

Glossaire pédagogique

NOF 2027

Ce glossaire présente de manière synthétique différents termes utilisés dans le cadre des enseignements et des apprentissages à l'Université. Il a notamment pour vocation d'apporter un éclairage quant aux différents éléments de langage utilisés dans les documents de cadrage et d'accompagnement de la nouvelle Offre de Formation 2027.

Vous trouverez après chaque définition des références et des ressources vous permettant « d'aller plus loin » dans votre réflexion.

Table des matières

Alignement pédagogique (ou cohérence pédagogique)	2
Approche(s) par compétences (APC)	2
Approche ou Démarche Programme	3
Charge de travail étudiante	3
Collectif pédagogique.....	4
Compétence (dans l'enseignement supérieur).....	5
Démarche réflexive.....	5
Évaluation des apprentissages.....	6
Explicitation aux étudiantes et aux étudiants	7
Hybridation	8
Pédagogie active	8
Profil (ou vision) de la diplômée et du diplômé en sortie	9
Portfolio d'apprentissage et d'évaluation	9
Référentiel de compétences	10
Syllabus de cours	11

Alignement pédagogique (ou cohérence pédagogique)

Il y a alignement pédagogique, lorsque les 1) **objectifs d'apprentissage** sont cohérents avec les 2) **activités pédagogiques** et les 3) **stratégies d'évaluation**. L'alignement se retrouve à l'échelle d'un cours, d'une UE et dans la formation. Expliciter¹ directement l'alignement pédagogique aux étudiantes et aux étudiants donne du sens aux apprentissages et favorise leur engagement.



Références

- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32(3), 347-364.
- Poumay, M. (2014) « Six leviers pour améliorer l'apprentissage des étudiants du supérieur », association internationale de pédagogie universitaire. *Revue Internationale de Pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30,1.
- Gérard, L. (s. d.). *L'alignement pédagogique : un concept clé en pédagogie universitaire*. Coopération universitaire. <https://cooperationuniversitaire.com/2015/08/25/lalignement-pedagogique-le-concept-cle-en-pedagogie-universitaire/>

Pour aller plus loin

- <https://enseigner.hec.ca/pedagogie/alignement-pedagogique/>
- Louvain Learning Lab. (2020, 28 février). *L'alignement pédagogique* [Vidéo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=qMAvFE_il-I
- https://y.uca.fr/Cohérence_pédagogique

Approche(s) par compétences (APC)

L'Approche par compétences (APC) est une occasion pour les équipes de (re)penser **l'organisation et la cohérence** globales de la formation autour de **grandes compétences**. L'objectif principal de cette démarche est d'améliorer la réussite des étudiantes et des étudiants. Il s'agit de les amener à **mobiliser les savoirs** abordés dans la formation dans **des situations données** (comme dans les stages, les séminaires, les études de cas, les projets et mini-projets, les travaux pratiques -lorsque ceux-ci sont problématisés-, les soutenances, etc.). Pour ce faire, l'APC se base sur **un référentiel de compétences**², qui devient la « boussole » pour le programme de formation, que ce soit pour les équipes enseignantes ou pour les étudiantes et les étudiants. L'APC est une des opérationnalisations possibles de la démarche programme³.

¹ Voir la définition de explicitation aux étudiantes et aux étudiants

² Voir la définition de référentiel de compétences

³ Voir la définition d'approche programme

Références

- *Accompagnement de l'Approche Par Compétences (APC) à l'UCA* - (s. d.). Pôle Ingénierie Pédagogie et Production Audiovisuelle. <https://ippa.uca.fr/approche-par-competences>
- *L'Approche Par les Compétences (APC)*. (s. d.). UFR Sciences et techniques. <https://sciences-techniques.univ-nantes.fr/pedagogie/organiser-ses-enseignements-aproche-competences>
- Georges, F., Poumay, M. (2022) Comment mettre en œuvre une approche par compétences dans le supérieur ? De Boeck Supérieur

Approche ou Démarche Programme

La démarche programme est un modèle d'organisation d'une formation reposant sur deux piliers :

- **un projet de formation** discuté et partagé par l'équipe pédagogique. Ce projet est basé sur le profil du diplômé en sortie de formation. Il constitue un but commun à atteindre pour l'équipe et chaque cours contribue à ce projet.
- **un état d'esprit collégial** parmi les personnes qui contribuent au programme. Elles communiquent entre elles, se concertent et collaborent pour atteindre leur but commun.

On peut représenter l'approche programme comme un tapis persan, alors que l'approche-cours fait plutôt penser à un patchwork. Son déploiement requiert un travail **en collectif pédagogique**.⁴

Références

- Prégent, B., Anastassis, K. (2009), « Enseigner à l'université dans une approche programme », p. 2
- Sylvestre, E., Berthiaume, D. (2013) Comment organiser un enseignement dans le cadre d'une approche-programme ? In: Berthiaume D, Rege Colet N (dir.) *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques*. Tome 1 : Enseigner au supérieur. Bern : Peter Lang

Pour aller plus loin

- *Approche programme - Centre de pédagogie universitaire - Université de Montréal*. (s. d.). <https://cpu.umontreal.ca/enseignement-apprentissage/organisation-programme/approche-programme/>

Charge de travail étudiante

La charge de travail indique le **temps nécessaire aux étudiantes et aux étudiants pour participer à toutes les activités d'apprentissage** et atteindre les objectifs pédagogiques visés. Ce temps global inclut la **présence en classe** (cours, examens) mais également le **temps dédié au travail en autonomie** (travail à la maison, travaux de groupe, temps de lecture...).

⁴ Voir la définition de collectif pédagogique

Cette charge de travail s'estime à **différentes échelles** : sur une UE, un semestre, et sur l'année. Un état des lieux collégial permet de se questionner sur l'organisation globale des programmes afin de ne pas les surcharger de projets ou de travaux issus de différents enseignements sur une même période. C'est une occasion pour les équipes **d'équilibrer les différentes modalités d'enseignant et d'évaluation**, et de prendre en compte l'équilibre personnel et académique des étudiantes et étudiants.

Références

- *Manuel de Pédagogie Universitaire - Mission de Pédagogie Universitaire.* (s. d.). [USJ] - Site de l'Université Saint-Joseph de Beyrouth. https://www.usj.edu.lb/mpu/manuel/manuel_pu_a4.php

Pour aller plus loin

- Berthiaume, D., Daele, A., Rochat, M., & Sylvestre, E. (2012). *La charge de travail des étudiant-e-s à l'université de Lausanne.*
- Barras, H., Pereira, A. (2024). Charge de travail des étudiants : Évaluation/représentation croisée entre les concernés et les professeurs.... *AIPU 2024, L'enseignement supérieur et les communautés, des dynamiques interconnectées.*
- https://y.uca.fr/Charge_travail

Collectif pédagogique

Un collectif pédagogique peut se constituer à **des fins diverses** : impulser un travail sur un axe déterminé (ex : la vision du diplômé), favoriser le partage d'expérience, partager des difficultés pédagogiques, mettre en place un projet commun, organiser des temps de rencontre pédagogiques...etc.

Il s'organise à **différentes échelles d'une formation**. Il accueille d'une part des **personnes ayant des responsabilités** dans la formation tels que des responsables de formations ou de parcours ; et d'autre part, des **enseignantes et enseignants** prêts à s'investir. L'engagement à ce collectif se fait à leur discrétion et selon leurs affinités.

Le collectif pédagogique réduit l'isolement engendré par le travail individuel en offrant un **espace inspirant**, propice à l'émergence de nouvelles idées, dans lequel la **charge de travail est partagée**.

Exemple : La mise en œuvre d'une démarche programme implique des réflexions et un travail en collectif pédagogique autour de la vision du diplômé, des maquettes, des démarches pédagogiques et d'évaluation.

Références

- Loisy, C., & Lameul, G. (2022). Le travail pédagogique dans le supérieur : Essai de modélisation des dimensions numérique et collective. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 69(1), 105-115. <https://doi.org/10.3917/spir.069.0105>
- Sylvestre, E., Berthiaume, D. (2013) Comment organiser un enseignement dans le cadre d'une approche-programme ? In: Berthiaume D, Rege Colet N (dir.) *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques*. Tome 1 : Enseigner au supérieur. Bern : Peter Lang

Compétence (dans l'enseignement supérieur)

La compétence décrit ce que l'étudiante ou l'étudiant doit **être capable de mettre en œuvre** lorsqu'il agit dans une **situation donnée**. Elle s'appuie sur la **mobilisation de ressources** (savoirs, savoir-faire, savoir-être) internes et externes par l'étudiant en action. Son développement est **progressif**, elle accompagne l'étudiant tout au long de son parcours universitaire et au-delà.

La compétence (le savoir-agir) est ici

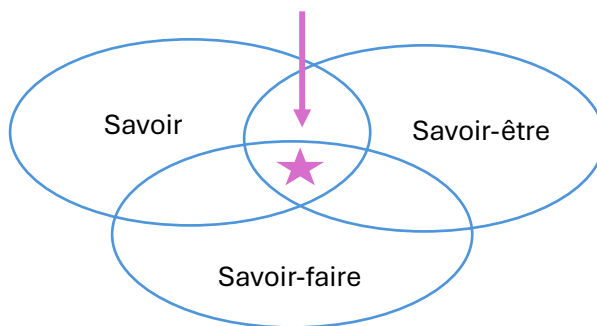


Illustration du Kit de fiches outils « Approche par compétences » - Université Clermont Auvergne – Mai 2025 inspirée de Boudreault (2022)

Références

<https://y.uca.fr/Compétence>

Pour aller plus loin

- Tardif, J. (2006) « L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement ». Chenelière éducation.

Démarche réflexive

Adopter une démarche réflexive, c'est **réfléchir délibérément sur ses propres pratiques en vue de les améliorer**. Les bénéfices de la pratique réflexive sont nombreux, entre autres pour **transformer les expériences en apprentissages durables**. Cette démarche contribue à une plus grande autonomie et à une meilleure estime de soi.

En s'appuyant sur les expériences vécues dans le cadre de leur parcours universitaire (enseignements, stages/alternances, Situation d'Apprentissage et d'Évaluation⁵ (SAE), projets...) les étudiantes et étudiants peuvent prendre conscience, analyser, réguler et valoriser leurs apprentissages et leurs compétences.

Exemple : on peut intégrer de la réflexivité dans son cours ou dans une UE en proposant un journal de bord réflexif, qui fournit des questions guidantes sur les apprentissages vécus, lors de moments clés d'un projet, ou encore un portfolio⁶ d'apprentissage et d'évaluation.

⁵ Voir la définition de Situation d'Apprentissage et d'Évaluation

⁶ Voir la définition de Portfolio d'apprentissage et d'évaluation

Références

- https://y.uca.fr/Démarche_reflexive
- <https://oer.uclouvain.be/jspui/handle/20.500.12279/411>

Pour aller plus loin

- https://y.uca.fr/Réflexivité_ISIMA

Évaluation des apprentissages

Le processus d'évaluation des apprentissages a pour but d'obtenir de la part des étudiantes et des étudiants, **une trace ou un témoignage démontrant l'acquisition des apprentissages et des compétences** visés par le cours.

Dans ce cadre, on distingue généralement deux types d'évaluation :

- **L'évaluation sommative** (ou certificative) qui intervient le plus souvent à la fin d'un apprentissage et qui vise à une prise de décision quant à la réussite d'un enseignement par l'étudiante ou l'étudiant.
- **L'évaluation formative** intervient en cours d'apprentissage et vise à donner des indications à l'étudiante et à l'étudiant à propos du chemin parcouru et du chemin qui lui reste à parcourir pour atteindre les apprentissages visés

L'évaluation joue un rôle majeur dans le **climat d'apprentissage**. Une évaluation perçue comme juste, compréhensible et utile contribue à réduire le stress inutile, renforcer la confiance, et à installer un rapport positif à l'apprentissage et à l'erreur.

Mieux apprendre grâce à l'évaluation et pas seulement apprendre pour l'évaluation se traduit dans l'enseignement par une planification pédagogique construites avec :

- Des évaluations **cohérentes** avec les objectifs et les activités d'apprentissage,
- Des critères d'évaluation **explicites**, connus dès le début,
- **Plusieurs occasions et façons d'être évalué**, pour avoir le droit de se tromper et de progresser,
- **Des retours clairs et utiles**, qui indiquent où l'on en est et comment s'améliorer,
- **Une implication active des étudiants** (autoévaluation, évaluation entre pairs, discussion des critères).

Références

- <https://y.uca.fr/Evaluer>
- Mottier Lopez, L., Girardet, C. (2022). L'évaluation pour mieux soutenir les apprentissages : un exemple dans l'enseignement supérieur. In. B. Albergo & J. Thievenaz (Eds.), *Enquêter dans les métiers de l'humain : traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation* (Tome III, pp. 283-297). Editions Raison et Passions.
- Scallon, G. (1988). *L'évaluation formative des apprentissages*. Presses Université Laval.
- Ketele, J. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, XV (1).
- Daele, A., Berthiaume, D. (2011). *Choisir ses stratégies d'évaluation*.

Pour aller plus loin

- Wisniewski, B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020). The Power of Feedback Revisited: A Meta-Analysis of Educational Feedback Research. *Frontiers in Psychology*, 10(3087).
- Mottier Lopez, L., Girardet, C. & Naji, T. (2021). L'évaluation continue pour apprendre : enjeux de la pluralité des feedbacks entre pairs dans un cours universitaire. *Mesure et évaluation en éducation*.

Explicitation aux étudiantes et aux étudiants

L'explicitation consiste à **aider clairement les étudiantes et les étudiants à comprendre les exigences d'un cours**. Notre système étant le plus souvent traditionnellement implicite, on va s'attendre à une compréhension automatique de ce qui est attendu en termes de degré de connaissance d'un cours, en termes de compréhension des critères d'évaluation, ou encore de la « bonne » posture à adopter. Or, il existe et demeure souvent un décalage entre les exigences des équipes enseignantes et les représentations que peuvent en avoir les étudiantes et les étudiants. **En donnant du sens** concrètement et régulièrement aux apprentissages **par l'explicitation**, on facilite la compréhension ainsi que la **mémorisation** : les étudiantes et étudiants savent pourquoi retenir telle ou telle information et quelle intention lui donner.

Plusieurs stratégies et outils permettent d'être explicite auprès de ses étudiants :

- **Mettre en place un syllabus⁷ de cours**. Ce document est un outil d'explicitation fort pour les étudiantes et les étudiants. Présenté en début de cours et utilisé tout au long de l'enseignement, il leur donne les bases du nouveau vocabulaire, et une vision sur le long terme du déroulement de l'enseignement.
- **Développer une communication claire, régulière et guidante**. Par exemple, en énonçant clairement aux étudiantes et aux étudiants les liens qu'il convient de faire entre les éléments travaillés, les ressources mobilisées, les apprentissages visés.
- **Partager les objectifs** à chaque chapitre pour faire le lien avec le programme. On peut également proposer des exemples de questions de synthèse à la fin du cours, qui permettent aux étudiantes et aux étudiants d'auto-évaluer leur degré de maîtrise.

Références

- Poumay, M. (2014). Six leviers pour améliorer l'apprentissage des étudiants du supérieur. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30(1). <https://doi.org/10.4000/ripes.778>
- Houart, M., Romainville, M. (2004), *RESEAU 56 : Accompagner les étudiants dans leur mémorisation*. Service de Pédagogie Universitaire.
- Viau, R., Louis, R. (1997). Vers une meilleure compréhension de la dynamique motivationnelle des étudiants en contexte scolaire. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de l'éducation*, 22(2), 144-157. <https://doi.org/10.2307/1585904>

⁷ Voir la définition de syllabus

Hybridation

Hybrider un enseignement, c'est **organiser volontairement une articulation entre des temps en présentiel et des temps à distance dans le cadre des heures maquettes**, en s'appuyant sur des outils numériques, au service des objectifs pédagogiques de cet enseignement.

L'hybridation implique :

- Une répartition pensée des apprentissages entre présence et distance,
- Des activités identifiées pour les étudiantes et les étudiants, y compris à distance,
- Un accompagnement pédagogique, en particulier lorsque les étudiantes et les étudiants travaillent à distance.

Références

- Charlier, B., Deschryver, N. et Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance Une définition des dispositifs hybrides. Distances et savoirs, 4(4), 469-496. <https://shs.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2006-4-page-469?lang=fr>.

Pédagogie active

La pédagogie active désigne un ensemble de méthodes pédagogiques qui mettent les étudiantes ou les étudiants en action, en partant du principe que **c'est en faisant et en interagissant que l'on apprend**.

L'étudiante ou l'étudiant :

- **manipule des savoirs en se confrontant à un problème concret**,
- mobilise ses compétences,
- gagne en autonomie, et
- ancre ses apprentissages plus durablement grâce à l'activation cognitive impulsée par cette approche.

Mettre en place des pédagogies actives n'implique pas de renoncer à un niveau d'exigence en termes de contenus.

Exemple : Les activités ludopédagogiques, la pédagogie par problème, les simulations, les jeux de rôles, les défis, la résolution de problèmes en groupes... sont des exemples de méthodes de pédagogie active.

Références

- Vanpee, D., Godin, V., Lebrun, M. (2008). Améliorer l'enseignement en grands groupes à la lumière de quelques principes de pédagogie active. Pédagogie médicale, 9(1), pp. 32-41. <https://doi.org/10.1051/pmed:2008032>
- <https://oer.uclouvain.be/jspui/handle/20.500.12279/791>

Pour aller plus loin

- https://ernest.hec.ca/video/DAIP/pdf/Methodes_de_pedagogie_active.PDF

Profil (ou vision) de la diplômée et du diplômé en sortie

Le profil de la diplômée et du diplômé est un texte qui **énonce la philosophie générale d'une formation**. Selon Prégent, Bernard et Kozanitis (2009), il permet de :

- Définir le profil général des étudiantes et étudiants.
- Préciser les objectifs à atteindre dans le cadre des enseignements.
- Identifier les champs disciplinaires enseignés.
- Conforter son positionnement (intrinsèque et extrinsèque à l'établissement).
- Mettre en valeur les plus-values, les orientations stratégiques.

Ce **document fondateur est à la base de toute la réflexion**. L'objectif est de rendre l'offre de formation plus claire et plus cohérente. La vision du diplômé se retrouve dans la maquette, les stratégies d'évaluation et les démarches pédagogiques de la formation.

Elle met en lumière les points forts et permet de présenter le programme pédagogique de l'équipe à travers les **outils de communication** tels que site web, brochures...

La rédaction de la vision quel que soit le niveau de diplôme concerné, nécessite un **travail de réflexion collégial**⁹. Il s'agit d'un **acte concret et fédérateur pour l'équipe pédagogique**.

Exemple :

- <https://formations.univ-tln.fr/fr/offre-de-formation/licence-XA/licence-informatique-LOY3GIYS.html>
- https://y.uca.fr/Vision_Nantes

Références

- https://y.uca.fr/Approche_Programme
- Georges, F., Poumay, M. (2022). Comment mettre en œuvre une approche par compétences dans le supérieur ? De Boeck Supérieur

Portfolio d'apprentissage et d'évaluation

Le portfolio d'apprentissage et d'évaluation est un **dossier compilant des éléments contextualisés et analysés par l'étudiante ou l'étudiant** (notes, schémas, extraits de comptes rendus d'activités, interviews, analyses réflexives...), **issus d'actions** menées personnellement (en stage, lors de projets, d'activités pédagogiques...) et **sélectionnées pour attester du développement de ses compétences**. Le portfolio soutient la **démarche réflexive** des étudiantes et des étudiants dans leur apprentissage.

Références

- <https://oer.uclouvain.be/jspui/handle/20.500.12279/411>

⁹ Voir la définition de collectif pédagogique

Pour aller plus loin

- https://y.uca.fr/Portfolio_compétences
- <https://view.genially.com/68e76ffc826817cdab4e78f1>

Référentiel de compétences

Le référentiel de compétences est un **document qui compile les compétences⁹ que les étudiantes et les étudiants développent** tout au long d'une formation. Un référentiel propose souvent une **déclinaison des compétences par niveaux** pour afficher une progression de développement pour les étudiants.

En Approche Par Compétences, le référentiel de compétences constitue la **colonne vertébrale de la formation**. Il aide à prendre les décisions tant de structuration du programme que de mise en œuvre de celui-ci. Il permet également une **communication transparente** avec les étudiantes et les étudiants, ainsi qu'avec les partenaires socio-professionnels quant aux visées et attendus du programme.

Références

- <https://hdl.handle.net/2268/252906>

Situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ)

Une Situation d'Apprentissage et d'Évaluation (SAE) est une activité pédagogique qui permet le **développement et l'évaluation de compétences**. Elle propose aux étudiantes et aux étudiants de **réaliser une action ou une production proche de celles exigées sur le terrain** ; et ainsi de mobiliser et de combiner des ressources (des cours théoriques par exemple) pour réaliser cette SAÉ. Elle leur offre également des occasions régulières de situer leur progression par apport à l'objectif final en s'autoévaluant ou en bénéficiant du regard de l'équipe enseignante, de personnes expertes et de pairs.

Exemple :

Dans le parcours Ingénierie Pédagogique et Numérique (IPN) du Master Sciences de l'Education et de la Formation (SDEF) à l'INSPE de Clermont-Ferrand, les SAÉ reposent sur un organisme de formation professionnelle fictif appelé CIFOR. En M1, les étudiantes et les étudiants interviennent en tant que freelances pour répondre à des commandes ponctuelles et en M2, ils et elles sont recrutées comme ingénieurs pédagogiques de proximité au sein d'un campus territorial de l'organisme de formation (Amérique Latine, Europe, Émirats Arabes Unis ou Afrique subsaharienne). En tant que collaborateurs et collaboratrices ils et elles sont immergées dans un environnement professionnel réaliste (intranet dédié, outils de communication et de production contextualisés) et interagissent avec l'écosystème de l'entreprise via des personas (responsable de campus, service communication, ingénieures et ingénieurs experts, pôle formateurs).

⁹ Voir la définition de compétences

Le défi pour les étudiantes et les étudiants est de traduire les orientations stratégiques de la direction CIFOR en dispositifs de formation opérationnels contextualisés respectueux des contraintes et des enjeux locaux.

Références

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

Pour aller plus loin

- <https://hdl.handle.net/2268/254034>
- <https://y.uca.fr/SAE>

Syllabus de cours

Le syllabus de cours est un outil d'explicitation¹⁰ à destination des étudiantes et étudiants mais aussi des enseignantes et enseignants, pour **échanger des informations sur les cours au sein d'un programme de formation**. Le syllabus peut être rendu public afin de mettre en avant les spécificités locales de la formation à travers les cours dispensés.

En dehors des éléments de présentation du cours comme les modalités d'échange avec l'enseignante ou l'enseignant, le plan de cours, les lectures obligatoires ou recommandées ou encore les modalités d'évaluation, il explique **comment aborder le cours**, quel **engagement est attendu** de la part des étudiantes et des étudiants, ou encore quel est le nouveau vocabulaire à s'approprier. Il **clarifie la place du cours dans la formation**, le situe dans une **progression** et **fait le lien avec les autres cours du programme**.

Le syllabus est d'autant plus efficace s'il fait l'objet d'un **temps d'appropriation par les étudiantes et étudiants** lors de la première séance de cours. Il est, d'autre part, souhaitable qu'il y soit fait référence tout au long du cours, à différentes étapes clés qui marquent la progression du cours.

Références

- <https://enseigner.unil.ch/ressources/document/elaborer-un-syllabus-de-cours-ou-plan-de-cours/>

¹⁰ Voir la définition d'explicitation aux étudiants