

APC TOOLKIT



Boite à outils à destination de tous les **enseignants & groupes de travail**

INSA Lyon

LA DÉMARCHE

FICHE 1

Dans l'enseignement supérieur, l'approche par compétences constitue une nouvelle manière de planifier l'enseignement et l'apprentissage dans un programme d'études afin de soutenir le développement de compétences. Les compétences, conçues comme des savoir-agir complexes, intègrent un ensemble relativement vaste de ressources : savoirs, savoir-faire, savoir-être, outils, etc. Leur développement résulte d'une intégration progressive et graduelle de ces ressources dans des situations authentiques issues de la vie professionnelle, des activités de recherche ou du monde citoyen.

L'Approche par compétences permet de compléter la théorie par une dimension pratique. De plus, l'approche par compétences offre plusieurs opportunités telles que...

ENSEIGNANTS

Accroître la pertinence de la formation en l'ajustant aux besoins des individus et de la société

Améliorer la cohérence des enseignements et la progression des apprentissages à l'intérieur du programme

Promouvoir la valorisation de l'enseignement par des actions concrètes

Contextualiser les apprentissages

ÉTUDIANTS

Se préparer à anticiper et à résoudre les enjeux de la société actuelle

Connaître les cibles à atteindre et préciser son parcours de formation

Donner du sens aux activités d'enseignement et d'apprentissage

Accroître ses chances de trouver un emploi lié à son domaine d'études

Approche par compétences et approche-programme vont de pair, du fait que les compétences requièrent un long temps d'apprentissage et une cohérence curriculaire impossibles à opérationnaliser dans une approche centrée sur des cours isolés. Selon cette approche, l'étudiant est invité à acquérir des connaissances comme cela se faisait avec des scénarios pédagogiques établis à partir d'objectifs mais également à développer les compétences attendues afin de faciliter la poursuite de ses études ou de favoriser son insertion professionnelle.

Cela ne change absolument rien aux connaissances disciplinaires requises qui seront toujours le cœur de compétence et de la responsabilité exclusive des enseignants. L'approche par compétences vise à aller plus loin : l'étudiant, selon ce modèle, doit mieux apprendre à utiliser et à appliquer ses connaissances dans des situations nouvelles. Ces «savoirs» qui sont nécessaires à l'exercice de nos activités, le sont tout autant dans le cadre d'une approche par les compétences.

Nota Bene

L'approche compétence conçoit l'offre de formation comme unité de base et non le cours Elle vise « l'intégration des apprentissages chez les étudiants plutôt que l'accumulation des connaissances » en :

- identifiant les buts de la formation
- définissant le profil de sortie des étudiants (vision du diplômé)
- et évaluant régulièrement la pertinence et la cohérence de la formation (alignement pédagogique)

Définitions

L'Approche Par Compétences (APC) désigne un modèle pédagogique qui vient rénover et valoriser les formations universitaires en s'appuyant sur une logique de compétences.

La vision du diplômé s'élabore en amont de l'approche par compétences et constitue la vue d'ensemble des compétences dont dispose un étudiant une fois sa formation terminée. Le référentiel de compétences doit être en cohérence avec les finalités de la formation et se composer de 4 à 6 blocs, eux mêmes composés de plusieurs compétences cohérentes entre elles, décomposables en acquis d'apprentissage.

L'alignement pédagogique est un principe fondamental de cohérence et de pertinence pour la construction d'un cours. Il y a alignement pédagogique lorsque les objectifs d'apprentissage sont cohérents avec les activités pédagogiques et les stratégies d'évaluation. On peut également ajouter dans ce principe de cohérence les outils technologiques si le dispositif d'enseignement inclut le numérique.

LA CERTIFICATION

RNCP & FRANCE COMPÉTENCES

FICHE 2

La loi du 5 septembre 2018 « (...) pour la liberté de choisir son avenir professionnel » précise que les certifications enregistrées au RNCP permettent une validation des compétences nécessaires à l'exercice d'activités professionnelles.

Les certifications comprennent :

- Un référentiel d'activités
- Un référentiel de compétences organisé par bloc de compétences
- Un référentiel d'évaluation

Zoom

Les blocs relèvent d'une logique de certification et non d'une logique de formation.

- Les blocs ne se substituent pas aux modalités d'évaluation mises en œuvre au sein d'une maquette. Il s'agit d'une démarche complémentaire.
- Tous les enseignements ne doivent pas être concernés puisque la logique est contributive (contribution formative à la compétence visée).
- Il s'agit de vérifier une acquisition au terme d'un stade de développement.

La loi « Pour la liberté de choisir son avenir professionnel » du 05 septembre 2018 - article 6113-1 du code du travail indique que : « (...) les certifications professionnelles sont constituées de blocs de compétences, ensembles homogènes et cohérents de compétences contribuant à l'exercice autonome d'une activité professionnelle et pouvant être évaluées et validées ».

La mise en place de blocs de compétences correspond à la valorisation de certains acquis de la formation. Le travail de l'équipe pédagogique consiste à identifier les acquis représentatifs sous la forme de compétences visées. Cette identification et ce regroupement des compétences ne définissent pas la progression des parcours de formation, ni la pédagogie mise en œuvre pour atteindre les objectifs de compétences à acquérir.

L'attention est portée sur ce que les étudiants acquièrent comme compétences afin de leur permettre de mieux positionner leurs acquisitions vis-à-vis d'une poursuite d'études ou d'une insertion professionnelle.

Par ailleurs, cela permet aux usagers (formés, futurs formés, recruteurs...) de mieux situer et appréhender les acquisitions, en des termes compris par tous.

Définitions

Le référentiel métier/d'activité définit l'intitulé du métier et ses appellations synonymes, la position du métier par rapport aux métiers proches et la déclinaison de leurs fonctions et conditions d'exercice.

Le référentiel de compétences est un outil qui décline les compétences attendues et les apprentissages contributifs en fin de parcours.

Le référentiel d'évaluation décrit les résultats/acquis d'apprentissage à évaluer, ainsi que la méthode utilisée.

Le Répertoire National des Certifications Professionnelles (RNCP) a pour objet de tenir une information constamment à jour sur les diplômes et les titres à finalité professionnelle ainsi que sur les certificats de qualification professionnelle figurant sur les listes établies par les commissions paritaires nationales de l'emploi des branches professionnelles. Il s'adresse à la fois aux étudiants, aux entreprises, aux équipes pédagogiques ainsi qu'aux acteurs de la formation professionnelle et de l'emploi.

Un bloc de compétence correspond au regroupement de compétences attestées selon une logique d'activité. Les compétences attestées au sein d'une mention nationale font l'objet de regroupements en blocs de compétences qui sont rattachés et enregistrés officiellement dans les fiches RNCP. Un bloc relève d'une logique de certification. C'est une partie du diplôme que l'on atteste via l'évaluation des compétences, ce n'est pas une partie de formation au sens « Année, semestre, UE, enseignement ».

LA COMPÉTENCE FICHE 3.1

La finalité est essentielle dans la définition d'une compétence ; c'est elle qui donne le sens de la compétence. Elle permet à l'étudiant de comprendre le « pourquoi » de ce qui lui est demandé. Il est important que cette finalité soit compréhensible par l'étudiant.



Questions à se poser

Quelles sont les activités complexes qui caractérisent le professionnel / le diplômé que vous souhaitez former ?

Sont-elles bien complexes ? Permettent-elles bien des combinaisons variées de ressources pour s'adapter à différentes situations ?

Se suffisent-elles à elles-mêmes, ou leur mise en œuvre est-elle au service d'une autre finalité ? Sont-elles mises en œuvre « pour » autre chose ? Dans l'affirmative, ce ne sont probablement pas des compétences au sens de Tardif (2006). Par contre la finalité qu'elles servent en est vraisemblablement une.

Y reconnaissez-vous les professionnels que vous souhaitez former ? Si non, complétez ou précisez ces savoir-agir.

Écrire une compétence implique de formuler ce que l'étudiant doit être capable de faire en mentionnant clairement la tâche dont il est question (Objet de l'action).

La tâche s'entend à raison d'une action finalisée et intégrée. Comme pour les objectifs et acquis d'apprentissage, les verbes intériorisés (faisant appel à des opérations mentales) sont à éviter (savoir, comprendre, maîtriser, etc.).

Il est requis de choisir des verbes précis (Expliquer, analyser, choisir, etc.).

➔ En plus de l'intitulé de la compétence tel qu'il figure dans le référentiel, il peut être utile d'associer pour chaque compétence une définition sous forme plus textuelle.

Nota Bene

Les compétences définies dans un référentiel sont en petit nombre et leur libellé donne souvent l'impression qu'il s'agit de généralités ou qu'elles seraient aisément transposables d'une profession à une autre. La précision de chaque compétence par ses composantes essentielles rend visible son ADN, ces composantes pointent ce qui constitue l'essence même de cette compétence.

Définitions

Une compétence est un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations. (Jacques Tardif, 2006)

Une tâche est ce que l'étudiant devra faire pour démontrer qu'il a acquis la compétence visée

LA COMPOSANTE ESSENTIELLE FICHE 3.2

Telles l'ADN de la compétence, les composantes sont porteuses de ses caractères essentiels. Elles permettent de caractériser la façon dont doit idéalement être mise en œuvre la compétence. Elles informent notamment sur la qualité de la démarche, la qualité du résultat, la qualité des relations aux différents protagonistes ainsi que sur le respect de normes et/ou de règles.

Pour qu'il y ait compétence, l'étudiant doit prendre en compte toutes les composantes. Chaque composante essentielle fait partie intégrante de la compétence elle-même.

Forme :

- Gérondifs (qui complètent l'action)
- 3 à 6 composantes essentielles par compétence

Exemple

En se connaissant et se situant



→ Voir la vidéo

« Les composantes essentielles »
De Benoit Escrig

Questions à se poser

A quoi reconnaît-on une personne compétente ? À quoi reconnaît-on la bonne mise en œuvre de la compétence ?

Les composantes informent-elles sur le résultat (qui doit être socialement acceptable), sur la démarche, sur le respect de normes, sur la nature des échanges avec d'autres protagonistes ? Ces éléments font-ils consensus auprès des enseignants et professionnels ?

Ces composantes sont-elles distinctes du savoir-agir ? N'est-ce pas une redite (compétence ou autres composantes) ? Sont-elles discriminables ?

Il importe que chacune des composantes soit bien distincte des autres. Mieux vaut associer à chaque compétence des composantes qui lui sont spécifiques.

Il ne faudrait pas pénaliser deux fois un étudiant pour la non rencontre de deux composantes similaires.

Pour vous assurer que les composantes sont bien évaluables, nous vous invitons à penser à une situation particulière dans laquelle les étudiants seront invités à mettre en œuvre leur compétence et d'identifier les éléments auxquels vous prêterez attention pour vous assurer qu'ils ont bien développé leur compétence dans le respect des composantes.

Définitions

Une **composante essentielle** est un constituant incontournable de la compétence, elle peut aussi être appelée « capacité » ou « critère d'exigence ». Elle permet de caractériser la façon dont doit être mise en œuvre la compétence. Idéalement ces critères devraient être valables pour tous les niveaux de développement de la compétence. Ils peuvent appartenir à différentes catégories :

Qualité des résultats obtenus | **Méthodologie** (pouvant inclure une dimension réflexive) | **Communication** | **Respects de règles** (juridiques, déontologiques, environnementales, sociétales, etc.) **ou de contraintes** .

LES FAMILLES DE SITUATION

FICHE 3.3

Dans le référentiel de compétences, il importe de retenir des situations qui représentent un défi, qui contraignent à apprendre, qui font « émerger la nécessité d'acquérir de nouvelles connaissances (savoirs, savoir-faire, savoir-être) pour mieux maîtriser la complexité, tant dans la compréhension que dans l'action ». La construction des familles de situations comporte une part d'arbitraire. Il y a en effet plusieurs bonnes façons de définir ces familles.

Ce qui importe, c'est de s'assurer que vos compétences s'ancrent dans des situations d'apprentissage qui soutiennent leur développement. Attention, multiplier les situations peut avoir un certain intérêt dans la représentation que les étudiants se feront du programme, mais cela représente aussi une contrainte importante.

Forme :

- Verbes ou substantifs +
- Tâche [Verbe d'action + Complément] +
- Élément de contexte
- 2 à 4 familles de situations par compétence

Exemple

L'ingénieur INSAlien...

Prend en compte le monde dans toutes ses dimensions (sociales, économiques, culturelles et environnementales) pour intégrer un questionnement sur l'impact global des sciences et de l'ingénierie dans ses activités.

Questions à se poser

Dans quels contextes ou situations le jeune diplômé sera-t-il amené à mettre en œuvre la compétence ? Plusieurs de ces situations partagent-elle de nombreuses caractéristiques communes ?

Parmi les familles de situations retenues, quelles sont celles susceptibles de générer suffisamment de situations pertinentes au regard des apprentissages visés (qui forcent l'interdisciplinarité, qui nécessitent la prise en compte de toutes les composantes) ?

Si nécessaire, vous pouvez décrire la famille de situations en mettant en exergue les caractéristiques et propriétés communes aux situations qui la définissent par exemple les circonstances qui facilitent son traitement et ses contraintes.

Les situations font partie intégrante du référentiel de compétences, et donc de l'« obligation de moyens » (mais non de résultats) institutionnelle. Ajouter une situation à son référentiel constitue donc un réel engagement de la part de l'institution.

Il n'est pas possible de former les étudiants à toutes les situations. L'équipe enseignante doit opérer une sélection et faire des choix. Il ne s'agit donc pas de mentionner tous les endroits où les étudiants sont susceptibles d'évoluer, mais bien de sélectionner les quelques contextes emblématiques incontournables offrant un maximum de transférabilité.

Définitions

Une famille de situations désigne un ensemble de situations qui mobilisent chez l'étudiant les mêmes ressources. Ce sont les situations dans lesquelles une compétence donnée peut être mise en œuvre. La situation donne du sens à l'action.

LES NIVEAUX DE DÉVELOPPEMENT FICHE 3.4

L'identification de niveaux de développement est cruciale dans une formation par compétences. En effet, elle informe sur la progression des étudiants dans la mise en oeuvre d'une compétence donnée. Les niveaux «fournissent des balises indispensables non seulement dans l'évaluation des compétences, mais également dans l'agencement des situations d'apprentissage mises en place pour soutenir le plus significativement et le plus directement possible cette progression. »



Les niveaux peuvent s'apparenter aux rôles ou fonctions endossés par les étudiants au cours de leur parcours d'apprentissage.

Ces rôles ou fonctions sont, au fil des années, de plus en plus exigeants. Concrètement, à travers cette notion de « niveau », on tentera d'encapsuler en quelques mots ce qui fait la différence entre un étudiant de fin de première année et un étudiant diplômé. La montée en niveaux traduira par exemple d'une posture de plus en plus responsable et autonome dans ses activités.

La fonction principale du « niveau » est de permettre la progression de l'étudiant, le feedback et l'(auto)évaluation, voire la délivrance d'un diplôme. La compétence est sans doute développée, mais l'est-elle au niveau attendu ?

Partir du niveau de complexité maximum peut être plus aisé pour redescendre ensuite en se questionnant sur les niveaux 2 et 1, en se s'interrogeant sur le rôle ou la fonction que l'apprenant pourrait se voir confier.

Questions à se poser

S'interroger sur les situations de mise en oeuvre de la compétence auxquelles l'étudiant pourrait être confronté au terme d'une période donnée. La complexité de ces situations peut être caractérisée selon plusieurs variables telles que : le nombre et le type de paramètres/protagonistes à prendre en considération, une perspective de plus en plus englobante voire systémique des contextes, la difficulté de concilier les composantes, etc.

Pour une compétence donnée, que peut on exiger d'un stagiaire de dernière année ou d'une personne qui vient juste d'être engagée après l'obtention de son Diplôme ?

Quelles tâches peut-on confier au débutant, activités simples et sans danger, mais nécessaires et faisant déjà partie du cadre de la profession ou de la responsabilité visée ?

Définitions

Un niveau de développement (d'une compétence) est nécessairement progressif, il est indispensable de définir des niveaux intermédiaires du développement des compétences. Idéalement, les niveaux successifs devraient refléter un savoir-agir de complexité croissante (davantage de paramètres ou de contraintes à prendre en compte et des ressources additionnelles potentiellement mobilisables). Un niveau de développement de compétence peut être caractérisé par une situation authentique emblématique dans laquelle la compétence doit être exercée.

LES APPRENTISSAGES CRITIQUES

FICHE 3.5

Le développement d'une compétence donnée requiert l'acquisition d'apprentissages critiques essentiels et à défaut desquels l'on ne peut pas attester de la maîtrise attendue de la compétence évaluée (ou «appréciée» en APC). Les apprentissages critiques (AC) «circonscrivent ce que l'étudiant doit effectivement maîtriser pour passer d'un niveau de développement à l'autre.»

Les apprentissages critiques sont complexes et le plus souvent interdisciplinaires. Il ne s'agit pas de pointer comme transformationnelle une micro-ressource spécifique à une discipline. Les apprentissages critiques naissent de la combinaison de plusieurs éléments qui viennent perturber la façon dont on abordait précédemment une problématique donnée. Ils impliquent toujours l'intégration de différents types de ressources.

Forme :

→ Verbes
→ 3 à 6 Apprentissages Critiques
par niveau de compétence

Exemple

S'engager dans un projet d'entretien durable de sa santé physique et mentale : entretenir, améliorer sa condition physique

Questions à se poser

Vérifier que les apprentissages critiques ne sont pas hiérarchisés ; c'est-à-dire qu'ils ne rendent pas compte d'une démarche ou d'une procédure. Par exemple, les étapes d'une démarche expérimentale (observer, formuler un problème, émettre des hypothèses) ne peuvent pas être considérées comme des apprentissages critiques.

Quelles sont les ressources (voir point suivant) que vos étudiants doivent mobiliser et combiner pour réaliser ce qui leur est demandé.

Que provoquent les SAÉ (Situations d'Apprentissage et d'Évaluation) comme changements ou prises de conscience chez l'étudiant lors de leur mobilisation ?

Il s'agit d'un apprentissage clé, sorte de seuil dans la trajectoire de l'étudiant. Franchir un seuil d'apprentissage, c'est « transformer » son regard . Cette compréhension nouvelle est provoquée par l'intégration de ressources «qui bousculent» son mode de pensée et ses représentations. Une fois cet inconfort et ce déséquilibre dépassés par l'étudiant, ce processus installe de nouvelles représentations nécessaires au développement de la compétence. Les apprentissages critiques ne sont pas compensatoires et doivent donc tous être maîtrisés.

Les apprentissages critiques évalués au N1 devront bien entendu être mobilisés aux niveaux supérieurs, mais ils n'y feront plus l'objet d'une évaluation. C'est notamment pour cette raison que nous ne les répétons pas dans les autres niveaux.

Nota Bene

Les apprentissages critiques ne sont pas compensables. Comme ils sont critiques pour la compétence, ils devront tous être maîtrisés, on ne compense pas le déficit de l'un par l'autre.

Nota Bene

Après les premiers usages du référentiel, la formulation des AC peut s'affiner au fil des années pour mieux refléter les transformations majeures attendues.

Définitions

Les apprentissages critiques correspondent à des changements majeurs du regard des étudiants sur leur environnement, à de réelles prises de conscience. Autrement dit, les apprentissages critiques entraînent une modification de leur représentation de la réalité. Un apprentissage critique «correspond à une réorganisation cognitive ou à l'intégration de nouvelles règles ou de nouveaux principes.»

GABARIT EXEMPLE

FICHE 4 - CANVAS COMPÉTENCE

Fiche 3.1 : Savoir-agir complexe (un seul verbe) – 4 à 6 au total

COMPÉTENCE : **AGIR DANS ET POUR LA SOCIÉTÉ**

Prend en compte le monde dans toutes ses dimensions (sociales, économiques, culturelles et environnementales) pour intégrer un questionnement sur l'impact global des sciences et de l'ingénierie dans ses activités.

Fiche 3.3 : Situations professionnelles (Contextes, situations, cadre, circonstances...) 2 à 4 familles de situations par compétence

Fiche 3.4

Fiche 3.2 : Composantes essentielles – Gérondif – 3 à 6 par compétence

		Niveaux de développement	En se connaissant et se situant	En donnant du sens	En faisant preuve de créativité
Attendus pendant la formation	Novice	En tant qu'individu	<ul style="list-style-type: none"> Se situer, s'auto-évaluer. Identifier ses modes de fonctionnement (cognitif, physique, relationnel, affectif, informationnel, émotionnel...), les ressorts de sa motivation, ses sources de stress et d'émotions... Situer son discours 	<ul style="list-style-type: none"> Concevoir, dimensionner et réaliser un diagnostic 	<ul style="list-style-type: none"> Exercer son esprit critique, penser par soi-même
	Intermédiaire	En tant qu'individu au sein d'une équipe ou en contexte interculturel	<ul style="list-style-type: none"> S'engager dans un projet d'entretien durable de sa santé physique et mentale ; entretenir, améliorer sa condition physique gérer son rythme, de travail, son stress Mobiliser ses ressources (physiques, motrices, cognitives et affectives) en s'adaptant à différentes situations 	<ul style="list-style-type: none"> Développer des procédés, des produits ou des parcours innovants (dimensions personnelles, sociales, sociétales ou environnementales). Donner du sens à ses apprentissages, sources de progrès et d'enrichissement personnel 	<ul style="list-style-type: none"> Développer une démarche créative, y compris artistique (dimensions personnelles, sociales, sociétales ou environnementales)
Nécessaires à la diplomation	Compétent	En tant que cadre ou en contexte international	<ul style="list-style-type: none"> Intégrer une dimension responsable (déontologie, éthique) dans ses actions ; Identifier, évaluer et anticiper les conséquences de ses actions et décisions à différents niveaux d'échelle. Evoluer dans une entreprise ou une organisation socio-productive 	<ul style="list-style-type: none"> Accompagner le changement au sein d'une organisation. <ul style="list-style-type: none"> Faire preuve d'ouverture au développement durable 	<ul style="list-style-type: none"> Concevoir des solutions/créations originales permettant de maîtriser la complexité

Fiche 3.5 : Apprentissages Critiques – Verbes – 3 à 6 par niveau de développement

Fiche 3.5 : Apprentissages Critiques – Verbes – 3 à 6 par niveau de développement

IDENTIFIER LES SAE

FICHE 5 – CANVAS IDENTIFICATION SAE

SITUATION D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION

La situation d'apprentissage et d'évaluation (SAE) permet : à l'élève de développer et d'exercer une ou plusieurs compétences disciplinaires et à l'enseignant d'assurer le suivi du développement des compétences dans une perspective d'aide à l'apprentissage puis de s'en servir pour la reconnaissance des compétences de l'élève.

La situation d'apprentissage et d'évaluation est composée d'un contexte associé à une problématique et d'un ensemble de tâches complexes et d'activités d'apprentissage liées aux connaissances. Il convient de vérifier l'alignement pédagogique au sein de la SAE et entre les SAE entre elles.

TITRE SAE				
Département :	EC :	Durée :		
But de la SAE :	Productions visées			
Problématique ou Question mobilisatrice contextualisée :	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Problématique ou question mobilisatrice ▪ Connaissances antérieures à mobiliser 	Typologie de la SAE		
Compétence(s) & composante(s) liée(s) :	Niveau(x) de développement	Ressource(s) attachée(s) :	Savoir / Savoir-faire / Savoir-être :	
PHASE DE RÉALISATION - Proposer, s'il y a lieu, plusieurs activités d'apprentissage observables liées aux connaissances que vous souhaitez travailler				
	Activité/Tâche observée 1	Activité/Tâche observée 2	Activité/Tâche observée X	
Objectif de la tâche ou de l'activité pédagogique				
Evaluation :				
Apprentissage critique rattaché au référentiel de compétence				
Critère(s) d'observation				
Outil d'évaluation mis à disposition				
Moment(s) d'observation				
Livrable(s) ou production(s) attendu(s)				
PHASE D'INTÉGRATION				
Lieux de transferts	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Changements ou prises de conscience provoqués par la SAE ▪ Pistes de prolongement et de réinvestissement 			

Définitions

Une SAÉ est une tâche authentique consciemment organisée pour permettre le développement et l'évaluation de compétences. Elle demande de réaliser une action au service d'objectifs ou une production proche de celles exigées d'un professionnel. Cette action ou cette production doit faire sens pour l'étudiant. La problématique peut consister en un problème à résoudre, une question à traiter ou une production à réaliser. Elle est présentée aux élèves ou est définie avec eux au début de la situation d'apprentissage et d'évaluation et sert de fil conducteur tout au long de celle-ci.

Un objectif pédagogique décrit ce que l'apprenant est censé réaliser concrètement de manière observable à l'issue de son apprentissage au cours d'une séquence pédagogique. Il est déterminé par l'enseignant (intention pédagogique) pour construire, conduire et évaluer les séquences de formation. Il constitue « l'objet des observations » de l'acquis d'apprentissage.

LES RESSOURCES

FICHE 6

Tableau 1 : Schématisation de l'étalement

- Objectif : Clarifier les compétences génériques et spécifiques d'un programme de formation ; Clarifier les acquis d'apprentissage pour chaque UE
- Forme : 1 tableau par compétence : Croisement Apprentissages critiques / Sollicitations sur le semestre

COMPÉTENCE 01.a	Département concerné :					
	Année 1		Année 2		Année 3	
	S1	S2	S3	S4	S5	S6
Apprentissage critique N.1	X					
Apprentissage critique N.2		X				
Apprentissage critique N.3		X	X			
Apprentissage critique I.1			X		X	
Apprentissage critique I.2				X		
Apprentissage critique I.3						X
Apprentissage critique C.1					X	
Apprentissage critique C.2						
Apprentissage critique C.3						X

Les ressources seront importantes au moment de la constitution de la maquette du programme. Elle devront être en cohérence avec les Apprentissages Critiques annoncés dans le référentiel. Elles doivent être utiles à l'activité professionnelle, à l'évolution de celle-ci ou à la bonne intelligence des actions menées.

Dans le cadre d'une démarche APC, et plus précisément pendant l'étape visant à étaler (Phaser) les compétences sur l'ensemble des années du cursus de formation, l'élaboration par l'équipe enseignante d'un tableau croisé compétences/UE a pour objectif d'apprécier la contribution formative directe ou indirecte, au regard des objectifs et niveaux d'apprentissage fixés, des UE du curriculum au développement graduel des compétences et acquis d'apprentissage visés tout au long de la formation

Tableau 2 : Matrice structurelle de la formation

- Objectif : Cette seconde grille d'analyse permet de vérifier la cohérence :
 - dite « verticale » pour apprécier le degré de contribution des UE aux compétences ;
 - dite « horizontale » pour identifier les liens éventuels entre les UE ;
 - dite « interne » pour examiner pour chaque UE la cohérence entre les contenus, les objectifs, les stratégies d'enseignement et les méthodes évaluation
- Forme : 1 tableau par formation : Croisement par niveau de développement pour chaque composantes essentielles / Sollicitations par UE

		Département concerné :											
		Compétence 1			Compétence 2			Compétence 3			Compétence 4		
		C.a	C.b	C.c	C.a	C.b	C.c	C.a	C.b	C.c	C.a	C.b	C.c
Semestre 1	UE1	N1			N3								
	UE2												
	...												
	UE 6							I1		N3			
Semestre 2	UE1												
	UE2			I2									
	...												
	UE 6												

Définitions

Les ressources reprennent les savoirs, savoir-faire, attitudes professionnelles, normes, règles, schèmes, etc. que l'étudiant doit mobiliser et combiner pour mettre en œuvre la compétence à un niveau donné. Elles sont indispensables au développement de la compétence.

Les ressources internes sont les savoirs, habiletés, attitudes, valeurs, conduites, qualités... propres à l'individu.

Les ressources externes sont l'ensemble de ce que la personne trouve, consulte, examine, analyse dans son environnement (documentation, réseau relationnel, équipements...).

INDEX

Terme	Page
Approche par compétences (APC)	1
Alignement pédagogique	1
Apprentissages critiques	7
Bloc de compétence	2
Certification	2
Compétence	3
Composante essentielle	4
Démarche	1
Familles de situation	5
Niveau de développement	6
Objectif pédagogique	9
Référentiel d'évaluation	2
Référentiel de compétences	2
Référentiel métier/d'activité	2
Répertoire National des Certifications Professionnelles (RNCP)	2
Ressources externes	10
Ressources internes	10
Ressources	10
Situation d'apprentissage et d'évaluation (SAE)	9
Tâche	3
Vision du diplômé	1

Une première version de référentiel devra être éprouvée sur le terrain, avec les étudiants, avant de faire l'objet de réajustements. Ne cherchez pas la perfection dans son élaboration, elle vous freinera. Acceptez l'incertitude. Produisez, expérimentez, ce sera la meilleure façon d'avancer.

Un référentiel de compétences est un système de références qui s'inscrit dans une logique dynamique et évolutive et est à entendre le plus simplement du monde comme un inventaire détaillé dans une structure arborescente des conditions que l'on s'engage à respecter.

Quels que soient sa qualité et son niveau de pertinence, tout référentiel est ainsi à considérer plus comme une commodité, porteuse de limitations, que comme un absolu »

RÉFÉRENCES

- ECRIMED'-ANLCI - Référentiels et outils d'évaluation des compétences de base / Janvier 2004 : <https://www.skillpass-game.com/sites/default/files/2017-02/competencesdebasereferentielsecrimed.pdf>
- Guide d'accompagnement à la rédaction du référentiel de compétences du B.U.T. en contexte d'APC : F. Georges et M. Poumay LabSET-ULiège, 2020
- Nadine Postiaux, Philippe Bouillard et Marc Romainville, « Référentiels de compétences à l'université », Recherche et formation [En ligne], 64 | 2010, mis en ligne le 01 juillet 2012, consulté le 10 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/185>
- Guide réalisé par ULg-LabSET dans le cadre du programme TEMPUS, projet ADIP coordonné par AUF : <http://www.guideadip.ulg.ac.be/>
- Tardif, J. (2004). Un passage obligé dans la planification de l'évaluation des compétences : la détermination des indicateurs progressifs et terminaux de développement. Pédagogie collégiale (1re partie), 18(1), pp. 21-26 ; (2e partie), 18(2), pp. 13-20. http://www.appac.qc.ca/BULLETTINS_APPAC/Vol2No4Sept2010/PlanifEvalComp.html
- Tardif, J. (2006). L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement. La Chenelière.
- Tardif, J. (2019a). Organiser la formation dans une logique de parcours : l'ADN de l'approche par compétences. Administration & Éducation, 161(1), pp. 49-54. <https://www.cairn.info/revue-administration-et-education-2019-1-page-49.htm>
- Tardif, J. (2019b). Projet de formation du cycle ingénieur de l'ENTPE - Rétroaction sur les documents reçus au début de 2019. ENTPE.
- Jonina R., Sauter C., Kennel S., 2019. Livret : Formaliser une compétence dans un référentiel de compétences selon le modèle de Jacques Tardif. Institut de Développement et d'Innovation Pédagogiques, Université de Strasbourg. Document non publié, développé dans le cadre du projet ADCES – Accompagner le Développement des Compétences dans l'Enseignement Supérieur. Conception et design : Florence Perret.