licences professionnelles et les masters



Pour les SAÉ complexes et intégratives



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

BLOC B Compétence 1	ECTS	MCCC	Heures étudiants
UE 1 – SAÉ 1	9	EvC - A*	40h dont 2h de suivi de SAÉ 1
UE 2 - Ressources	3	EvC	20h par EC

*projet, dossier, soutenance...



D2 – La conception d'une SAÉ

D2.1 – Les activités propices aux SAÉ

D2.2 – Les étapes pour créer ou transformer une SAÉ

D2.3 – La scénarisation de l'activité

D2.4 – Accompagner les travaux de groupes

Partie D.2 La conception d'une SAÉ



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

Les activités propices aux SAÉ

- ➔ Cibler les activités propices au développement des compétences
- ➔ Centrer le développement des compétences sur les pédagogies actives

on fait agir les étudiants



Les APP Approches Par Problème / Projet

Pourquoi c'est propice ?

- ✓ Les étudiants évaluent différentes solutions pour résoudre un problème ou répondre à une demande
- ✓ Les étudiants réalisent une production
- ✓ Les étudiants 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
- ✓ Les étudiants réalisent des protocoles et des gestes professionnels
- ✓ Les étudiants 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 SAÉ

Les simulations et jeux de rôle



Pourquoi c'est propice ?

- ✓ Les étudiants vivent une situation réelle / proche de la réalité
- ✓ Les étudiants rendossent le rôle de professionnels dans un cadre protégé
- ✓ Les étudiants travaillent particulièrement 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

Pour aller plus loin :

Étude de cas et APC



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



Les jeux sérieux

Pourquoi c'est propice ?

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

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 stages



Pourquoi c'est propice ?

- ✓ Les étudiants vivent une réelle expérience professionnelle
- ✓ Les étudiants remplissent des missions en autonomie
- Les étudiants 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

Étapes pour créer ou transformer une SAÉ

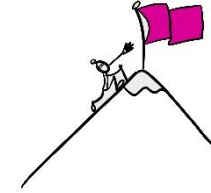
- ➔ Guider la conception d'une SAÉ
- ➔ Assurer l'alignement pédagogique à l'échelle des enseignements

la cohérence c'est la vie

COHERENCE

1 Identifier et définir des objectifs d'apprentissage

- Quelle(s) compétence(s) ?
- Quel niveau de compétence ?
- Quel(s) apprentissage(s) indispensable(s) ?
- Quelles sont les transformations attendues chez les étudiants?



2 Identifier les productions attendues de l'étudiant

- Quel(s) livrable(s) ?
- Que(s) rôle(s) et missions ?
- Quelle(s) évaluation(s) envisager ?



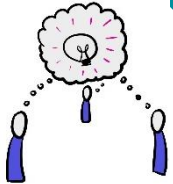
5 Scénariser l'activité

Voir fiche D2.3

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

- Existante ou non

Voir fiche D2.1



* La pré-existence 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

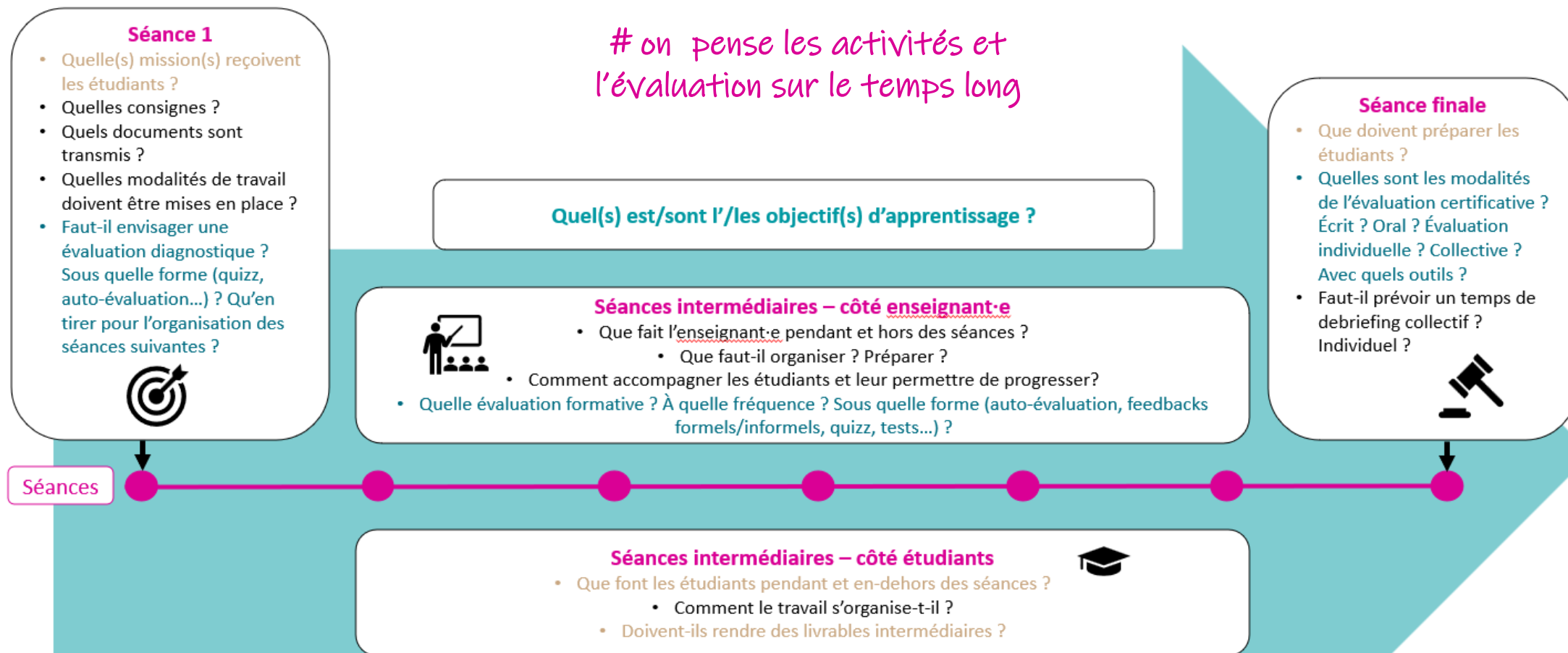
4 Cartographier les ressources nécessaires aux étudiants pour réussir l'activité

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



Adapté des Livrets des Nouveaux Cours Universitaires, livret 3 : Les Situations d'Apprentissage et d'Évaluation, octobre 2023

S'interroger sur la scénarisation de l'activité



- Permettre d'envisager la SAÉ sur plusieurs séances
- Organiser les tâches des étudiants et celles de l'enseignant-e

Accompagner des travaux de groupe

➔ Outiller le travail de groupe afin de permettre aux enseignants et aux étudiants de l'envisager plus sereinement

➔ Trouver des réponses aux questions que tout le monde se pose

on se pose les bonnes questions

on consulte des ressources méthodologiques pour organiser le travail de groupe

1 Outiller la **constitution** des groupes d'étudiants

- Groupes homogènes ou hétérogènes ?
- Groupes imposés ou choisis par les étudiants ?
- Quelle taille pour les groupes ?

Quels sont les avantages / les inconvénients des différentes options ?

4 Outiller l'**évaluation** des travaux de groupe

- Quoi évaluer ?
- Évaluation collective et/ou individuelle ?
- Évaluation formative et/ou certificative ?
- Évaluation par les pairs ?
- Auto-évaluation du travail individuel ? Du travail d'équipe ?

2 Outiller l'**organisation** du travail

- Modèles de contrat d'équipe
- Outils de planification du travail
- Outils et ressources pour communiquer à distance

3 Outiller l'**animation des séances** de travail en groupe

- Préparation de la séance de démarrage
- Quel(s) style(s) d'animation adopter ?
- Outils de gestion des conflits

Quelle autonomie laisser aux étudiants ?

Accéder à un ensemble de ressources méthodologiques pour trouver des réponses à toutes ces questions





Partie E

Évaluer des compétences

E

Évaluer des compétences

E1 – A l'échelle de la formation

E1.1 – Les SAÉ et l'évaluation

E1.2 – La place des SAÉ dans l'évaluation de la formation

E1.3 - Concevoir un portfolio

E2 – Dans une SAÉ et/ou dans un portfolio

E2.1 – Les méthodes d'évaluation

E2.2 – Utiliser des grilles critériées

E2.3 – Feedbacks

E2.4 - Accompagner les étudiants à apprendre de leurs expériences



Fiches en cours de construction



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



E1 – A l'échelle de la formation

E1.1 – Les SAÉ et l'évaluation

E1.2 – La place des SAÉ dans l'évaluation de la formation

E1.3 - Concevoir un portfolio

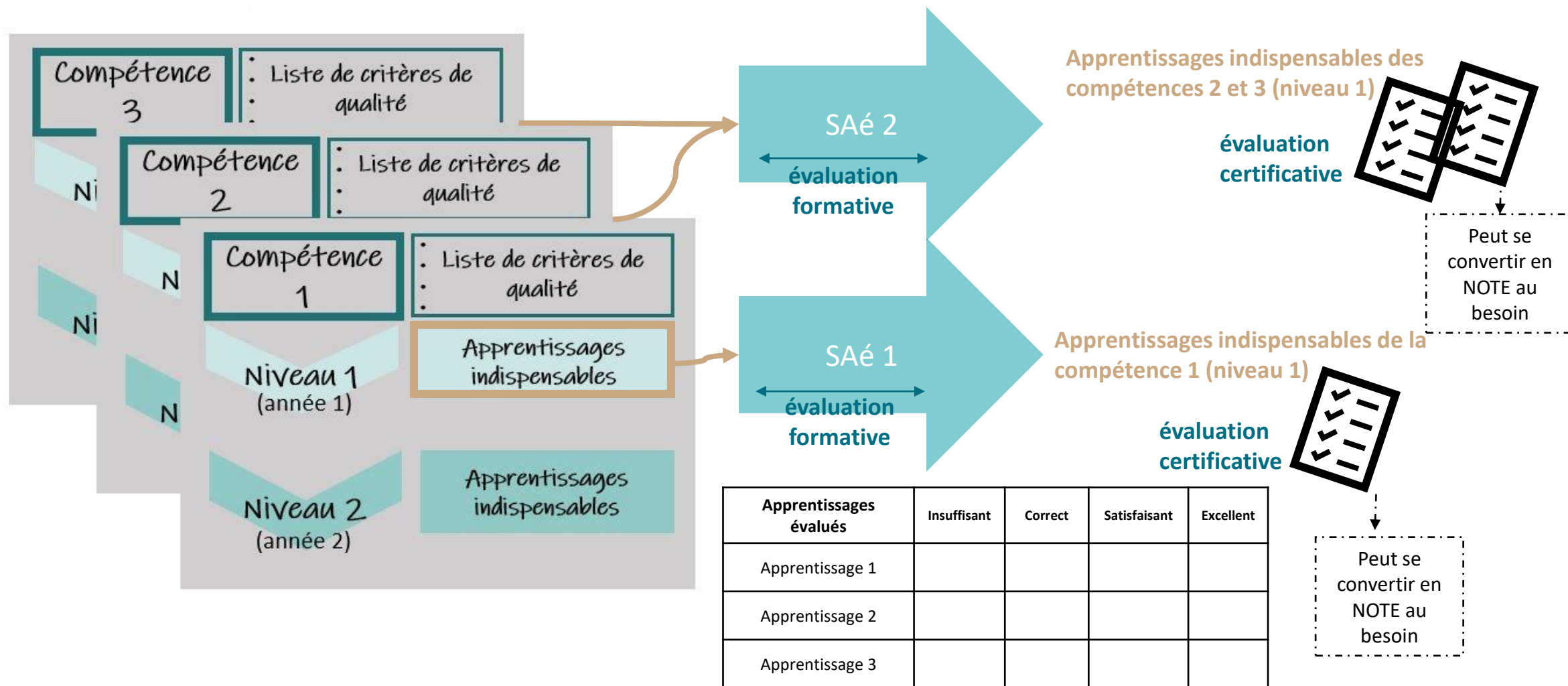
Partie E.1 Évaluer des compétences à l'échelle de la formation



SAÉ et évaluation(s)

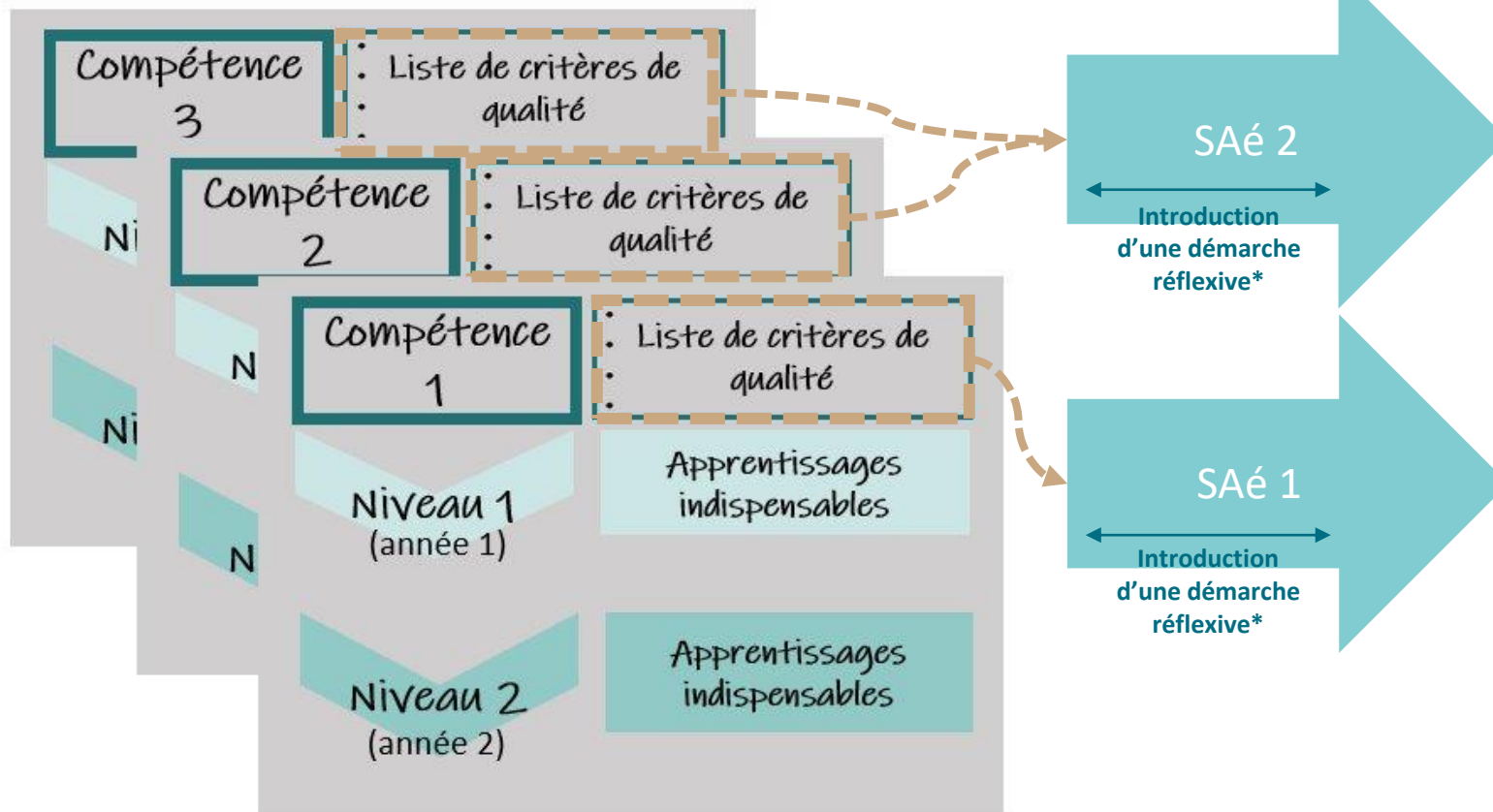
on évalue dans l'action

- ➔ Comprendre ce qu'on évalue dans les SAÉ
- ➔ On commence par l'évaluation des apprentissages indispensables...



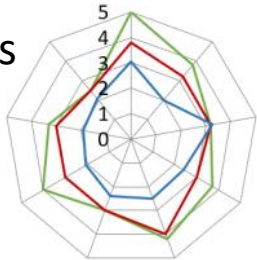
SAÉ et évaluation(s)

➔ ... et on se dirige vers l'évaluation de la compétence



*Introduction d'une démarche réflexive

- En explicitant la démarche et ses bénéfices
- En accompagnant les étudiants avant, pendant et après leur SAÉ
- En permettant aux étudiants de s'auto-évaluer et/ou d'évaluer leurs pairs sur les critères de qualité
- En guidant leurs réflexions par des questions et en prévoyant du temps pour des écrits réflexifs (réponses aux questions ou écrits plus longs comme le journal de bord)



on permet aux étudiants d'apprendre de leurs expériences grâce à la réflexivité

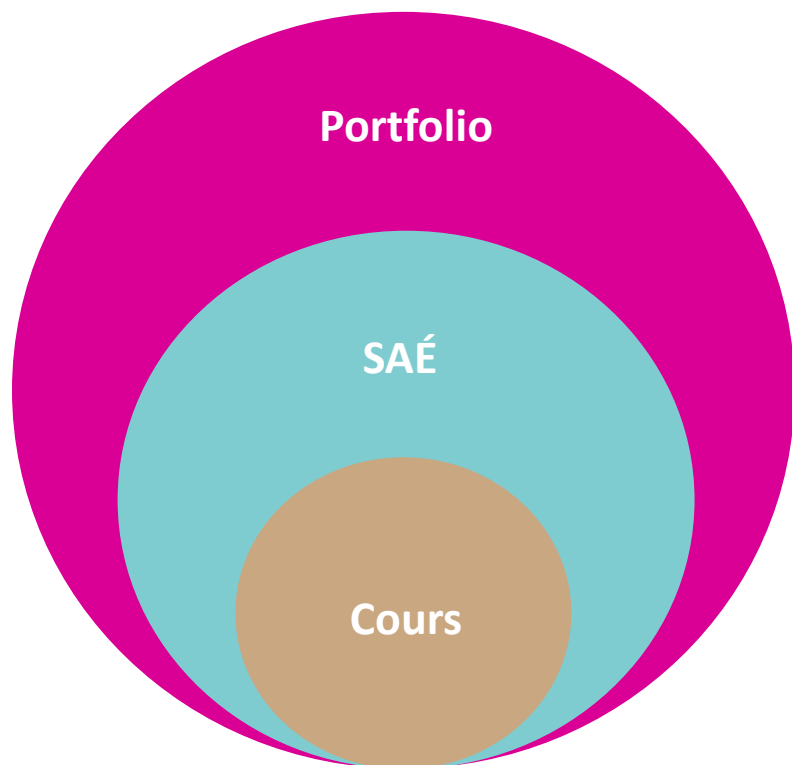
Voir fiche E2.4

Place des SAÉ dans les évaluations de la formation

➔ Montrer que l'évaluation des compétences peut cohabiter avec des formes d'évaluation plus traditionnelles

on ne bouleverse pas tout

on fait évoluer les pratiques d'évaluation afin de laisser de la place pour l'appréciation du développement des compétences



Evaluations de l'atteinte d'un niveau de développement de compétence

Evaluations en situation d'apprentissages indispensables

Evaluations isolées de la maîtrise de ressources

Réflexion sur l'action

Action et réflexion dans l'action

Analyse, application, compréhension, mémorisation

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

Concevoir un portfolio pour faire le lien entre les SAÉ

➔ Guider l'évaluation des compétences sur le temps long

on déploie un portfolio à l'échelle d'une formation

Ensemble de mises en situation / d'actions réalisées par l'étudiant au cours de sa formation

SAé 1

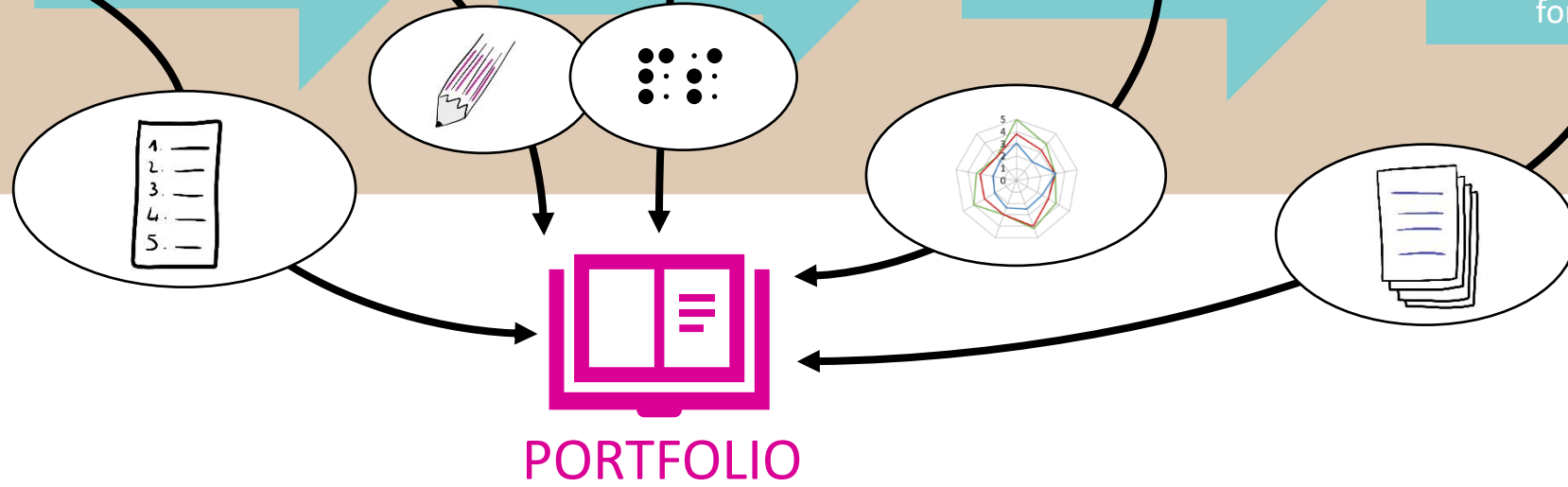
SAé 2

SAé 3

SAé 4

Stage

Autres éléments de la formation



(traces + écrits réflexifs qui montrent l'acquisition des compétences)



E2 – Dans une SAÉ et/ou dans un portfolio

E2.1 – Les méthodes d'évaluation

E2.2 – Utiliser des grilles critériées

E2.3 – Feedbacks

E2.4 - Accompagner les étudiants à apprendre de leurs expériences

Partie E.2 Évaluer des compétences dans une SAÉ et/ou un portfolio

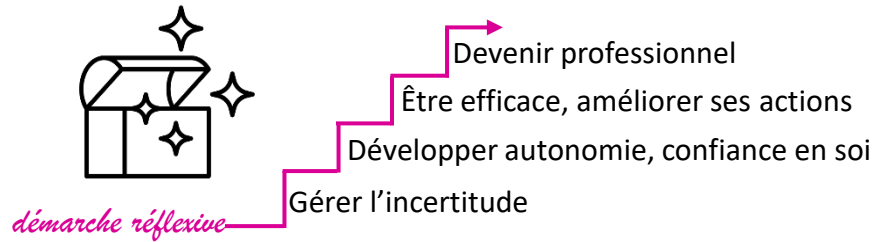


PÔLE INGÉNIERIE PÉDAGOGIQUE
ET PRODUCTION AUDIOVISUELLE
Université Clermont Auvergne

Accompagner les étudiants à apprendre de leurs expériences

➔ Guider les enseignants dans la mise en place d'une démarche réflexive pour les étudiants

1 Rendre **utile** la démarche réflexive aux yeux des étudiants



je réfléchis donc je suis

2 Donner un **cadre** aux étudiants

La réflexivité étant directement liée à l'action, il est nécessaire de bien choisir les mises en situations proposées aux étudiants afin qu'elles mettent en avant le fait que :

- Elles permettent d'apprendre de nouvelles choses
- Elles développent des compétences
- Elles génèrent une problématique et des questionnements pour les étudiants
- Elles alimentent leur réflexion

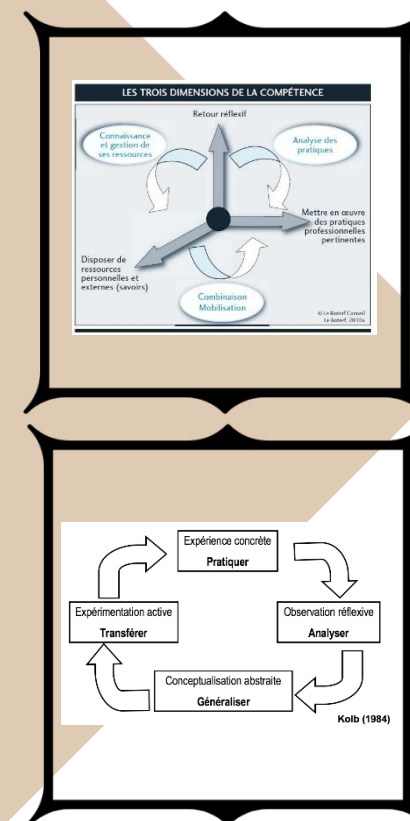
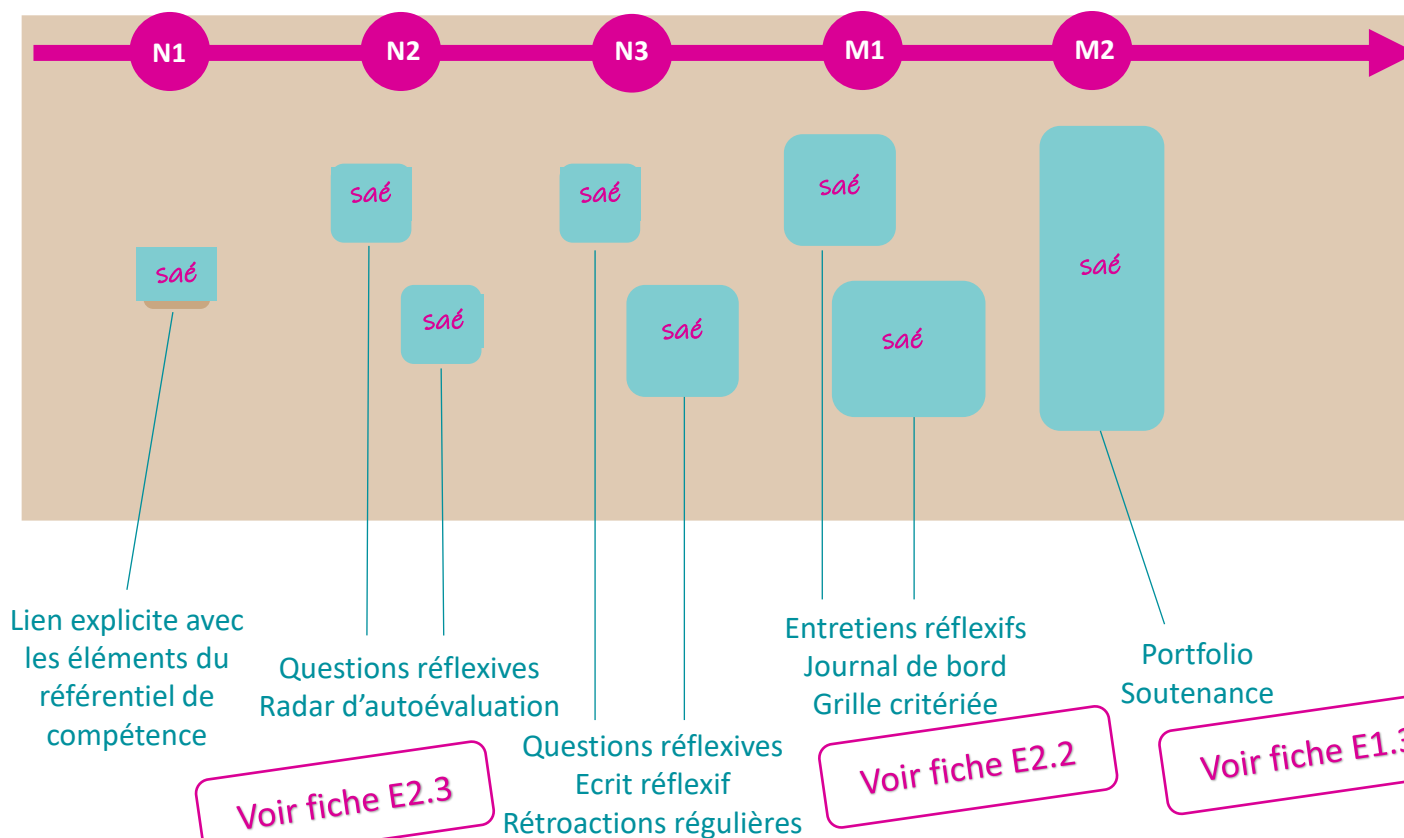
Voir fiche D1.2

Accompagner les étudiants à apprendre de leurs expériences

➔ Aider à la construction d'une scénarisation progressive et outillée

3 Scénariser la mise en œuvre progressive de la démarche réflexive

4 Proposer différents outils



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.

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



Glossaire




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

Glossaire APC

➔ Sécuriser ses éléments de langage


Approche par compétences



Méthode de révision ou de construction collective d'une formation autour des compétences que l'étudiant développe et vise à l'issue de cette formation.

(Cf. Tardif, 2006)


Approche programme



Manière d'envisager un cursus de formation au niveau d'un programme global cohérent plutôt que par des cours fragmentés. Les différents enseignements deviennent complémentaires et partagent les mêmes objectifs.

(Cf. Prigent, Bernard, Kozanitis, 2009)


Compétence



La compétence décrit ce que l'étudiant doit être capable de mettre en œuvre lorsqu'il agit dans une situation donnée. Elle s'appuie sur la mobilisation des ressources (savoirs, savoir-faire, savoir-être) internes et externes par l'étudiant en action.

(Cf. Tardif, 2006)


Référentiel de compétences



Document qui regroupe les différentes compétences visées par une formation, avec leurs éléments constitutifs. Il sert de « colonne vertébrale » à l'organisation cohérente de la formation.

(cf. Poumay et Georges, 2022)


RNCP



Le Répertoire National des Certifications Professionnelles recense tous les diplômes reconnus et certifiés par l'Etat, ainsi que les compétences professionnelles associées à chaque diplôme.

(cf. France compétences)

Composantes essentielles



Ensemble de critères indispensables à l'action qui déterminent la qualité de la mise en œuvre de la compétence et permettent son évaluation.


= critères d'exigence, critères de qualité, critères d'évaluation...

(cf. Poumay et Georges, 2022)

Glossaire APC

➔ Sécuriser ses éléments de langage


Niveaux



Étapes qui jalonnent le développement progressif des compétences des étudiants. Pour des raisons pratiques, un niveau correspond à une année de formation (mais ce n'est pas une obligation).

(cf. Poumay et Georges, 2022)

Apprentissages critiques




Ensemble des apprentissages que les étudiants doivent maîtriser pour passer d'un niveau de compétence à un autre. Ces apprentissages impliquent des conduites inédites.

= *apprentissages indispensables*

(cf. Poumay et Georges, 2022)

Situation d'Apprentissage et d'Évaluation (SAÉ)



Une SAÉ est une tâche authentique organisée pour permettre le développement et l'évaluation des compétences.

(cf. Poumay et Georges, 2022)