

- Enseignants
- Formateurs
- Conseillers pédagogiques
- Responsables de programmes

COMMENT METTRE EN ŒUVRE UNE APPROCHE PAR COMPÉTENCES DANS LE SUPÉRIEUR ?

Marianne Poumay
François Georges

Préface de
Jacques Tardif

**COMMENT
METTRE EN ŒUVRE
UNE APPROCHE
PAR COMPÉTENCES
DANS LE SUPÉRIEUR ?**

Sous la direction de Jean-Marie
De Ketele, professeur émérite
de l'Université catholique de Louvain

Privilégiant le point de vue de l'utilisateur, cette collection propose des réponses pratiques et scientifiquement validées aux questions que se posent les professionnels de l'éducation : enseignants et futurs enseignants du secondaire, responsables pédagogiques, responsables d'établissements scolaires, formateurs, formateurs d'adultes, formateurs de formateurs, étudiants adultes en formation continue...

BERNARD H., *Comment évaluer, améliorer, valoriser l'enseignement supérieur ?*

BERTRAND BASCHWITZ M. A., *Comment me documenter ?*

CANZITTO D., Demeuse M., *Comment rendre une école réellement orientante ?*

CHARNET C., *Comment réaliser une formation ou un enseignement numérique à distance ?*

CHARLIER É., BIEMAR S., BOUCENNA S., BECKERS J., FRANÇOIS N., LEROY CH., *Comment soutenir la démarche réflexive ? Outils et grilles d'analyse des pratiques. 2^e édition*

CURCHOD-RUEDI D., DOUDIN P.-A., *Comment soutenir les enseignants face aux situations complexes ? Soutien social Modèle d'intervention*

DEVERMELLES V., *Comment utiliser la vidéo pour améliorer sa pratique professionnelle ?*

DUPONT C., LETESSON M., *Comment développer une action intergénérationnelle ?*

ETIENNE R., FUMAT Y., *Comment analyser les pratiques éducatives pour se former et agir ?*

FAULX D., DANSE C., *Comment favoriser l'apprentissage et la formation des adultes ? 2^e édition*

FRERES G., *Comment rendre efficace le « Conseil de classe » ?*

HUME K., *Comment pratiquer la pédagogie différenciée avec de jeunes adolescents ?*

LE BRUN I., LAFOURCADE P., *Comment s'exercer à apprendre ?*

LEBRUN M., SMIDTS D., BRICOULT G., *Comment construire un dispositif de formation ?*

LEMENU D., HEINEN E., *Comment passer des compétences à l'évaluation des acquis des étudiants.*

LETOR C., *Comment travailler en équipe au sein des établissements scolaires ?*

MALDEREZ A., BODOCZKY C., *Comment pratiquer un tutorat de qualité ?*

MUSIAL M., PRADÈRE F., TRICOT A., *Comment concevoir un enseignement ?*

PARENT F., JOUQUAN J., *Comment élaborer et analyser un référentiel de compétences en santé ?*

PEYRAT-MALATERRE M.-F., *Comment faire travailler efficacement des élèves en groupe ?*

TASSIN-GHYMERS M., *Comment donner sens et saveur aux savoirs ?*

THÉORÊT M., LEROUX M., *Comment améliorer le bien-être et la santé des enseignants ?*

VIANIN P., *Comment développer un processus d'aide pour les élèves en difficulté ?*

- Enseignants
- Formateurs
- Conseillers pédagogiques
- Responsables de programmes

COMMENT METTRE EN ŒUVRE UNE APPROCHE PAR COMPÉTENCES DANS LE SUPÉRIEUR ?

Marianne Poumay
François Georges

Préface de
Jacques Tardif

Téléchargez les compléments numériques à l'adresse :
<https://www.deboecksuperieur.com/site/333239>

Pour toute information sur notre fonds
et les nouveautés dans votre domaine
de spécialisation, consultez notre site web :

www.deboecksuperieur.com

De Boeck Supérieur s.a., 2022
Rue du Bosquet, 7 – B-1348 Louvain-la-Neuve

Tous droits réservés pour tous pays.

Il est interdit, sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, de reproduire (notamment par photocopie) partiellement ou totalement le présent ouvrage, de le stocker dans une banque de données ou de le communiquer au public, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit.

Dépôt légal :
Bibliothèque nationale, Paris : avril 2022
Bibliothèque Royale de Belgique, Bruxelles : 2022/13647/041
ISBN : 978-2-8073-3323-9

Sommaire

PRÉFACE.....	7
INTRODUCTION.....	11
CHAPITRE 1 : RÉDIGER UN RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES.....	21
CHAPITRE 2 : CRÉER DES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION (SAÉ)	45
CHAPITRE 3 : CONSTRUIRE UN PROGRAMME AU SERVICE DES COMPÉTENCES	65
CHAPITRE 4 : ÉVALUER DES COMPÉTENCES.....	89
CHAPITRE 5 : S'INSPIRER DE RETOURS D'EXPÉRIENCES	123
CHAPITRE 6 : QUESTIONNER L'APC	181
POUR NE PAS CONCLURE... ..	211
ANNEXES.....	213
TABLE DES FIGURES	227
TABLE DES TABLEAUX.....	229
TABLE DES ANNEXES.....	230

Préface

L'approche par compétences en milieu universitaire suscite de nombreux débats, soulève une multitude de questions, induit des réactions allant de l'envie jusqu'à la répulsion, remet en cause les finalités de la formation, oblige à revoir les choix pédagogiques et l'agencement des situations d'apprentissage sur l'ensemble des semestres composant le programme, interroge l'alignement pédagogique de toute cette organisation, à savoir la cohérence entre la conception de l'apprentissage, les situations et les unités d'enseignement ainsi que les pratiques évaluatives. Le degré de cohérence entre l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation repose essentiellement sur le développement des compétences clairement explicitées dans un référentiel.

L'approche par compétences est fréquemment mise en lien avec ce que d'aucuns nomment le paradigme de l'apprentissage en y opposant le paradigme de l'enseignement. L'univers de la formation universitaire serait en revanche plus fidèlement représenté si cette opposition était configurée dans la logique d'un continuum dont une extrémité serait le paradigme de l'enseignement et l'autre le paradigme de l'apprentissage. Donnant la priorité à l'apprentissage dans toutes les décisions pédagogiques, l'approche par compétences s'inscrit naturellement dans un paradigme de l'apprentissage. Il y est question d'apprentissages en profondeur, d'apprentissages critiques, de la signification que les étudiantes et les étudiants attribuent à leurs apprentissages, d'un parcours soutenant directement la progression dans la maîtrise graduelle de chaque compétence.

S'il fallait opposer le paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage, bien que ce ne soit pas l'objet de « *Comment mettre en œuvre une approche par compétences* », on pourrait argumenter l'idée que le paradigme de l'enseignement base l'organisation et la durée de la majorité des unités d'enseignement sur le temps de la formatrice et du formateur alors que le paradigme de l'apprentissage préfère « la jauge » des apprentissages devant être maîtrisés en profondeur et de la progression dans un parcours de formation balisé par des étapes précises de développement. Cette idée laisse déjà pointer les changements importants que l'approche par compétences exige quant à l'évaluation des apprentissages.

L'approche par compétences impacte de manière significative ce qui est attendu « professionnellement » des étudiantes et des étudiants ainsi que des formatrices et des formateurs. L'usage du mot « *professionnellement* » veut illustrer que l'étudiante

et l'étudiant s'inscrivent dans un parcours de formation exigeant des apprentissages indispensables, la documentation et l'autoévaluation argumentée de sa progression tout au long de ce parcours, un fort engagement dans l'atteinte de chaque étape de développement des compétences, des représentations nuancées et exhaustives des problématiques à la base des situations d'apprentissage et d'évaluation, de l'audace dans la co-construction de l'action.

Quant aux formatrices et aux formateurs, le mot « professionnellement » leur est associé de façon spontanée. Pour eux, les expériences jusqu'à maintenant permettent d'affirmer que la réussite de la mise en œuvre, de la régulation et de la pérennisation d'une approche par compétences nécessite d'adopter une culture d'interdépendance professionnelle au service du parcours de formation de chaque étudiante et de chaque étudiant. La culture prédominante actuellement dans la grande majorité des formations : la liberté académique. Ces deux cultures professorales ne partagent pas les mêmes caractéristiques, surtout elles ne requièrent pas des postures professionnelles de même nature.

À plusieurs occasions dans l'écriture des paragraphes précédents, des nuances auraient pu être insérées afin d'être le plus éloigné possible de la prescription, du « décret », voire du « dogme ». *Comment mettre en œuvre une approche par compétences* fournit judicieusement, minutieusement et rigoureusement une pluralité de scénarios et d'avenues pour, d'une part, privilégier et adopter une approche par compétences dans la formation, et d'autre part, concevoir chacune des situations d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation comme étant les composantes d'un système axé sur le développement progressif de compétences nettement énoncées dans un référentiel. Ce livre est particulièrement remarquable quant à la cohérence conceptuelle et opérationnelle qu'il préconise et qu'il met de l'avant dans tous les choix des formatrices et des formateurs.

Dans le premier paragraphe de leur conclusion, Marianne Poumay et François Georges écrivent : « Rédiger un "Guide pratique" est à la fois enivrant et piégeant. Enivrant parce qu'il met en mots plusieurs années d'expériences menées et ajustées par différentes équipes. Piégeant parce qu'il laisse croire que tout est solutionné. » *Comment mettre en œuvre une approche par compétences*, basé sur une multitude d'interventions et d'accompagnements dans la conception et l'implantation d'une approche par compétences, dans une pluralité de milieux, dans une diversité de cultures de formation et/ou de professionnalisation, ainsi que dans une variété de finalités pour le parcours des étudiantes et des étudiants évite le piège de « laisser croire que tout est solutionné ».

Comment mettre en œuvre une approche par compétences esquisse de nombreuses entrées dans l'approche par compétences pour les équipes enseignantes et rapidement, de manière opérationnelle, argumentée et exemplifiée, il présente nombre de choix pédagogiques en mettant un accent constant sur la cohérence de l'ensemble des décisions quant à l'apprentissage, à l'enseignement et à l'évaluation. L'alignement pédagogique est assurément au cœur de cet ouvrage. La lectrice et le lecteur noteront fort probablement que les SAÉ (Situations d'Apprentissage et d'Évaluation) ainsi que l'évaluation des apprentissages reçoivent une attention particulière dans *Comment mettre en œuvre une approche par compétences*. Cette part importante octroyée aux SAÉ et aux pratiques évaluatives est cruciale dans l'état actuel de

l'approche par compétences étant donné notamment les questions récurrentes concernant la contextualisation – l'ancrage – des apprentissages et les modalités d'évaluation et de notation des apprentissages dans une logique de parcours de formation axé sur le développement de compétences.

Très préoccupé personnellement par l'évaluation des compétences, *Comment mettre en œuvre une approche par compétences* m'a offert des réponses nuancées et exemplifiées à des questions inévitables, constituant d'ailleurs l'essence du chapitre 4 *Évaluer les compétences – Soutien à l'(auto)évaluation du développement des compétences*. Le livre examine de façon particulière le portfolio et ses nombreux usages. La problématique de la notation est abordée sans détour et chaque équipe de formatrices et de formateurs est invitée à ne pas « fuir » ce dossier dès la conception de leur formation selon une approche par compétences.

Si j'étais un novice dans l'approche par compétences, je lirais certainement plusieurs parties de *Comment mettre en œuvre une approche par compétences* à plus d'une reprise, la raison principale étant que j'aurais été d'abord un peu « étourdi » par la pluralité des avenues examinées et illustrées pour entrer dans cette approche. Une seconde lecture me donnerait la possibilité d'apprivoiser cette diversité et de saisir les exigences de l'alignement pédagogique, en particulier la cohérence. Compte tenu de mes expériences dans l'approche par compétences et des questions qui me hantent toujours dans l'accompagnement d'équipes d'enseignantes et d'enseignants, la lecture de *Comment mettre en œuvre une approche par compétences* a élargi de manière significative mes choix, a suscité de nouvelles interrogations, a confirmé des décisions qui paraissaient fragiles, m'a fortement inspiré pour continuer dans cette logique de formation et de professionnalisation.

Nous pourrions lire cet ouvrage en ayant à l'esprit que « [la] complexité ne se laisse pas enfermer dans la standardisation. » (p. 59)

Jacques Tardif

Introduction

Se lancer dans l'approche par compétences (APC), c'est pour beaucoup d'enseignants adopter une autre façon d'aborder l'apprentissage, l'évaluation et plus largement l'organisation d'un programme de formation. Ces transformations sont exigeantes et souvent génératrices de stress, de peur, voire de résistance auprès des équipes éducatives qui sont appelées à quitter une certaine zone de confort. Si certaines abordent ces changements comme une véritable révolution, d'autres les envisagent davantage comme une simple évolution. Pour ces dernières, il s'agit moins de renverser un système que de progresser sur un continuum entre un existant centré sur l'accumulation de connaissances relativement isolées et une visée nouvelle qui consiste à demander aux étudiants de mobiliser et combiner ces connaissances en situation. Les enseignants qui ont une certaine expérience des apprentissages actifs entrent en tout cas assez aisément dans l'APC.

Passer à l'APC...

Quantité de raisons ont incité des équipes à passer à l'APC. Les équipes qui se sont engagées avant 2013 dans la réflexion «compétences» avaient souvent pour préoccupation première le souci de mieux soutenir l'apprentissage de leurs étudiants. Certains y ont vu une occasion de casser la monotonie de leur enseignement. D'autres s'en sont saisis pour repenser leur programme de formation et lui donner un nouveau souffle. D'autres enfin s'y sont conformés pour répondre aux exigences des accréditations délivrées par des organismes internationaux. À cette première vague de volontaires a succédé une seconde phase, provoquée cette fois par de nouvelles exigences ministérielles. Comme pour toute réforme dans l'enseignement supérieur, certains se sont contentés d'ajustements à la marge tandis que d'autres s'en sont saisis pour améliorer leurs programmes, pour les mettre à jour ou pour mieux les distinguer des mêmes programmes organisés par d'autres institutions.

... pour tenter de mieux soutenir l'apprentissage

Assurément, des raisons multiples sont à l'origine des réformes menées par les états en matière d'enseignement. Osons espérer qu'elles ont toutes en commun le souci de mieux soutenir l'apprentissage (Sylvestre & Berthiaume, 2013). C'est en tous cas bien l'intention partagée par de nombreuses équipes qui se sont engagées dans l'APC. Cette approche remplit plusieurs conditions susceptibles de soutenir l'apprentissage. Parmi elles, le sens, l'intégration, l'action et l'autoévaluation. Nous revenons successivement sur chacune d'entre elles ci-dessous.

«Si l'on ne devait mentionner qu'une seule raison pour justifier la mise en œuvre de programmes axés sur le développement de compétences, ce serait la suivante : dans le but que les étudiants puissent donner du sens à leurs apprentissages» (*Tardif, 2019*)

... en précisant les compétences visées (cf. chapitre 1)

La construction d'un référentiel de compétences et son utilisation comme colonne vertébrale de la formation contribuent à **donner sens aux apprentissages**. Le référentiel indique ce qui est attendu de l'étudiant au cours et au terme de son parcours de formation. Non seulement il énonce les compétences visées, mais il précise une série d'éléments qui font la colonne vertébrale de la formation : les «composantes essentielles», qui caractérisent les compétences et sont prises en considération pour apprécier la façon dont elles sont mises en œuvre, les situations dans lesquelles l'étudiant aura l'occasion de les développer, les différentes étapes qui amèneront l'étudiant au «niveau» de développement de compétence visé, et les apprentissages critiques qui lui permettront à chaque étape de mettre en œuvre la compétence d'une façon inédite. Pour résumer, le référentiel donne du sens à la formation en présentant les compétences, les situations dans lesquelles les mettre en œuvre, les étapes à franchir et les apprentissages à réaliser pour les développer. Simplement dit, il expose clairement le menu de la formation. Cette approche est pour beaucoup d'enseignant relativement neuve. Certes, les programmes existants contribuent directement ou indirectement à la formation d'un profil donné, mais rares sont les enseignants – et a fortiori les étudiants – à même d'en établir les contours précis. Plus rares encore sont les équipes qui partagent une vision commune de ce profil et le prennent en considération pour organiser et ajuster la formation.

... en plongeant les étudiants dans des Situations d'Apprentissage et d'Évaluation (SAÉ) qui leur permettent de mettre en œuvre leur compétence (cf. chapitre 2)

Pour développer sa compétence, il faut avoir de multiples occasions de la mettre en œuvre. Il est impossible de devenir compétent sans **agir**. Construire un programme de type APC nécessite donc, quelle que soit la forme qu'on lui donnera, d'y réserver

de vastes plages horaires aux SAÉ, et ce dès la première année. Convaincus que la théorie doit nécessairement précéder l'action, certains conçoivent des programmes qui réservent aux premiers semestres, voire aux premières années de formation, l'accumulation de fondamentaux. Cette croyance ne favorise pas les apprentissages en profondeur. Pour que l'étudiant intègre de manière pérenne des connaissances nouvelles, il doit notamment les manipuler, les mobiliser dans des situations qui font sens. C'est précisément pour cette raison que les programmes de type APC proposent aux étudiants d'agir dès leur entrée en formation. Les situations authentiques ne doivent pas être réservées à la mise en application de connaissances ou de procédures acquises isolément. Les SAÉ doivent aussi être l'occasion d'acquérir de nouvelles ressources. Pour ce, il importe de penser ces situations de sorte qu'elles suscitent l'envie d'apprendre, qu'elles incitent les étudiants à mobiliser de nouveaux savoirs pour mieux y mettre en œuvre leurs compétences. Cette façon de penser la SAÉ se heurte aux représentations d'enseignants qui limitent les mises en situation à des applications, au suivi d'une procédure imposée. Pour ces enseignants, il semble illusoire de plonger de jeunes étudiants dans situations qui nécessitent de faire des choix. Ils tendent à restreindre l'apprentissage à la reproduction de procédures ouvrant sur des résultats connus. Or la SAÉ, pour soutenir le développement de compétence, doit être complexe. Elle doit ouvrir sur plusieurs démarches possibles et/ou plusieurs résultats. Pour susciter la motivation de l'étudiant, il importe qu'elle soit proche de l'action complexe que mènerait un professionnel.

Bien entendu, tous les apprentissages ne se font pas en situation. Dans certains cas, les situations imposent, avant de s'y engager, de maîtriser une série de connaissances. Par ailleurs, il est vrai que par moment des apprentissages pas-à-pas, plus isolés, s'avèrent nécessaires pour permettre à un étudiant de reprendre pied, ou tout simplement pour lui offrir une modalité d'apprentissage moins impliquante. Il y a de multiples façons d'apprendre. L'idéal est de mêler des approches par situations complexes, qui mettent au défi l'étudiant et lui permettent d'apprendre en profondeur, et des cours davantage centrés sur la maîtrise de ressources isolées, qui rassurent et font parfois gagner du temps à chacun.

Cela dit, n'oublions pas que le véritable apprentissage est celui qui transforme l'apprenant, qui modifie son regard sur son environnement. Cet apprentissage s'inscrit dans la durée. Il se traduit en un changement permanent. Nous sommes loin de ces représentations qui restreignent l'apprentissage à la simple mémorisation. L'APC, en permettant aux étudiants de mettre en œuvre leurs compétences, les aide à organiser leurs ressources anciennes et nouvelles pour construire une réponse personnelle et originale aux défis ou problèmes suscités par les situations.

«Au travers de tous les projets on a... enfin moi j'ai découvert énormément de choses, des choses que je ne connaissais, mais absolument pas avant!» (S06)

«Et, lorsqu'ils ont annoncé les projets [...] c'était déjà une sorte de motivation de savoir qu'on n'allait pas faire purement de la théorie.» (S08)

«Mais, avoir des projets, c'est vraiment motivant! Ça permet de découvrir concrètement le métier vers lequel on se dirige.» (S03)

(Poumay et al., 2021, p. 9, 10)

... en organisant collectivement le programme autour d'un projet de formation commun traduit en termes de compétences (cf. chapitre 3)

«Et donc ils voient le rapport qu'il y a entre tous les cours, qui n'est pas forcément facile à voir quand chacun fait son petit labo dans son coin» (T05)

«Si je pense à la compétence développer un système complexe, forcément, on ne peut pas développer un système complexe avec un seul cours. Il faut mettre tous les cours ensemble! [Il faut] plus se coordonner avec les collègues pour [...] peut-être un peu moins rentrer dans les détails de certaines choses.» (T05)

(Poumay et al., 2021, p. 5, 38)

Dans un programme de type APC, tous les apprentissages sont pensés et organisés de manière complémentaire pour soutenir le développement des compétences. Nous passons d'une approche fractionnée à une **organisation intégrée**. Le programme ne résulte plus de la juxtaposition de contenus isolés qui doivent leur existence à l'habitude ou à la force de persuasion d'individus qui en ont la charge. Il traduit un projet de formation porté et construit collectivement par des enseignants soucieux de mener progressivement tous les étudiants vers un profil de sortie défini en termes de compétences (Prégent et al., 2009).

Les enseignants établissent ensemble ce parcours, en déterminent les étapes et en précisent les modalités d'atteinte. Ce travail peut ouvrir sur différentes formes de programmes. Certains privilégient la visibilité des compétences en leur associant systématiquement une unité d'enseignement (UE). D'autres préfèrent mettre en évidence les mises en situation dans lesquelles les étudiants sont invités à mettre en œuvre une ou plusieurs compétences. Dans ce cas, ce sont ces situations qui constituent les UE. Quelle que soit la modalité choisie, les équipes s'entendent pour organiser dans ces UE l'acquisition, la mobilisation et la combinaison des ressources indispensables au développement des compétences. Ces façons de construire un programme en partant des compétences et de leur mise en œuvre constituent une nouvelle manière de penser un curriculum. Elles sont diamétralement opposées aux approches qui consistent à partir des cours existants pour ensuite les apparier artificiellement à des finalités, que celles-ci soient définies en termes d'objectifs ou de compétences. Cette autre manière d'aborder un programme n'est pas sans se heurter à la peur de certains enseignants de ne plus voir figurer l'intitulé de leur cours dans le programme ou d'être contraints de pleinement collaborer avec leurs collègues...

... en entraînant l'étudiant à apprécier le développement de ses compétences (cf. chapitre 4)

Pour développer sa compétence, il importe non seulement d'agir, mais aussi de porter un regard réflexif sur ses démarches et ses résultats (Le Boterf, 1998). Force est de constater que de nombreux étudiants éprouvent des difficultés à apprécier la qualité de leurs productions (Boud et al., 2018). Probablement est-ce dû au fait qu'ils y sont peu entraînés. Cet entraînement à **l'autoévaluation** passe par la

création d'indicateurs de développement de sa compétence, par leur confrontation aux critères utilisés par l'enseignant, et par leur utilisation pour apprécier durant l'action et en fin d'action la qualité de ses propres productions ainsi que de celles de ses pairs. L'étudiant apprend ainsi à porter un regard critique sur ses actions, à s'interroger sur ce qu'il pourrait modifier dans ses démarches pour obtenir un meilleur résultat et à anticiper les adaptations possibles de la compétence à d'autres situations.

Si l'évaluation des compétences est difficile à aborder pour les étudiants, elle l'est aussi pour les enseignants. Habités à évaluer des performances simples dont ils connaissent à l'avance la réponse et la démarche qui y mène, ils éprouvent des difficultés à évaluer la compétence qui, par définition, s'exprime d'une façon personnelle, originale et adaptée selon

les situations (Scallon, 2015). Il n'est pas évident de quitter les formes standardisées d'évaluation pour proposer aux étudiants de se confronter à des situations qui les amèneront à mobiliser et combiner des ressources attendues et inattendues. Il est encore moins évident de quitter le monde rassurant de la mesure pour celui de l'appréciation. D'aucuns résistent, prétendant que l'on sacrifie l'objectivité au profit de la subjectivité. Il est erroné de croire que la subjectivité est absente des évaluations de performances simples (Gérard, 2002). Elle est bel et bien présente dans la sélection des connaissances évaluées, dans la formulation des questions, dans l'interprétation des réponses et dans l'attribution d'une note. Cette subjectivité est bien entendu présente aussi dans l'évaluation de performances complexes comme la compétence. C'est pour cette raison que l'on fait appel à plusieurs juges pour évaluer le développement de compétences. Quel que soit l'objet de l'évaluation, pour éviter l'arbitraire, il convient de s'entendre sur les **critères** qui permettent de reconnaître la compétence d'une personne. L'équipe enseignante et les professionnels qui ont participé à la construction du référentiel de compétences ont défini des « composantes essentielles » portant sur les principaux résultats et démarches. Les critères d'évaluation de la compétence prendront aussi en considération la maîtrise des apprentissages critiques nécessaires à la mise en œuvre de la compétence à un niveau donné. Ces critères intégreront aussi l'étendue des situations dans lesquelles l'étudiant a adapté sa compétence.

À la question des critères d'évaluation s'ajoute celle des **modalités de récolte** d'informations qui permettront de constater que la personne a agi avec compétence. Le plus confortable est bien entendu de suivre l'étudiant dans les SAÉ et en stage, de l'observer agir et de l'interroger sur ses choix. Ce type d'accompagnement peut difficilement s'organiser, en tout cas pour chacune des SAÉ. L'idée est alors de demander à l'étudiant de sélectionner et de commenter ce qui dans son action montre son progrès et l'atteinte d'un niveau donné de développement de compétence. Le dossier ou portfolio d'apprentissage ainsi constitué sert de base à

«Sinon l'avantage ici, dans cette façon d'évaluer, ce n'est pas que le résultat qui compte c'est vraiment la démarche et tout l'esprit, le raisonnement. [...] Chaque fois que je fais un projet que je m'implique, je recherche, j'étudie, je vais plus loin. [...] C'est pas juste faire un planeur qui vole dix mètres. Mais c'est d'expliquer pourquoi il vole, quels sont les phénomènes qu'il y a derrière. Et ça je pense que c'est ça la clé du truc, c'est vraiment de faire ses recherches, de comprendre ce qu'on fait, de s'appuyer sur une démarche scientifique quoi.» (S05)

«Je pense que l'intérêt c'est plutôt la prise de conscience de l'acquisition des compétences. C'est l'élément qui revient assez souvent dans le portfolio.» (S07)

(Poumay et al., 2021, p. 29)

une discussion avec les membres du jury en charge de déterminer si l'étudiant a ou non développé sa compétence au niveau attendu. Pour **juger** du développement de la compétence, le jury recourt aux critères déterminés collégialement. Certains accordent à chaque critère un poids. D'autres traitent les critères ensemble et en les traduisant dans des profils qui caractérisent la façon dont l'étudiant a plus ou moins bien agi avec compétence (Côté & Tardif, 2011; Lam, 2018).

Le passage de l'évaluation des connaissances à l'évaluation des compétences est relativement exigeant. On ne se contente plus d'évaluer ce que l'étudiant connaît, on juge aussi ce qu'il fait de ses connaissances. On prend en compte non plus uniquement le résultat mais aussi la démarche. On ne se limite pas à l'action mais on prête aussi attention à la réflexivité. Ce n'est plus l'enseignant qui détermine seul ce sur quoi il apprécie la réussite mais c'est l'étudiant qui sélectionne dans son parcours ce qui pour lui est significatif du développement de ses compétences.

Ces pratiques sont nouvelles, tant pour l'étudiant que pour l'enseignant. Des séminaires ad hoc doivent accompagner l'étudiant dans ces nouvelles démarches et permettre aux équipes enseignantes de piloter étroitement le changement.

Défis et ambitions

Toute réforme dans le domaine de l'éducation confronte les équipes à une série d'enjeux (Roegiers *et al.*, 2012). Réformer, c'est l'occasion de mieux se définir, de se singulariser, mais c'est aussi assurer que l'on rencontre les caractéristiques communes et attendues du profil visé. Toute la difficulté est d'assurer par exemple à l'étudiant en physique qu'au terme de ses trois premières années d'étude il est capable de mettre en œuvre les compétences attendues de n'importe quel physicien, tout en lui assurant qu'il a aussi développé une façon d'agir dans des situations particulières, propres à l'établissement dans lequel il a entamé son parcours.

Réformer un programme au service du développement de compétences, c'est l'occasion de penser aux ponts possibles entre le monde académique et le monde de l'emploi. L'une des difficultés consiste à trouver un juste équilibre entre la rencontre des besoins actuels du monde du travail et la garantie donnée à l'étudiant de pouvoir s'adapter à l'inconnu. Derrière cette question réside un débat qui oppose l'utilitarisme et l'académisme. Entre ces deux extrêmes apparaissent quantité de prises de positions plus ou moins nuancées. On ne peut réformer un programme sans tenir compte de ces différentes façons de penser la place de la formation.

Passer de l'approche disciplinaire à l'APC suscite aussi des tensions nées de l'habitude d'enseigner des connaissances de façon plutôt isolée d'une part, et du souci de soutenir d'autre part un apprentissage en profondeur en favorisant des approches authentiques, nécessairement intégrées.

Se lancer dans l'APC c'est tenter de gérer ces tensions, mais c'est surtout nourrir l'ambition de mieux soutenir les étudiants dans leurs apprentissages, de nourrir leur désir d'apprendre, de les aider à «se représenter les bénéfices qui découleront de connaissances ou de compétences nouvelles», de leur donner le moyen d'oser s'attaquer à l'inconnu, d'accepter de «se confronter à des obstacles, de se mesurer

à ses limites», de les entraîner à apprécier la qualité de leur démarche et résultat, de modifier leur regard, de développer leurs compétences (Perrenoud, 2003).

Dans cet ouvrage, en prolongement de nos travaux (Poumay, Tardif et Georges, 2017), nous vous proposons des balises pour définir un référentiel de compétences (chapitre 1), pour concevoir des SAÉ susceptibles de soutenir ce développement (chapitre 2), pour construire un programme en cohérence avec l'APC (chapitre 3), et pour reconnaître chez un apprenant tant les progrès que l'atteinte d'un niveau donné de développement de compétences (chapitre 4). S'appuyant largement sur notre ouvrage de 2017, les deux premiers chapitres ont été initialement rédigés dans le cadre de l'accompagnement des Instituts Universitaires de Technologie (I.U.T.) dans la construction des Bachelors Universitaires de Technologie (B.U.T.). Les deux derniers sont nourris des accompagnements menés depuis plus d'une quinzaine d'années auprès d'équipes belges, françaises, tunisiennes, ivoiriennes, libanaises et égyptiennes. Il s'agit bien de balises, pas de recettes ni de règles figées. Chaque formation a ses particularités. Il importe de les respecter et même de les afficher. L'idée n'est pas de standardiser les formations mais bien de les penser de sorte qu'elles soutiennent au mieux l'apprentissage par leur organisation autour de compétences travaillées dans des situations complexes et authentiques¹.

Les chapitres 5 et 6 de cet ouvrage illustrent l'idée que la mise en œuvre de l'APC ne se réduit pas à l'application de procédures. Elle prend au contraire des formes variées et ouvre sur quantité de questions. Le chapitre 5 tire parti des expériences de différentes équipes en lien avec les balises présentées dans les quatre premiers chapitres, le chapitre 6 rassemble des essais de réponses aux questions posées lors de conférences ou de séances de travail avec les équipes accompagnées. Ces réponses ne constituent pas la seule façon de voir l'APC, elles ont pour seule ambition de faire avancer tant les débats que les pratiques. Elles affichent cependant une certaine cohérence et un pragmatisme qui permet ces avancées.

1. Nous invitons les lecteurs qui souhaiteraient aborder les principes de l'APC sous une forme plus graphique à consulter le site de Tuyêt Trâm DANG NGOC (<https://dntt.github.io>), ou plus directement sa section consacrée à la pédagogie et à l'APC (<https://dntt.github.io/pedagogie/10.BD-apc/>). Cette enseignante de CY Cergy-Paris université conçoit et anime des ateliers pédagogiques et facilite par ses bandes dessinées un changement de vision et de pratique.

Pour une lecture guidée

À travers cet ouvrage, et plus particulièrement encore dans certains de ses chapitres, une lecture ciblée ou partielle sera facilitée par quelques icônes :



Des clarifications **théoriques** ;



Des **recommandations**, précautions, points d'attention qui nous semblent déterminants dans la qualité des actions menées ;



Des **pas à pas** ou questions qui aident à avancer, à produire les éléments nécessaires à cette étape ;



Des **questions** souvent posées par les enseignants, et qui font généralement l'objet de difficultés ;



Des **conseils** ou idées, issus eux aussi d'un travail de terrain ;



Des **exemples** issus de pratiques existantes ou d'outils en cours de développement.



Des **cas concrets**.



Références

- Boud, D., Ajjawi, R., Dawson, P., & Tai, J. (Éds.). (2018). *Developing Evaluative Judgement in Higher Education: Assessment for Knowing and Producing Quality Work* (1^{re} éd.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315109251>
- Côté, R., & Tardif, J. (2011). *Élaboration d'une grille d'évaluation – Atelier pédagogique à l'intention des enseignants universitaires. Document académique*. <https://reseauconceptuel.umontreal.ca/rid=1MHH8VF9-1BVD5FD-2VF3/ED0220a%20%C3%89laboration%20d%27une%20grille%20d%27%C3%A9valuation.pdf>
- Gérard, F.-M. (2002). L'indispensable subjectivité de l'évaluation. *Antipodes*, 156, 26-34. <http://www.iteco.be/revue-antipodes/methodologies-d-evaluation-en/article/l-indispensable-subjectivite-de-l>
- Lam, R. (2018). *Portfolio Assessment for the Teaching and Learning of Writing*. Springer Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-1174-1>

- Le Boterf, G. (1998). Evaluer les compétences. Quels jugements ? Quels critères ? Quelles instances ? *Education permanente*, 135, 143-152.
- Perrenoud, P. (2003). Qu'est-ce qu'apprendre ? *Enfances & Psy*, 24(4), 9-17. <https://doi.org/10.3917/ep.024.0009>
- Poumay, M., Fusaro, A., Spits, J., Lenart, M., Defawe, P., Nathan, M., & Jamin, V. (2021). *La cohérence interne du programme ingénieurs-Bac1 à la HEPL*. ULiège-LabSET & HEPL.
- Poumay, M., Tardif, J., & Georges, F. (2017). *Organiser la formation à partir des compétences. Un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur*. De Boeck Supérieur.
- Prégent, R., Bernard, H., & Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme : guide à l'intention des nouveaux professeurs et chargés de cours*. Presses internationales Polytechnique.
- Roegiers, X., Miled, M., Ratziu, I., Letor, C., Étienne, R., Hubert, G., & Dali, M. (2012). *Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur : Placer l'efficacité au service de l'humanisme*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.roegi.2012.01>
- Scallon, G. (2015). *Des savoirs aux compétences : explorations en évaluation des apprentissages* (1^{re} éd.). De Boeck Supérieur.
- Sylvestre, E., & Berthiaume, D. (2013). Comment organiser un enseignement dans le cadre d'une approche-programme ? In D. Berthiaume & N. Rege Colet, *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques. Tome 1 : Enseigner au supérieur* (p. 103-118). Peter Lang. <https://www.peterlang.com/view/9783035202304/9783035202304.00010.xml>
- Tardif, J. (2019). *L'approche par compétences : repenser la formation et l'évaluation*. Conférence présentée à École Supérieure des Travaux Publics (ESTP) de l'institut National Polytechnique Félix Houphouët-Boigny, Yamoussoukro, Côte d'Ivoire.

Chapitre



Rédiger un référentiel de compétences

F. Georges & M. Poumay

1.1	La notion de "compétence"	22
1.2	Les étapes de rédaction du référentiel	23
1.3	Une colonne vertébrale... jamais parfaite	42

En Approche Par Compétences (APC), le référentiel de compétences constitue la colonne vertébrale de la formation. Il aide à prendre les décisions tant de structuration du programme que de mise en œuvre de celui-ci. Il permet aussi une communication transparente avec les étudiants et les partenaires socio-professionnels quant aux visées et attendus du programme. Il est donc crucial de rédiger ce référentiel de sorte qu'il joue son rôle central dans la formation et qu'il permette de formaliser la cohérence entre notamment les objectifs de formation, l'architecture de cette formation et ses modalités de mise en œuvre.

Avant d'aller plus avant, il est important de rappeler et de préciser ce qu'il faut entendre par compétence. **La compétence n'est pas un strict savoir-faire, ou l'unique activation de procédures prédéterminées et préexistantes.** La compétence est fondamentalement un savoir-agir mobilisant et articulant non pas « un type de connaissances, mais nombre de connaissances de nature variée, celles-ci étant reliées dans la logique d'un système ». Reliées entre elles, ces connaissances permettent d'accomplir non pas une tâche donnée, mais « un grand nombre d'actions dans des situations différentes » (Tardif, 2006, p. 19).

Adopter cette acception de la compétence, proposée en 2006 par Jacques Tardif et largement partagée dans le monde de l'enseignement supérieur, c'est **garantir les bases qui permettront d'élaborer un programme ambitieux, ancré dans la réalité et les actions authentiques.**

1.1 La notion de "compétence"

Tardif (2019 c, p. 50) constate qu'il se dégage « un certain consensus sur l'idée (1) qu'une compétence est de l'ordre de l'action, (2) que sa mise en œuvre repose sur la **combinaison de plusieurs ressources**, et (3) que son périmètre est judicieusement circonscrit à l'aune d'un **ensemble de situations** ». Il définit la compétence comme suit :



« un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations »

(Tardif, 2006, p. 22)

Nous introduisons brièvement ci-dessous chacun des éléments de cette définition avant d'y revenir plus amplement et de façon illustrée dans les pages qui suivent.

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, contrairement à une procédure, ne s'entraîne pas hors contexte et ne s'applique pas indépendamment des conditions. Il est complexe. Il nécessite de prendre en compte quantité d'informations et ouvre sur des démarches et des résultats multiples. Sa mise en œuvre nécessite de recourir à la

“ Le Pourquoi et le Comment de l'APC

Concevoir un programme dans une « Approche Par Compétences » (APC) est une tâche complexe. Les façons de procéder sont multiples et les maquettes qui en résultent sont extrêmement variées. La compétence ne se laisse pas enfermer dans les procédures ni dans une seule et même façon de faire.

Dans ce guide, qui s'inscrit dans la continuité d'*Organiser la formation à partir des compétences* (2017), les auteurs proposent des balises qui permettent de construire un programme qui fait sens, qui met en action les étudiants, qui les prépare à affronter des situations inconnues et qui se préoccupe de nourrir des apprentissages pérennes.

Concrètement, ils proposent des aides à la rédaction d'un référentiel de compétences, à la conception d'activités (« SAÉ ») susceptibles de soutenir le développement de compétences, à la construction d'un programme de type APC et à l'évaluation des compétences. Ces aides sont ancrées, d'une part, dans les recherches sur les conditions susceptibles de mieux soutenir l'apprentissage et, d'autre part, dans les pratiques d'équipes déjà engagées dans l'APC. Elles illustrent des voies variées et anticipent pour chacune d'elles leurs avantages et leurs limites.

Enfin, un chapitre et une foire aux questions font écho aux préoccupations des équipes ainsi qu'à la façon dont elles ont créé du neuf en se lançant dans l'APC.

Ce livre vise à partager des principes, réflexions et ressources utiles à la mise en œuvre d'APC ambitieuses et cohérentes.



- Nombreux exemples
- Foire aux questions
- Grilles d'évaluation
- Retours d'expériences
- Toutes filières

▶ Marianne Poumoy est docteure en sciences de l'éducation et professeure à l'Université de Liège. Elle enseigne également à l'Université Sorbonne-Paris Nord (Bobigny). Elle dirige le LabSET (Laboratoire de Soutien aux Synergies Éducation-Technologie) en collaboration avec François Georges.

▶ François Georges codirige le Laboratoire de soutien aux Synergies Éducation-Technologie de l'Université de Liège. Il accompagne des organismes de formation à la réforme et à la mise en œuvre de cursus en présentiel et/ou en ligne dans la perspective du développement de compétences.

ISBN 978-2-8073-3323-9



deboeck **B**
SUPERIEUR

www.deboecksuperieur.com