

Journée de formation des enseignants
Mercredi 14 octobre 2015

Faire réussir les étudiants au niveau licence

Amphithéâtre Vulpian, Paris Descartes

L'approche par compétences, un atout pour la professionnalisation des étudiants ?

François GEORGES

LabSET – Université de Liège

Plan

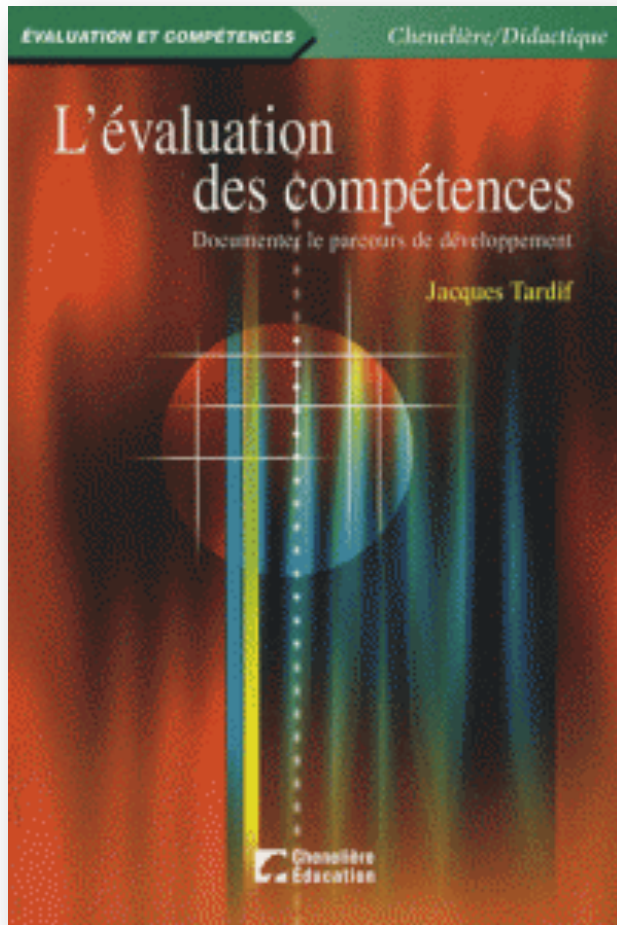
- La notion de compétence
- Les écueils à éviter
- La progression
- Les méthodes d'apprentissage
- Les modalités d'évaluation
- Les effets à documenter
- Conclusion et discussion

Repenser la formation :

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

Beckers, 2007

Cadre de référence



Jacques Tardif, 2006



Gérard Scallon, 2015

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)

Le savoir-agir exige une multitude d'éléments à prendre en compte pour combler l'écart entre la situation initiale et le point d'arrivée (Scallon, 2015)

« 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)

Ressources personnelles (Le Boterf, 2002a) :
des savoirs, savoir-faire, attitudes
Ressources individuelles (Le Boterf, 2002b)

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)

Les ressources trouvées dans l'environnement (Le Boterf, 2002a):
les sources d'information (encyclopédie, article); les pairs et
l'enseignant.

Les ressources collectives (Le Boterf, 2002b)

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)

La compétence se définit dans l'action et non dans un cumul de connaissance et de savoir-faire théorique (Scallon, 2015)

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

- 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*)
- Penser le **profil de sortie** sans prêter attention à la **culture** à transmettre et à **l'identité** à construire (Beslile, 2011)

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 de la combinaison de ressources (savoir, savoir-faire et attitudes professionnelles)

Aide-soignant



- 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



Agent de développement territorial durable

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

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

Evaluer un patient au niveau logopédique

En l'abordant dans sa globalité

En tenant compte de la plainte initiale ainsi que des indications et prescriptions médicales

Situations professionnelles

Réaliser un bilan logopédique en vue d'obtenir un diagnostic logopédique

Réaliser un bilan d'évolution logopédique

Réaliser un bilan dans le cadre d'une demande d'expertise

Niveaux de développement

NOVICE - BAC 2

Se familiariser à une démarche procédurale d'évaluation

Apprentissages critiques

Identifier les étapes d'une procédure d'évaluation et les attitudes professionnelles mobilisées

Récolter des informations administratives, médicales et familiales

Analyser les étapes d'une procédure d'évaluation et les attitudes professionnelles mobilisées

Récolter des informations et des performances de nature logopédique

Corriger et interpréter des informations et des performances à une évaluation

Communiquer les résultats d'une évaluation

Prendre des décisions argumentées et justifiées par rapport à l'évaluation

Emettre des hypothèses diagnostiques et les évaluer progressivement

Ajuster les étapes de l'évaluation au patient et à la situation

Prioriser les recommandations

S'intégrer dans une évaluation multidisciplinaire

Domaines de ressources

Sciences médicales	Sciences psychologiques	Sciences humaines	Langues vivantes	Méthodologie de la recherche	Linguistique et psycholinguistique	Gestion et législation	Sciences logopédiques	Apprentissages cliniques en situation
■	■	■	■	■	■	■	■	■
■	■	■	■	■	■	■	■	■
■	■	■	■	■	■	■	■	■
■	■	■	■	■	■	■	■	■
■	■	■	■	■	■	■	■	■
■	■	■	■	■	■	■	■	■
■	■	■	■	■	■	■	■	■
■	■	■	■	■	■	■	■	■
■	■	■	■	■	■	■	■	■
■	■	■	■	■	■	■	■	■

COMPETENT - M2

Intégrer une dynamique d'évaluation complète

Pour devenir compétent

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



Dreyfus & Dreyfus , 1980



Plusieurs modèles de progression...

Scallon, 2015, p. 70-73

- *Progression **programmée** ou artificielle* qui impose arbitrairement une succession de passages obligés
 - *Progression **linéaire** par acquisition de connaissances isolées*
 - *Progression **accumulative** (connaissances intégrées progressivement aux connaissances antérieures)*
 - *Progression en **spirale** (qui intègre les deux précédentes)*
- *Progression **individualisée** ou naturelle*
 - Pour un même but, le cheminement n'est pas le même pour tous

Avantages et limites des modèles de progression...

Scallon, 2015, p. 73

- *Progression **programmée***
 - Grande facilité à déterminer des **balises** uniformes pour tous...
 - ... mais ces balises (centrées sur des connaissances ou stratégies d'apprentissage) sont **éloignées du concept de compétence**
- *Progression **naturelle***
 - **En accord** avec le concept de **compétence**...
 - ... mais **difficulté** de définir des **marqueurs prédéterminés de progression** pour tous.

Plusieurs modèles de progression...

Tardif, 2006

- Définir des **paliers** de progression qui se distinguent **sur une base qualitative**
 - Théoriquement, en partant d'un modèle cognitif d'apprentissage
 - Des changements irréversibles
 - Les mêmes pour tous
 - Toujours dans le même ordre
 - Pratiquement, **en jouant sur les contextes**

Progression en soins infirmiers

Tardif, 2006

Construire avec la clientèle une relation professionnelle dans la perspective d'un projet de soins

Problèmes de santé temporaire



<https://www.icrc.org/fr/>

Problèmes de santé chronique



<http://www.actusoins.com>

Problèmes de santé psychologique



<http://www.radio-canada.ca>

1^{ère} année

2^{ème} année

3^{ème} année

Novice

Débutant

Compétent

Caractéristiques d'une tâche

Tardif, 2006

- **Authentique** (en lien avec une problématique réelle)
- **Transdisciplinaire**
- **Complexe** (plusieurs chemins, plusieurs issues)
- **Valide** (en cohérence avec l'approche par compétences)
 - Informer sur
 - Le niveau de développement de compétence
 - Les ressources mobilisées et combinées
 - Fournir les informations utiles pour guider l'apprentissage

Développer des performances complexes

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

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

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

Résoudre un cas

← → × ↻ 🏠 🔍 📄 📧 📁

[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 flétrissement . 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)



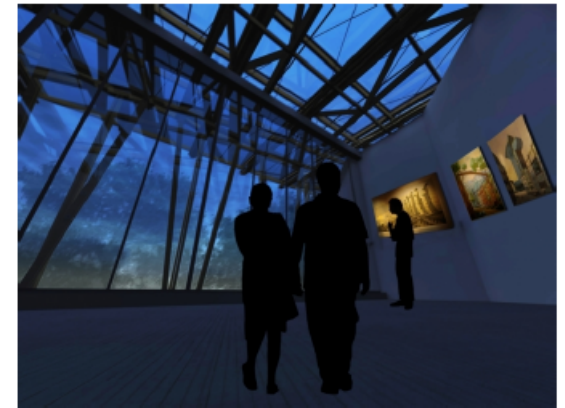
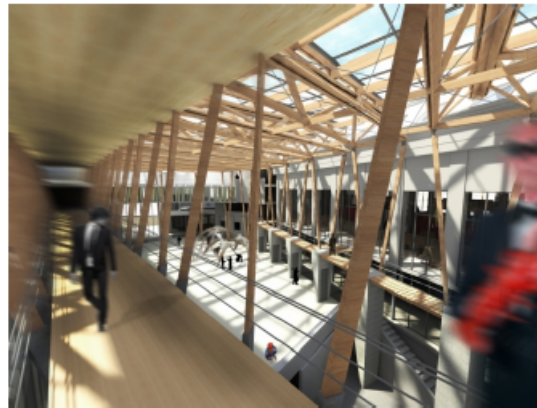
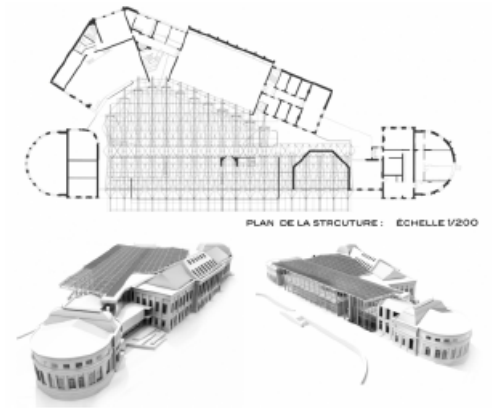
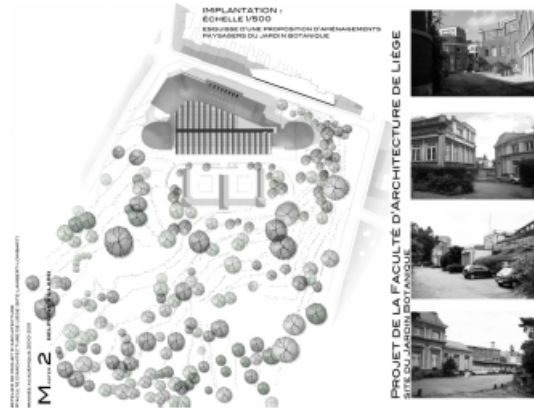
Vue générale d'un champ



Vue d'une parcelle sous abri

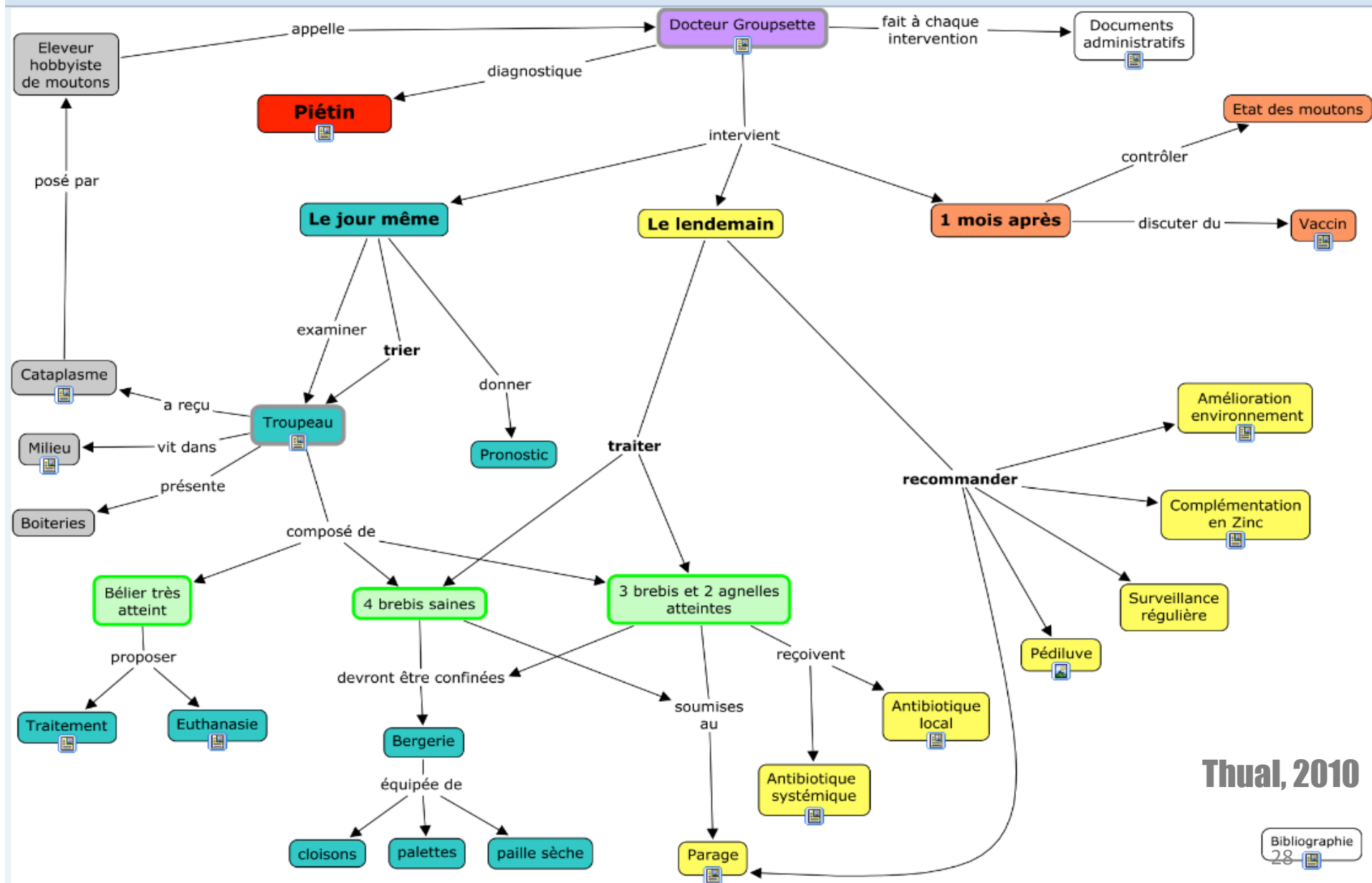
[La parcelle](#) - [Avec l'agriculteur](#) - [L'échantillon](#) - [La bibliothèque](#) - [Le labo](#) - [Les consignes](#)

Les projets



Scheffers, 2012

Les cartes conceptuelles



Thual, 2010

Le vécu professionnel (stage)



Changement de paradigme

Adapté de Scallon, 2015, p. 102-103

Approche par objectifs

- Centration sur des **connaissances** et habilités mesurables
- **Situations** d'évaluation **standardisées**
- Liste de **ressources prédéterminées**
- Analyse de **produits** tangibles
- Approche **quantitative**
- **Mesurer**



Approche par compétences

- Accent sur le rendement et différents aspects de la **personnalité**
- Situation d'évaluation **contextualisée**
- Ressources **varient** selon le contexte et l'apprenant
- Analyse de la **démarche** empruntée par l'apprenant
- Approche quantitative et **qualitative**
- **Apprécier**

Caractéristiques de l'évaluation

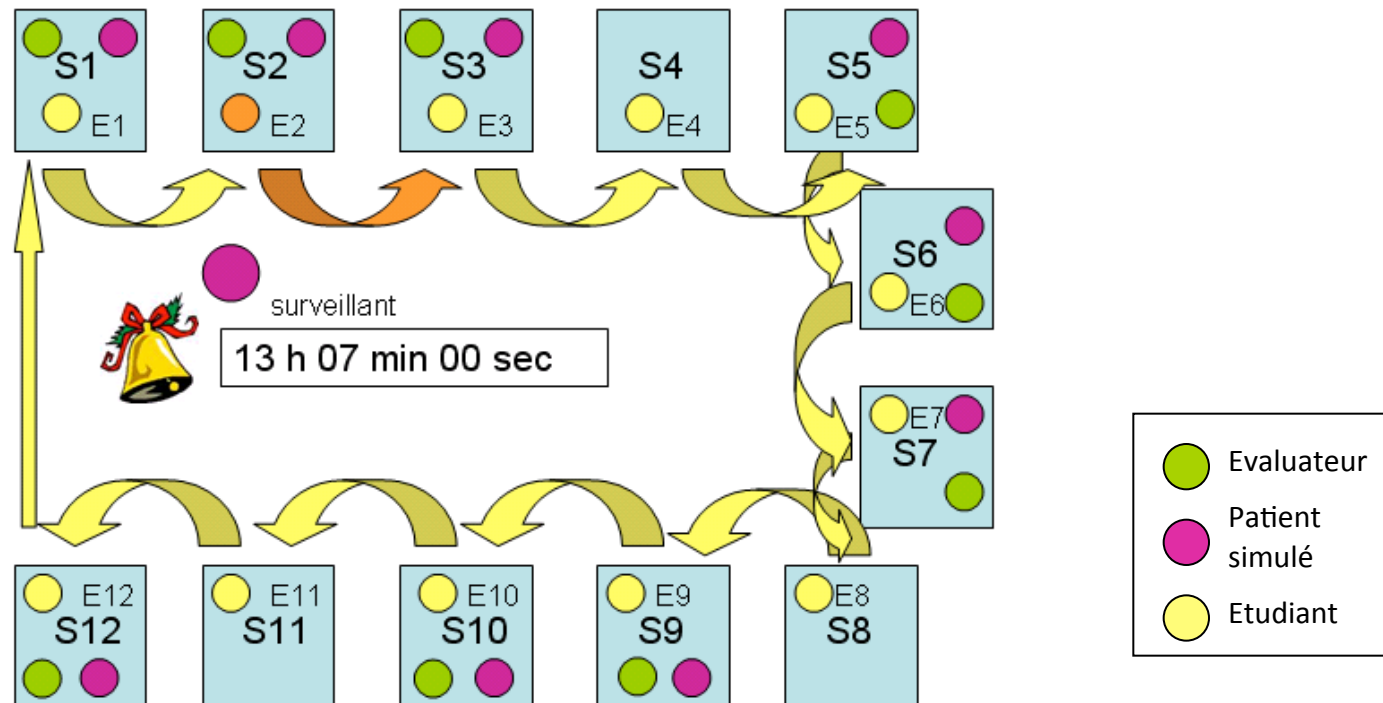
Tardif, 2006

1. Rendre compte d'une **progression** dans une trajectoire de développement ;
2. Mettre l'accent sur les **compétences** et non sur les ressources ;
3. Déterminer **les ressources mobilisées et combinées** ;
4. Déterminer les ressources **mobilisables et combinables** ;
5. Circonscrire **les situations** de déploiement des compétences ;
6. Documenter la trajectoire de développement à partir de **preuves** partagées;
7. Rendre compte de **l'autonomisation** dans le déploiement des compétences;
8. Recourir à des **critères multiples** dans chaque évaluation ;
9. Intégrer les **différences individuelles** dans l'appréciation.

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)

- 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 ;

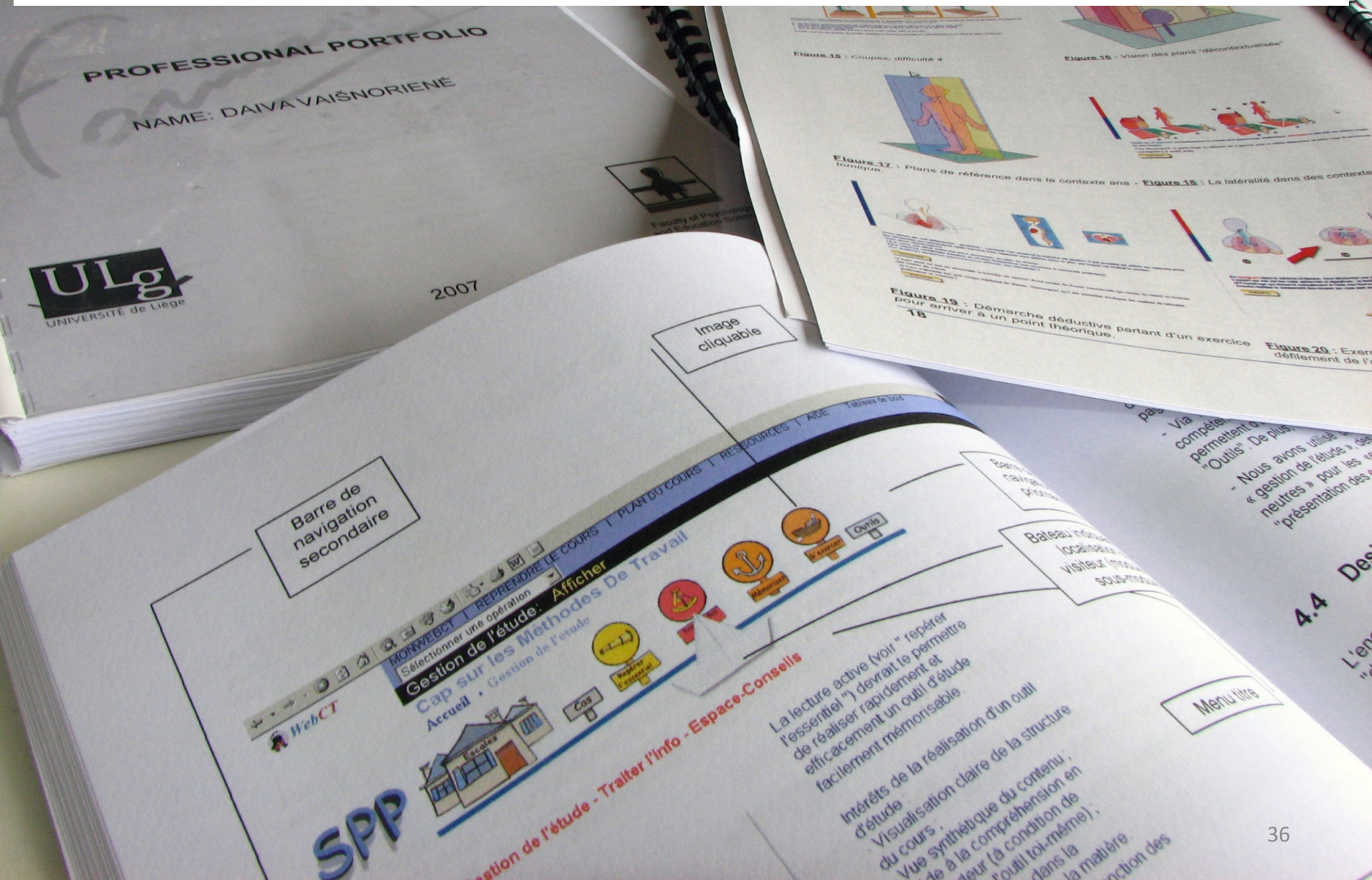




Simulations



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

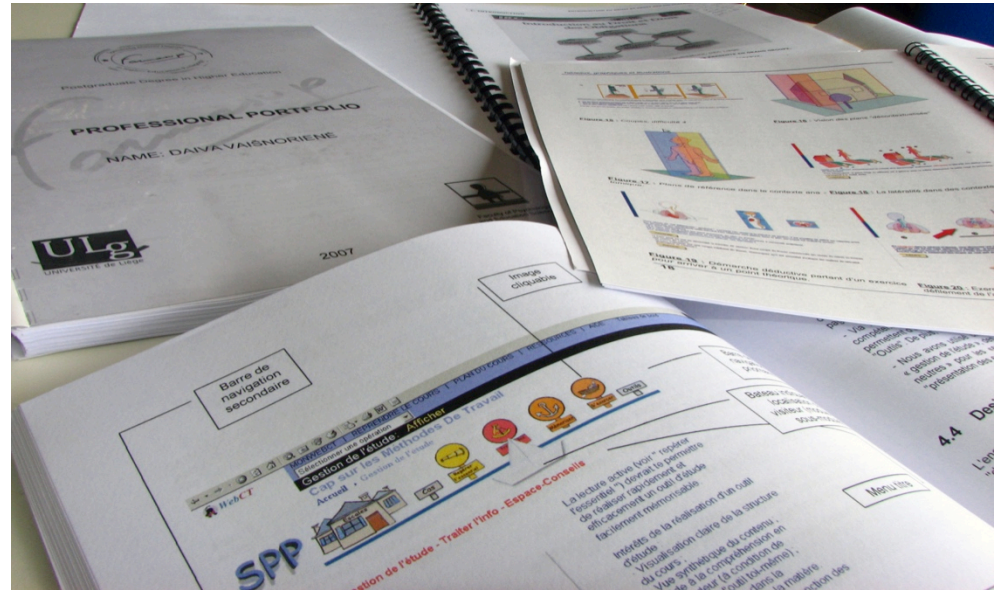
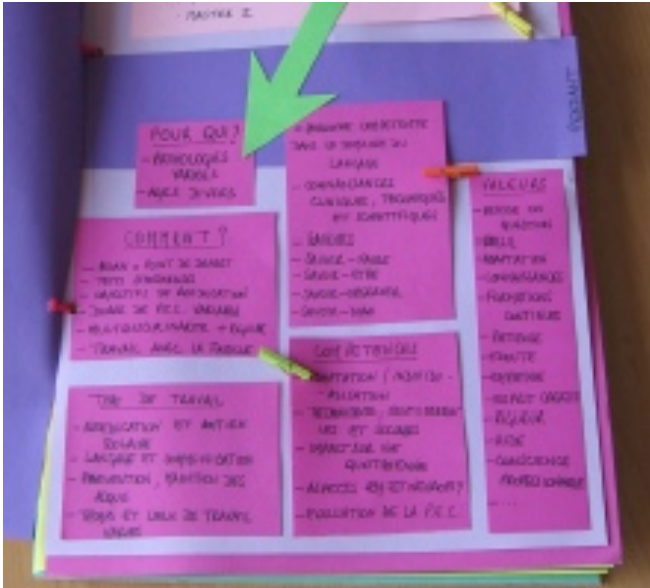


Portfolio

« 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

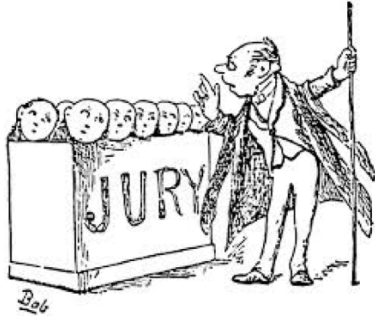
- Votre identité : votre représentation du **métier**
- **Vos activités professionnelles / stages** (formelles / informelles)
- **Vos formations / cours** (formelles / informelles)
- **Des preuves** du développement des compétences
 - **Traces**
 - Traces de réalisations (ex. rapports d'activités)
 -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



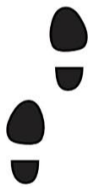
évalué

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.**

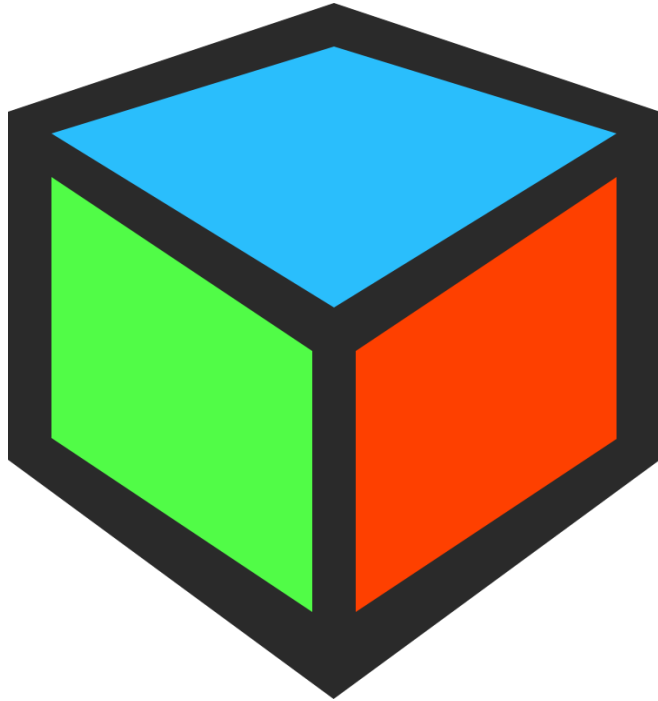


Commentaire : Remarque, exposé qui **explique,**
interprète...

Preuve = Traces + Commentaire

Preuves de compétence

Georges, Poumay et Tardif, 2014



Critères d'évaluation

Georges, Poumay et Tardif, 2014

- **Complétude** (toutes 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

- 1. About what (domain) ?
 - Counsel-communication
 - Muscles-swallowing (1)
 - Read and write (2)
 - Sign language
 - Voice improvement
- 2. Collected where ?
 - Biez (1)
 - CHU (2)
 - Internship (3)
 - Liège (2)
- 3. With whom ?
 - Françoise Derouaux (2)
- 4. On which format ?
 - email
 - picture-image (3)
 - Text
 - Video
- 5. Illustrating which competency ?
 - Evaluation (diagnostic) (1)
 - Expertise
 - Prevention
 - Professional relation
 - Treatment (3)

Options d'affichage ▾

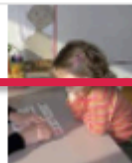
Patient D006

26/05/12 This is a patient I should see three times those next weeks. I'll complete my notes with Nathalie and get her diagnostic compared to mine



Patient C019

26/05/12 Into the reading tests. Will talk to her Mum next week and try a follow-up at home.



Patient B004

26/05/12



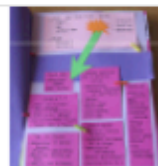
Patient B010

26/05/12



Portfolio

26/05/12 An idea of presentation for my portfolio.



Patient B004

Imported Notes ▾

Définir l'URL...

Ajouter une position...

Treatment

Biez

Françoise Derouaux

picture

B

I

U

x₂

x²

☰

☰

☰

ABC

☰

☰

☰



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

Preuve de compétence

Preuve : 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 ici
(10mg 5x1j) correspond à 50 x la DMT. \rightarrow DMT = 1mg

Prescription form details:

- Barcode
- Non et prénom du prescripteur: [redacted]
- A REMPLIR PAR LE PRESCRIPTEUR: Non et prénom du bénéficiaire: [redacted]
- Passer à la rigelle de conditionnement
- Sp: Bromure de Scopolamine 10 mg (circled in red)
- Navalgine 25 mg
- Pf 20 gélules
- S. 1 gélule jusqu'à 5 fois par 6i deul
- Cache-t du prescripteur: [redacted]
- Date: 1/06
- Delivré à par: [redacted]
- PRESCRIPTION DE MEDICAMENTS

butyl
↓
téléphone au médecin

OK si remplacement par butylscopolamine

Source :
Geneviève Philippe,
ULg

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 scopolamine par de la butylscopolamine (= butylhyoscine)

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 :

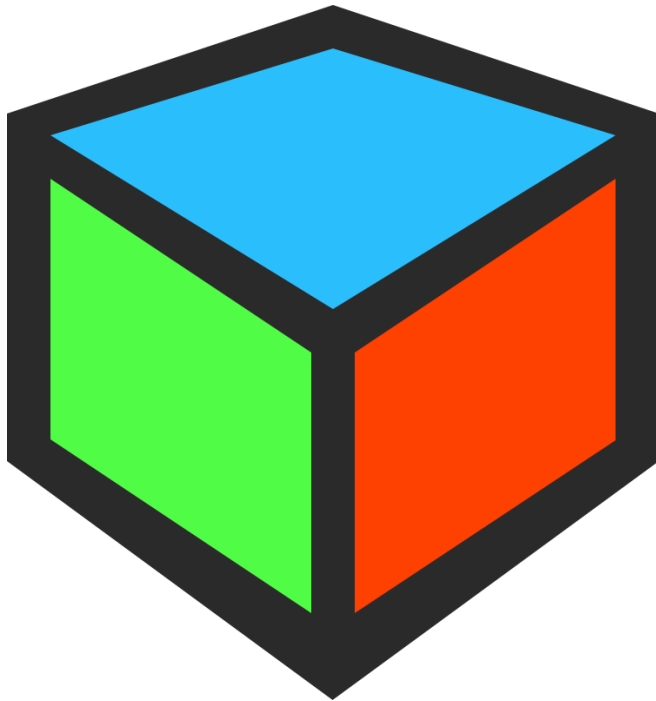
- une interview de deux stagiaires quant à l'activité vécue

- les commentaires du formateur

**Jamal Lgana,
2012**

Six faces « possibles » des preuves de compétence

Georges, Poumay et Tardif, 2014



1. Les acteurs
2. Les composantes
3. Les moments d'actions
4. Les situations professionnelles
-
5. Les types de traces
6. Les critères d'évaluation de la compétence

Qualité de l'approche à documenter...

- **Qualité** vérifiée d'une approche authentique en termes
 - **d'engagement,**
 - **d'efficience,**
 - de **performances** internes et externes
 - Cf. Approche par projets à Aalborg, Kolmos, Holgaard, Du (2009)
 - à LLN, Galand et Frenay, 2005
- Constat de construction de **valeurs communes**
 - Cf. Soins infirmiers à Montréal, Belisle (2015)

Conclusion – discussion

- Construire un **programme** en référence aux **compétences** à développer, à **l'identité** à construire, à la **culture** et aux **valeurs** à promouvoir (Belisle, 2015)
- Inscription de l'apprentissage dans une **progression** *plutôt que dans une succession d'épisodes isolés* (Scallon, 2015, p.3)
- Considérer nos apprenants comme des **professionnels**
- Plonger nos apprenants dans **l'action**
- *Combiner et pondérer **plusieurs dimensions*** (performance, engagement, processus, etc.) pour apprécier le développement de compétences (Scallon, 2015, p.3)
- *Recourir à des **procédés inédits d'observation** et de collecte d'information* (Scallon, 2015, p.3)

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.
- Belisle, M. (2011). *Perceptions de diplômés universitaires quant aux effets d'un programme professionnalisant et innovant sur leur professionnalisation en contexte de formation initiale*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Québec.
- Belisle, M. (2015). *Cohérence d'un programme de formation professionnalisant*. Communication réalisée au 2e congrès national de l'AIPU, Liège.
- 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>

Ressources

* cité dans Scallon, 2015

- Galand, B., & M. Frenay, M. (2005). *L'approche par problèmes et par projets dans l'Enseignement Supérieur : Impact, enjeux et défis*. Louvain-la-Neuve: Presses Universitaires de Louvain.
- 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.
- Kolmos, A., Holgaard, J., & Du, X. (2009). Transformation du curriculum : vers un apprentissage par problèmes et par projets. In D. Bédard & J.-P. Bécharde (Eds.), *Innovater dans l'enseignement supérieur* (pp. 151-166). Paris: Presses universitaires de France.
- *Le Boterf, G. (2002a). *Développer la compétence des professionnels*. Paris, France : Editions d'Organisation
- *Le Boterf, G. (2002b). De quel concept de compétence avons-nous besoin ? *Soins cadres, 41*, p.1-3.
- 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.

Ressources

- 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.
- Scallon, G. (2015). *Des savoirs aux compétences*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement*. Montréal, Canada : Chenelière Education.
- Tardif, J. (2012). *Devenir ostéopathe. Agir avec compétence*. Paris, France : SNESO.

Journée de formation des enseignants
Mercredi 14 octobre 2015

Faire réussir les étudiants au niveau licence

Amphithéâtre Vulpian, Paris Descartes

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

Fr.Georges@ulg.ac.be

<https://orbi.ulg.ac.be/simple-search?query=u182600>