



Guide **apoo**
méthodologique
À L'**a**PPROCHE **p**AR **C**OMPÉTENCES



Préambule

Dans le cadre de l'accréditation 2022-2028, les universités du Mans et d'Angers se sont engagées dans le déploiement de l'approche par compétences (APC). L'objectif est que l'ensemble des formations mette en œuvre l'APC au plus tard à la rentrée de l'année universitaire 2028-2029. Cette démarche sous-tend une amélioration continue de l'offre de formation dans le but de soutenir les étudiants dans la réussite de leur parcours universitaire et professionnel.

Dans une volonté d'accompagnement des équipes pédagogiques, le présent guide vise à apporter des éléments théoriques afin de faciliter la compréhension de l'APC, ainsi qu'un éclairage méthodologique et pratique sur la mise en œuvre de cette approche. La partie pratique est organisée sous forme de fiches classées selon les différentes étapes d'un passage à l'APC.

Loin d'être prescriptif, ce guide a pour objectif de favoriser les orientations stratégiques en matière de formation et chaque équipe pourra adapter son utilisation en fonction de la réalité et du contexte de son programme de formation.

Par ailleurs, des ateliers et des temps de travail sur mesure et à la demande sont proposés en vue d'accompagner les équipes pédagogiques dans une réflexion collective autour de la mise en pratique de l'APC.

N'hésitez pas à nous contacter pour plus de renseignements et pour nous communiquer vos suggestions aux adresses suivantes :

- **Université du Mans :**
approche.competences@univ-lemans.fr
- **Université d'Angers :**
approche.competences@univ-angers.fr

Nous vous souhaitons une bonne lecture !

NB : dans ce guide, le genre masculin est utilisé comme générique dans le seul but de ne pas alourdir le texte. L'utilisation de ce genre a été adoptée afin de faciliter la lecture et n'a aucune intention discriminatoire.



Sommaire

PRÉAMBULE	3
INTRODUCTION	5
<i>Contexte national</i>	
<i>Contexte local</i>	
PARTIE 1 : QU'EST-CE QUE L'APC ?	6
1. Définition des concepts	6
1.1. Cadre théorique	
1.2. Définition de la notion de compétence	
1.3. Éléments de définition de l'APC	
2. Enjeux de l'APC	7
2.1. Favoriser la réussite étudiante	
2.2. Valoriser les équipes pédagogiques	
2.3. Améliorer la qualité de l'offre de formation	
PARTIE 2 : COMMENT METTRE EN ŒUVRE L'APC DANS UNE FORMATION ?	8
Schéma des 4 étapes de transformation d'une formation en APC	
Étape 1 : Elaborer le référentiel de compétences	9
<i>Qu'est-ce qu'un référentiel de compétences ?</i>	
<i>Les fiches RNCP peuvent-elles servir à élaborer le référentiel ?</i>	
Fiche 1 – Définir la vision de la personne diplômée	12
Fiche 2 – Formuler des compétences	13
Fiche 3 – Formuler les composantes essentielles de chaque compétence	14
Fiche 4 – Déterminer les situations emblématiques de chaque compétence	15
Fiche 5 – Déterminer les niveaux de développement de chaque compétence	16
Fiche 6 – Déterminer les apprentissages critiques pour chaque niveau	17
Fiche 7 – Élaborer la matrice croisée entre les compétences et les cours	18
Étape 2 : Concevoir l'évaluation des compétences	19
Fiche 8 – Concevoir des situations d'apprentissage et d'évaluation	21
Fiche 9 – Accompagner le développement de la réflexivité	23
Fiche 10 – Évaluer les compétences à partir d'une grille critériée	26
Fiche 11 – Élaborer la maquette de la formation au service des compétences	27
Étape 3 : Scénariser les enseignements pour garantir l'alignement pédagogique	33
Fiche 12 – Renforcer la cohérence pédagogique au sein de chaque enseignement	34
Fiche 13 – S'assurer de la cohérence pédagogique de la formation	36
Étape 4 : Mettre en œuvre la formation en APC et l'évaluer	37
Fiche 14 – Communiquer autour de la formation	38
Fiche 15 – Évaluer la nouvelle organisation de la formation en APC	39
CONCLUSION	40
REMERCIEMENTS	41
RÉFÉRENCES	42
ANNEXES	43

Introduction

Contexte national

Depuis quelques années, une dynamique forte s'est enclenchée au sein de l'enseignement supérieur, impulsée par plusieurs textes de cadrage national des formations incitant à privilégier une approche par compétences¹ (APC) dans l'élaboration des programmes. La loi du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel dispose que toutes les formations doivent être constituées en blocs de compétences. Les arrêtés relatifs à la licence du 30 juillet 2018 pour les licences générales² et du 6 décembre 2019 pour les licences professionnelles³, soulignent que la définition de compétences renforce la cohérence et la lisibilité des parcours au regard des objectifs visés et facilite l'orientation des étudiants. Ces arrêtés préconisent l'évaluation des connaissances mais aussi des compétences des étudiants.

L'arrêté du 27 décembre 2020, relatif au cahier des charges des grades universitaires de licence et de master⁴, explicite l'intérêt de mettre en œuvre une approche par compétences et détaille les compétences dites transversales qui doivent avoir été développées par les diplômés. Enfin, la circulaire sur l'engagement étudiant du 31 mars 2022⁵ s'inscrit dans le cadre des dynamiques plus larges de diversification des cursus, de développement de l'approche par compétences dans les formations universitaires, d'individualisation des parcours et d'accompagnement à l'insertion professionnelle.

Dans ces textes, les termes réussite, accompagnement, individualisation, transformation pédagogique et formation tout au long de la vie sont employés de manière récurrente. Ces termes vont tous dans la même direction : rendre l'enseignement supérieur plus accessible, plus lisible, plus adapté aux besoins et aux profils des étudiants ainsi qu'aux attentes de la société actuelle et aux évolutions de demain. Ces changements nécessitent de définir une stratégie à mettre en place collectivement pour structurer l'offre de formation. Les formations sont envisagées non seulement comme des espaces d'acquisition de connaissances mais aussi de développement de compétences permettant de mener à bien des activités citoyennes ou professionnelles.



Contexte local

Outre les recommandations du HCERES concernant le contrat d'accréditation 2022-2028, le projet Thélème soutient le déploiement de l'approche par compétences des universités d'Angers et du Mans. L'APC constitue en effet un axe fort des Nouveaux Cursus à l'Université (NCU) de nombreux établissements de l'enseignement supérieur. Le déploiement de l'APC à l'ensemble de l'offre de formation de nos deux universités induit une collaboration entre tous les acteurs pédagogiques au-delà des cloisonnements disciplinaires.

Cette démarche implique d'adapter ou de concevoir des maquettes centrées sur le développement des compétences attendues chez l'étudiant en fin de formation. Cette dynamique est aussi porteuse d'opportunités de partenariats nouveaux entre acteurs de champs professionnels différents.

¹ Loi N°2018-771 du 5 septembre 2018, pour la liberté de choisir son avenir professionnel. 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 : <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000037367660>

² <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000037291166>

³ <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000039481561/>

⁴ <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000041623431/>

⁵ <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/bo/22/Hebdo13/ESRS2206041C.htm>

Qu'est-ce que l'APC ?

1 Définition des concepts

1.1. Cadre théorique

Afin de partager une représentation commune de la notion de compétence et de se doter d'un facilitateur méthodologique, les universités d'Angers et du Mans ont choisi de s'appuyer sur un cadre théorique reconnu et éprouvé : celui de Jacques Tardif⁶, largement étayé par des chercheurs comme Marianne Poumay et François Georges⁷. Il propose une définition de la compétence ainsi qu'une méthodologie opérationnelle qui oriente non seulement le travail vers la création de référentiels de compétences, mais aussi vers la mise en œuvre du référentiel dans la formation, tant dans les enseignements que dans les évaluations.

1.2. Définition de la notion de compétence

Définition de J. Tardif

La définition de la compétence sur laquelle nous nous appuyons dans ce guide est la suivante : une compétence est « **un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes (savoirs, savoir-faire et savoir-être) et externes à l'intérieur d'une famille de situations** »⁸.

La variété des ressources implique la mobilisation de connaissances, de savoir-faire et savoir-être, **il n'y a donc pas d'opposition entre connaissances et compétences.**

Ceci amène les équipes pédagogiques à adapter progressivement leurs dispositifs de formation au développement de compétences.

Revenons en détail sur les éléments constitutifs de cette définition de la compétence :

- « **Un savoir-agir** » : la personne compétente ne se contente pas de maîtriser les connaissances, elle les utilise. Il s'agit de savoirs en action.
- « **Complexe** » : ce savoir-agir est dit « complexe » dans la mesure où la personne compétente choisit un ensemble de ressources pertinentes et utiles à son action pour s'adapter à des situations nouvelles.
- « **Ressources internes** » : ces ressources sont des savoirs (connaissances académiques), des savoir-faire (connaissances procédurales pouvant être automatisées), des savoir-être (attitudes dans un environnement donné), mais aussi des valeurs. Elles sont acquises grâce à la formation et à l'expérience.
- « **Ressources externes** » : elles représentent des éléments extérieurs sur lesquels la personne peut s'appuyer pour agir, par exemple les réseaux relationnels, la documentation, ou encore les équipements.
- « **Famille de situations** » : les compétences d'un individu s'expriment nécessairement dans un contexte. C'est la situation qui oriente la

mobilisation des ressources, c'est-à-dire que l'on est compétent dans une situation donnée, pour résoudre un problème donné. Une famille de situations rassemble des situations similaires.

Exemple de la conduite routière

- **COMPÉTENCE** (savoir-agir complexe) : conduire un véhicule léger sur la voie publique.
- **SAVOIR** : connaître le code de la route.
- **SAVOIR-FAIRE** : maîtriser les commandes du véhicule.
- **SAVOIR-ÊTRE** : faire preuve de courtoisie envers les usagers.

Il est important de noter que la compétence se construit dans le temps par un processus d'appropriation de ressources et dans la répétition de mises en situation variées de complexité croissante.

Compétence vs savoir-faire

Un savoir-faire est un processus automatisable, qu'une personne est capable de réaliser à terme sans en avoir conscience.

Au contraire, la compétence s'exprime davantage dans un savoir-agir complexe, difficile à automatiser. C'est un processus conscient qui demande de réfléchir et de faire des choix dans l'action en fonction de la situation.

1.3. Éléments de définition de l'APC

Définition générale

L'APC correspond à une nouvelle logique de construction d'une formation à partir des compétences à développer. Les contenus sont ainsi définis en fonction des compétences visées. Par « contenus », on entend l'ensemble des ressources sollicitées lors de l'exercice des compétences en question : les savoirs disciplinaires, les savoir-faire, les savoir-être, les valeurs et les ressources extérieures. Dans ce type d'approche, agir avec compétence suppose qu'une personne soit capable de choisir et mobiliser diverses ressources pour traiter efficacement une problématique réelle et complexe dans une situation donnée. Dans cette définition, les compétences et les connaissances ne sont pas opposées : les contenus ont toujours leur place dans la formation, en tant que ressources au service des compétences.

Afin d'illustrer les propos ci-dessus, vous trouverez en [annexe 1](#) un extrait du référentiel de BUT Chimie, parcours Analyse, contrôle-qualité, environnement. Ce référentiel comporte 6 compétences mentionnées dans un schéma général.

Chaque compétence est ensuite explicitée dans un tableau qui lui est propre, comme dans l'exemple en [annexe 2](#) pour la compétence

⁶ Professeur émérite en éducation de l'université de Sherbrooke, expert des programmes axés sur le développement des compétences.

⁷ Marianne Poumay et François Georges sont docteurs en sciences de l'éducation et dirigent le Laboratoire de Soutien aux Synergies Éducation-Technologie (LabSET).

⁸ Tardif, Jacques, *L'évaluation des compétences, documenter le parcours de développement*, Montréal, Chenelière éducation, 2006, p. 22.

« Piloter les relations avec les parties prenantes de l'organisation » du BUT GEA (Gestion des Entreprises et Administrations) parcours GPRH (Gestion et Pilotage des Ressources Humaines). Les enseignements de la formation permettent aux étudiants de développer leur compétence à différents niveaux.

Les *annexes 3 et 4* sont également des exemples d'une compétence détaillée, tirée des référentiels de Logopédie⁹ de l'université de Liège et du cursus d'Informatique de La Rochelle.

Approche cours vs APC

L'approche cours et l'APC sont deux approches distinctes. Dans une approche cours, la maquette de formation est construite selon les contenus à transmettre et les matières enseignées. Chaque enseignant élabore ses cours en fonction de son expertise et de ce qu'il juge important de transmettre aux étudiants. L'articulation entre les enseignements est ainsi moins formalisée. Les liens entre ces derniers sont parfois difficiles à percevoir et leur transfert en situation peut poser problème aux étudiants. Les cours décrits dans les maquettes de formation sont certes nécessaires au traitement de situations professionnelles bien circonscrites, mais ces dernières sont peu évoquées dans la maquette.

Dans une approche par compétences, la maquette de formation est élaborée après avoir déterminé en équipe les compétences visées. Elle est par conséquent centrée sur l'étudiant et ses apprentissages. Cette approche propose aux étudiants une vision globale de leur parcours en leur permettant d'atteindre des niveaux successifs de développement de leurs compétences. Ces niveaux sont pensés pour progressivement amener les étudiants à résoudre des problématiques de plus en plus complexes via une approche dépassant le cloisonnement entre les disciplines. Les contenus, les activités d'apprentissage et les modalités d'évaluation sont décidés collectivement, en fonction de la vision commune de la personne diplômée. Les apprentissages pluridisciplinaires sont pensés et organisés de manière complémentaire pour soutenir le développement des compétences. Cela aide les étudiants à mieux percevoir le lien entre les disciplines enseignées et à donner plus de sens à leurs apprentissages. Ainsi, la réussite d'une formation ne repose pas sur l'addition de validations d'enseignements, mais sur le développement progressif de chacune des compétences du référentiel.

⁹ Nom donné au cursus d'orthophonie en Belgique.

2 Enjeux de l'APC

L'APC répond à des enjeux qui concernent tant les étudiants que les équipes pédagogiques et l'institution universitaire.

2.1. Favoriser la réussite étudiante

Avant la formation :

- L'APC facilite l'orientation des futurs étudiants, en offrant une plus grande lisibilité de la maquette et du programme de formation. Les étudiants comprennent dans quoi ils s'engagent et ont une idée précise des compétences visées et des situations auxquelles ils pourront être confrontés.

Pendant la formation :

- L'APC permet aux étudiants de réaliser des apprentissages plus durables et mieux ancrés. Le réinvestissement des savoirs, savoir-faire et savoir-être dans des situations authentiques, renforce l'acquisition et l'intégration de ces derniers.
- Elle renforce aussi la motivation et l'engagement des étudiants. Utiliser des situations réelles et authentiques les amène à devenir acteurs de leur parcours et à donner du sens aux apprentissages.

Après la formation :

- L'APC prépare les étudiants à faire face aux changements de la société et à répondre aux défis contemporains. Dans une formation en APC, les étudiants sont régulièrement amenés à faire leurs propres choix, à développer leur autonomie et leur esprit critique.
- Elle leur permet d'identifier leurs compétences avec précision et ainsi de mieux se projeter dans le monde professionnel.

2.2. Valoriser les équipes pédagogiques

- L'approche par compétences invite les enseignants à collaborer pour définir une vision partagée de la formation et des personnes diplômées, mettant en lumière les spécificités de cette dernière.
- Elle renforce la qualité et la cohérence de la formation, grâce à des enseignements mieux articulés et organisés au service de la progression pédagogique et du développement des compétences.
- Elle accroît la responsabilité et l'intégration de chaque enseignant dans la formation, en lui offrant une vision claire des finalités de celle-ci et de la façon dont il y contribue.
- Elle permet aux enseignants d'adapter leur formation en fonction des enjeux et défis sociétaux.
- Elle fait évoluer la posture de l'enseignant dans l'accompagnement des apprentissages de l'étudiant.

2.3. Améliorer la qualité de l'offre de formation

L'approche par compétences vise à :

- faciliter la collaboration de l'ensemble des acteurs au service de la réussite étudiante à l'université ;
- apporter une meilleure visibilité de l'ensemble de l'offre de formation des universités du Mans et d'Angers ;
- mettre en valeur l'attractivité des diplômes et la qualité pédagogique des formations ;
- faciliter le pilotage de l'offre de formation, dans une stratégie d'amélioration continue.

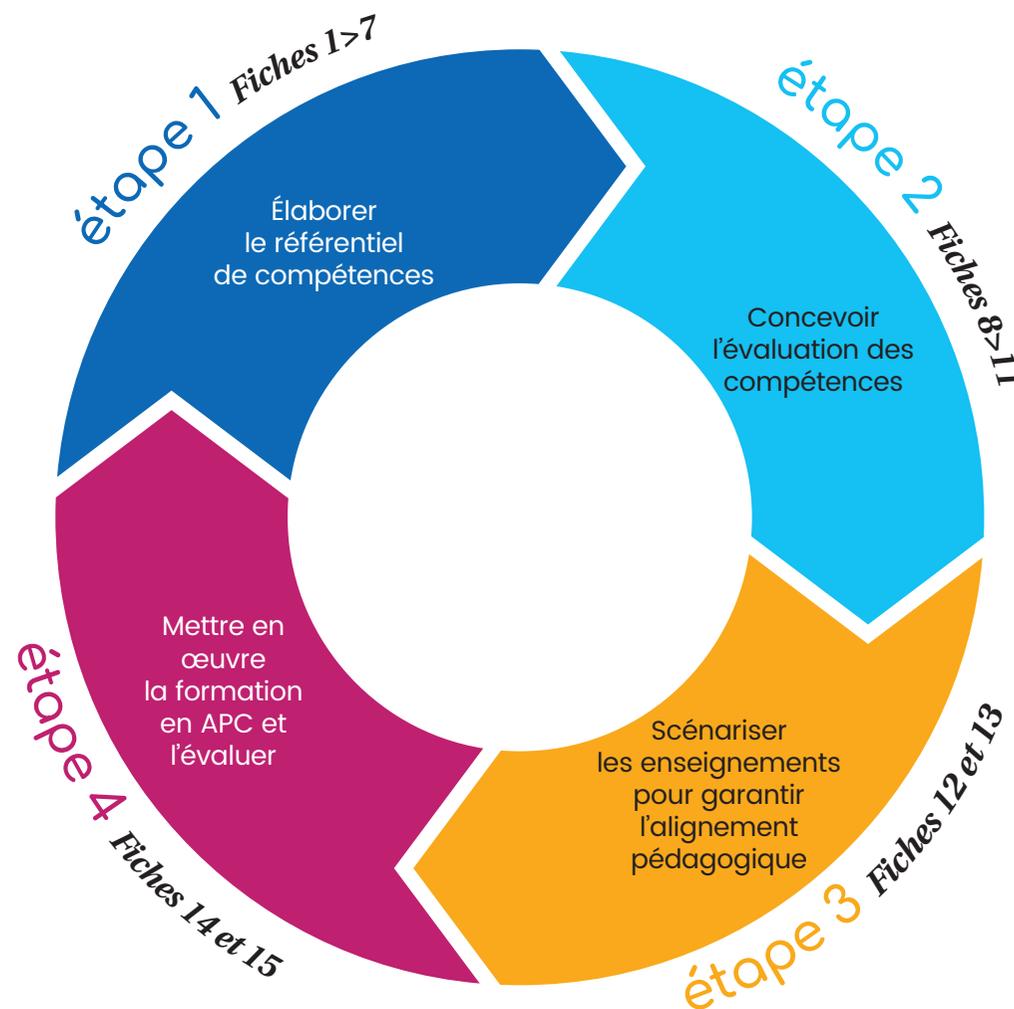
COMMENT METTRE EN ŒUVRE L'APC DANS UNE FORMATION ?

La démarche APC est singulière à chaque équipe et se concrétise différemment selon son contexte, ses sensibilités, ses préoccupations et ses contraintes. Par ailleurs, les étapes présentées ci-dessus ne sont pas cloisonnées, elles peuvent être abordées de manière chronologique ou en parallèle les unes des autres.

Voici quelques conseils généraux relatifs à la mise en œuvre d'une démarche compétences :

- **Travailler en équipe pédagogique** : l'appropriation de la démarche APC par tous les acteurs est primordiale. Pour créer plus de liens entre les enseignements, elle suppose l'implication du plus grand nombre possible d'enseignants afin de construire collégialement la formation et d'assurer une forte adhésion. Il est bon de veiller à ce que chaque personnel soit informé des évolutions apportées à la formation et se sente en capacité de réaliser ce qui lui est demandé.
- **Clarifier la sémantique** : au sein de l'équipe pédagogique, il est important de bien s'entendre sur la notion de compétence pour être sûr d'avoir un langage commun et ne pas générer de confusions.
- **Se positionner dans une démarche d'amélioration de l'existant** : identifier les points de satisfaction et d'amélioration peut permettre à une équipe de donner du sens à son engagement dans l'APC.
- **Planifier des transformations progressives** : par exemple, travailler le référentiel une première année, puis construire les évaluations par compétences l'année suivante, pour une mise en œuvre effective au cours de la troisième année.
- **Associer des étudiants et les personnels** : il est souhaitable de réfléchir à la manière d'intégrer des étudiants et des personnels techniques et administratifs (personnels de scolarité, gestionnaires d'emploi du temps, techniciens de laboratoire...) dans les groupes de travail ou de les tenir informés régulièrement de la démarche en cours. Être le plus transparent possible et recueillir l'avis de chacun facilitera la mise en œuvre de l'APC.

Schéma des 4 étapes de transformation d'une formation en APC



Étape 1

Élaborer le référentiel
de compétences

Étape 1 : Élaborer le référentiel de compétences

Qu'est-ce qu'un référentiel de compétences ?

Un référentiel de compétences est un outil qui décline les compétences attendues en fin de formation et décrit ce que la personne diplômée doit être capable de réaliser dans une situation complexe. Pour chaque compétence, on fait correspondre les éléments suivants¹⁰ :



¹⁰ D'après M. Pourmay et F. Georges, *Comment mettre en œuvre une approche par compétences dans le supérieur*, De Boeck, 2022, p. 24



Une fois en place, il donne un périmètre et une structure pour la maquette de la formation, et permet aux acteurs (en première ligne les étudiants et les enseignants) de communiquer autour des objectifs visés. La forme et le contenu de ce référentiel sont importants : il est indispensable que sa formalisation traduise clairement sa cohérence, tant avec le profil de sortie de la personne diplômée qu'avec les intentions de ses concepteurs en termes de priorités et de valeurs.

Ce sont les responsables d'année, de parcours et de mentions, qui sont les pilotes privilégiés de ce travail de construction avec les équipes pédagogiques.

Des exemples de référentiels de compétences du logopède de l'université de Liège et des acteurs du champ de l'intégration des personnes réfugiées (programme TREE, LabSET de Liège) sont disponibles respectivement en [annexes 3 et 5](#).

Les fiches RNCP peuvent-elles servir à élaborer le référentiel ?

Les fiches du Répertoire National des Certifications Professionnelles (RNCP), disponibles sur le site de France Compétences, indiquent les blocs de compétences que chaque diplôme doit certifier. Un bloc regroupe les compétences à acquérir les plus représentatives selon une logique d'activité, notamment professionnelle (par exemple, établir un bilan comptable, assurer une veille scientifique, effectuer une traduction simultanée...). Ils restent génériques afin de correspondre à tous les diplômes proposant la même mention.

Les fiches RNCP des formations initiales (licences et masters) comportent plusieurs limites. Tout d'abord, elles contiennent un trop grand nombre de « compétences » et ne proposent ni progression dans leur acquisition ni critères d'évaluation. De plus, elles correspondent à l'identité professionnelle d'un diplôme et confèrent un périmètre souvent trop large pour une visée de formation.

Par ailleurs, les blocs RNCP transversaux sont identiques par niveaux de diplôme pour toutes les mentions. Par exemple, le bloc « expression et communication écrite et orale » est commun à toutes les mentions de licence. Or, on ne communique pas de la même façon dans le cadre d'une formation en droit et d'une formation en santé.

Par conséquent, un travail d'identification et d'écriture des compétences spécifiques à chaque diplôme doit être engagé par chaque équipe pédagogique. Cependant, une fois ces compétences définies, il sera nécessaire de vérifier que les éléments des fiches RNCP peuvent être retrouvés dans le programme de la formation.

Définir la vision de la personne diplômée

DÉFINITION

La vision de la personne diplômée est à la base de toute la réflexion qui sera menée pour construire le référentiel de compétences.

La rédaction de ce document va en effet permettre de mettre en lumière les spécificités de la personne diplômée, ses possibilités en termes de poursuite d'études ou d'emploi, et les compétences dont elle disposera pour cela.



OBJECTIF

Définir collectivement les intentions et finalités de la formation, afin d'identifier les compétences développées par les étudiants pendant leur cursus.



MÉTHODE

Le travail autour de la vision de la personne diplômée doit idéalement être mené de manière collaborative.

Ainsi, il est important de rassembler les membres habituellement invités aux conseils de perfectionnement (équipe pédagogique, représentants du monde socio-économique, étudiants de la formation) et de les questionner sur :

- le profil d'entrée et de sortie des futurs diplômés ;
- les objectifs de la formation ;
- les valeurs du futur diplômé ;
- les champs disciplinaires enseignés ;
- les problématiques et les défis auxquels les futurs diplômés seront confrontés ;
- les compétences qu'ils sont censés avoir développées en fin de formation ;
- les plus-values de la formation ;
- les évolutions souhaitées.

L'*annexe 6* est une grille d'aide permettant de construire et de formaliser cette vision de la personne diplômée.



LIVRABLE

La vision de la personne diplômée peut se matérialiser sous différentes formes : il peut s'agir d'un tableau, d'une carte mentale, ou encore d'un document rédigé.

Elle sera idéalement présentée aux étudiants, notamment dans la plaquette de la formation, afin d'explicitier l'intention formative de l'équipe pédagogique.

EXEMPLE

L'*annexe 7* est un exemple concret de document rédigé par l'université de Nantes synthétisant la vision de la personne diplômée à la faculté des sciences.

DÉFINITION

La mise en œuvre d'une compétence est un processus conscient qui amène à faire des choix dans l'action pour répondre à une situation donnée.

Une compétence :

- est indépendante des autres. Il n'y a donc pas de compensation possible entre une compétence et une autre ;
- fait appel à une multitude de ressources variées. En ce sens, plusieurs cours participent au développement d'une compétence ;
- va se développer tout au long de la vie ;
- est mise en œuvre dans des situations spécifiques et complexes. Par conséquent, elle ne peut pas s'évaluer qu'à travers un seul exercice ou une seule tâche.



LIVRABLE

L'ensemble de ces compétences est présenté sur une page générale du référentiel de compétences, puis chacune d'elles est détaillée sur une page spécifique.



FORMAT

- Choisir un verbe d'action à l'infinitif par compétence + un complément précisant le domaine d'action.
- Veiller à ne pas mettre plusieurs verbes dans la même compétence, cela rendrait l'évaluation difficile : que faire si une action est réussie et l'autre non ?
- Privilégier des verbes d'action faisant référence à des savoir-agir complexes comme « diagnostiquer, concevoir, produire, maintenir, gérer, communiquer, conseiller, etc. » et éviter des verbes comme « connaître, comprendre, appliquer ».
- Déterminer 3 à 6 compétences par référentiel (de trop nombreuses compétences seraient difficiles à faire travailler aux étudiants et donc à évaluer).



MÉTHODE

- Se fonder sur le profil de la personne diplômée.
- Se poser les questions suivantes pour aider à identifier les compétences du programme de formation :
 - Quels sont les savoir-agir complexes que la personne diplômée doit développer pour poursuivre ses études ou s'insérer dans le monde du travail ?
 - Dans les compétences formulées, reconnaît-on les étudiants ou professionnels que l'on souhaite former ? Si ce n'est pas le cas, compléter ou préciser ces savoir-agir.
 - Les compétences combinent-elles les apprentissages de plusieurs matières ou disciplines ?
 - La compétence est-elle une finalité et non un moyen pour y parvenir ? (ex : ~~maîtriser l'anglais pour traduire un texte littéraire~~ → traduire un texte littéraire de l'anglais vers le français)



CONSEILS

- S'appuyer sur les missions confiées aux étudiants en stage ou lors de projets, sur des offres d'emploi, des dossiers de VAE ou encore sur les fiches ROME (Répertoire opérationnel des métiers et des emplois).
- S'assurer que la compétence est indispensable et non compensable par une autre pour la validation du diplôme.
- Veiller à ce que les compétences soient spécifiques à la discipline.

EXEMPLES

Extrait du référentiel de compétences des acteurs du champ de l'intégration des personnes réfugiées – Programme TREE (Labset, université de Liège)¹¹

- Communiquer de façon interculturelle avec les personnes réfugiées
- Soutenir les personnes réfugiées dans leurs démarches d'intégration
- Se positionner dans le secteur de l'intégration des personnes réfugiées

Extrait du référentiel de compétences du BUT Gestion des Entreprises et Administrations, parcours Gestion et Pilotage des Ressources Humaines – Université d'Angers

- Aider à la prise de décision
- Piloter les relations avec les parties prenantes de l'organisation
- Gérer l'administration du personnel

¹¹ https://chamilo.grenoble-inp.fr/main/lp/lp_controller.php?cidReq=COMPETENCESINP&id_session=0&gidReq=0&gradebook=0&origin=&action=view&lp_

Fiche 3

Formuler les composantes essentielles de chaque compétence

DÉFINITION

Une composante essentielle caractérise la manière dont la compétence doit idéalement être mise en œuvre. Elle sera un critère d'évaluation de celle-ci. C'est pour l'étudiant un moyen de prendre la mesure de ce qui est attendu de lui. Également appelée « critère d'exigence » ou « critère qualité », la composante essentielle peut informer sur :

- la qualité de la démarche ;
- la qualité du résultat obtenu ;
- la méthodologie ;
- la communication (qualité des relations avec les autres interlocuteurs) ;
- le respect de règles (juridiques, déontologiques, environnementales, sociétales, etc.) ou de contraintes.

Pour que l'étudiant soit compétent, il doit respecter toutes les composantes essentielles. Ces dernières ne se compensent donc pas entre elles.



FORMAT

- Choisir un verbe au gérondif (ex. en favorisant, en respectant...) qui permet de caractériser avec précision la qualité de la mise en œuvre de la compétence.
- Déterminer 2 à 6 composantes essentielles pour chaque compétence.



MÉTHODE

Pour identifier les composantes essentielles, on peut s'interroger sur ce qui permet de bien mettre en œuvre une compétence :

- Quelles sont les exigences de l'équipe par rapport à la mise en œuvre de chaque compétence ?
- Selon vous, qu'est-ce qui permet d'attester que la compétence est correctement mise en œuvre ?
- L'objectif est-il atteint ? Le résultat obtenu est-il à la hauteur des attendus dans la situation donnée ?
- La démarche de l'étudiant mise en œuvre pour obtenir ce résultat est-elle cohérente et adaptée à la situation donnée ?
- Les règles attendues (juridiques, écologiques, etc.) sont-elles respectées ?
- Les interactions sont-elles adaptées aux situations et aux interlocuteurs ?

La formulation d'une composante essentielle doit être aussi précise que possible.



CONSEILS

S'assurer que les composantes essentielles :

- sont des caractéristiques qui affectent positivement la façon de mettre en œuvre la compétence ;
- ne sont pas redondantes, pour éviter d'évaluer deux fois le même critère ;
- ne sont pas trop exigeantes : en effet, si une composante est trop exigeante, elle ne pourra pas être appliquée au niveau 1, et elle mettra certainement la majorité des étudiants en échec aux niveaux avancés.

EXEMPLES

Référentiel de compétences de la licence de Sciences de la Vie – Université de Toulon

- Compétence "Résoudre une problématique scientifique"

- En choisissant des ressources appropriées, fiables et représentatives
- En analysant des données à différentes échelles et issues de différentes disciplines

Référentiel de compétences de la Licence d'Histoire (travail en construction) – Université de Lille

- Compétence "Interpréter le matériau historique en fonction des représentations propres à ceux qui l'ont produit pour construire une démonstration scientifique"

- En se repérant dans le temps et dans l'espace ;
- En prenant en compte la complexité du monde, la diversité des sociétés et les jeux d'échelle ;
- En adoptant une approche interdisciplinaire ;
- En s'appuyant sur une bibliographie adéquate ;
- En définissant les enjeux d'une question historique ;
- En utilisant les concepts scientifiques adaptés.

Référentiel de compétences de la Licence de Droit (travail en construction) – Université de Lille

- Compétence "Gérer un contentieux"

- En identifiant les points litigieux et en évaluant les risques
- En identifiant les mesures préventives adéquates
- En identifiant et collectant les éléments de preuve
- En sélectionnant le mode de règlement le plus adapté (transaction, médiation, conciliation, arbitrage, juridictions étatiques, etc.)

Déterminer les situations emblématiques de chaque compétence



OBJECTIF

Définir les situations emblématiques de chaque compétence permet à l'équipe :

- d'avoir une vision globale des contextes de mise en œuvre de la compétence ;
- d'envisager plus facilement les différents niveaux de la compétence ;
- de préciser les contextes dans lesquels il faudra immerger les étudiants pour évaluer leur développement de la compétence.

DÉFINITION

Les situations sont les contextes authentiques dans lesquels les étudiants vont être entraînés et évalués. Elles permettent de circonscrire le périmètre de mise en œuvre d'une compétence. Les étudiants peuvent ainsi visualiser concrètement les situations dans lesquelles ils seront amenés à mobiliser leur compétence.



FORMAT

- Déterminer 1 à 4 situations par compétence.
- Choisir des verbes ou substantifs + élément de contexte
- S'inspirer par exemple de la formulation « dans le cadre de... »



MÉTHODE

Comme il n'est pas possible de former les étudiants à toutes les situations, il sera nécessaire d'opérer une sélection et de faire des choix. Il ne s'agit pas de mentionner tous les endroits où ils sont susceptibles d'évoluer, mais bien de sélectionner les situations les plus emblématiques. Ces situations doivent représenter un défi, contraindre à apprendre, faire « émerger la nécessité d'acquérir de nouvelles ressources (savoirs, savoir-faire, savoir-être) pour mieux maîtriser la complexité, tant dans la compréhension que dans l'action. » (Tardif, 2019)

Les questions suivantes peuvent guider la réflexion :

- Dans quels cadres, contextes, conditions ou situations les étudiants seront-ils amenés à mettre en œuvre cette compétence ?
- Les situations définies leur offrent-elles l'occasion d'apprendre tout ce qui est attendu d'eux ?



CONSEILS

Veiller à ce que les situations emblématiques retenues soient :

- des contextes de mise en œuvre de la compétence. Si les situations emblématiques identifiées sont des qualités, il s'agira plutôt de composantes essentielles. Si les situations identifiées sont des finalités, il s'agira plutôt de compétences ;
- complémentaires ;
- des situations dans lesquelles les étudiants devront savoir agir pour réussir la suite de leur parcours, pour les formations qui préparent à la poursuite d'études. Certains ne poursuivront pas leurs études à l'issue de leur formation ; dans une visée plus professionnelle, les équipes pourront identifier les situations vécues par les professionnels de terrain.

EXEMPLES

Extrait du référentiel de compétences de licence-master informatique

- Université de La Rochelle

Pour la compétence « Communiquer efficacement au sujet de son entreprise, de son organisation ou de son projet, tant en interne qu'en externe » :

- Représentations de l'entreprise auprès de partenaires
- Conduite d'une réunion regroupant des représentants de la maîtrise d'œuvre et de la maîtrise d'ouvrage
- Production de supports en vue d'une réunion
- Rédaction de documentations d'un logiciel
- Rédaction de rapports (cahier des charges, spécifications...)

Extrait du référentiel de compétences du logopède - Université de Liège

Pour la compétence « Assumer la responsabilité de la prévention dans le domaine des troubles relevant du champ d'action du logopède » :

- Mettre en place une prise en charge préventive individualisée
- Mener une action de sensibilisation auprès d'un public à risque
- Concevoir et/ou participer à des actions préventives grand public

Fiche 5

Déterminer les niveaux de développement de chaque compétence

DÉFINITION

Pour chaque compétence du référentiel, les niveaux de développement sont des jalons de complexité croissante ponctuant le parcours des étudiants. Il s'agit de définir en quelques mots ce qui fait la différence entre un étudiant de fin de première année et de fin de cycle.



FORMAT

- L'usage courant est de déterminer un niveau de compétence par année de formation.
- Il est possible de spécifier ces niveaux en fonction de l'année de la formation, en indiquant « niveau 1, 2, 3 » ou « novice, intermédiaire, expert ».
- Caractériser à l'aide d'un verbe à l'infinitif et d'un complément le niveau de développement de la compétence (préférable). Pour définir ces niveaux de développement, on peut également recourir à des expressions telles que : « ...dans une posture de... », « ...un système simple/complexe », ou « ...à l'échelle de... ».



MÉTHODE

Afin de traduire une montée en exigence dans la compétence, les niveaux de développement peuvent être définis selon :

- le nombre et le type de paramètres ou de protagonistes à prendre en considération ;
- la posture/le rôle/la responsabilité/l'autonomie attendu(e) de l'étudiant ;
- le contexte de réalisation (familier à nouveau, dans des situations simulées ou réelles).

Il est parfois plus simple d'envisager d'abord le niveau attendu à la fin du cycle de formation, pour se questionner ensuite sur les niveaux inférieurs en se demandant ce que l'étudiant doit déjà savoir faire à l'issue de chaque année.

EXEMPLES

Référentiel de compétences du BUT Génie Biologique, parcours biologie médicale et biotechnologie – Université d'Angers

Pour la compétence « Réaliser des examens de biologie médicale » :

- Niveau 1 : mettre en œuvre les examens **les plus courants** en laboratoire de biologie médicale.
- Niveau 2 : mettre en œuvre des techniques permettant **le diagnostic** de pathologies et le suivi de l'efficacité d'un traitement.
- Niveau 3 : mettre en œuvre **des méthodes avancées de diagnostic** et s'intégrer au fonctionnement d'un laboratoire en milieu médical.

Référentiel de compétences du BUT Chimie, parcours Analyse, contrôle-qualité, environnement – Université du Mans (cf. annexe 1)

Pour la compétence « Analyser les échantillons solides, liquides et gazeux » :

- Niveau 1 : Utiliser des techniques **simples**.
- Niveau 2 : Utiliser des techniques **variées**.
- Niveau 3 : Utiliser des techniques **complexes**.

Pour la compétence « Gérer un laboratoire de chimie ou un atelier de production » :

- Niveau 1 : **Utiliser** des outils de gestion
- Niveau 2 : **Participer** à la gestion du laboratoire ou de l'atelier de production
- Niveau 3 : **Piloter** une équipe, un projet.

Déterminer les apprentissages critiques pour chaque niveau

DÉFINITION

Les apprentissages critiques sont les apprentissages jugés nécessaires pour le passage à un niveau supérieur de la compétence. Ils sont qualifiés de « critiques » car ils sont incontournables, indispensables, et sont spécifiques à chaque niveau de développement de la compétence. Il faut maîtriser tous les apprentissages critiques d'un niveau pour l'atteindre, ils ne sont donc pas compensables entre eux. Les apprentissages critiques permettent de passer d'une approche centrée sur les enseignements à une approche centrée sur les apprentissages à réaliser par les étudiants.



FORMAT

- Nombre : définir environ 2 à 6 apprentissages critiques par niveau de compétence.
- Forme : choisir un verbe d'action + un « objet d'apprentissage »

Cette formulation contribue à annoncer des attendus réalistes et concrets.

Lorsqu'un deuxième verbe semble nécessaire, il peut être transformé en adjectif pour qualifier l'objet du verbe principal. Par exemple, au lieu de « collecter et analyser des données », on peut reformuler en « analyser des données collectées » afin de mettre l'accent sur le verbe « analyser », plus intégrateur.



MÉTHODE

Se poser la question suivante :

- Quels sont les apprentissages que les étudiants doivent maîtriser pour être en mesure d'agir à ce niveau donné de développement ?



CONSEILS

S'assurer que les apprentissages critiques :

- sont complexes et qu'ils nécessitent la combinaison de plusieurs ressources (savoirs, savoir-faire, savoir-être, outils, matériel, etc.). Les apprentissages critiques ne correspondent pas à une connaissance fondamentale.
- sont tous indispensables à l'atteinte d'un niveau donné ;
- ne sont pas répétés dans les niveaux suivants. Ils sont supposés acquis et mobilisables pour viser ceux du niveau suivant ;
- sont observables et évaluable.

EXEMPLES

Référentiel de compétences du BUT Gestion des Entreprises et Administrations, parcours Gestion et Pilotage des Ressources Humaines

Pour la compétence « Piloter les relations avec les parties prenantes de l'organisation » :

- Au niveau 1 « Identifier les relations entre les parties prenantes » :
 - Identifier ses qualités individuelles
 - Identifier les relations interpersonnelles et collectives
 - Travailler en équipe avec méthode
 - Utiliser de façon pertinente les techniques de communication
- Au niveau 2 « Coordonner les relations entre les parties prenantes » :
 - Mobiliser ses qualités individuelles au service de l'intelligence collective
 - Analyser les relations interpersonnelles et collectives dans la stratégie de l'organisation
 - Utiliser les outils d'organisation et méthodes dédiés au travail collaboratif
 - Combiner les méthodes de communication en lien avec la stratégie
- Au niveau 3 « Améliorer les relations entre les parties prenantes » :
 - Animer une équipe
 - Mener un projet collaboratif
 - Participer à l'amélioration de la politique de communication en lien avec la stratégie

Référentiel de compétences du cursus Informatique de l'université de la Rochelle. (cf. annexe 4).

Pour la compétence « Administrer des systèmes et réseaux » :

- Au niveau 1
 - Installer et gérer un réseau
- Au niveau 2
 - Configurer des systèmes d'exploitation et services réseaux
 - Développer des services réseaux
 - Gérer les droits d'accès relatifs aux utilisateurs et aux ressources
- Au niveau 3
 - Sécuriser des systèmes, des réseaux, des données
 - Mettre en œuvre des solutions de virtualisation et de conteneurisation au niveau des systèmes et des réseaux

Fiche 7

Élaborer la matrice croisée entre les compétences et les cours

DÉFINITION

La matrice croisée est un tableau permettant d'identifier les cours qui soutiennent, dans la maquette actuelle, le plus significativement l'acquisition de telle ou telle compétence. Cette matrice permet de vérifier la cohérence du contenu du programme de formation.



LIVRABLE

La matrice prend la forme d'un tableau croisant en ligne les compétences et les apprentissages critiques, et en colonne les années/semestres/UE et cours (ou inversement).



MÉTHODE

Se poser les questions suivantes :

- Quels cours participent **le plus significativement** à l'acquisition de chaque apprentissage critique ? Autrement dit, dans quels cours travaille-t-on les ressources (savoirs, savoir-faire, savoir-être, outils etc.) requises par chaque apprentissage critique ?
- Quelles sont les activités pédagogiques existantes dans la formation qui soutiennent l'acquisition de tel ou tel apprentissage critique (projets, études de cas, résolution de problème, simulation, projet d'étude appliqué, mémoire, stage...) ?

Parce qu'elle permet d'apprécier la contribution formative de chaque cours aux apprentissages critiques visés et d'identifier les éventuels manques ou redondances entre UE, cette matrice servira de base de discussion à l'équipe pour apporter les ajustements nécessaires.

Plusieurs situations peuvent se présenter :

- Un apprentissage critique n'est travaillé dans aucun cours → revoir la formulation ou la pertinence de cet apprentissage critique dans la formation ou l'ajouter dans un cours ;
- Un apprentissage critique est travaillé dans de nombreux cours → indiquer seulement les cours qui y contribuent le plus ;
- Un cours ne contribue à aucun apprentissage critique → discuter la place de cet enseignement ou de son contenu dans la formation ;
- Un cours contribue à de nombreux apprentissages critiques → indiquer les apprentissages critiques auxquels il contribue le plus.

Cette étape est également le bon moment pour vérifier si la répartition des ECTS/cours est proportionnelle avec la contribution des cours aux compétences.

EXEMPLE

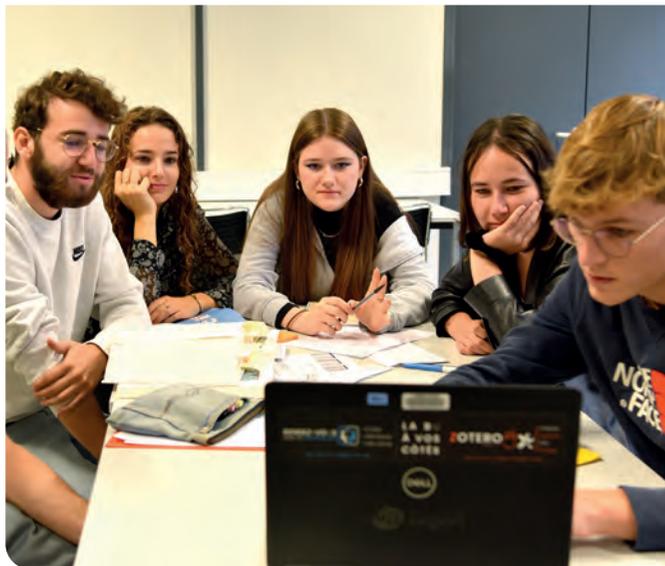
L'*annexe 8* est une matrice croisée de la licence de physique-chimie de l'université Savoie Mont-Blanc, et l'*annexe 9* est une matrice croisée à partir de la compétence « Traiter un patient présentant un trouble relevant du champ d'action du logopède ».

Étape 2

Concevoir l'évaluation des compétences

« Être compétent, c'est agir avec compétence et être conscient de la démarche empruntée »

Le Boterf, 1998



12 Biggs et Tang, 2011, p.191

Étape 2 : Concevoir l'évaluation des compétences

Une fois le référentiel de compétences établi, il importe d'apprécier le niveau de développement des compétences atteint par l'étudiant à différents moments de sa formation.

En APC, deux types d'évaluation seront essentiellement combinés :

- L'évaluation sommative ou certifiante permet de vérifier l'atteinte du niveau requis au terme du cursus, pour une reconnaissance institutionnelle.
- L'évaluation formative permet de soutenir la progression de l'étudiant en lui donnant une vision de ses acquis et de ce qu'il lui reste à travailler.

Afin de développer ses compétences dans la durée, l'étudiant a besoin de recevoir des retours réguliers sur ses apprentissages, ce qui confère une place importante à l'évaluation formative.

« Ce que les élèves apprennent et la manière dont ils apprennent dépendent dans une large mesure de la manière dont ils pensent qu'ils seront évalués. Les pratiques d'évaluation doivent envoyer les bons signaux aux élèves sur ce qu'ils devraient apprendre et comment ils devraient l'apprendre. »¹²

Pour démontrer sa compétence, l'étudiant doit être amené à :

- agir dans des situations complexes et authentiques

Il est nécessaire de donner à l'étudiant l'occasion de vivre des mises en situation que l'on observera ou qu'on lui demandera de décrire et d'analyser. En effet, la simple somme ou moyenne de résultats d'examens de connaissances ne permet pas d'attester du développement d'une compétence car celle-ci ne se mesure qu'en situation. La complexité de ces situations est progressive et correspond au niveau de compétence visé. Dans la mesure du possible, il est bon de prévoir plusieurs mises en situations complexes et authentiques pour évaluer le développement d'une compétence.

- développer sa réflexivité

La réflexivité consiste à décrire, analyser et évaluer son action. Cette dernière permet d'apprécier les décisions prises pour agir et le regard critique porté sur son action. En fin de parcours, l'étudiant doit être capable d'agir et de se réguler en autonomie.

Chaque élément figurant dans le référentiel de compétence sera pris en compte au moment de son évaluation :

- les composantes essentielles sont les critères de qualité de l'exercice de la compétence ;
- les familles de situations sont les contextes dans lesquels l'étudiant doit savoir exercer sa compétence ;
- le niveau de développement précise le niveau de maîtrise attendu en fonction des années de formation ;
- les apprentissages critiques doivent être mobilisés par l'étudiant lorsqu'il exerce sa compétence.

Concevoir des situations d'apprentissage et d'évaluation



OBJECTIF

Définir des situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) afin de développer et d'évaluer des niveaux de compétences.



LIVRABLE

Il s'agit de compléter une fiche reprenant les éléments principaux de chaque SAÉ. Idéalement, les étudiants prendront connaissance de ces fiches. Vous trouverez en [annexe 10](#) un exemple de gabarit de fiche SAÉ.

DÉFINITION

Une SAÉ est une mise en situation permettant à l'étudiant d'apprendre en agissant et de mettre en œuvre sa compétence. C'est une réalisation originale de sa part pour résoudre une problématique complexe, aussi authentique que possible.

Elle nécessite de faire des choix, de mobiliser et de combiner des ressources de différents enseignements.



TYPOLOGIE DES SAÉ

Voici quelques types de SAÉ :

- **La simulation** : l'étudiant endosse un rôle qui lui permet de tester ses futures responsabilités en contexte protégé, sans prendre de risques. Il peut expérimenter des théories, des modèles et des comportements, et il analyse les effets de ses actions.
Exemple : jeux de rôles.
- **Le projet** : l'étudiant mène des actions qui aboutissent à une réalisation concrète. Il élabore et suit un plan d'action en lien avec l'intention du projet.
Exemple : construction d'une maquette d'un bâtiment.
- **L'investigation** : l'étudiant tient un rôle de chercheur. Il apporte sa contribution à un champ de connaissances. À travers une démarche rigoureuse, il questionne une réalité pour parvenir à comprendre un phénomène, un principe, un comportement ou un système.
Exemples : enquête de terrain, article de recherche, mémoire etc.
- **L'étude de cas** : il s'agit de comprendre et de décrire un cas, éventuellement le résoudre. Cela nécessite de découvrir, sélectionner, hiérarchiser, confronter des ressources variées, fournies ou non par l'enseignant.
Exemple : résolution de problèmes.
- **Le stage** : il consiste en une immersion de l'étudiant dans un métier, des missions concrètes lui sont confiées.

Fiche 8

(suite)



MÉTHODE

Les étapes suivantes peuvent permettre de guider pas à pas la création de chaque SAÉ :

– Étape préparatoire

Il est nécessaire d'identifier :

- Les cours concernés par la SAÉ ;
- Les enseignants qui conçoivent la SAÉ.

– Étape 1 : choisir une SAÉ pertinente pour développer et/ou évaluer une compétence

L'objectif est de définir une mise en situation ou une tâche à réaliser se rapprochant de ce qui pourra être demandé à un étudiant qui poursuit ses études (en master ou en doctorat par exemple) ou à un professionnel sur le terrain.

Il est bon de vérifier :

- que la tâche est aussi authentique que possible ;
- qu'elle est complexe (choix en autonomie, ressources diverses à mobiliser) ;
- qu'elle permet plusieurs résultats ou démarches possibles.

– Étape 2 : déterminer les livrables

Il est nécessaire de définir le livrable qui permettra à l'étudiant de démontrer son niveau de compétence, dans le respect des composantes essentielles.

Ces livrables peuvent prendre une forme variée : oral de présentation, rapport écrit, prototype, poster, événement, simulation etc.

– Étape 3 : scénariser l'activité

Il s'agit de formaliser le déroulement de la SAÉ afin d'articuler les apports de ressources durant l'activité.

Cela implique la définition :

- des étapes par lesquelles l'étudiant doit passer ;
- de son rôle ainsi que celui des pairs, des enseignants et des éventuels professionnels ;
- des modalités de feedback lui permettant d'ajuster ses actions pendant son parcours ;
- de la charge de travail demandée (répartition vis-à-vis des autres travaux demandés).

L'*annexe 11* propose une grille d'autoanalyse qui permet d'apprécier la qualité de la conception d'une SAE.



CONSEILS

Une fois l'équipe SAÉ constituée, il est important de déterminer les rôles de chaque enseignant et/ou professionnel dans les missions suivantes :

- La conception ;
- L'encadrement et/ou la coordination (pour impulser la dynamique de groupe, donner des consignes, du feedback, etc.) ;
- L'évaluation.

L'évaluation formative est particulièrement nécessaire en cours d'apprentissage. Elle peut prendre la forme de feedbacks donnés à l'occasion de situations informelles, après la remise d'un travail individuel ou de groupe, ou bien lors d'une présentation orale. Elle peut aussi s'organiser entre les étudiants eux-mêmes. Ce temps de suivi devra être prévu dans la maquette.

Dans tous les cas, l'évaluation formative favorise une meilleure compréhension des étudiants de ce qui est attendu d'eux et leur apporte soutien et encouragement dans la poursuite de leurs objectifs d'apprentissage.

Il est conseillé de prévoir au moins deux SAÉ par niveau de compétence visé, afin de leur donner les moyens de développer leurs apprentissages et d'ajuster leurs actions.

EXEMPLE

Vous trouverez en *annexe 12* un exemple de SAÉ en pharmacie officinale. L'*annexe 13* donne des exemples de SAE plus ou moins complexes et authentiques.

Accompagner le développement de la réflexivité



Une personne est reconnue compétente si :

- d'une part, elle agit de façon efficace et qualitative ;
- d'autre part, si elle est capable de porter un regard réflexif sur son action.

DÉFINITION

Par réflexivité, on entend la capacité de l'étudiant à analyser et critiquer la façon dont il s'y prend pour agir, le cheminement qu'il a suivi et les résultats de son action.



Il existe plusieurs modalités pour favoriser le développement de la réflexivité chez l'étudiant :

- l'inciter à compléter un portfolio d'apprentissage et d'évaluation des compétences ;
- lui proposer un journal de bord à compléter tout au long de sa formation ;
- l'amener à décrire, analyser et évaluer son action à différents moments de sa formation.

Selon les objectifs poursuivis et l'usage qui en est fait, le terme portfolio recouvre couramment plusieurs réalités.

On distingue :

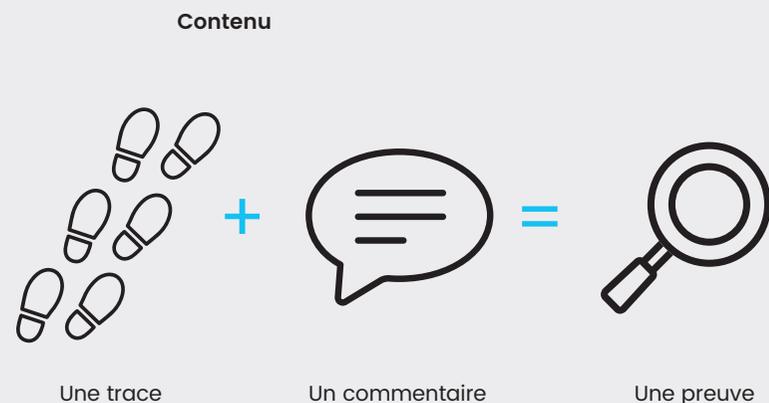
- Le portfolio de présentation professionnelle : il permet à l'étudiant de valoriser ses compétences, les singularités de son parcours, son expérience et ses réalisations, dans une visée d'insertion professionnelle ;
- Le portfolio de développement professionnel : il peut être utilisé tout au long de sa vie dans une visée de construction de son projet professionnel, par exemple dans le cadre d'un bilan de compétences. Il met en lumière le potentiel professionnel de la personne, grâce à une mise en perspective de ses expériences et de ses compétences avec ses aspirations et ses besoins de formation ;
- Le portfolio d'apprentissage et d'évaluation des compétences : il permet à l'étudiant de présenter mais aussi de construire sa réflexion sur ses compétences, en favorisant l'auto-évaluation. C'est également un support pour les feedbacks de l'enseignant et l'évaluation des compétences.

Le portfolio d'apprentissage et d'évaluation

En approche par compétences, c'est le portfolio d'apprentissage et d'évaluation qui nous intéresse plus spécifiquement.

Il s'agit d'un dossier personnel et évolutif dans lequel l'étudiant archive et analyse de manière convaincante des traces de développement de ses compétences, et en construit ainsi des preuves. En effet, en APC, c'est à l'étudiant de faire la démonstration du développement de ses compétences.

Fiche 9

(suite)

Étant entendu que la simple déclaration de l'étudiant ne suffit pas à attester du niveau de développement de ses compétences, il est important que ses commentaires s'appuient sur des traces tangibles et authentiques. Ces traces prennent des formes diverses, par exemple : résultat d'un travail, schéma, photo, extrait d'article rédigé par lui-même, appréciation reçue d'un supérieur ou d'un encadrant...

Elles peuvent être récoltées à l'occasion de mises en situation authentiques vécues durant le cursus de formation (via des projets, des études de cas, etc.) mais aussi durant les stages, ou encore via son implication dans la vie associative.

Pour formuler un commentaire, l'étudiant devra décrire, analyser et évaluer l'action menée. Voici quelques exemples de questions à poser pour guider cette analyse réflexive :

Pour aider l'étudiant à décrire son action :

- Dans quel contexte avez-vous agi ?
- Quel(s) objectif(s) visiez-vous ?
- Quel était votre degré d'implication et d'autonomie ?
- Quelle a été votre démarche ?
- Quelles décisions avez-vous prises ?
- Quelle compétence et quel niveau de compétence du référentiel de votre formation visiez-vous ?
- Quelle(s) trace(s) avez-vous choisie(s) pour illustrer votre action et donner une idée du niveau de développement de cette compétence ?

Pour aider l'étudiant à analyser son action :

- Quels ont été les résultats de votre action ? Sur quels éléments vous appuyez-vous pour faire cette analyse ?
- Qu'est-ce qui a été facile et qu'est-ce qui l'a moins été ?
- Quelles ressources avez-vous choisies et combinées pour réaliser vos tâches et résoudre les problèmes rencontrés ?
- Quels liens faites-vous entre votre action et les apprentissages critiques liés à la compétence visée ?

Pour aider l'étudiant à évaluer son action :

- Pensez-vous que toutes les composantes essentielles de la compétence visée ont été prises en compte ?
- Si vous étiez de nouveau confronté à cette situation, que changeriez-vous ?
- Dans quelle(s) autre(s) situation(s) pourriez-vous mettre en œuvre votre compétence ? Seriez-vous capable de la transférer dans d'autres contextes ? Face à d'autres problématiques ?
- Quelles ressources vous manquent pour atteindre le niveau de compétence visé ?
- Quelle action complémentaire pourriez-vous mettre en place pour augmenter votre niveau de maîtrise de la compétence visée ?

Fiche 9

(suite)

Forme

Le portfolio peut se présenter sous un format papier ou numérique. Afin d'aider et motiver l'étudiant à compléter son portfolio, l'enseignant pourra lui laisser de plus en plus d'autonomie pour l'organiser comme il le souhaite. Néanmoins, il est préférable d'indiquer le degré de développement attendu pour la démonstration d'une compétence (nombre de pages par exemple).

Dans un portfolio, on trouve généralement, a minima, une rubrique "présentation de l'étudiant" et une rubrique "compétences", contenant pour chaque compétence une collection des traces commentées.

Conseils pour une bonne pratique du portfolio

La mise en place d'un portfolio prend du temps car elle amène un changement de posture de l'étudiant, comme de l'enseignant. En effet, en approche par compétences et notamment dans le portfolio, c'est à l'étudiant d'être actif et d'apporter la preuve de sa compétence. Il est donc conseillé d'introduire la pratique de la réflexivité assez tôt dans le cursus.

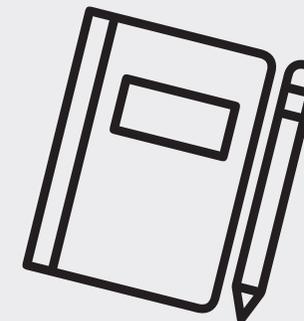
Afin que les étudiants intègrent le portfolio dans leurs habitudes de travail, il est important d'y faire souvent référence et de fournir des feedbacks réguliers.

Pour ne pas perdre de vue la finalité du portfolio, la démarche empruntée par les étudiants et la qualité de leur analyse seront davantage valorisées que la forme et la quantité de preuves fournies.

L'[annexe 14](#) permet de visualiser un exemple d'e-portfolio généré sur la base du modèle d'e-portfolio KAPC+ développé par la plateforme Karuta (constructeur d'e-portfolio open source).

Le journal de bord de formation

Dans une visée purement formative, on peut proposer à l'étudiant de compléter un journal de bord tout au long de sa formation, qui lui permet de porter un regard sur ses apprentissages et sa progression. Dans ce cas, l'accent sera moins mis sur la collecte de traces de ses apprentissages et davantage sur sa réflexion.



Toutefois, certaines conditions sont nécessaires à sa mise en place :

- Veiller à la confidentialité : pour que l'étudiant puisse librement faire part de ses essais-erreurs, la confidentialité de ce qu'il écrit et partage doit être garantie.
- Prévoir un lecteur à ce journal : ce peut être un enseignant et/ou un autre étudiant. Il faudra préciser à quel rythme il partagera son journal et les types de retours attendus. Tout n'est pas forcément partageable : à lui de sélectionner les parties de son journal qu'il souhaite faire lire.

Intégrer des moments réflexifs dans la formation

Pour aider l'étudiant à développer une posture réflexive dans sa formation, l'enseignant pourra mettre en place régulièrement des consignes l'amenant à décrire, analyser et évaluer son action, par exemple sous la forme d'un écrit ou d'un oral réflexif demandé à la fin d'une SAÉ.

Cette modalité permet de garantir que la validation de sa compétence repose non seulement sur son efficacité lors de la SAE, mais aussi sur un degré de réflexivité suffisant vis-à-vis de son propre niveau de compétence. Les questions listées plus haut peuvent également être utilisées dans cette intention.

Fiche 10

Évaluer les compétences à partir d'une grille critériée



OBJECTIF

Afin de clarifier les attendus et de réduire les biais souvent liés à l'évaluation tels que la subjectivité, il est important de formaliser des grilles critériées, transmises en amont de l'évaluation à l'ensemble de la promotion.



MÉTHODE

Les enseignants rédigent des grilles d'évaluation constituées de critères et d'indicateurs :

- Les critères d'évaluation de la compétence sont les composantes essentielles définies préalablement dans le référentiel. Ils constituent ce que l'on veut vérifier, ce qui permet de dire que la compétence est maîtrisée et correctement mise en œuvre.
- Les indicateurs sont des éléments observables de la composante essentielle dans le travail fourni par l'étudiant.



CONSEILS

S'il est sans doute plus cohérent d'évaluer le développement d'une compétence d'une façon binaire (« compétence développée au niveau attendu » versus « développement à poursuivre »), la plupart des institutions prévoient, pour des raisons administratives, une évaluation s'échelonnant sur 20 points. L'arbre décisionnel ci-contre peut être utilisé pour examiner le développement de la compétence (efficacité de l'action et réflexivité). Les notes attribuées à chaque niveau peuvent être discutées au sein de chaque équipe pédagogique.

Le rôle d'évaluateur peut être endossé par des acteurs différents : les enseignants mais aussi les étudiants ou les éventuels partenaires professionnels. Pour une évaluation plus juste et plus précise, il est souhaitable de partager la responsabilité de l'évaluation entre plusieurs personnes.

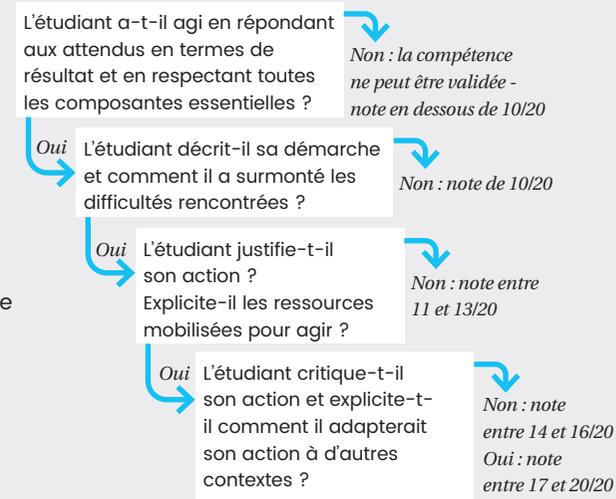
L'*annexe 15* présente un exemple de grille critériée pour évaluer l'efficacité de l'action et la réflexivité à partir de la compétence « Concevoir une séquence pédagogique ».

L'*annexe 16* est un exemple de grille d'évaluation de l'oral réflexif sur la compétence « Se former en 1^{er} cycle universitaire ».

EXEMPLE

COMPÉTENCE	CRITÈRE (=composante)	INDICATEURS
Conduire un véhicule de tourisme	En respectant le code de la route	L'étudiant a respecté les limitations de vitesse. L'étudiant s'est engagé sur la voie selon les règles de priorité (stop, feu rouge, priorité à droite, priorité à gauche dans les ronds-points...)
Apporter un conseil stratégique à une entreprise	En respectant la réglementation en vigueur	L'étudiant a fait référence à l'article de loi XXXX pour appuyer son projet. L'étudiant a réalisé une veille juridique.
Construire une réflexion sur un problème historique	En mobilisant et analysant des sources variées et pertinentes	L'étudiant a établi une bibliographie en lien avec le problème historique, faisant apparaître des sources scientifiques diversifiées.

Exemple de pondération d'une grille critériée pour évaluer une compétence



Élaborer la maquette de la formation au service des compétences

DÉFINITION

La maquette est le document qui présente l'organisation du programme, la répartition des enseignements et les modalités d'évaluation des compétences visées par la formation.



MÉTHODE

Une fois que l'équipe pédagogique a établi la matrice croisée et défini les modalités d'évaluation des compétences, elle est en mesure d'élaborer une maquette de formation au service du développement des compétences. Dans le cadre d'une formation en APC, plusieurs types de maquettes facilitent la visibilité des compétences et leur développement progressif. Ce guide propose deux modalités d'organisation des maquettes (d'autres sont envisageables) :

1. Des maquettes mixtes, faisant coexister des unités d'enseignement (UE) thématiques et des UE SAE
2. Des maquettes comprenant des UE compétences (1 UE = 1 compétence)

Chaque UE peut être constituée de différents types d'éléments constitutifs (EC), par exemple des cours (CM, TD, TP), des heures d'accompagnement et de suivi des étudiants, des heures de travail en autonomie, des SAE et/ou d'un portfolio.

1. Maquettes mixtes en UE thématiques et UE SAE

Une première façon d'organiser la formation en APC est d'opter pour une maquette mixte, combinant des UE thématiques « classiques » et des UE SAE dédiées à l'évaluation des compétences. Pour réaliser chaque SAE, l'étudiant aura besoin de mobiliser et combiner des connaissances, savoir-faire et savoir-être acquis dans des cours d'UE thématiques différentes.

Cette modalité de maquette permet d'évaluer par compétences mais ne met pas visuellement en exergue la contribution de chaque cours aux compétences.

Présentation globale

Dans ce modèle, les compétences ne sont évaluées que dans les UE SAE de couleur jaune.

Année 1		Année 2		Année 3	
S1	S2	S3	S4	S5	S6
UE 1 thématique	UE 6 thématique	UE 11 thématique	UE 16 thématique	UE 20 thématique	UE 25 Portfolio stage Compétences 1, 2, 3, 4 et 5 Niveau 3
UE 2 thématique	UE 7 thématique	UE 12 thématique	UE 17 thématique	UE 21 thématique	
UE 3 thématique	UE 8 thématique	UE 13 thématique	UE 18 thématique	UE 22 thématique	
UE 4 SAE Compétence 1 Niveau 1	UE 9 SAE Compétence 3 Niveau 1	UE 14 thématique	UE 19 Compétences 3 et 4 - Niv 2	UE 23 thématique	
UE 5 SAE Compétence 2 Niveau 1	UE 10 SAE Compétences 4 et 5 - Niv.1	UE 15 SAE Compétences 1, 2 et 5 Niveau 2		UE 24 thématique	

Exemple de maquette mixte UE thématiques et UE SAE

Fiche 11

(suite)

Présentation détaillée :
zoom sur le semestre 1
de la première année

Exemple de maquette
mixte UE thématiques et UE
SAE, détail de la répartition
des EC au 1^{er} semestre

Année 1							
Semestre 1							
		CM	TD	TP	Accomp	Autonomie	MCCC
UE1 thématique	Cours	4h	12h				CC
	Cours		8h		4h		CC
	Cours	10h	2h				CT
UE2 thématique	Cours	6h		6h	2h		CC
	Cours		10h	4h			CC
UE 3 thématique	Cours	12h	6h				CT
	Cours	2h	14h				CC
	Cours	10h		4h			CC
UE 4 SAE Compétence 1 niveau 1	Prépa SAE	2h	6h		2h	20h	SAE
UE 5 SAE Compétence 2 niveau 1	Prépa SAE		6h	2h	2h	20h	SAE

Fiche 11

2. Les maquettes en UE compétences

(suite)

Les maquettes formalisées en UE compétences permettent de répartir les cours en fonction de la compétence du référentiel que chaque enseignement abonde principalement. Cette modalité de maquette est la plus lisible car elle permet à l'étudiant de bien identifier les enseignements qu'il va mobiliser pour développer chaque compétence. Quatre options de maquettes en UE compétences sont présentées ci-dessous¹³ :

Présentation globale

Option A

Année	Année 1		Année 2		Année 3	
	S1	S2	S3	S4	S5	S6
Compétence 1	UE 1		UE 6		UE 11	
Compétence 2	UE 2		UE 7		UE 12	
Compétence 3	UE 3		UE 8		UE 13	
Compétence 4	UE 4		UE 9		UE 14	
Compétence 5	UE 5		UE 10		UE 15	

Une UE par niveau de compétence sur une année.

Une licence visant 5 compétences sur 3 niveaux, serait constituée de 15 UE, soit 5/année.

Option B

Année	Année 1		Année 2		Année 3	
	S1	S2	S3	S4	S5	S6
Compétence 1	UE 1		UE 6		UE 11	
Compétence 2	UE 2		UE 7		UE 12	
Compétence 3		UE 3		UE 8		UE 13
Compétence 4		UE 4		UE 9		UE 14
Compétence 5		UE 5		UE 10		UE 15

Une UE par niveau de compétence sur un seul semestre. Les compétences sont donc travaillées successivement.

Dans une licence visant 5 compétences sur 3 niveaux, les 3 premières compétences sont travaillées sur les semestres impairs, tandis que les compétences 4 et 5 sont travaillées sur les semestres pairs.

¹³ D'après M. Poumay et F. Georges, *Comment mettre en œuvre une approche par compétences dans le supérieur*, De Boeck, 2022, p. 73 et 77

Fiche 11

(suite)

Option C

Année	Année 1		Année 2		Année 3	
Semestre	S1	S2	S3	S4	S5	S6
Compétence 1	UE 1	UE 6	UE 11	UE 16	UE 21	UE 26
Compétence 2	UE 2	UE 7	UE 12	UE 17	UE 22	UE 27
Compétence 3	UE 3	UE 8	UE 13	UE 18	UE 23	UE 28
Compétence 4	UE 4	UE 9	UE 14	UE 19	UE 24	UE 29
Compétence 5	UE 5	UE 10	UE 15	UE 20	UE 25	UE 30

Deux UE semestrielles pour un niveau de compétence.

Une licence visant 5 compétences sur 3 niveaux, serait constituée de 30 UE, soit 10/an.

Option D

Année	Année 1		Année 2		Année 3	
Semestre	S1	S2	S3	S4	S5	S6
Compétence 1	UE 1		UE 6		UE 10	UE 12
Compétence 2	UE 2					
Compétence 3		UE 4		UE 8	UE 11	
Compétence 4						
Compétence 5	UE 3	UE 5	UE 7	UE 9		

Une UE semestrielle construite autour de plusieurs compétences à un même niveau.

On peut trouver une seule compétence par UE en début de formation, puis les UE vont intégrer de plus en plus de compétences, éventuellement jusqu'à une UE intégrant toutes les compétences en fin de parcours, par exemple le stage.

Fiche 11

(suite)

Présentation détaillée : zoom à l'intérieur de chaque UE

Avec les UE compétences, quelle que soit l'option choisie (A, B, C ou D), l'équipe pédagogique a le choix :

- d'évaluer chaque cours en parallèle de la SAE. Cela suppose de mettre en place un nombre important d'évaluations, qui peuvent parfois être redondantes ;
- d'évaluer l'ensemble des EC d'une même UE compétence par le biais d'une SAE et/ou du portfolio. Cela permet de limiter le nombre d'examens mais nécessite que la SAE soit construite par tous les enseignants de l'UE ;
- d'évaluer l'ensemble des EC de la formation par le biais d'une SAE unique et/ou du portfolio. Cette modalité est particulièrement pertinente pour apprécier les compétences développées lors d'un stage long ou d'un projet annuel conséquent requérant de l'étudiant qu'il mobilise toutes les compétences de la formation.

	Année 1							Année 2							Année 3								
Compétence	UE 1							UE 6							UE 11								
		CM	TD	TP	Accomp	Autonomie	MCCC		CM	TD	TP	Accomp	Autonomie	MCCC		CM	TD	TP	Accomp	Autonomie	MCCC		
Compétence 1	Prépa SAE	2	4		3	11	SAE niv.1	Prépa SAE	2	4		3	11		Prépa SAE	2	10		10	500	SAE ou portfolio niv.3		
	Cours	18					CC	Cours	18					SAE niv.2	Cours	18							
	Cours	8	12				CT	Cours	8	12					Cours	8	12						
	Cours		6				CC	Cours		6					Cours		6						
Compétence 2	UE 2							UE 7							UE 12								
	Prépa SAE		6		2	10	SAE niv.1	Prépa SAE		6		2	10		Cours	24	6					SAE ou portfolio niv.3	
	Cours	10		2			CC	Cours	10		2			SAE niv.2	Cours	10		2					
Cours		12				CC	Cours		12					Cours		12							
Compétence 3	UE 3							UE 8							UE 13								
	Prépa SAE	1	5		2	10	SAE niv.1	Prépa SAE	1	5		2	10		Cours	16	4						SAE ou portfolio niv.3
	Cours		4	10			CC	Cours		4	10			SAE niv.2	Cours		4	10					
	Cours	24					CT	Cours	24						Cours	24							
	Cours	16	6				CT	Cours	16	6					Cours	16	6						
Cours	4	4		2		CC	Cours	4	4		2			Cours	4	4		2					
Compétence 4	UE 4							UE 9							UE 14								
	Prépa SAE		10		4	4	SAE niv.1	Prépa SAE		10		4	4		Cours		10		4		SAE ou portfolio niv.3		
	Cours	20	10				CC	Cours	20	10				SAE niv.2	Cours	20	10						
Cours	16	4	4			CC	Cours	16	4	4				Cours	16	4	4						
Compétence 5	UE 5							UE 10							UE 15								
	Prépa SAE		12	2	2	12	SAE niv.1	Prépa SAE		12	2	2	12		Cours	12	10	2				SAE ou portfolio niv.3	
	Cours	24	6				CC	Cours	24	6				SAE niv.2	Cours	24	6						
	Cours	12	12				CT	Cours	12	12					Cours	12	12						
Cours		10	6			CC	Cours		10	6				Cours		10	6						

Exemple de maquette en UE compétences, option A.

Évaluation de plus en plus intégrée (au niveau de l'EC en année 1, au niveau de l'UE compétence en année 2, au niveau de la formation en année 3).

Fiche 11

(suite)

Que l'équipe pédagogique choisisse de structurer sa maquette en UE compétences ou en faisant co-exister des UE thématiques et des UE SAE, il est indispensable d'accorder du temps aux SAE (et au portfolio le cas échéant) dans la maquette. Ce temps peut prendre la forme d'heures CM, d'heures TD, d'heures TP, d'heures en autonomie pour les étudiants, d'heures de tutorat/d'accompagnement etc.

La réalisation de chaque SAE se fait généralement sur plusieurs semaines voire plusieurs mois, il est donc nécessaire de prévoir un accompagnement des étudiants ainsi que des feedbacks réguliers sur le travail effectué.

Pour rappel, les compétences ne sont pas compensables entre elles. Toutes les compétences du référentiel doivent avoir été développées au niveau 3 pour valider le diplôme. L'atteinte du niveau supérieur d'une compétence emporte la validation de la compétence. Par exemple, si l'étudiant a réussi la SAE de la compétence 3 au niveau 3, mais pas la SAE de la compétence 3 au niveau 2, il valide tout de même la compétence 3.

Comme pour tout autre type d'évaluation, en cas d'échec de l'étudiant à une SAE et donc de non-validation d'un niveau de compétence, une seconde chance est à prévoir. Les modalités de celle-ci sont à envisager selon les points qui ont posé difficulté à l'étudiant.

EXEMPLE

L'*annexe 17* est un exemple de maquette de la LI SVT de l'université de Toulon.



Étape 3

Scénariser
les enseignements
pour garantir
l'alignement
pédagogique



La cohérence du programme de formation peut être vérifiée à plusieurs niveaux :

- La cohérence à l'intérieur d'un cours : les apprentissages visés, les activités pédagogiques et les modalités d'évaluation sont-ils correctement articulés au sein du cours ?
- La cohérence globale de la formation : au regard des compétences visées, les cours sont-ils correctement articulés ?

Fiche 12

Renforcer la cohérence pédagogique au sein de chaque enseignement



OBJECTIF

Scénariser chaque enseignement en s'assurant que les étudiants pourront atteindre les compétences visées à l'issue de la formation.



LIVRABLE

Le scénario ou fiche pédagogique et le syllabus sont les documents qui permettent de formaliser l'alignement pédagogique de chaque cours.

- Le scénario ou fiche pédagogique est le document de travail réservé à l'enseignant qui décrit le déroulé d'un enseignement en indiquant les contenus et les activités pédagogiques envisagés pour chaque séance, ainsi que les modalités d'évaluation retenues pour atteindre les apprentissages critiques visés.
- Le syllabus est un document communiqué aux étudiants dès le début du cours, qui en synthétise les informations générales.

Il peut comporter les informations suivantes :

- Les informations d'identification du cours et de l'enseignant ;
- La place du cours dans le programme de formation ;
- Le calendrier prévisionnel du cours ;
- Les compétences et les apprentissages critiques visés ;
- Le plan/programme du cours ;
- Les modalités pédagogiques et d'accompagnement proposées ;
- La charge de travail estimée ;
- Les modalités et critères d'évaluation ;
- Les éventuelles ressources et références bibliographiques.

DÉFINITION

Introduit par John Biggs pour favoriser la réussite des étudiants, l'alignement pédagogique est l'adéquation des apprentissages critiques visés avec les activités pédagogiques et les modalités d'évaluation.

Cette cohérence constitue une sorte de « contrat pédagogique » avec les étudiants et son respect sera un moteur d'engagement et de motivation de leur part.

Fiche 12

(suite)



MÉTHODE

Les modalités pédagogiques doivent être en cohérence et d'égale complexité avec les modalités d'évaluation retenues, au service des apprentissages et compétences visés.

Les modalités pédagogiques sont variées et l'approche par compétences ne contraint à l'emploi d'aucune en particulier. Le choix d'une modalité pédagogique doit découler de l'apprentissage critique qui est visé.



CONSEILS

Focus sur les pédagogies actives

Elles recouvrent « un ensemble de pratiques pédagogiques permettant à l'étudiant de faire évoluer ses connaissances et ses compétences existantes en s'impliquant et en interagissant (avec l'enseignant et ses pairs) à propos d'une matière contextualisée sur laquelle il devra poser un regard analytique, critique et réflexif. Ces pratiques sont ancrées dans une conception socio-constructiviste de l'apprentissage. »¹⁴

Les étudiants apprennent en étant engagés dans la réalisation d'une activité qui nécessite la mobilisation de leurs ressources. Les apprentissages sont ainsi plus significatifs, plus en profondeur, donc plus pérennes¹⁵.

Certaines modalités ont été mentionnées dans la fiche n°8 sur les SAÉ, mais d'autres relèvent également de modalités pédagogiques actives telles que les jeux de rôles, la classe inversée, les débats critiques, les résolutions de problème, les votes interactifs, les forums de discussion, les quiz, les présentations orales, l'enseignement par les pairs (classes puzzle...), etc.

Certaines d'entre elles – comme la classe inversée ou la classe puzzle – permettront de faire évoluer la place des savoirs et leurs modalités de transmission au sein de la formation.

Ces pratiques pédagogiques n'invalident cependant pas les apports de modalités plus transmissives. Il est tout à fait possible de garder des moments de transmission dans le cadre de modalités pédagogiques dites actives. Un cours magistral peut, de même, être rendu plus « actif » en incitant à la réflexion, au débat, au questionnement, notamment par l'introduction de techniques de rétroaction en classe (TRC)¹⁶.

Focus sur la charge de travail étudiante

Pour rappel, la charge de travail doit inclure la présence en cours, le temps pour réaliser les différentes activités associées à un cours (lectures, exercices, projets, révisions...) dans le cadre du travail personnel, ainsi que le temps de l'examen ou de préparation du livrable évalué (dossier, rapport...). Un crédit ECTS représentant entre 25 et 30 heures de travail étudiant, la charge de travail d'un enseignement de 5 ECTS doit par conséquent se situer entre 125 et 150h, tout compris.

¹⁴ De Clercq, M., Frenay, M., Wouters, P., Raucant, B. (2022), *Pédagogie active dans l'enseignement supérieur, Description de pratiques et repères théoriques*. Bruxelles : Peter Lang.

¹⁵ Face & Pile, *Les méthodes actives*, université de Sherbrooke.

¹⁶ Pour découvrir d'autres TRC, consulter : Les TRC en pratique (calameo.com) : <https://www.calameo.com/read/000087605bb23c6e4bb4f>

Fiche 13

S'assurer de la cohérence pédagogique de la formation



OBJECTIF

S'assurer que la formation répond à une logique interne et correspond à la vision de la personne diplômée établie au début de la réflexion sur l'APC.

La démarche APC étant itérative, d'inévitables allers-retours entre le référentiel de compétences, la maquette et le scénario entraîneront d'éventuels ajustements.



MÉTHODE

Tout au long du processus d'élaboration du programme, il est recommandé de veiller à la bonne articulation des enseignements, en observant les prérequis, la progression et la dépendance des cours entre eux.

Les questions suivantes aideront à identifier ces liens :

- Les apprentissages visés par chaque enseignement sont-ils cohérents par rapport à ceux visés par le référentiel ?
- Quels sont les liens entre les UE ? Quels sont les prérequis de chaque UE ?
- D'autres enseignements visent-ils les mêmes apprentissages que tel autre enseignement ? Si c'est le cas, il faudra s'assurer qu'ils se complètent, par exemple en abordant un concept sous différents angles.
- Pour suivre tel enseignement dans de bonnes conditions, les étudiants ont-ils besoin d'apprentissages réalisés dans des enseignements précédents ?
- La charge de travail (nombre d'heures d'enseignement, examens, SAE...) est-elle bien répartie sur l'ensemble de la formation ?
- Les crédits ECTS sont-ils répartis de façon cohérente entre les enseignements et/ou les SAE, selon la charge de travail attendue des étudiants ?

Avant la mise en œuvre effective de la formation, il est important que l'équipe pédagogique se réunisse pour s'assurer de la cohérence globale du programme.

Étape 4

Mettre en œuvre
la formation en APC
et l'évaluer



Communiquer autour de la formation



OBJECTIF

Faire connaître la nouvelle organisation de la formation.

DÉFINITION

Déployer une démarche APC dans une formation entraîne des changements au niveau de l'organisation de la maquette ainsi que des modalités d'évaluation et de validation du diplôme.

Ces changements n'impliquent pas seulement l'équipe pédagogique, ils concernent également le travail des scolarités et des services de modélisation des maquettes.

C'est pourquoi il est important de communiquer régulièrement et largement autour de la démarche APC afin qu'elle soit bien comprise par l'ensemble des acteurs de l'université.

La communication auprès des étudiants devra être particulièrement soignée afin de les acculturer à cette nouvelle organisation de leur formation.



MÉTHODE

L'ensemble des documents de communication relatifs à la formation devra être actualisé.

Le livret de la formation, tout particulièrement, est le document où l'on pourra présenter cette nouvelle organisation centrée sur le développement des compétences. Il permet de formaliser la logique de construction de la formation et les attentes vis-à-vis des étudiants.

Il est pour cela souhaitable que le livret de formation comporte :

- un paragraphe décrivant le profil du diplômé ;
- une présentation du référentiel de compétences avec une clarification du vocabulaire employé et de la logique suivie ;
- la façon dont les cours s'articulent globalement entre eux au service du développement progressif des compétences. Cette articulation pourra être détaillée dans le syllabus de chaque enseignement ;
- les situations emblématiques auxquelles la formation prépare ;
- les modalités d'apprentissage et d'évaluation (SAE, portfolio, journal de bord, oraux réflexifs...) ;
- les modalités de passage d'une année à l'autre et de validation du diplôme ;
- etc.

D'autres modalités complémentaires peuvent être proposées aux étudiants pour s'assurer qu'ils comprennent les nouvelles attentes de la formation, notamment le changement de leur posture.

A titre d'exemples, des jeux sérieux pour appréhender le référentiel et le concept de compétence, des temps spécifiques pour saisir la cohérence pédagogique du dispositif, des activités pour identifier les critères d'évaluation des SAé qu'ils réaliseront, des séminaires « portfolio » pour en découvrir les attendus, des ateliers de mentorat par des pairs, sont quelques idées qui favoriseront leur appropriation de la démarche APC.

Évaluer la nouvelle organisation de la formation en APC



OBJECTIF

Tester la nouvelle organisation de la formation selon l'approche par compétences et en évaluer la cohérence.

DÉFINITION

Tout au long de la première année de mise en œuvre de la formation en APC, il est judicieux de consigner les éventuels points de satisfaction et points de blocage constatés par l'équipe pédagogique au sens large (enseignants, enseignants-chercheurs, vacataires, professionnels, personnels administratifs) et par les étudiants.

L'évolution d'une formation selon l'approche par compétences est un processus itératif et il n'est pas surprenant que lors de sa mise en œuvre effective, des imprévus surgissent. Ils peuvent prendre la forme d'une charge de travail trop élevée pour les étudiants ou pour l'équipe pédagogique, d'un manque d'organisation, d'un manque de coordination entre les intervenants (notamment pour l'évaluation des SAÉ ou du portfolio) etc.

Ainsi, en fin d'année, il convient de procéder à une évaluation de la mise en œuvre de la formation en APC.



MÉTHODE

Différentes modalités peuvent permettre de recueillir des informations sur la formation :

- Les conseils de perfectionnement sont des moments propices à l'autorégulation de la formation et invitent chaque acteur (enseignants, professionnels et étudiants) à faire remonter ses pistes d'amélioration.
- Les questionnaires d'évaluation de la formation permettent également de garder trace des impressions des membres de l'équipe pédagogique et des étudiants. Ces questionnaires alimentent la réflexion menée lors des conseils de perfectionnement. Ils peuvent porter sur divers éléments, comme la charge de travail, la cohérence globale, l'organisation de la formation, les modalités d'évaluation, le niveau attendu au sein de la formation, les points de satisfaction et les axes d'amélioration envisagés, les apports de la formation pour les étudiants...
- Les questionnaires d'évaluation des enseignements sont aussi de précieuses sources d'information. Ces derniers portent sur chaque cours. Ils permettent de recueillir les perceptions des étudiants sur des sujets comme les supports pédagogiques, l'animation des cours, la charge de travail spécifique à une matière, l'engagement des étudiants dans le cours, la correspondance entre leurs besoins ou attentes et le cours...

Les conclusions de ces divers recueils d'informations peuvent inciter l'équipe pédagogique à adapter certains éléments tels que le référentiel de compétences, la maquette de la formation ou les consignes des différentes SAÉ.

EXEMPLE

Des questionnaires types pour évaluer un enseignement (*annexe 18*) et une formation (*annexes 19 et 20*) sont mis à disposition par l'institution sur l'application Evamaine, disponible sur l'ENT.

L'*annexe 21* est un exemple de questionnaire d'analyse approfondie des enseignements proposé par la cellule Perform (Perfectionnement de nos formations) de Grenoble INP.

Conclusion

Ainsi que nous l'avons vu tout au long de ce guide, la transformation d'une formation en approche par compétences est d'abord un projet discuté, partagé et validé par une équipe pédagogique travaillant de manière collaborative. Ce guide n'a pas vocation à prescrire une norme, mais à présenter des jalons pour repenser la conception des formations en adaptant ce qui existe déjà, dans une démarche dynamique et itérative d'amélioration continue.

Dans cette approche, les compétences visées régissent la planification et l'organisation de la formation et sont articulées de façon logique avec les activités pédagogiques et les évaluations. L'APC invite à construire un programme de formation conduisant à des apprentissages contextualisés afin d'être mieux ancrés. Elle place l'étudiant, en tant que sujet apprenant et citoyen, au cœur des réflexions pédagogiques, afin que nos formations le mènent vers plus d'autonomie, d'esprit critique et d'émancipation.

L'évolution des formations selon cette approche prend du temps et n'est pas linéaire, des questionnements émergeront à différents moments et des incertitudes naîtront probablement du riche travail mené en équipe. Ne cherchez pas la perfection dans l'élaboration de votre formation selon l'APC : expérimentez, échangez, partagez, faites preuve de réflexivité pour réajuster et avancer.

Nous vous souhaitons des échanges fructueux et de trouver satisfaction à chaque pas réalisé.
Prenez soin du chemin, le résultat suivra.

*Les équipes d'accompagnement à l'APC
de Le Mans Université et de l'Université d'Angers.*

**Ce travail a bénéficié d'une aide de l'État
gérée par l'Agence Nationale de la recherche
au titre du programme « Investissements d'avenir »
Thélème portant la référence ANR-17-NCUN-0008.**





Remerciements

Les contributrices à la rédaction de ce guide, Elise Blay-Jan, Virginie Clavreul, Sabine Chagnaud et Marine Gauthier, remercient chaleureusement toutes les personnes ayant soutenu ce travail, et dont le regard avisé a permis d'en ajuster et améliorer les propos.

Un grand merci à

Sabine Mallet (*VP formation et vie universitaire UA*),

Nathalie Debski (*VP transformation pédagogique UA*),

Lydie Bouvier (*VP formation continue UA*),

Sylvain Durand (*VP formation et vie universitaire LMU*),

Sébastien Boyas (*co-directeur du département STAPS LMU*),

Emmanuelle Ravain (*directrice de la DEVEC UA*),

Albéric Baumard (*directeur-adjoint de la DEVEC UA*),

Julie Labregère (*ingénieure de formation DEVEC UA*),

Noémie Mallet (*ingénieure pédagogique LMU*),

Soriana Frappier (*ingénieure pédagogique LMU*)

Anna Clavel (*chargée d'études à l'Institut Français de l'Éducation / Ecole Normale Supérieure de Lyon*)

Les directions de la communication de l'Université d'Angers et Le Mans Université.

Nous remercions enfin Benoît Escrig (*maître de conférences à l'INP Toulouse*), de nous avoir autorisées à emprunter son mot de la fin.

En effet, pour lui, « *Prenez soin du chemin, le résultat suivra* », reprend l'idée selon laquelle arpenter le chemin est parfois plus enrichissant que d'atteindre l'arrivée.

Références

Références bibliographiques

DE CLERCQ, Mikaël, FRENAY, Marianne, WOUTERS, Pascale et RAUCENT, Benoît.
Pédagogie active dans l'enseignement supérieur; Description de pratiques et repères théoriques.
Bruxelles : Peter Lang, 2022.

POUMAY, Marianne et GEORGES, François.
Comment mettre en œuvre une approche par compétences dans le supérieur ?
Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, 2022.

SCALLON, Gérard.
L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences.
Bruxelles : De Boeck Supérieur, 2007.

TARDIF, Jacques.
L'évaluation des compétences, documenter le parcours de développement.
Montréal : Chenelière éducation, 2006.

Références numériques

Cadre européen de la certification.
In : europa.eu [en ligne] [consulté le 03 octobre 2023].
Disponible à l'adresse : <https://europa.eu/europass/fr/european-qualifications-framework-efq>

DANG NOC, Tuyêt Trâm.
L'approche par compétences (APC).
In : dntt.github.io [en ligne]. 2021 [consulté le 03 octobre 2023].
Disponible à l'adresse : <https://dntt.github.io/pedagogie/10.BD-apc/>

Se former pour enseigner dans le supérieur.
In : fun-mooc.fr [en ligne] [consulté le 22 mars 2022].
Disponible à l'adresse : <https://www.fun-mooc.fr/courses/course-v1:enseignementsup+131001+session03/about>

Ressources APC autres universités

Approche programme, démarche par compétences, Université Paris-Saclay, 2021.

Boîte à outils APC, INSA Lyon, 2022.

Comment produire son référentiel de compétences, Université Clermont-Auvergne, 2022.

Glossaire de la démarche compétences, Y. Pigeonnat, Grenoble INP, 2020.

Mettre en œuvre l'approche par compétences, Université Clermont-Auvergne, 2020.

Guide pratique sur l'approche par compétences, Université Savoie Mont-Blanc, 2021.

L'approche par compétences à la faculté des sciences et des techniques, Nantes Université, 2022.

La boîte à outils de l'approche par compétences, Université de Poitiers, 2021.

Annexes



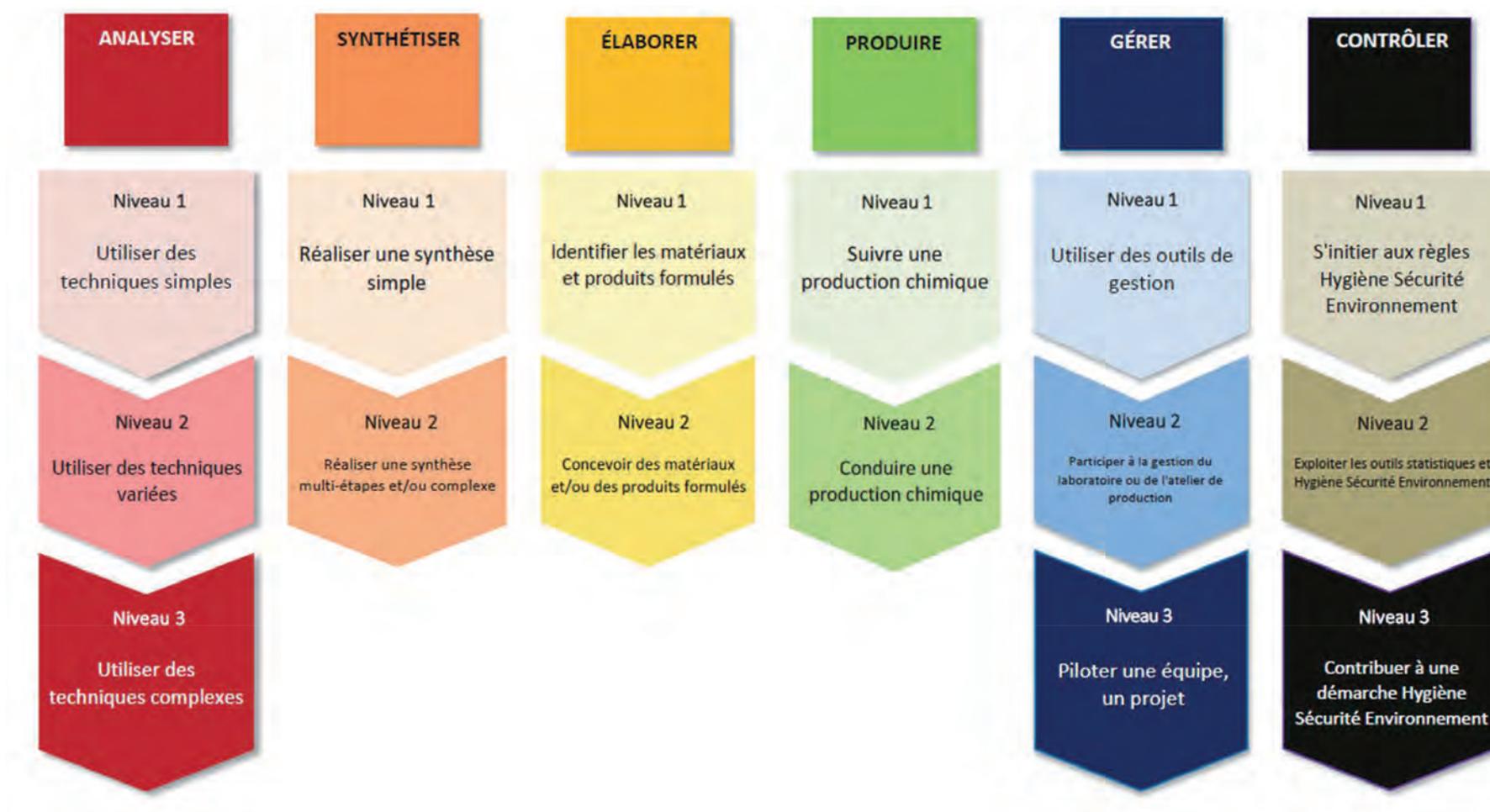
Liste des annexes

- Annexe 1** : tableau général du BUT Chimie, parcours analyse, contrôle-qualité, environnement.
- Annexe 2** : référentiel de compétences du BUT GEA, parcours GPRH, compétence « Piloter les relations avec les parties prenantes de l'organisation ».
- Annexe 3** : référentiel de compétences du logopède, compétence « Évaluer un patient au niveau logopédique » (Université de Liège).
- Annexe 4** : référentiel du cursus licence-master informatique, compétence « Administrer des systèmes et réseaux » (Université de La Rochelle).
- Annexe 5** : référentiel de compétences des acteurs du champ de l'intégration des personnes réfugiées (Programme TREE, LabSET, Université de Liège).
- Annexe 6** : vision de la personne diplômée rédigée à la Faculté des sciences (Université de Nantes).
- Annexe 7** : grille d'aide à la formalisation de la vision de la personne diplômée (Université d'Angers).
- Annexe 8** : matrice croisée de la licence de physique-chimie (Université Savoie Mont-Blanc).
- Annexe 9** : matrice croisée de la compétence « Traiter un patient présentant un trouble relevant du champ d'action du logopède » (Université de Liège).
- Annexe 10** : exemple de gabarit de fiche SAÉ.
- Annexe 11** : grille d'autoanalyse pour évaluer la qualité d'une SAÉ.
- Annexe 12** : SAÉ en pharmacie officinale (Université de Lille).
- Annexe 13** : tableau permettant d'identifier les degrés de complexité, de proximité et d'authenticité des SAÉ.
- Annexe 14** : exemple d'e-portfolio généré sur la base du modèle d'e-portfolio KAPC+ développé par la plateforme Karuta.
- Annexe 15** : grille critériée pour évaluer l'efficacité de l'action et la réflexivité, compétence « Concevoir une séquence pédagogique ».
- Annexe 16** : grille d'évaluation de l'oral réflexif pour la compétence « Se former en 1er cycle universitaire ».
- Annexe 17** : maquette de la LI SVT (Université de Toulon).
- Annexe 18** : extrait de questionnaire d'évaluation d'une formation sur Evamaine (Le Mans Université).
- Annexe 19** : extrait de présentation des résultats d'évaluation d'une formation sur Evamaine (Le Mans Université).
- Annexe 20** : extrait de questionnaire d'évaluation d'un enseignement sur Evamaine (Le Mans Université).
- Annexe 21** : questionnaire d'analyse approfondie des enseignements (Grenoble INP).
- Annexe 22** : glossaire pour la démarche compétences (Y. Pigeonnat, Grenoble INP, 2020).



Annexe 1

Tableau général du BUT Chimie, parcours analyse, contrôle-qualité, environnement



Annexe 2

Référentiel de compétences du BUT GEA, parcours GPRH, compétence « Piloter les relations avec les parties prenantes de l'organisation ».

Piloter les relations avec les parties prenantes de l'organisation

en mettant en œuvre une démarche favorisant la cohésion de groupe
en participant efficacement à des travaux collectifs ou des projets collaboratifs
en mobilisant des outils et techniques de communication adaptés aux enjeux de l'organisation
en contribuant efficacement à la gestion individuelle et collective des parties prenantes de l'organisation
en appréciant la cohérence de la stratégie de l'organisation à l'aide d'outils de diagnostic interne et externe pertinents

Situations
professionnelles

Analyse des relations avec les parties prenantes et collaboration à la stratégie organisationnelle
Production de supports de communication écrite et orale y compris en langues étrangères
Collaboration en mode projet
Collaboration à la gestion opérationnelle des RH de l'organisation

Niveaux de
développement

Apprentissages critiques

Niveau 1

Identifier les
relations entre les
parties prenantes

Identifier ses qualités individuelles
Identifier les relations inter-personnelles et collectives
Travailler en équipe avec méthodes
Utiliser de façon pertinente les techniques de communication

Niveau 2

Coordonner les
relations entre les
parties prenantes

Mobiliser ses qualités individuelles au service de l'intelligence collective
Analyser les relations inter-personnelles et collectives dans la stratégie de l'organisation
Utiliser les outils d'organisation et méthodes dédiés au travail collaboratif
Combiner les méthodes de communication en lien avec la stratégie

Niveau 3

Améliorer les relations
entre les parties
prenantes

Animer une équipe
Mener un projet collaboratif
Participer à l'amélioration de la politique de communication en lien avec la stratégie

Annexe 4

Référentiel du cursus licence-master informatique, compétence « Administrer des systèmes et réseaux » (Université de la Rochelle).



Administrer des systèmes et réseaux

- en assurant la cohérence des outils logiciels
- en assurant l'intégrité des données, des accès et des échanges
- en assurant la pérennité des environnements, déploiement, écosystème



Situations professionnelles

- Gestion du parc et de ses ressources
- Responsabilité de la maintenance du parc
- Sauvegarde et archivage des données
- Assistance technique auprès des utilisateurs

Niveau de développement	Résultats d'apprentissage	Domaines de ressources						
		Programmation	Algorithmes et structures de données	Architectures et systèmes	Réseaux	Bases de données	Sciences humaines	Outils mathématiques et de conceptualisation
Novice L1 / L2	Installer et gérer un réseau							
	Configurer des systèmes d'exploitation et services réseaux							
	Développer des services réseaux							
Intermédiaire L3	Gérer les droits d'accès relatifs aux utilisateurs et aux ressources							
	Sécuriser des systèmes, des réseaux, des données							
Perfectionnement M1 / M2	Mettre en oeuvre des solutions de virtualisation et de conteunarisation au niveau des systèmes et des réseaux							

Annexe 5

Référentiel de compétences des acteurs du champ de l'intégration des personnes réfugiées (Programme TREE, LabSET, Université de Liège).

COMPÉTENCES	COMPOSANTES ESSENTIELLES	APPRENTISSAGES CRITIQUES
Communiquer de façon interculturelle avec les personnes réfugiées	<ul style="list-style-type: none"> En favorisant le dialogue avec la personne En tenant compte de l'individualité et des multiples réalités culturelles En respectant les limites de son mandat 	<ul style="list-style-type: none"> Identifier ses influences culturelles, ses représentations, sa mission et leur effet possible sur ses propres actions Considérer la trajectoire de vie d'un réfugié d'un point de vue systémique Adapter sa communication à ses interlocuteurs et à la situation Faire face à la détresse psychologique, à des populations traumatisées
Soutenir les personnes réfugiées dans leurs démarches d'intégration	<ul style="list-style-type: none"> En tenant compte des différents cadres légaux En collaborant avec les services compétents En adoptant une éthique professionnelle En visant l'émancipation 	<ul style="list-style-type: none"> Avoir une vision claire, dynamique et actualisée des acteurs, des structures et procédures dans le champ de l'intégration des réfugiés Accompagner à l'autonomie Identifier des problèmes éthiques dans des cas
Se positionner dans le secteur de l'intégration des personnes réfugiées	<ul style="list-style-type: none"> En adoptant une posture réflexive sur ses expériences En tenant compte du contexte politique et sociétal En partageant avec le réseau professionnel En gérant la charge émotionnelle 	<ul style="list-style-type: none"> Identifier ses propres limites et agir en cas de dépassement de celles-ci Évaluer et réguler son action Considérer les différents niveaux d'engagement dans le secteur de l'intégration Porter un regard critique sur son propre cadre de référence Avoir une compréhension fine des interactions entre les contextes historique, politique et social

Annexe 6

Grille d'aide à la formalisation de la vision de la personne diplômée (Université d'Angers).

QUESTIONS		RÉPONSES
Les étudiants entrants	Qui arrive en formation ? D'où viennent les personnes ? Avec quels diplômes ? Quelles sont leurs spécificités ?	
	Quels sont les prérequis nécessaires pour réussir ?	
Les étudiants sortants	Quels changements significatifs vont s'opérer entre l'entrée et la sortie de la formation ?	
	Qu'est-ce qui ferait un « bon » diplômé ?	
	En fin de formation, quelles activités un diplômé devrait-il être capable de mener en autonomie ?	
	Quelles sont les possibilités d'orientation à l'issue du cursus ?	
	A quelles situations seront confrontés les diplômés après la formation ? Quels problèmes les diplômés auront-ils à résoudre ?	
	Les questions « d'avenir » qui traverseront les domaines d'activités des diplômés ? (environnement, numérique, évolutions sociétales...)	
	Quelles valeurs devront détenir les personnes à l'issue de leur formation ?	
Les points forts de la formation	Les + de votre formation ? Qu'est ce qui la différencie des autres formations du même type ?	
	Qu'est-ce qui rend votre formation attrayante pour les étudiants ? Pourquoi la choisissent-ils ?	
Les évolutions souhaitées ou à prévoir	Quelles améliorations de la maquette actuelle souhaitées ?	
	Des envies ?	
	Des insatisfactions chez les collègues de l'équipe ? Chez les étudiants ?	
Autre commentaire que vous souhaitez partager		

Annexe 7

Vision de la personne diplômée rédigée à la Faculté des sciences (Université de Nantes).

Résumé de la vision de la personne diplômée à la Faculté des sciences de Nantes Université

Notre volonté est de former des jeunes diplômés qui auront acquis les connaissances et les compétences nécessaires à l'exercice de professions scientifiques de haut niveau, que ce soit dans les domaines de la recherche, du développement, de la production ou de l'enseignement.

Leurs capacités à intégrer des savoirs, à maîtriser la complexité à travailler en autonomie et en équipe, et à communiquer seront des atouts majeurs pour faire face aux constantes évolutions du monde professionnel.

Nos futurs diplômés, quel que soit le niveau de diplôme atteint (licence, master, doctorat), seront capables, à divers degrés de performance, de :

- Maîtriser des savoirs disciplinaires et interdisciplinaires complexes ;
- Appliquer une démarche scientifique, développer des idées novatrices et gérer un projet ;
- Être autonome dans leurs apprentissages dans des contextes diversifiés ;
- Communiquer de façon claire, précise, ouverte et efficace ;
- Travailler en équipe et entretenir des relations interpersonnelles durables ;
- Être actif face aux changements et agir en acteur socialement responsable.



Annexe 9

Matrice croisée de la compétence « Traiter un patient présentant un trouble relevant du champ d'action du logopède » (Université de Liège).

Traiter un patient présentant un trouble relevant du champ d'action du logopède

En tenant compte des facteurs personnels et des aspects environnementaux pouvant influencer la prise en charge

En tenant compte de la comorbidité des troubles et de leur étiologie

Situations professionnelles

Réaliser une prise en charge logopédique individuelle ou en groupe

Réaliser une prise en charge logopédique directe ou indirecte

Domaines de ressources

Sciences médicales
Sciences psychologiques
Sciences humaines
Démarche scientifique et pratique clinique
Linguistique et psycholinguistique
Sciences logopédiques
Activités d'intégration professionnelle en situation

Niveaux de développement

NOVICE - BAC 2
Reconnaitre une démarche procédurale de prise en charge

INTERMEDIAIRE - BAC 3
Se familiariser à une démarche procédurale de prise en charge

COMPETENT - M2
Intégrer une dynamique de prise en charge

Apprentissages critiques

Identifier les étapes d'une procédure de prise en charge et les attitudes professionnelles mobilisées

Analyser les étapes d'une procédure de prise en charge et les attitudes professionnelles mobilisées

Etablir des objectifs

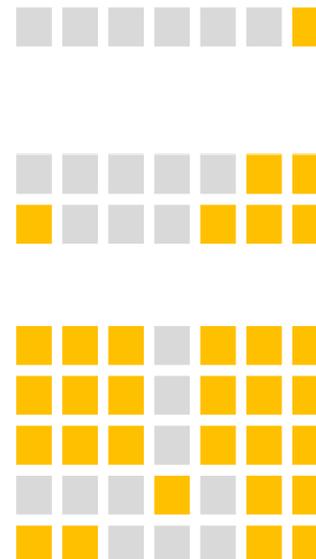
Prendre des décisions argumentées et justifiées par rapport à la prise en charge

Prioriser les objectifs

Ajuster les étapes de la prise en charge

Contrôler l'efficacité de la rééducation

S'intégrer dans une prise en charge multidisciplinaire



Annexe 10

Exemple de gabarit de fiche SAÉ.

Fiche descriptive SAE							
Titre de la SAE :							
Informations générales sur la compétence	<i>Compétence visée :</i> <i>Niveau de compétence visé :</i> <i>Composantes essentielles :</i>						
	<i>Apprentissages critiques associés :</i> Cours associés :						
Informations générales sur la formation	<i>Nom de la formation :</i> <i>Année :</i> _____ <i>Semestre :</i> _____ <i>Nombre de crédits de la SAE :</i> _____ <i>Durée de la SAE :</i> _____ <i>semaines, du</i> _____ <i>au</i> _____ Equipe pédagogique						
	<i>Responsable de la SAE :</i> <i>Enseignants impliqués :</i> <i>Professionnels impliqués :</i>						
Consignes et scénario pédagogique	<i>Descriptif/consigne de la SAE :</i> <i>Livrable(s) attendu(s) :</i>						
	Etapes (= grandes actions attendues des étudiants et encadrants)*						
		Date	Lieu	Acteurs	Action	Livrables attendus	Nbre d'h approx
<i>Indiquer dans ce tableau les étapes prévues d'accompagnement collectif et/ou individuel des étudiants</i>							
Evaluation	Modalités d'évaluation						
	<input type="checkbox"/> <i>Mise en situation (observation directe de l'étudiant en action)</i> <input type="checkbox"/> <i>Rapport écrit sur l'action</i> <input type="checkbox"/> <i>Soutenance orale sur l'action</i> <input type="checkbox"/> <i>Ecrit réflexif</i> <input type="checkbox"/> <i>Oral réflexif</i>						
	Critères d'évaluation pris en compte						
	Gestion des échecs						
<input type="checkbox"/> <i>Finalisation de la SAE plus tard</i> <input type="checkbox"/> <i>Proposition d'un aménagement de la SAE</i> <input type="checkbox"/> <i>Pas de remédiation sur l'année en cours</i>							

Annexe 11

Grille d'autoanalyse pour évaluer la qualité d'une SAÉ.

CRITÈRES	<input checked="" type="checkbox"/>	PRÉCISIONS/IDÉES
Correspond-elle au niveau de développement visé (année d'étude) de la compétence visée ?	<input type="checkbox"/>	
La tâche se déroule-t-elle sur le lieu professionnel, ou tout au moins dans un contexte qui s'en approche ?	<input type="checkbox"/>	
S'inspire-t-elle bien d'une situation réelle ? Confie-t-elle aux étudiants une mission simplifiée, une action que l'on pourrait confier à un professionnel, ou peut-être même une action en situation réelle ?	<input type="checkbox"/>	
Suscite-t-elle le besoin d'apprendre ? Présente-t-elle un défi pour l'étudiant ?	<input type="checkbox"/>	
Est-il possible d'employer plusieurs démarches pour la résoudre ? Plusieurs résultats sont-ils possibles ?	<input type="checkbox"/>	
Nécessite-t-elle de traiter/trier/hierarchiser de multiples informations contradictoires ou incertaines ?	<input type="checkbox"/>	
Nécessite-t-elle la mobilisation de ressources issues de différents cours ?	<input type="checkbox"/>	
Nécessite-t-elle de recourir à l'expertise d'enseignants ou d'autres professionnels pour progresser ?	<input type="checkbox"/>	
Exige-t-elle du temps (plusieurs semaines) pour être menée à bien ?	<input type="checkbox"/>	
Est-elle accompagnée d'une feuille de route claire quant aux attendus, aux délais, aux contraintes et aux soutiens/aides (notamment humaines) disponibles ?	<input type="checkbox"/>	
Prévoit-elle des moments d'auto-évaluation pour l'étudiant ?	<input type="checkbox"/>	
Prévoit-elle des moments de feed-back de la part des enseignants et des professionnels sur la compétence de l'étudiant ?	<input type="checkbox"/>	
Génère-t-elle des productions intermédiaires/ finales qui permettent l'évaluation de la compétence de l'étudiant ?	<input type="checkbox"/>	
Son poids dans la note pondérée est-il cohérent avec sa contribution à l'apprentissage de l'étudiant et la charge de travail demandée ?	<input type="checkbox"/>	

Annexe 12

SAÉ en pharmacie officinale (Université de Lille).

Exemple : pharmacie officinale

Situation
d'apprentissage et
d'évaluation (SAE)

Compétence visée par la SAE : Accompagner le patient dans sa prise en charge globale

Authenticité : Répondre à une demande de premier recours
au comptoir de l'officine

Pluridisciplinaire : **Mycologie,
arthropodes domiciliaires,
toxicologie, santé publique,
végétaux toxiques,
pharmacologie**



Complexité : **Proposer la démarche
adaptée à la situation (identifier
le caractère urgent ou non urgent
en fonction du type de morsures,
piqûres, plantes, ...)**

Apprentissage et évaluation : les actions réalisées par les étudiants génèrent de nouveaux
apprentissage. Deux **évaluations formatives sont sources d'apprentissage** avant
l'évaluation sommative.



Université
de Lille

Situation d'apprentissage d'évaluation, POUMAY, GEORGES, 2021

Annexe 13

Tableau permettant d'identifier les degrés de complexité, de proximité et d'authenticité des SAÉ.

	A L'UNIVERSITÉ	AVEC CONTACT CONSEILS D'UN PROFESSIONNEL	SUR LE LIEU D'EXERCICE DE LA PROFESSION
	S'entraîner à la démarche diagnostique dans le domaine de la médecine humaine à l'aide d'une base de cas.	Étudier la pertinence d'un projet d'aménagement d'une place publique commandité par une municipalité. Les résultats sont présentés et soumis à l'approbation des élus locaux.	Endosser au cours d'un stage d'un semestre la responsabilité d'un agent de développement territorial durable chargé de définir et mettre sur pied un projet de production d'huiles essentielles en concertation avec la communauté locale.
	Réaliser un bilan comptable d'une entreprise fictive.	Projet d'étude appliquée > réaliser une mission de consulting pour répondre à la demande d'une entreprise touristique rencontrée en amont.	
Action professionnelle ou mission réelle	Construction d'une proposition de loi qui répond à une question de santé publique. Par groupes de 12 : investigation d'un problème, documentation, proposition en ligne d'un projet de loi, discussion sur les forums avec les autres groupes qui endossent le rôle de parlementaires, amendements successifs de la loi en ligne.	Projet commandité : une entreprise pose une question à un groupe d'étudiants (ex : quelle est l'influence de l'éclairage par LED vs les éclairages classiques sur la production végétale ?) > réaliser une étude et proposer une synthèse des résultats collectés au donneur d'ordre afin qu'il fasse des choix ou des ajustements.	
	Etude de cas : rédiger un diagnostic de la politique linguistique du pays (Malaisie) sur la base d'un recueil de documents authentiques et proposer une stratégie pour les 10 années à venir de diffusion du français à l'échelle nationale (volets enseignement et certification)	Conseiller (individuellement) un agriculteur local en tenant compte de son terrain et de ses contraintes (controverse relative aux effets des engrais sur l'écologie)	
Mission simplifiée	Créer un robot qui a pour fonction de récolter en une minute un maximum de poires et de pommes sur un plateau de jeu de 1m ² encombré d'obstacles.	S'entraîner à conseiller des patients et à leur délivrer des médicaments dans une pharmacie didactique. Les cas reposent sur des situations réelles et les feedbacks sont délivrés par des professionnels.	En groupe de 4 étudiants, concevoir et mettre en œuvre à destination de personnes porteuses d'un handicap une animation ponctuelle sans avoir en charge leur suivi longitudinal.
	Préparer et simuler une séquence de cours avec un étudiant qui joue le rôle de l'enseignant et les pairs qui jouent le rôle des apprenants.		Animer un atelier de conversation en langue étrangère, à distance, dans le cadre d'un parrainage international.
Maîtrise de ressources (PAS des SAÉ !)	Appliquer pas à pas un protocole dans un laboratoire de chimie.	Ecouter le témoignage de professionnels qui illustrent, sur la base de leurs expériences, l'optimisation d'une ligne de production.	Observer au cours d'un stage un « facility manager » décider en réunion du calendrier et des modalités de déménagement d'une entreprise.
	Répondre à des QCM avec feedbacks formatifs.	Interviewer des professionnels pour s'informer de la prise en compte des enjeux de développement durable dans leur métier.	Observer un cours d'un enseignant et l'interroger par la suite pour comprendre les enjeux didactiques des activités pédagogiques observées.

Annexe 14

Exemple d'e-portfolio généré sur la base du modèle d'e-portfolio KAPC+ développé par la plateforme Karuta

7. Évaluation de ma SAé

Grille d'évaluation

Non validé (0 à 9)	Validé (10 à 12)	Validé avec brio (13 à 16)	Combinaisons d'ajury (17 à 20)
<ul style="list-style-type: none">Mauvaise explicationNe répond pas correctement à la problématique viséeNe prend pas en compte toutes les composantes essentielles associéesCertaines traces sont contestables (validité, authenticité...)Les traces n'abordent pas tous les attendus visés (compétences, apprentissages, ressources.)	<ul style="list-style-type: none">Répond bien à la problématique visée par la SAéDémonstration expliciteTraces qui attestent bien des niveaux de compétences, apprentissages et ressources incontournables visésPrise en compte de toutes les composantes essentielles associées	<ul style="list-style-type: none">Présente des composantes bien intégréesExplication très claire de la démarche empruntéeChoix pertinents et combinaisons efficaces des ressourcesFait preuve d'auto-régulation	<ul style="list-style-type: none">Met bien en relation toutes les composantes essentielles entre elles (combinaison, compromis, dynamique)Evalue bien son action et propose des pistes d'amélioration et d'auto-régulation réalistes et adaptées

Evaluations

Ajouter les évaluations ▾

Ajouter l'évaluation par un pair

Ajouter l'évaluation par un tuteur pro

4. Analyse et réflexivité sur vos actions [Ajouter une question](#)

Quelles ont été vos **démarches, prises de décisions**, degré d'implication et d'autonomie ?

Quelles **ressources** avez vous choisies et combinées pour réaliser vos tâches et résoudre les problèmes rencontrés dans cette SAé ?

En vous appuyant sur vos traces, justifiez la **maitrise des apprentissages visés**, ainsi que la **prise en compte des composantes essentielles** pour le développement de vos compétences.

Quelles **ressources** vous manquent pour atteindre la compétence abordée par cette SAé ? Si c'était à refaire **que changeriez-vous** ?

5. Mes traces significatives associées à cette action en lien avec le niveau de développement d'une ou plusieurs compétences

6. Feedback de mon enseignant sur cette action (si besoin)

Action de type Situation d'Apprentissage et d'Évaluation (SAé)

1. Compétence(s) et niveau(x) associé(e)s [Ajouter des compétences](#)

Important
Si vous ajoutez des évaluations par le pair ou le tuteur pro au niveau d'une compétence, vous devez ajouter une évaluation par ce même acteur au niveau de la SAé (tout en bas de cette page).

2. Description de la SAé et attendus de vos évaluateurs enseignants

Description courte de la SAé et consignes

Vos fichiers d'instructions à consulter [Ajouter un document](#)

Vos évaluateurs enseignants

Date d'échéance

3. Aide pour mon travail réflexif et mon évaluation

Annexe 14

Suite

Compétence 1 - Marketing : Conduire les actions marketing
Année 1 - Construire une offre commerciale simple

<p>— Analyser l'environnement d'une entreprise en repérant et appréciant les sources d'informations (fiabilité et pertinence)</p> <p>Ajouter un document:</p> <p>test  test.pdf da da da</p> <p>Aucun document.</p>	<p>— Mettre en œuvre une étude de marché dans un environnement simple</p> <p>Ajouter un document:</p> <p>Aucun document.</p> <p>Aucun document.</p>
<p>— Choisir une cible et un positionnement en fonction de la segmentation du marché</p> <p>Ajouter un document:</p> <p>Aucun document.</p> <p>Aucun document.</p>	<p>— Concevoir une offre cohérente et éthique en termes de produits, de prix, de distribution et de communication</p> <p>Ajouter un document:</p> <p>Aucun document.</p> <p>Aucun document.</p>

Évaluation de la compétence 1 : Marketing

<p>auto-évaluation:</p> <p>Selon moi</p> <p>C - Insuffisant.</p> <p>Mon analyse</p> <p>hhhhhhhhhhhhhhhh</p> <p>hhhhhhhhhhhhhhhh</p> <p>hhhhhhhhhhhhhhhh</p> <p>hhhhhhhhhhhhhhhh</p> <p>hhhhhhhhhhhhhhhh</p> <p>hhhhhhhhhhhhhhhh</p>	<p>Évaluation par le tuteur</p> <p>Selon le tuteur</p> <p><input type="checkbox"/> A - Très bon</p> <p><input type="checkbox"/> B - Satisfaisant</p> <p><input type="checkbox"/> C - Insuffisant</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> D - Faible</p> <p><input type="checkbox"/> E - Non évaluable</p> <p>Feedback nul pas si</p>
---	---

Annexe 15

Grille critériée pour évaluer l'efficacité de l'action et la réflexivité, compétence « Concevoir une séquence pédagogique ».

Exemple : Compétence = Concevoir une séquence pédagogique				
	Oui	Non	Commentaires	
Performance	Critère 1 = composante essentielle 1 = en s'adaptant au niveau des étudiants			
	Indicateur 1 : les activités pédagogiques proposées exigent un effort raisonnable des étudiants			
	Indicateur 2 : les activités pédagogiques s'appuient sur des supports dont le contenu est compréhensible et accessible par les étudiants			
	Indicateur 3 : les consignes des activités sont compréhensibles et accessibles par les étudiants			
	Critère 2 = composante essentielle 2 = en soutenant la motivation des étudiants			
	Indicateur 1 : les activités proposées sont en lien avec les préoccupations/centres d'intérêt des étudiants			
	Indicateur 2 : les activités proposées sont articulées de façon logique et cohérente, dans un souci de progression pédagogique			
	Indicateur 3 : l'alignement pédagogique (compétences visées - activités proposées - évaluation) est respecté			
	Indicateur 4 : la séquence prévoit des temps de remédiation/de feedback afin de soutenir l'apprentissage dans le temps			
	Critère 3 = composante essentielle 3 = en respectant les contraintes matérielles et temporelles			
Indicateur 1 : la séquence s'inscrit dans un calendrier adapté à l'apprentissage des étudiants (ni trop court pour favoriser l'apprentissage, ni trop long pour éviter le décrochage)				
Indicateur 2 : les activités proposées sont réalisables sur le plan matériel dans la salle de classe dédiée				
Réflexivité	Critère 4 = en décrivant les actions menées			
	Indicateur 1 : l'étudiant décrit explicitement et dans le détail les actions qu'il a menées. Son propos ne comporte pas d'ambiguïtés ni d'imprécisions.			
	Indicateur 2 : l'étudiant cite les ressources qu'il a mobilisées pour agir (cours, ressources, réseaux...) et justifie en quoi ses apprentissages l'ont aidé à agir.			
	Critère 5 = en auto-évaluant ses actions			
	Indicateur 1 : l'étudiant porte un regard critique sur sa démarche : il analyse les points forts et les points faibles de son travail et des résultats obtenus.			
	Indicateur 2 : l'étudiant analyse comment il a su réguler son action face à des difficultés. Il met en lumière sa capacité à réagir et s'adapter.			
	Indicateur 3 : l'étudiant explicite des pistes d'amélioration de son action. Il répond pertinemment à la question : "si c'était à refaire, referais-je différemment ?"			
		Oui	Non	Commentaires
Bilan : compétence "concevoir une séquence pédagogique" validée				

Si l'étudiant coche «non» en face de l'un des indicateurs d'une composante essentielle (en orange), il ne valide pas la compétence. Les composantes essentielles garantissent la qualité de l'exercice de la compétence par l'étudiant. Si l'une d'entre elles n'est pas respectée, cela suffit à ne pas valider la compétence. Les critères bleus correspondent à la capacité de l'étudiant à prendre du recul sur son action. On peut par exemple attendre d'un étudiant de L1 qu'il ne valide que le 1er indicateur pour valider la compétence, mais attendre d'un étudiant de M2 qu'il valide l'ensemble des indicateurs pour être déclaré compétent. La capacité réflexive de l'étudiant fait partie intégrante de la compétence.

Annexe 16

Grille d'évaluation de l'oral réflexif pour la compétence « Se former en 1er cycle universitaire ».

Grille d'évaluation de l'oral réflexif sur la compétence "Se former en 1er cycle universitaire"							
Composantes essentielles :		En explicitant le lien entre ses actions et son projet (d'orientation, de formation, de vie, professionnel)					
		En s'adaptant au contexte de son action (environnement universitaire)					
Nom de l'étudiant.e :				Note finale :			
		Compétence non validée		Compétence validée		Compétence validée	
		Démonstration insuffisante (0 à 9)		Démonstration satisfaisante (10 et +)		Bonne à excellente démonstration	
L'étudiant.e :		Non		A l'aide de questions +0		En autonomie +1	
		Non +0		A l'aide de questions +1		En autonomie +2	
Apporte des preuves répondant à toutes les composantes essentielles : - il y a un lien entre son action et son projet - son action montre qu'il.elle s'est adapté.e au contexte universitaire						Contextualise clairement ses actions	
Explique brièvement mais de façon compréhensible comment il.elle a agi dans une situation						Identifie et explicite ses difficultés/points faibles	
Commentaires :						Explicite ce qu'il a amélioré/modifié dans sa pratique	
						Explicite ce qui lui a permis de s'améliorer/ de modifier sa pratique (séances de méthodo, ressources en ligne...)	

Consignes de l'oral réflexif

Pour faire le bilan de votre première année universitaire, parlez d'une situation dans laquelle vous avez été en difficulté mais dans laquelle vous avez réussi à progresser. Illustrez cette situation par une ou des traces qui témoignent de votre action.

Pour cette situation, veuillez à :

explicitement en quoi vous étiez en difficulté et à illustrer cette situation par une ou des traces pertinentes

expliquer ce que vous avez modifié dans votre pratique pour vous améliorer : comment avez-vous procédé/agé ?

illustrer ce changement par une ou des traces pertinentes

explicitement ce qui vous a permis de vous améliorer et ce qui vous a éventuellement manqué (cours, séances de méthodo, ressources en ligne, aide de pairs...)

Annexe 17

Maquette de la L1 SVT (Université de Toulon).

SEM	CODES	MATIERES	ECTS	Coef.	MCC	CM GRPE entier	CM Demi-GRPE	TD	TP	TUTORAT	NBR GRPES TD	NBR GRPES TP	NBR GRPES TUTORAT	Heures étudiant / semestre	TOTAL HETD / semestre	Type	Hybride	Langue étrangère	Observations
S1		Semestre 1	30	30										295,00	1352,00				
S1	UE11	Compétence 1 : Résoudre une problématique scientifique en SVT niveau 1	12	12		56,50	4,50	57,50	14,50	0				133,00	559,25	TCOMMUN			
S1	SAE11	SAÉ : Enquête sur une maladie cardiovasculaire ou respiratoire	4	4	SAE	2,00	4,50	6,50	14,50		6	12		27,50	171,5	TCOMMUN			
S1	RAB11	RA : Biologie cellulaire et moléculaire	2	2	CC	19,5		12			6	12		31,50	101,25	TCOMMUN	Non	Non	
S1	RAB12	RA : Physiologie humaine	2	2	CC	14		3			6	12		17,00	39	TCOMMUN	Non	Non	
S1	RAPB11	RA : Physique appliquée à la santé	2	2	CC	9		12			6	12		21,00	85,5	TCOMMUN	Non	Non	
S1	RACB1	RA : Chimie appliquée aux compartiments liquidiens	2	2	CC	12		24			6	12		36,00	162	TCOMMUN	Non	Non	
S1	UE12	Compétence 2 : Mener une démarche expérimentale en SVT niveau 1	14	14		57,00	3,00	48,00	18,00	2,00				128,00	590,50	TCOMMUN			
S1	SAE12	SAÉ : Écosystème Go 1, Analyse ton environnement sur le terrain et en laboratoire	6	6	SAE	7,5	3	7,5	18	2	6	12	48	38,00	273,25	TCOMMUN	Non	Non	
S1	RAU11	RA : Climatologie et Géologie de surface	2	2	CC	19,5		4,5			6	12		24,00	56,25	TCOMMUN			
S1	RAB13	RA : Physiologie végétale	2	2	CC	12		3			6	12		15,00	36	TCOMMUN			
S1	RAPB12	RA : Physique appliquée à l'environnement	2	2	CC	9		12			6	12		21,00	85,5	TCOMMUN	Non	Non	
S1	RIMB1	RI : Mathématiques appliquées aux SVT	2	2	CC	9		21			6	12		30,00	139,5	TCOMMUN	Non	Non	
S1	UE13	Compétence complémentaire : Communiquer scientifiquement	4	4		7,50	0,00	22,50	3,00	1,00				34,00	202,25	TCOMMUN			
S1	SAE13	SAÉ : Santé à la une	2	2	SAE	7,5		4,5	3	1	6	12	48	16,00	94,25	TCOMMUN			
S1	RIE11	RI : Anglais	2	2	CC			18			6	12		18,00	108	TCOMMUN	Non	Non	
S1	UELAS	Option LAS [ECTS surnuméraires]	6	0															
S1		Enseignements de la mineure santé	6	0	Concours externe						1	2		40,00			oui		
S2		Semestre 2	30	30										306,00	1327,75				
S2	UE21	Compétence 1 : Résoudre une problématique scientifique en SVT niveau 2	12	12		65,00	0,00	66,00	2,00	0,00				133,00	509,50	TCOMMUN			
S2	SAE21	SAÉ : Moi GenetiX, Enquêtez sur une maladie génétique chez l'être humain	4	4	SAE	3,50		25,50	2,00		6	12		31,00	174,25	TCOMMUN			
S2	RAB21	RA : Biochimie des protéines et des acides nucléiques	1,5	1,5	CC	12,00					6	12		12,00	18	TCOMMUN	Non	Non	
S2	RAB22	RA : Génétique 1	1,5	1,5	CC	16,5					6	12		16,50	24,75	TCOMMUN	Non	Non	
S2	RAMB12	RA : Probabilités appliquées à la génétique	2	2	CC	9		16,5			6	12		25,50	112,5	TCOMMUN	Non	Non	
S2	RICB2	RA : De l'atome à la molécule	3	3	CC	24		24			6	12		48,00	180	TCOMMUN	Non	Non	
S2	UE22	Compétence 2 : Mener une démarche expérimentale en SVT niveau 2	14	14		71,00	1,50	34,50	30,00	2,00				139,00	622,00	TCOMMUN			
S2	SAE22	SAÉ : Écosystème Go 2, Analyse ton environnement sur le terrain et en laboratoire	5,5	5,5	SAE	1,5	1,5	10,5	30	2	6	12	48	45,50	373,75	TCOMMUN	Non	Non	
S2	RAU21	RA : Histoire de la planète et formation des paysages	2	2	CC	16,5		3			6	12		19,50	42,75	TCOMMUN			
S2	RAB23	RA : Biochimie des lipides et des glucides	2	2	CC	12		9			6	12		21,00	72	TCOMMUN			
S2	RAB24	RA : Biologie animale	2	2	CC	23					6	12		23,00	34,5	TCOMMUN	Non	Non	
S2	RAB25	RA : Biologie végétale	1	1	CC	9		3			6	12		12,00	31,5	TCOMMUN	Non	Non	
S2	RIPB2	RI : Physique appliquée à la géologie	1,5	1,5	CC	9		9			6	12		18,00	67,5	TCOMMUN			
S2	UE23	Compétence complémentaire : Concevoir un projet en SVT	4	4		7,50		25,50	0,00	1,00				34,00	196,25	TCOMMUN			
S2	SAE23	SAÉ : L'environnement au cœur de l'action	2	2	SAE	7,5		7,5		1	6	12	48	16,00	88,25	TCOMMUN			
S2	RIE21	RI : Anglais	2	2	CC			18			6	12		18,00	108	TCOMMUN	Non	Non	
S2	UELAS	Option LAS [ECTS surnuméraires]	4	0															
S2		Enseignements de la mineure santé	4	0	Concours externe						1	2		40,00			oui		
S2	UECAPL2	Option Cap L2 [aide à la réussite]	0	0															
S2		Aide à la réussite CapL2	0	0	Enseignement suivi			20				1		20,00	20,00		Non		
S2	UEGdLarge	Option Grand Large [ECTS surnuméraires]	5	0										30,00	33,00				
S2	RD26	Chimie	2	2	CC	4,5		9			1	1		13,50	15,75		oui		
S2	RD27	Mathématiques	2	2	CC	1,5		9			1	1		10,50	11,25		oui		
S2	RD28	Anglais	1	1	CC			6			1	1		6,00	6		oui		
S2	Stage	Stage	0	0	Enseignement suivi														

Total heures semestre 1 / étudiants	295,00
Total heures semestre 2 / étudiants	306,00
s/total heures année / étudiants	
Total heures année / étudiant	601,00

10,5

HETD sem1	1352
HETD sem2	1327,75
HETD s/Total	
HETD TOTAL	2679,75

	HE	ects	% HE	% crédits
Situation apprentissage et Évaluation	SAÉ 174	23,5	28,95 %	39,17 %
Ressources Associées	RA 295	26	49,08 %	43,33 %
Ressources Isolées	RI 132	10,5	21,96 %	17,50 %
	601	60		

Annexe 18

Extrait de questionnaire d'évaluation d'une formation sur Evamaine (Le Mans Université).

Votre formation

→ Répartition du travail

La répartition du travail personnel vous paraît-elle équilibrée dans le temps ?

Tout à fait
 Plutôt oui
 Plutôt non
 Pas du tout

Êtes-vous satisfait(e)

	Tout à fait	Plutôt oui	Plutôt non	Pas du tout
De la répartition des enseignements sur l'année	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De la répartition des enseignements sur la semaine	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De l'alternance stage / cours	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

→ Enseignements

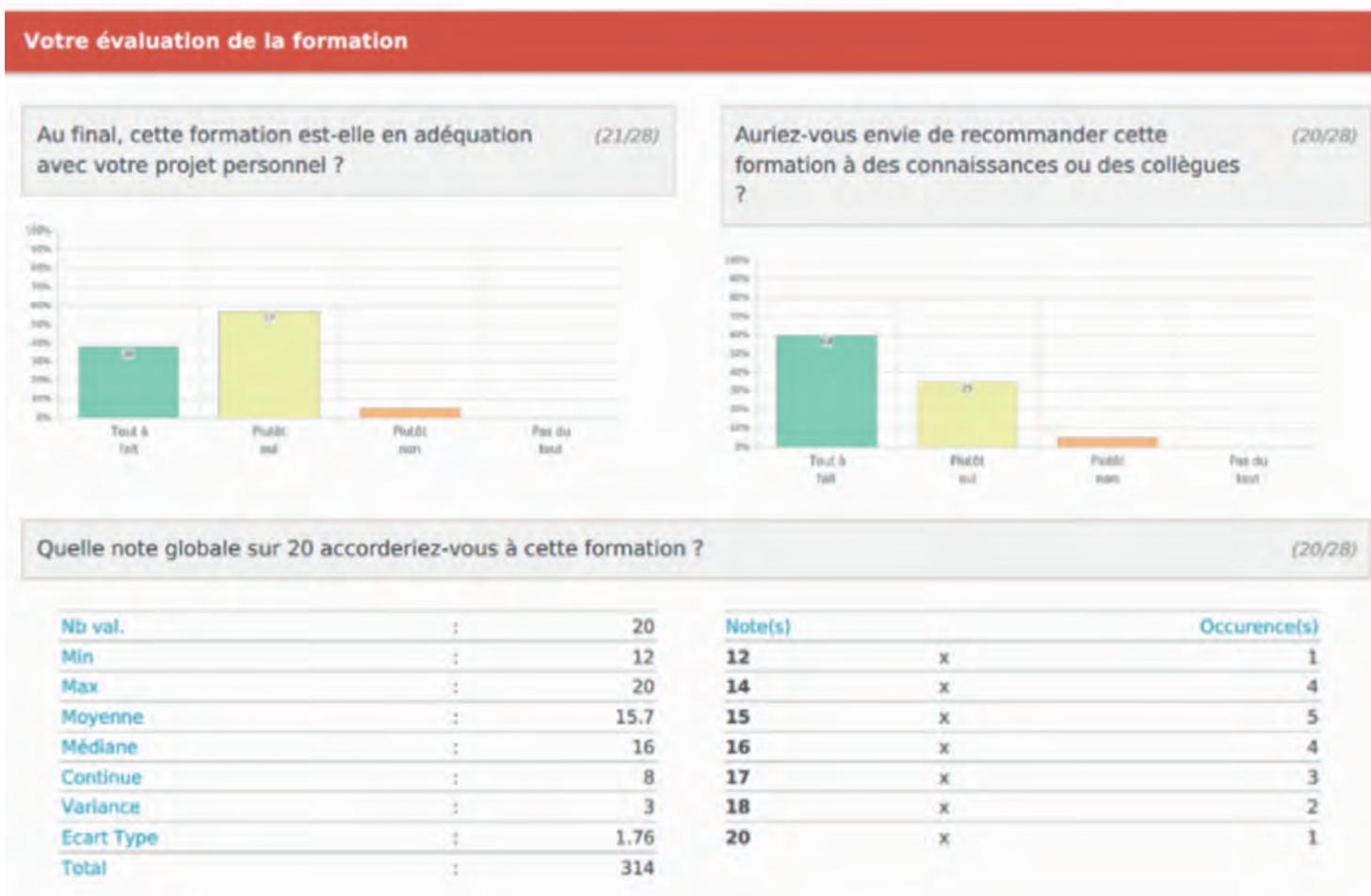
Êtes-vous satisfait(e)

	Tout à fait	Plutôt oui	Plutôt non	Pas du tout
De l'information sur la présentation et le contenu de la formation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De la disponibilité des enseignants	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Des consignes et explications reçues pour votre travail	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De l'encadrement (présence, suivi, réponses aux questions...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Du suivi au cours de la formation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Du fonctionnement de l'équipe pédagogique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Quelles matières non traitées mériteraient d'être incluses dans cette formation ?

Annexe 19

Extrait de présentation des résultats d'évaluation d'une formation sur Evomaine (Le Mans Université).



Annexe 20

Extrait de questionnaire d'évaluation d'un enseignement sur Evamaïne (Le Mans Université).

Objectifs				
	Tout à fait	Plutôt oui	Plutôt non	Pas du tout
L'information reçue sur les objectifs de cet enseignement est-elle satisfaisante ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ces objectifs ont-ils été respectés ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cet enseignement vous paraît-il cohérent avec votre projet de formation ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Organisation				
	Tout à fait	Plutôt oui	Plutôt non	Pas du tout
L'information reçue sur l'organisation pratique de cet enseignement était-elle satisfaisante ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cette organisation a-t-elle été globalement respectée ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La répartition du travail personnel vous paraît-elle équilibrée dans le temps ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Pédagogie				
→ Enseignement				
Êtes-vous satisfait(e)				
	Tout à fait	Plutôt oui	Plutôt non	Pas du tout
De la structuration (plan, chapitres...) de l'enseignement ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Des consignes et explications reçues pour votre travail ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

→ Ressources				
--------------	--	--	--	--

Annexe 21

Questionnaire d'analyse approfondie des enseignements (Grenoble INP).

Intitulé du cours : Année/Semestre : Enseignants :

Vos réponses à ce questionnaire permettront aux enseignants de savoir comment le cours est apprécié des étudiants.

Donnez librement votre opinion personnelle. Ce questionnaire est anonyme.

GROUPE N° :

Entourez le numéro qui correspond à votre réponse à chacun des énoncés :

Total accord = 4, plutôt d'accord = 3, plutôt désaccord = 2, total désaccord = 1, sans avis = 0.

Appréciation globale :

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Le contenu est riche et intéressant. | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 2. Je comprends bien l'importance | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 3. Le cours est bien situé et coordonné avec les autres dans le plan d'étude. | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 4. Les indications pour étudier la matière et pour préparer l'examen sont claires et suffisantes. | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 5. La documentation fournie est suffisante et adéquate. | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |

Cours en amphi :

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 6. L'enseignant présente la matière de façon claire et structurée. | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 7. Le cours est bien équilibré entre éléments de théorie, exemples et applications. | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 8. Le rythme du cours est soutenu tout en permettant de suivre et de comprendre. | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 9. Le professeur a une bonne expression orale (volume et débit de la voix, ...). | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 10. Le climat de l'amphi favorise bien la participation. | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 11. Les supports visuels illustrent bien le discours (tableau, projections, ...). | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 12. J'assiste régulièrement au cours en amphi. | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |

TD :

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 13. Les travaux demandés (exercices) sont bien adaptés en nombre et degré de difficulté. | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 14. L'encadrement est bon (organisation, disponibilité, conseil, compétence...). | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 15. Les commentaires, résolutions et corrigés sont suffisants et me permettent bien de vérifier ma progression. | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |

TP encadrés :

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 16. Ces TP stimulent mon intérêt et m'apportent beaucoup. | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 17. Ils complètent et illustrent bien le cours. | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 18. Les directives pour faire les TP sont claires et adéquates. | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 19. Les exigences, le temps nécessaire et l'organisation sont bien appropriés. | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 20. Je peux bien utiliser mes connaissances et mes capacités personnelles (responsabilité, esprit d'initiative, autonomie, réflexion). | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 21. L'encadrement offert est bon (disponibilité, conseil, compétence, stimulation). | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |

Travail en-dehors du programme d'étude :

Le nombre d'heures de travail hebdomadaire moyen que j'ai fourni pour ce cours en plus des heures du programme (et du temps consacré aux TP) est de :

2 1½ 1 ½ 0

Dans l'ensemble, vous estimez que cet enseignement est :

Excellent 6 - bon 5 - suffisant 4 - insuffisant 3 - très insuffisant 2 - mauvais 1

Avec les raisons principales suivantes :

Points forts : Points faibles :

Vos propositions d'amélioration :

Avec nos remerciements pour votre contribution !

Annexe 22

Glossaire de la démarche compétences (Y. Pigeonnat, Grenoble INP, 2020).

Acquis d'apprentissage (ou learning outcome) :

Ce qu'un apprenant doit avoir appris à l'issue d'un cours, d'une UE, d'un semestre, d'une année ou d'une formation. Cela peut être décrit en termes de niveau de développement d'une compétence (on est alors au moins à l'échelle d'une UE, voire d'un semestre ou d'une année), mais chaque enseignement, et même chaque heure de cours devrait également être décrite en termes d'acquis d'apprentissage (il devrait alors s'agir de ressources nécessaires pour le développement des compétences des apprenants).

Apprentissage critique :

Un apprentissage absolument nécessaire à l'exercice de la compétence. Il peut demander de mobiliser des ressources de nature différentes (savoirs, savoir-faire, savoir-être) et issues de différentes disciplines.

Blocs de « compétences » :

Structurant des fiches RNCP. Le terme « compétences » est ici utilisé dans la vision du monde professionnel. France Compétences, l'organisme qui valide les fiches RNCP demande que le nombre de blocs ne soit pas trop grand, ce qui fait que pour faire coïncider la démarche compétences et les exigences de France Compétences, il est raisonnable de considérer qu'un bloc de « compétences » représente une compétence dans la vision de l'enseignement supérieur, les « compétences » le composant étant des ressources ou des apprentissages critiques nécessaires au développement de la compétence.

Compétence (vision enseignement supérieur) :

Savoir-agir complexe nécessitant de mobiliser et combiner dans des situations authentiques des ressources (savoirs, savoir-faire et savoir-être) issues de différents champs disciplinaires. Une dimension essentielle d'une compétence est son caractère intégrateur. En vue de l'évaluation du niveau de développement d'une compétence chez un apprenant, si on s'intéressera bien sûr à la qualité des résultats obtenus dans une situation donnée, le processus qui aura permis de les obtenir sera au moins aussi important.

« Compétence » (vision du monde professionnel) :

Une capacité nécessaire à l'accomplissement d'une tâche dans le cadre d'une activité professionnelle. C'est typiquement ce que l'on peut retrouver sur une fiche de poste ou une offre d'emploi. Elle n'a pas nécessairement le caractère intégrateur et pluridisciplinaire de la définition précédente. Afin de ne pas confondre ces deux définitions, il est utilisé des guillemets dans ce glossaire pour signifier que ce terme est utilisé dans l'acception décrite ici.

Composantes essentielles (ou critères d'exigence d'une compétence) :

Des géronatifs permettant d'explicitier des dimensions incontournables de la compétence. Idéalement ces critères devraient être valables pour tous les niveaux de développement de la compétence, et permettent d'évaluer le développement d'une compétence chez les apprenants. Ils peuvent appartenir à différentes catégories :

- Qualité des résultats obtenus
- Méthodologie (pouvant inclure une dimension réflexive)
- Respect de règles (juridiques, déontologiques, environnementales, sociétales, etc.), de contraintes
- Communication



Démarche compétence dans un cursus de l'enseignement supérieur :

La définition d'un référentiel de compétences auxquelles on va former les apprenants (comportant un nombre très limité de compétences, typiquement de l'ordre de 3 à 7 pour un cursus en 2 ou 3 ans), ainsi que sa mise en œuvre dans le cursus (les méthodes pédagogiques permettant de développer les compétences, et la mise en place d'une évaluation du niveau de développement de ces dernières chez les apprenants).

Situation d'apprentissage et d'évaluation (ou mise en situation authentique) :

Par opposition à une mise en situation que l'on pourrait qualifier de purement scolaire. La compétence étant un savoir-agir complexe, il est nécessaire de mettre les apprenants dans des situations complexes aussi authentiques que possible pour qu'ils puissent développer leurs compétences (et que l'on puisse évaluer leur niveau de développement).

Niveau de développement (d'une compétence) :

Le développement d'une compétence étant nécessairement progressif, il est indispensable de définir à certains moments clés du cursus (fin d'année ou de semestre) des niveaux intermédiaires du développement des compétences chez les apprenants. 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.

Portfolio :

Espace personnel des apprenants dans lequel ils archivent des traces de développement de leurs compétences et construisent des preuves de développement de leurs compétences. Ils communiquent les preuves aux formateurs afin de recevoir un feedback sur le développement de leurs compétences.

Preuve (de développement d'une compétence) :

Sélection de différentes traces, et explicitation de ce en quoi ces dernières illustrent le niveau de développement des compétences attendu à un stade donné du cursus.

Ressource :

Un savoir, un savoir-faire ou un savoir-être qu'il peut être nécessaire de mobiliser pour exercer une compétence dans une situation donnée.

Savoir :

La connaissance en elle-même. Si elle figure dans les livres ou sur internet, plutôt que de savoir la réciter, il faut être capable de la mobiliser à bon escient et quand cela est pertinent dans une situation donnée.

Savoir-être :

Les comportements et attitudes attendus dans une situation donnée.

Savoir-faire :

Contrairement à la compétence, il s'agit d'un savoir-agir «simple», en ce sens qu'avec de l'entraînement, il peut s'automatiser (il ne demande alors plus véritablement de réflexion, alors que la compétence doit toujours demander au moins une réflexion pour sélectionner les ressources à mobiliser dans une situation donnée).

Trace (de développement de compétence) :

Tout document qui peut attester du développement d'une compétence. Par exemple, le résultat d'un travail, une liste de ressources mobilisées et non mobilisées dans une situation donnée avec une justification des choix, un feedback reçu d'un supérieur ou d'un encadrant, un écrit réflexif (comme un questionnaire du genre « si j'étais confronté à une tâche analogue dans le futur, que ferais-je de la même façon, et que ferais-je différemment ?), etc. Les traces peuvent être récoltées à l'occasion de mises en situation authentiques vécues durant le cursus de formation (via des projets, des études de cas, etc.) mais aussi durant les stages, ou encore via l'implication dans la vie associative.

Notes

A series of horizontal dotted lines for taking notes.

A series of 20 horizontal dotted lines for writing.

