

Le programme de formation décloisonné au service des compétences

François GEORGES

LabSET – Université de Liège

Plan

- Rencontrer de **nouveaux défis...**
- ... en soutenant notamment le développement de **compétences...**
- ... par la création d'un **programme décloisonné.**
- Une perspective à **discuter...**

De nouveaux défis

Beckers, 2007

Constats :

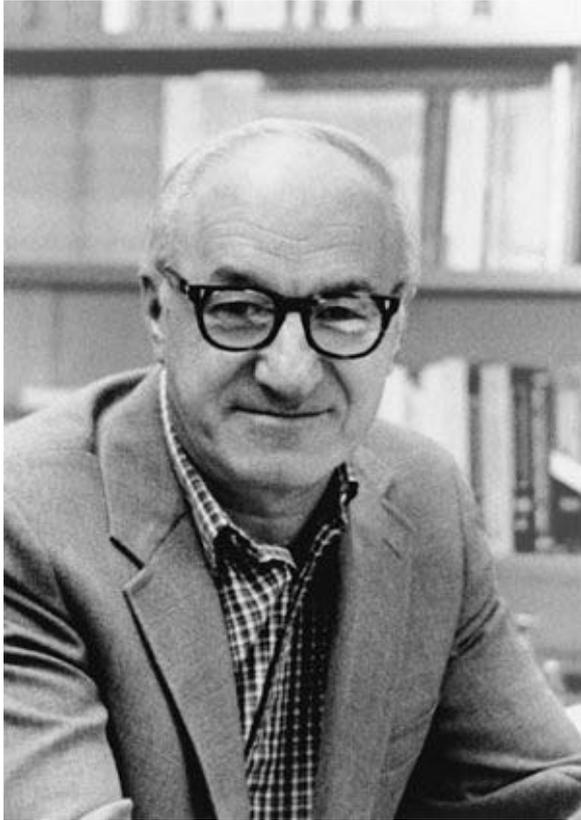
↓
« La complexité d'un **environnement changeant**.
Les **défis sociaux et environnementaux** à relever. »

Repenser la formation :

« Former des **professionnels** et des **citoyens**
capables d'**agir efficacement en situation**
complexe. »

Devenir des agents du changement

Bandura, 1999, 2009



A. Bandura

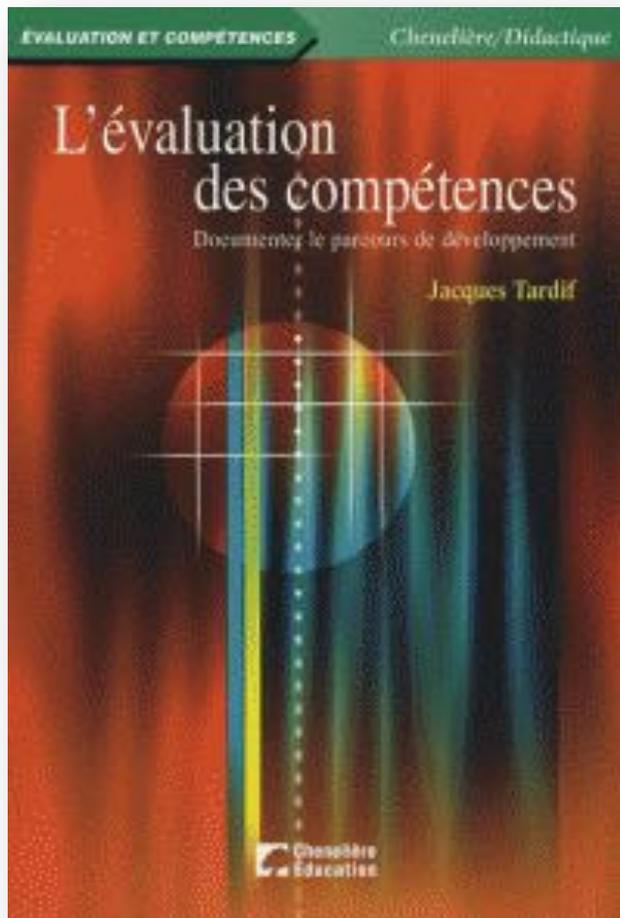
AGIR pour...

S'adapter

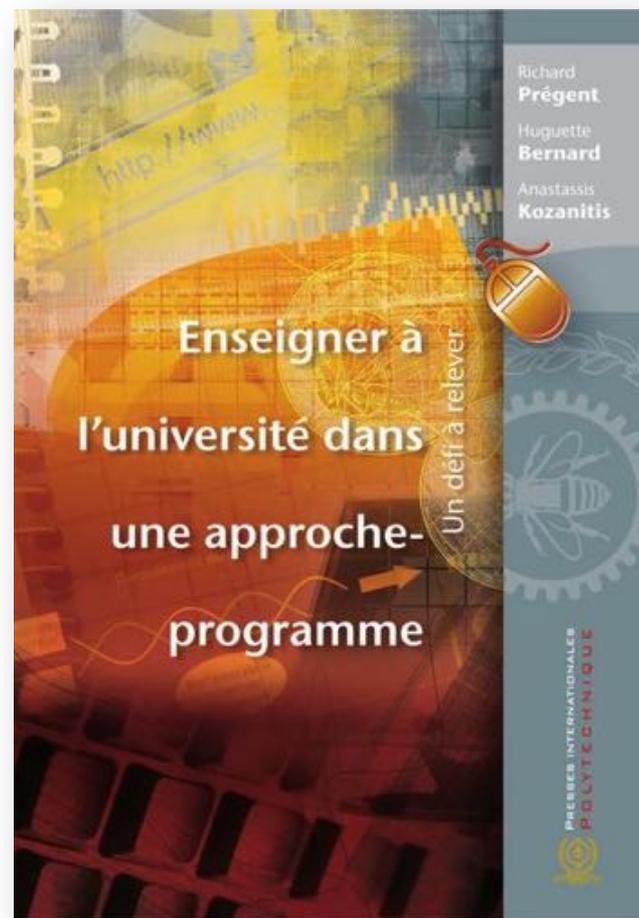


Transformer

Cadre de référence



Jacques Tardif, 2006



Richard Prigent et al., 2009

Compétence (Tardif, 2006)

« 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)

Compétence (Tardif, 2006)

Une action professionnelle assortie de nombreuses conditions (Prégent et al, 2009)

« 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)

Compétence (Tardif, 2006)

« 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)



Des savoirs, savoir-faire,
attitudes

Compétence (Tardif, 2006)

« 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)

En lien avec le champ professionnel ou
disciplinaire auquel sont préparés
les étudiants (Prégent et al., 2009)

Quelques principes...

- Une action professionnelle
 - isolable
 - qui se suffit à elle-même
 - assortie de nombreuses conditions
 - qui ne s'automatise pas
 - qui s'exerce de manière caractéristique à un métier
 - dans un champ professionnel ou disciplinaire particulier

Quelques écueils à éviter

Prégent et al., 2009 ; Roegiers, 2006 ; Romainville, 2007

- Réduire la compétence à un savoir-faire, à une **procédure** standardisée;
- Se lancer dans **l'énumération** précise de compétences et sous-compétences au risque de réduire la formation à une suite d'apprentissages morcelés (en 1970, l'état de Floride a défini pour l'enseignant 1307 compétences)
- Opposer « **connaissance** » et « **action** » (*Prégent et al. 2009, p. 44*);
- Subordonner de manière excessive les finalités de la formation aux attentes du **monde professionnel**;
- Restreindre l'approche par compétences aux approches par **situations complexes** propices aux « bons élèves »;
- Envisager une **approche** purement **cosmétique** de la logique des compétences (*Réseau, 2007, n°62, p. 7*)

Aide-soignant

Alterform, 2013



- Maintenir des relations humaines de qualité avec le patient et son entourage
 - en établissant une relation de confiance et
 - en communiquant de façon adaptée
- Veiller à l'hygiène, au confort, à la sécurité du patient
 - tout en maintenant et respectant au mieux son autonomie

Extrait du référentiel de compétence de l'aide –soignant, Alterform

Agent de développement territorial durable

Demeter, 2012

2. Concevoir un projet de développement territorial durable au niveau local

- en cohérence avec les politiques régionales, nationales et internationales,
- en entrant dans une logique de gouvernance locale basée sur la concertation des acteurs du terrain et des bénéficiaires,
- en nouant des partenariats qui garantissent à long terme la pérennité du projet et son autonomie technique et financière.

Logopède / orthophoniste

Maillart et al., 2010

Prévention	Assumer la responsabilité de la prévention dans le domaine des troubles relevant du champ d'action du logopède	<ul style="list-style-type: none">En transmettant une information claire et complète sur les facteurs de risques liés à certains troublesEn dépistant des troubles le plus précocement possible
Evaluation	Evaluer un patient au niveau logopédique	<ul style="list-style-type: none">En l'abordant dans sa globalitéEn tenant compte de la plainte initiale ainsi que des indications et prescriptions médicales
Traitement	Traiter un patient présentant un trouble relevant du champ d'action du logopède	<ul style="list-style-type: none">En tenant compte des facteurs personnels et des aspects environnementaux pouvant influencer laEn tenant compte de la comorbidité des troubles et de leur étiologie
Relation professionnelle	Etablir une relation professionnelle	<ul style="list-style-type: none">En créant et en maintenant une relation de confianceEn communiquant de manière adaptée
Expertise	Développer l'expertise requise pour une pratique logopédique de qualité au service du patient et de la société	<ul style="list-style-type: none">En s'inscrivant dans une démarche de formation continue et de développement de la professionEn faisant preuve d'une éthique professionnelle

Pour devenir compétent

- Être considéré comme un expert en devenant
- Plonger dans la complexité
- Agir comme un professionnel



Dreyfus & Dreyfus , 1980

Développer des performances complexes

Tableau 5.2 Exemples de situations authentiques d'apprentissage et d'évaluation

Création d'une œuvre Exposition Expérimentation Tribunal école Clinique de droit Clinique dentaire, d'optométrie, etc. Création Concert Simulation d'un bureau d'experts Performance artistique	Stage d'observation APP (apprentissage par problème) Étude de cas Présentation (colloque, conférence, etc.) Projet Rédaction d'articles ou d'autres documents à caractère réel Soutenance Stage Etc.
--	--

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

Résoudre un cas

Lepoivre, 2002

Présentation générale de l'exercice (page d'accueil)



Dépérissement a phytophthora chez le piment en Tunisie

Vous êtes appelé au Cap Bon (Nord Est de la Tunisie) dans une zone de production de piment de plein champ et de cultures sous abri (piment primeur) ; depuis quelques semaines plusieurs champs différents montrent des symptômes de fêtrissement . Ce problème inquiète les producteurs par la soudaineté de son apparition et la rapidité de son extension.

Vous vous rendez chez un de ces agriculteurs...

Scénario réalisé grâce à la collaboration de Béchir Allagui (INRAT)



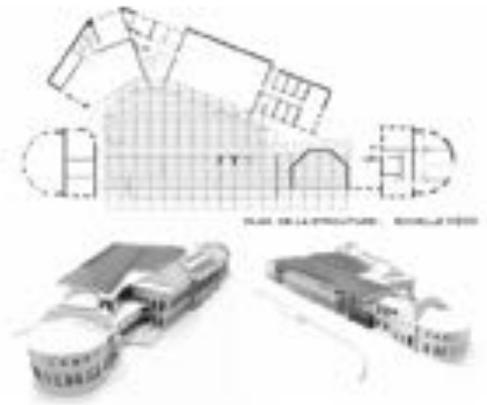
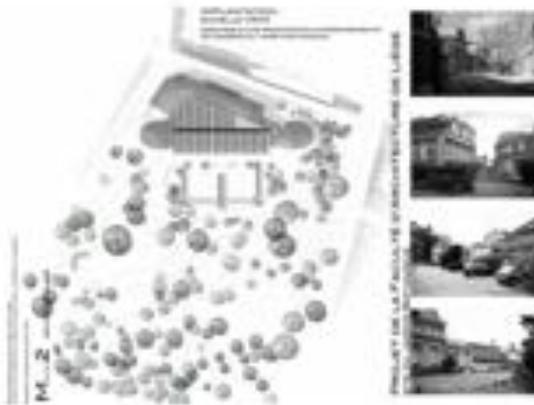
Vue générale d'un champ Vue d'une parcelle sous abri

[La parcelle](#) - [Avec l'agriculteur](#) - [L'échantillon](#) - [La bibliothèque](#) - [Le labo](#) - [Les consignes](#)

Poumay, 2011

Les projets

P. Scheffers, 2012



Le vécu professionnel (stage)

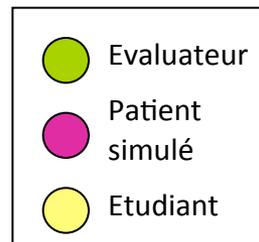
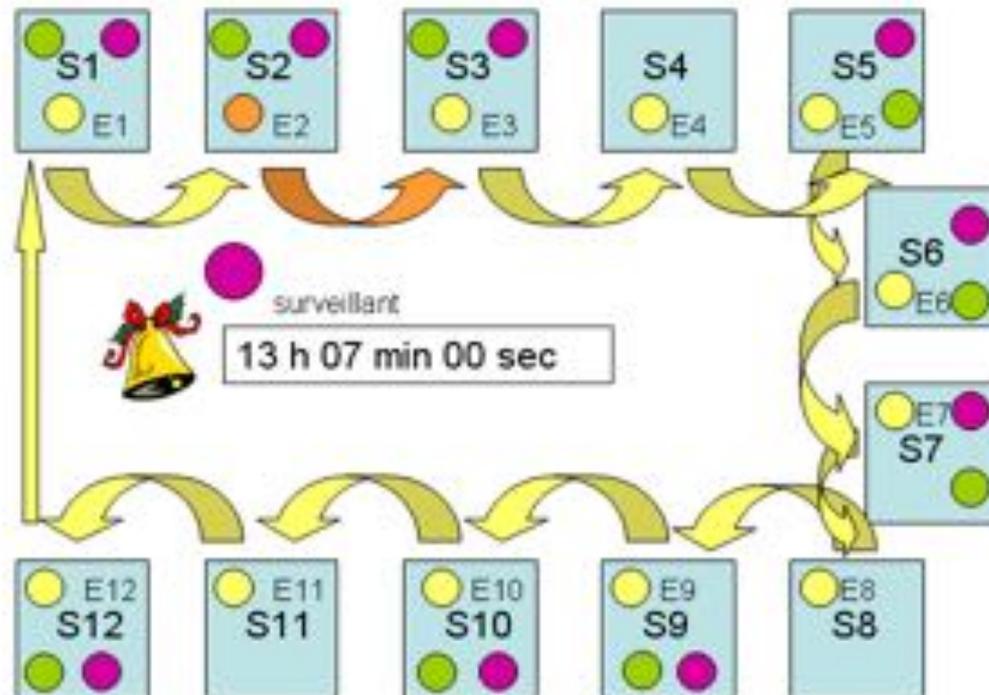


Moyens non pertinents	Moyens pertinents	Moyens tout à fait pertinents
<ul style="list-style-type: none"> • Examens à choix de réponses • Laboratoires de type <i>cookbook laboratories</i> • Devoirs hebdomadaires • Exercices (<i>drill and practice</i>) • Examens oraux où le professeur choisit des questions au hasard dans un chapeau • Examens à réponses courtes • Examens à développement théorique • Examen à développement théorique de type <i>take home</i> • Travail théorique 	<ul style="list-style-type: none"> • Examens à développement exigeant une application à caractère professionnel (analyse situationnelle, intervention, etc.) • Examens oraux fondés sur une application professionnelle (étude de cas ou problème remis à l'étudiant 30 minutes avant l'examen pour qu'il puisse se préparer) et exigeant une forme de soutenance devant le professeur ou un jury 	<ul style="list-style-type: none"> • Projets divers, simulés ou réels, de petite à grande envergure • Travail reproduisant ou simulant un ou des gestes professionnels • Laboratoires nécessitant la conception et la réalisation autonome d'une démarche expérimentale • Simulations professionnelles (tribunal-école, entrevues professionnelles, micro-enseignement) • Cliniques de toutes sortes • Réalisation d'une performance professionnelle (spectacle, intervention, prestation, etc.) • Stages d'intervention de plus ou moins longue durée • Portfolio ou dossier d'apprentissage

Simulations (ECOS)

Philippe, 2007

- Comporte une succession de **stations d'examen** (10-20) ;
- Temps d'examen **chronométré** (7 min) à chaque station ;
- Passage d'une station à l'autre synchronisé → les étudiants ne communiquent pas entre eux ;



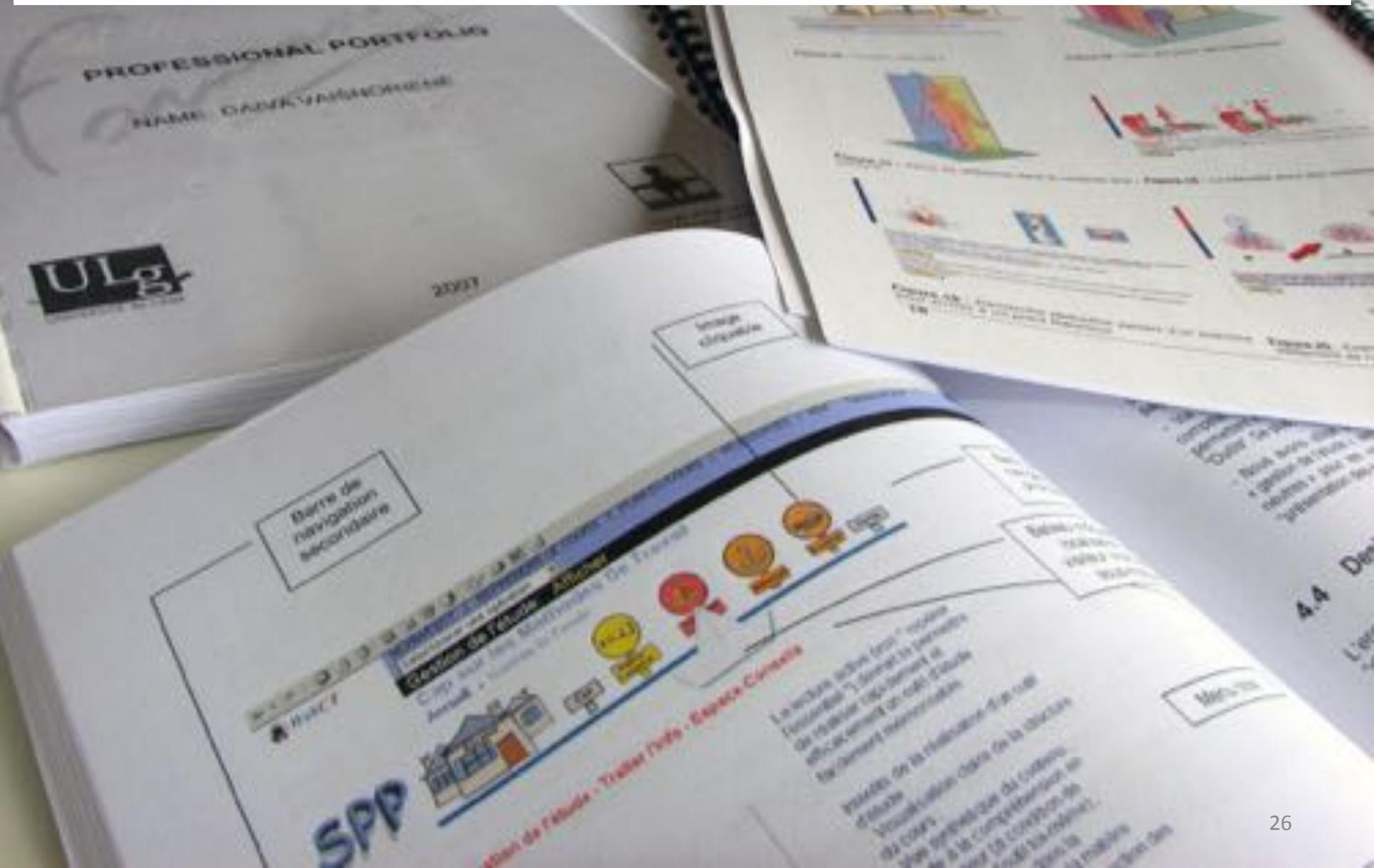


Les simulations

Philippe, 2007



... et au service de ces situations authentiques : le portfolio

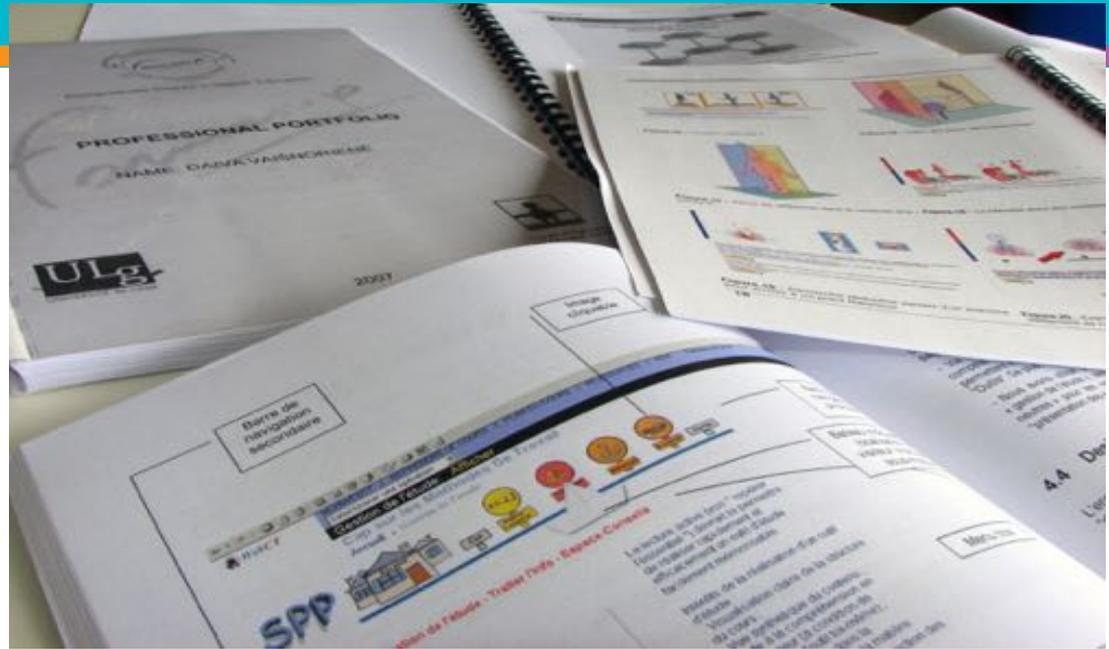


Portfolio

« Le portfolio est un **échantillon de preuves**, sélectionnées par l'étudiant **pour rendre compte de ses apprentissages** » (Tardif, 2006)

C'est un dossier (classeur, blog, site, ...) qui permet de **collectionner**, puis de **sélectionner** des **traces** (écrits, photos, références, schémas, cartes conceptuelles, ...) qui témoignent d'un apprentissage ou même d'un développement

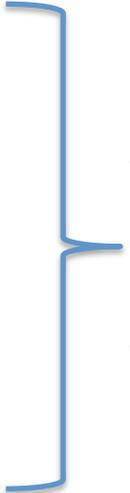
Portfolio



Structure possible du portfolio

Georges, Poumay et Tardif, 2014

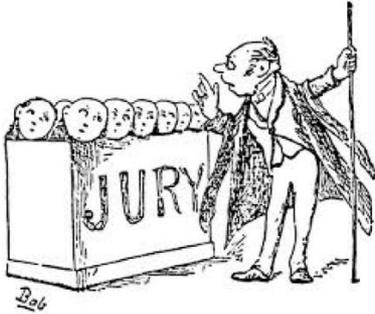
- Votre identité : votre représentation du **métier**
- **Vos activités professionnelles** (formelles / informelles)
- **Vos formations** (formelles / informelles)
- **Des preuves** du développement des compétences
 - **Traces**
 - Traces de réalisations (ex. rapports d'activités)
 - Traces de reconnaissance (ex. lettre de recommandation)
 - Traces de dépassement
 - **Commentaires** : lien avec la compétence visée
- Conclusions et **perspectives**



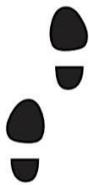
évalué

Preuve, trace et commentaire

Georges, Poumay et Tardif, 2014



Preuve : Ce qui sert à **établir qu'un fait est vrai** :
preuve **matérielle, convaincante, incontestable.**



Trace : **Marque** laissée par une **action** ; ce qui
reste d'une chose **passée.**

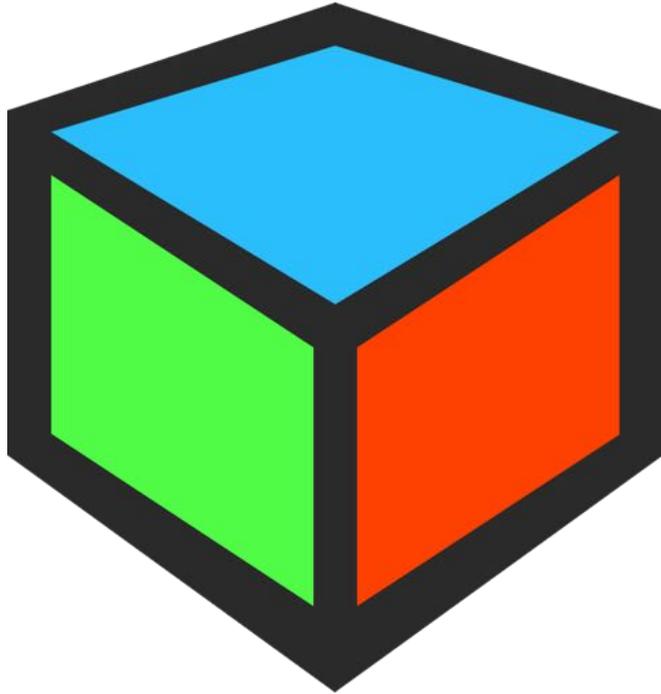


Commentaire : Remarque, exposé qui **explique,**
interprète...

Preuve = Traces + Commentaire 30

Preuves de compétence

Georges, Poumay et Tardif, 2014



Critères d'évaluation

Georges, Poumay et Tardif, 2014

- **Complétude** (ttes les compétences/composantes couvertes)
- **Validité** (+ adéquation au niveau déclaré)
- **Authenticité** (preuves incontestables, objectivées)
- **Profondeur** de la preuve (doc. riche, action efficace)
- **Étendue**, diversité des situations couvertes
- **Commentaire**
 - Être explicite
 - Fonder ses commentaires, les référencer (théories, auteurs, modèles)

Approcher la « profondeur »

Georges, Poumay et Tardif, 2014

Exemple de CERTICA

Comp1 : Mettre en œuvre des situations d'apprentissage variées

(7 Formateurs, 25 traces)

- 
- **Annonce** d'une activité adaptée aux préférences d'apprentissage des apprenants
 - **Description** d'une activité variée et **perception** de son **efficacité** par l'enseignant
 - **Description** d'une activité laissant à l'apprenant le choix de méthodes et présentation de la **production** réalisée par les stagiaires
 - **Description** d'activités variées, mise à disposition du **matériel de cours** et **productions évolutives** des apprenants
 - **Description** d'activités variées, mise à disposition du **matériel** de cours, photos et film commentés des **apprenants au cours**, **productions** évolutives des apprenants, **interview** des formatrices

The screenshot shows the Evernote application interface. On the left is a sidebar with a tree view of folders and notes. The central pane displays a list of notes, each with a title, a snippet of text, and a small thumbnail image. The notes are categorized by patient ID (D006, C079, E004, E010) and a 'Portfolio' note. The right-hand pane shows a detailed view of a note, featuring a large image of a young child sitting at a table with a green tablecloth. Red arrows indicate the flow of information: one arrow points from the large image in the right pane to the 'New (1)' note in the left sidebar, and another arrow points from the 'Patient E004' note in the central pane to the 'Françoise Desrosier (2)' note in the left sidebar.

L'étudiant catégorise ses traces pour les classer/retrouver/modifier/choisir plus tard



Preuve de compétence

Trace professionnelle documentée

Jean Machin 1/07/2008

Détection d'une erreur au sein d'une prescription.
Le médecin a probablement confondu la scopolamine
et la butylscopolamine. La dose prescrite (10 mg
(10 mg 5x/j)) correspond à 50 x la DMS.

A REMPLIR PAR LE PRESCRIPTEUR nom et prénom du prescripteur: [redacted]	
Nom et prénom du patient: [redacted]	
Passer à la signature de l'ordonnancier	Sp Bromure de scopolamine 10 mg
	Navalgine 25 mg Pf 20 gélules S. 1 gélule jusqu'à 5 fois par 6 heures
Cachet du prescripteur Dr [redacted] [redacted] [redacted]	
Date et heure 1/06/08 Délivré à part [redacted] à [redacted]	

PRESCRIPTION DE MEDICAMENTS

En accord avec mon maître de stage, j'ai contacté le
médecin par lui signaler son erreur. Ensemble, nous avons
décidé de réaliser la préparation en remplaçant la scopola-
mine par de la butylscopolamine (= butylhyoscine)

OK à remplacement
par butylscopo-
lamine

Source :
Geneviève Philippe,
ULg

Exemple de preuve n°2 : compétence « résolution de problèmes et sens des responsabilités »

Preuve de compétence

Dans la 3ème vidéo, on peut voir que les stagiaires ont un petit souci et sont un peu perdues vers la fin. Mais on constate peu avant que la vidéo ne se termine qu'elles trouvent une solution par rapport à un problème dont je n'avais pas spécialement parlé. Elles ont été capables de s'adapter.



J'ai tenu, lors de cet exercice, à développer leur **motivation**. Je voulais, qu'en groupe, ils soient capables de s'entraider et soient fiers d'arriver au résultat attendu.

Le modèle de **Viau** s'applique bien à cette situation. Après avoir insisté sur la **valeur** et l'**utilité** de cette tâche, je leur ai demandé si elles se sentaient capables de refaire l'exercice et je leur ai laissé **contrôler** la manipulation. Il y a eu un réel engagement de leur part dans la tâche et en persévérant elles sont parvenues à réaliser l'exercice. Au final, je voyais vraiment qu'elles étaient contentes, que ce soit aux sourires, mais surtout aux petits commentaires tels que "ça change, c'est bien !", "c'était chouette".

Preuve (en formation de formateurs) :

- le film d'une partie de la séance de formation
- les explications de l'étudiant-formateur

Julien Lefebvre, 2012

Preuve de compétence

Si c'est à refaire :

Si c'est à refaire, je garderai le système d'apprentissage collectif en deux groupes. Chaque groupe doit faire l'activité jusque bout.

C'est-à-dire, ne pas faire le transfert entre les deux groupes.

Chaque groupe établit les procédures (installer ou scanner). Chaque stagiaire s'exerce individuellement à appliquer ces procédures.

Le transfert entre les groupes se fera en fin de cours. Chaque groupe transmet à l'autre groupe un manuel d'utilisation des scanners que nous possédons dans le centre.

Commentaire :

Je constate que plusieurs activités dans un temps limité entravent l'apprentissage.

Il vaut mieux prévoir moins d'activités pour les réaliser correctement.

Il faut impliquer tous les stagiaires dans les activités. Apprendre par expérience est très complexe.

Cela demande une préparation de cours adéquate et une attention soutenue par le formateur pendant l'animation.



Deux stagiaires expliquent comment perçoivent-ils la nouvelle méthode de travail (Collaborative et par Projet).

Preuve :

- une interview de deux stagiaires quant à l'activité vécue
- les commentaires du formateur

Jamal Lgana

DU COURS AU PROGRAMME

L'approche cours

Prégent et al., 2009

- Centration sur le cours
- Isolement de l'enseignant
- Méconnaissance des autres cours
- Absence d'interactions avec les autres cours
 - Horizontalement
 - Verticalement

L'approche programme

Prégent et al., 2009 ; Tardif, 2006

- Centration sur un **projet de formation**
- Travail **collectif**
- Connaissance des ressources utiles à mobiliser et combiner pour développer les compétences
- **Mutualisation** des modalités d'apprentissage et d'évaluation
- De **mêmes compétences** travaillées tout au long du parcours de formation

Mise en oeuvre



Rédaction des compétences

Poumay, Georges et Dupont, 2015

- La compétence est-elle **auto-suffisante** ?
- Est-elle bien **spécifique** au métier ?
- Les composantes informant-elles bien sur la **qualité** de l'action ?

Rédaction des compétences

Syntaxe

- La compétence comprend :
 - Un **verbe** (savoir-agir)
 - Un COD (**contenu**)
 - Des gérondifs (**composantes** qui rendent compte de la complexité de la compétence)
 - Des compléments de lieux (des situations professionnelles qui rendent compte de l'étendue de la compétence)
 - Seules les situations professionnelles qui demandent un apprentissage particulier sont retenues.
 - La compétence relève de la mobilisation et la combinaison de ressources (**savoir, savoir-faire et attitudes professionnelles**)

Projet ADIP - Banque et finance

Université St-Joseph, CNAM

C3- Elaborer des projets, des études et des rapports nécessaires à la gestion des établissements, moyennant des concepts et méthodes d'analyse

C3. Élaborer des projets innovants de croissance et de développement de l'institution

- En prenant en considération la stratégie de l'entreprise
- En analysant le marché
- En tenant compte de la concurrence

Charte pédagogique

Poumay, Georges & Dupont, 2015

- Entraîner l'agir professionnel
- Individualiser
- Favoriser les collaborations
- Guider
- Informer sur le développement de compétence

Appropriation de la charte

Poumay, Georges & Dupont, 2015

- Son **intérêt**
- Son **réalisme**
- Sa mise en œuvre traduite dans des **pistes concrètes** de réalisation

Projet ADIP

Appropriation de la charte

- Entraîner l'agir professionnel
=> **1 projet intégré par semestre**
- Individualiser
=> **VAE, Erasmus, 20% de cours à option**
- Favoriser les collaborations
=> **2 mois de stage**
- Guider
=> **Feedback**
- Informer sur le développement de compétence
=> **Portfolio**

Réforme d'un programme

- S'assurer que les **métiers** auxquels est censé former le programme sont bien **couverts par les compétences** retenues
- S'assurer que les **cours** informent l'étudiant **sur la maîtrise des composantes** de la compétence.
- S'assurer que ces cours rencontrent les 6 principes qualité retenus dans la **charte**.

Projet ADIP - Banque et finance

Université St-Joseph, CNAM

- Compétences et métiers
 - une **compétence** manque
 - des **composantes manquent**
- Compétences et cours
 - 2 des 5 **compétences** ne sont **pas couvertes** par les cours existants
 - Une compétence n'est **travaillée qu'en master 1**
- Obstacles
 - Contraintes **institutionnelles** (le programme du CNAM imposé par Paris)
 - **Résistance** de certains membres du corps enseignant

Conclusion – discussion

- Travailler en équipe pour
 - Tenter de **répondre aux défis** de nos sociétés
 - Établir les conditions propices à **l'innovation**
 - Plonger nos apprenants dans **l'action**
 - Les **informer** sur leurs **apprentissages**
 - Valoriser leur **développement**

Ressources

- Bandura, Albert. (1999). Social Cognitive Theory of Personality. In L. Pervin & O. John (Eds.), *Handbook of Personality* (2 ed.). New York: Guilford.
- Bandura, Albert. (2009). La théorie sociale cognitive : une perspective agentique. In P. Carré & F. Fenouillet (Eds.), *Traité de psychologie de la motivation* (pp. 16-45). Paris: Dunod.
- Beckers, Jacqueline. (2007). *Compétences et identité professionnelles. L'enseignement et les autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles: Editions De Boeck Université.
- Dreyfus, Stuart E., & Dreyfus, Hubert L. (1980). A five-stage model of the mental activities involved in directed skill acquisition. 06/06/2010, from <http://www.dtic.mil/cgi-bin/GetTRDoc?AD=ADA084551&Location=U2&doc=GetTRDoc.pdf>
- Georges, F. , Poumay, M. , & Tardif, J. (2014). *Comment appréhender la complexité inhérente aux compétences ? Recherche exploratoire sur les preuves de la compétence et sur les critères de son évaluation*. Conférence présentée au 28ème congrès de l'AIPU : Pédagogie universitaire : entre recherche et enseignement, Mons.

Ressources

- Maillart, C., Sadzot, A. & Grevesse, P. (2010). Elaboration d'un référentiel de compétences en logopédie/orthophonie. In A., Chiadli (Ed.), *Réformes et Changements Pédagogiques dans l'Enseignement Supérieur* (DVD). Rabat, Maroc.
- Poumay, M, Georges, F & Dupont, C. (2015). *La notion de compétence et son évaluation : Quelques éléments de cadrage et d'illustration* [Présentation PowerPoint]. Liège: Université de Liège - LabSET.
- Prément, R., Bernard, H., & Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme*. Montréal : Presses internationales Polytechnique.
- Roegiers, X. (2006). *Approche par compétences dans l'enseignement supérieur et cadre européen de qualifications : opportunités, enjeux et dérives*. Paper presented at the La logique des compétences : chance ou danger ? Vers un cadre de qualification dans l'enseignement supérieur.
- Romainville, M. (2007). La “joyeuse entrée” des compétences dans l'enseignement supérieur. *La revue de l'inspection générale*, 4.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement*. Montréal, Canada : Chenelière Education.

**MERCI POUR VOTRE ATTENTION
A VOS QUESTIONS...**

Fr.Georges@ulg.ac.be