

Atelier « Compétences »

Journée pédagogique du 29 août 2018

L'approche par compétences UFR d'Odontologie

F. Georges

LabSET – Université de Liège

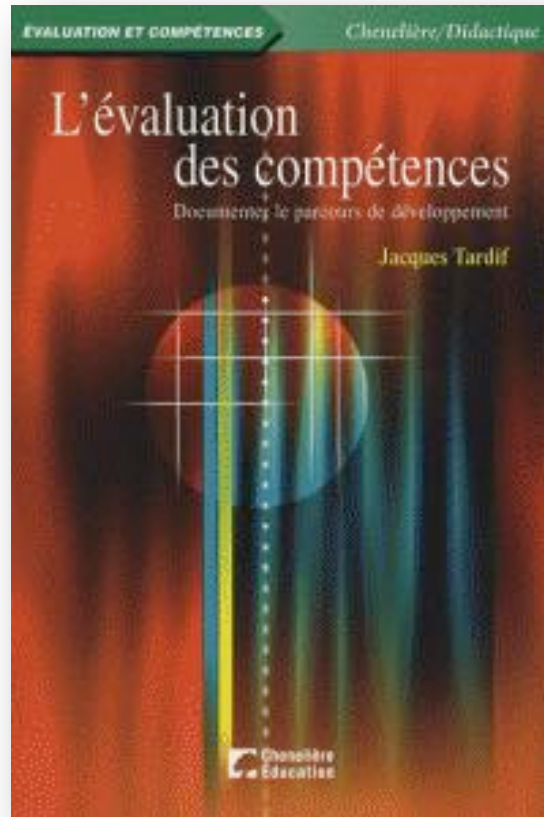
Finalités

- Comprendre et s'approprier la notion de « compétence »
 - Qu'est-ce qu'une compétence ?
 - Comment formuler une compétence ?
 - Formuler les compétences du dentiste soutenues par votre enseignement.
- Explorer quelques modalités de développement et d'évaluation des compétences du chirurgien-dentiste.
- Articuler approche « programme » et approche par compétences (APC) pour l'UFR Odontologie.

Première partie

**Quelques fondamentaux pour rédiger une
compétence**

Cadre de référence



Tardif, 2006



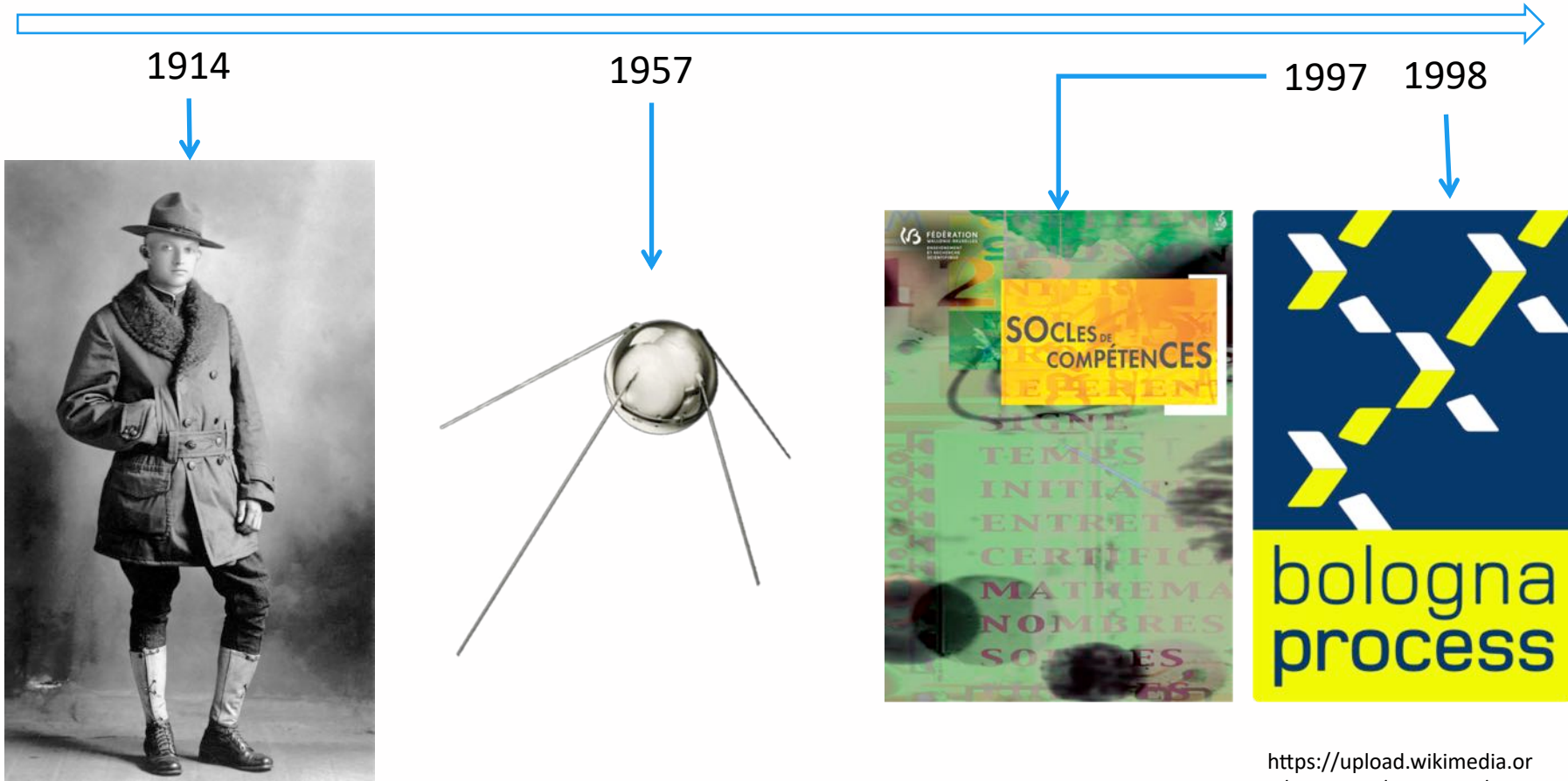
Poumay, Tardif & Georges, 2017



Scallon, 2015

De multiples acceptions

D'après Souto Lopez (2016, p. 135)



1914



https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/e/ef/HAB_ww1_1918.jpg/800px-HAB_ww1_1918.jpg

1957



<http://www.sputnik.co/images/home/home-sputnik-photo.png>

1997



<http://leprof.be/wp-content/uploads/2015/07/socle.jpg>

1998



<https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/6/60/Bologna-Prozess-Logo.svg/360px-Bologna-Prozess-Logo.svg.png>

De multiples acceptions

D'après Souto Lopez (2016, p. 135)



Dans le domaine de l'enseignement, le mot **compétence** « *a servi à défendre des visions différentes de l'enseignement, de son rôle dans la société et de son organisation* :

- production d'une **main-d'œuvre qualifiée**,
- **démocratisation** de l'enseignement,
- vision **gestionnaire de l'enseignement** ».

Qu'est-ce qui explique le succès mondial du mot compétence dans le domaine de l'éducation ?

Eric Mangez (28 avril 2017)



<https://1000-idees-de-culture-generale.fr/wp-content/uploads/2016/01/Le-capitalisme-selon-Marx.jpg>

Approche « bourdieusienne » : les **idées dominantes** sont celles des **groupes dominants** (interprétation que ne partage pas Mangez).

Qu'est-ce qui explique le succès mondial du mot compétence dans le domaine de l'éducation ?

Eric Mangez (28 avril 2017)



<http://www.dynamique-mag.com/images/article/cropped/1a1eaac8f1a7d7488b71759fe41f3824.jpg?c=3ff1fe100f51bbe56f893d7d2eedbd2c.jpg>



<https://nospensees.fr/wp-content/uploads/2017/03/Mujer-con-dudas.jpg>

Approche systémique : La compétence est une **réponse à l'incertitude** qui caractérise notre société moderne (phase 2).

Proposer une réponse réfléchie...

Poumay, Georges & Tardif 2017

Aux lacunes et limites des programmes morcelés selon un découpage par objectifs

- un **bas niveau de motivation** de l'étudiant,
 - absentéisme
 - engagement minimal
- **Peu de viabilité et de transférabilité des apprentissages conceptuels** ou théoriques
 - **Recours rarissime à des apprentissages antérieurs** pour planifier son action, la réguler en cours de réalisation et en faire une auto-évaluation réfléchie
- une **maîtrise fragile**, souvent simplificatrice, **de la complexité** dans les situations problématiques comme dans les situations de conception
- des **retombées insuffisantes** dans tout ce qui a trait
 - au jugement ou à la **pensée critique**
 - ainsi qu'aux **interactions collaboratives et coopératives** entre les personnes

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)

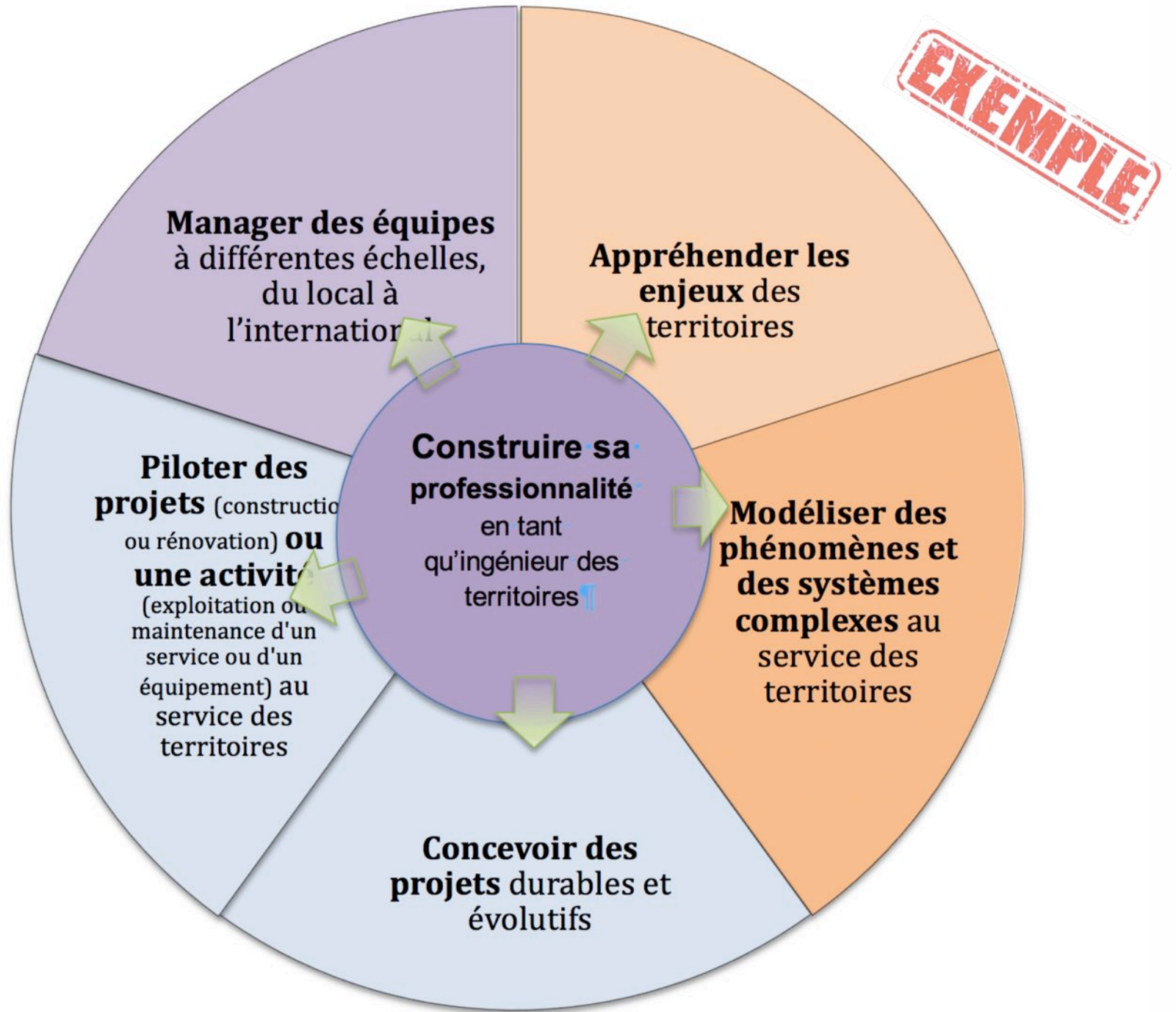
Quelques principes...

- Une action complexe
 - **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 des **contextes de plus en plus complexes**
 - qui nécessite la **maîtrise d'apprentissages critiques**



Développer des compétences à l'ENTPE

L'ingénieur des territoires en transitions



Logopède / orthophoniste

Christelle Maillart, ULG

EXEMPLE

**Assumer la responsabilité de la prévention
dans le domaine des troubles relevant du champ d'action du logopède**

**Evaluer un patient
au niveau logopédique**

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

Etablir une relation professionnelle

**Développer l'expertise requise pour une pratique logopédique
de qualité au service du patient et de la société**

Les compétences du chirurgien-dentiste

- Individuellement, rédigez **trois compétences du chirurgien-dentiste**
- En **petit groupe**, mutualisez les productions pour retenir au maximum **5 compétences**
- Mise en commun en grand groupe



ÉTAPE 1 : Mène à **définir les compétences** du programme (5 à 6 compétences pour un Master de 120 crédits, chacune au cœur du métier ou du type de complexité visé par une discipline).

Questions à se poser : Quels sont les savoir-agir complexes que l'on souhaite aider l'étudiant à développer, les savoir-agir majeurs dans le métier visé, les responsabilités professionnelles pouvant être assumées au terme de la formation ? Chacun de ces savoir-agir est-il bien complexe, se suffit-il à lui-même (on le réalise pour lui-même et non en vue d'une autre action) ? Est-il bien plus qu'une étape dans une procédure (donc non automatisable) ? Est-il nécessaire dans différentes situations ? Pour chaque compétence, y a-t-il même éventuellement une personne qui ne fait que cela dans l'organisation qui l'emploie ? Cette action se situe-t-elle bien au cœur du métier en question ? Est-elle exprimée de façon à ce qu'on ne la retrouve pas à l'identique dans le référentiel d'un autre programme ?

Forme lexicale : Verbes d'action.

Exemple : Chez les aide-soignants (ALTERFORM) – Maintenir des relations humaines de qualité avec le patient et son entourage...




Les compétences du chirurgien-dentiste

- **En petit groupe**, rédigez une compétence,
 - ses composantes,
 - ses niveaux
 - et ses apprentissages critiques

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.

Savoir agir...

- ... avec les **critères** d'exigence suivants ...  Composantes essentielles
- ... dans **le cadre des responsabilités professionnelles** suivantes ...  Familles de situations
- ... dans des **contextes** de plus en plus complexes ...  Niveaux
- ... qui chacun nécessitent la **maîtrise des apprentissages** critiques suivants ...  Apprentissages critiques
- ... et la **mobilisation** de nombreuses **ressources**.  Savoirs, savoir-faire, attitudes professionnelles, contenus de cours

Compétence de l'Aide-soignant

Alterform

EXEMPLE

Veiller à l'**hygiène**, au **confort**, à la **sécurité** du patient

- tout en maintenant et respectant au mieux son **autonomie**



http://www.epreuves-concours.fr/pics_bdd/contenu_fr_visuel/1232964604_Fotolia_11540009_XS_zoom.jpg

Compétence de l'Agent de développement territorial durable

EXEMPLE



Compétence de l'Agent de développement territorial durable

EXEMPLE

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.



Demeter, 2014

Logopède / orthophoniste

Christelle Maillart, ULG

EXEMPLE

Assumer la responsabilité de la prévention dans le domaine des troubles relevant du champ d'action du logopède

En transmettant une information claire et complète sur les facteurs de risques liés à certains troubles

En dépistant des troubles le plus précocement possible

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

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

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

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

Etablir une relation professionnelle

En créant et en maintenant une relation de confiance

En communiquant de manière adaptée

Développer l'expertise requise pour une pratique logopédique de qualité au service du patient et de la société

En s'inscrivant dans une démarche de formation continue et de développement de la profession

En faisant preuve d'une éthique professionnelle

Pour une compétence, rédigez ses composantes

- Choisissez la **compétence** à laquelle vos cours pourraient contribuer
- Précisez pour cette compétence **la manière dont elle doit être idéalement menée** (liste de gérondifs)

ÉTAPE 2 : Mène à **définir les composantes essentielles** à l'action, l'ADN de la compétence, qui rendent compte de toute sa complexité. Chaque compétence se verra ainsi préciser par quelques composantes essentielles.

Question à se poser : Quelles sont les qualités essentielles que doivent démontrer ces savoir-agir, qualités indispensables à l'action, sans lesquelles l'action reste parfois possible à mener mais n'est pas recevable (ex. non efficace, dangereuse, ou éthiquement inacceptable) ?

Forme lexicale : Gérondifs.

Exemple : Chez les aide-soignants (ALTERFORM) – (Maintenir des relations humaines de qualité avec le patient et son entourage)... tout en maintenant et respectant au mieux son autonomie.

Poumay & Georges, 2017

Des contextes de plus en plus complexes ...

Tardif, 2006

EXEMPLE

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

COMPÉTENCES

IMPLÉMENTER UNE DÉMARCHE D'AMÉLIORATION

- en cernant la problématique ;
- en veillant à sa pérennité ;
- en respectant la culture d'entreprise ;
- en communiquant avec tous les interlocuteurs ;
- en mobilisant les acteurs.

NIVEAU DE DÉVELOPPEMENT : S'approprier les démarches de mise au point de modes opératoires et de procédures d'une installation de production

COMPOSANTES

APPRENTISSAGES CRITIQUES

- Développer une vision globale et compréhensive des procédures
- Formaliser les procédures
- Développer un regard critique sur la nécessité de standardiser ou non des procédures
- Dialoguer avec les opérateurs, les techniciens pour favoriser l'adhésion
- Intégrer une approche de développement durable

COMPÉTENCES

IMPLÉMENTER UNE DÉMARCHE D'AMÉLIORATION

- en cernant la problématique ;
- en veillant à sa pérennité ;
- en respectant la culture d'entreprise ;
- en communiquant avec tous les interlocuteurs ;
- en mobilisant les acteurs.

NIVEAU DE DÉVELOPPEMENT : Proposer des actions d'amélioration

COMPOSANTES

APPRENTISSAGES CRITIQUES

- Interpréter les données (KPI)
- Coordonner des équipes
- Interagir entre les différents niveaux hiérarchiques
- Argumenter/défendre son dossier auprès des décideurs
- Réaliser une planification optimale

Référentiel des compétences en Facility Management - Bloc 1

COMPÉTENCES

OPTIMISER LES RESSOURCES
FINANCIÈRES, MATÉRIELLES
& HUMAINES

- en respectant les normes légales en vigueur ;
- en tenant compte du bien-être au travail ;
- en garantissant un retour sur investissement direct et indirect ;
- en favorisant le développement durable et la responsabilité sociétale.

NIVEAU DE DÉVELOPPEMENT : Gestion d'un projet opérationnel

COMPOSANTES

APPRENTISSAGES CRITIQUES

- Analyser une situation, des besoins, l'existant
- Intégrer les besoins particuliers, les opportunités et la stratégie de l'entreprise
- Identifier les personnes-ressources
- Mobiliser les outils adéquats (logiciels de gestion, procédures d'entreprise, etc.)
- Mettre en œuvre un planning

Référentiel des compétences en Facility Management - Bloc 2

COMPÉTENCES

OPTIMISER LES RESSOURCES
FINANCIÈRES, MATÉRIELLES
& HUMAINES

- en respectant les normes légales en vigueur ;
- en visant l'amélioration du bien-être au travail ;
- en garantissant un retour sur investissement direct et indirect ;
- en favorisant le développement durable et la responsabilité sociétale.

NIVEAU DE DÉVELOPPEMENT : Gestion d'un projet stratégique en tenant compte de toutes les contraintes

COMPOSANTES

APPRENTISSAGES CRITIQUES

- Développer une vision stratégique à long terme
- Mobiliser les personnes-ressources
- Proposer des nouveaux outils
- Contrôler l'efficacité des actions (y compris réguler)
- Prendre des décisions argumentées et justifiées par rapport aux besoins de l'entreprise

ENTPE – Référentiel de compétences



- *Appréhender les enjeux de l'aménagement durable d'un territoire*
 - *En ...*
 - *mettant ces enjeux en lien avec des enjeux à d'autres échelles de temps et d'espace*
 - *prenant en compte les dimensions sociétales, environnementales et économiques ...*
 - *Dans*
 - *un territoire restreint (commune, département, ...)*
 - *un territoire délimité (intercommunal, interdépartemental, ...)*
 - *un territoire à définir en fonction d'une commande à reformuler avec des acteurs du terrain*

Banque-Finance

CNAM Liban – St-Joseph



Explorer des opportunités de croissance externe

- *En favorisant la création de valeur pour L'Entreprise*
 - *En accord avec la stratégie de l'institution (recentrage, différenciation, complémentarité)*
 - *En s'adaptant à différentes cultures financières*
-
- **Sur le plan national** qui nécessite les apprentissages suivants
 - *Analyser le marché pour saisir les opportunités*
 - *Maitriser les aspects juridiques des prises de contrôle...*
 - **Sur le plan international** qui nécessite les apprentissages suivants
 - *Effectuer un « monitoring » du projet ...*

Définissez les niveaux de développement de compétence

- Pour une compétence donnée,
 - **Qu'attendriez-vous d'un étudiant au terme de l'année 1?** Qu'attendriez-vous d'un novice ? Quelles tâches lui confieriez-vous ?
 - Qu'attendriez-vous d'un étudiant **au terme de l'année 5** ?

Pour vous aider, vous pouvez **partir de situations**. Qu'est-ce qui distinguerait les situations que l'on confierait à un novice, un débutant et un compétent ?

Référentiel des compétences en Facility Management - Bloc 1

COMPÉTENCES

OPTIMISER LES RESSOURCES
FINANCIÈRES, MATÉRIELLES
& HUMAINES

- en respectant les normes légales en vigueur ;
- en tenant compte du bien-être au travail ;
- en garantissant un retour sur investissement direct et indirect ;
- en favorisant le développement durable et la responsabilité sociétale.

NIVEAU DE DÉVELOPPEMENT : Gestion d'un projet opérationnel

COMPOSANTES

APPRENTISSAGES CRITIQUES

- Analyser une situation, des besoins, l'existant
- Intégrer les besoins particuliers, les opportunités et la stratégie de l'entreprise
- Identifier les personnes-ressources
- Mobiliser les outils adéquats (logiciels de gestion, procédures d'entreprise, etc.)
- Mettre en œuvre un planning

Référentiel des compétences en Facility Management - Bloc 2

COMPÉTENCES

OPTIMISER LES RESSOURCES
FINANCIÈRES, MATÉRIELLES
& HUMAINES

- en respectant les normes légales en vigueur ;
- en visant l'amélioration du bien-être au travail ;
- en garantissant un retour sur investissement direct et indirect ;
- en favorisant le développement durable et la responsabilité sociétale.

NIVEAU DE DÉVELOPPEMENT : Gestion d'un projet stratégique en tenant compte de toutes les contraintes

COMPOSANTES

APPRENTISSAGES CRITIQUES

- Développer une vision stratégique à long terme
- Mobiliser les personnes-ressources
- Proposer des nouveaux outils
- Contrôler l'efficacité des actions (y compris réguler)
- Prendre des décisions argumentées et justifiées par rapport aux besoins de l'entreprise



C4 - Piloter des projets (construction ou rénovation) ou une activité (exploitation ou maintenance d'un service ou d'un équipement) au service des territoires

| | | |
|----|--|--|
| N1 | ... dans le cadre d'une responsabilité limitée à une dimension de la réalisation du projet ou de l'activité | La méthodologie - Rechercher et choisir une méthodologie de projet au sens large |
| | | Le dialogue - Préciser avec une partie prenante le cadre et les moyens |
| | | La communication appliquée - Rendre compte du projet en français et dans au moins une langue étrangère (oral et écrit) |
| N2 | .. dans le cadre d'une responsabilité à l'échelle de la réalisation de l'ensemble du projet ou de l'activité | La méthodologie - Evaluer et adapter une méthodologie de projet |
| | | Le dialogue - Associer les parties prenantes |
| | | La communication appliquée - Mobiliser des outils de communication autour du projet dans le cadre d'un plan de communication |
| N3 | ... dans le cadre d'une responsabilité-à l'échelle de la réalisation de l'ensemble du projet ou de l'activité dans une vision systémique | La méthodologie - Définir une méthodologie de projet |
| | | Le dialogue - Co-construire le projet |
| | | La communication appliquée - Adapter la communication autour du projet dans le temps, en fonction des besoins et des parties prenantes |

Identifiez les apprentissages critiques

- Quels sont les **apprentissages** nécessaires et **les plus importants qui doivent être maîtrisés** pour atteindre le niveau 1 de développement de compétence ?
- Attention, ceux-ci sont déjà **intégrateurs**, on n'y trouve donc pas de connaissance pure, par exemple, et ne sont **pas hiérarchisés entre eux** (pas de démarche ou procédure qui se déroule entre AC) ...

ÉTAPE 5 : Mène à **définir les apprentissages critiques (AC)**, les plus importants pour mener l'étudiant au niveau visé de développement de la compétence.

Question à se poser : Pour un niveau de développement donné (ex. niveau « intermédiaire », en fin de Bachelier), quels sont les apprentissages nécessaires et les plus importants ? Attention, ceux-ci sont peu nombreux (une dizaine par compétence, tous niveaux confondus) et déjà intégrateurs (on y trouve donc rarement des connaissances pures). Ils ne sont pas hiérarchisés entre eux (pas de démarche ou procédure qui se déroule entre AC). Vu qu'ils sont critiques pour la compétence, ils devront tous être maîtrisés, on ne compense pas le déficit de l'un par l'autre.

Forme lexicale : Verbes.

Exemple : Chez les architectes (ULg) – Confronter, de manière adaptée, le projet au point de vue de chacun des intervenants.

Des situations professionnelles variées

EXEMPLE



ENTPE – Référentiel de compétences



- *Appréhender les enjeux de l'aménagement durable d'un territoire*
 - *En ...*
 - *mettant ces enjeux en lien avec des enjeux à d'autres échelles de temps et d'espace*
 - *prenant en compte les dimensions sociétales, environnementales et économiques ...*
 - Dans le cadre de
 - *Recherches*
 - *Commandes*
 - *Contrôles*
 - Dans
 - *un territoire restreint (commune, département, ...)*
 - *un territoire délimité (intercommunal, interdépartemental, ...)*
 - *un territoire à définir en fonction d'une commande à reformuler avec des acteurs du terrain*

Banque-Finance

CNAM Liban – St-Joseph

EXEMPLE

Explorer des opportunités de croissance externe

- *Avec les critères d'exigence suivants*
 - *En favorisant la création de valeur pour L'Entreprise*
 - *En accord avec la stratégie de l'institution (recentrage, différenciation, complémentarité)*
 - *En s'adaptant à différentes cultures financières*
- **Dans le cadre des responsabilités** professionnelles suivantes
 - **Membre du comité stratégique de la banque ...**
- *Sur le plan national qui nécessite les apprentissages suivants*
 - *Analyser le marché pour saisir les opportunités*
 - *Maitriser les aspects juridiques des prises de contrôle...*
- *Sur le plan international qui nécessite les apprentissages suivants*
 - *Effectuer un « monitoring » du projet ...*

Déterminez les familles de situations

- Identifiez **les situations qui requièrent la compétence visée**. Ne retenez que les situations
 - auxquelles vous souhaiteriez former les étudiants
 - qui provoquent nécessairement un apprentissage

ÉTAPE 3 : Mène à **définir les situations professionnelles** qui rendent compte de l'étendue de la compétence.

Question à se poser : Dans quels cadres, contextes, conditions ou situations l'étudiant sera-t-il amené à mettre en œuvre cette compétence ? L'ensemble de ces situations offrent-elles à l'étudiant l'occasion d'apprendre tout ce qui est attendu de lui ?

Forme lexicale : Verbes ou substantifs.

Exemples : Chez les orthophonistes (ULg) – Réaliser un bilan dans le cadre d'une demande d'expertise ; Dans le Master en tourisme (Paris Est) – Coopération dans un groupe de travail.

Poumay & Georges, 2017

Annexe 2.1

Six étapes balisant
le développement d'un référentiel
de compétences : formalisation
et illustrations

(POUMAY & GEORGES, 2017)

ÉTAPE 1 : Mène à **définir les compétences** du programme (5 à

ÉTAPE 2 : Mène à **définir les composantes essentielles** à l'action,

ÉTAPE 3 : Mène à **définir les situations professionnelles** qui

ÉTAPE 4 : Mène à **définir les niveaux de développement** de la

ÉTAPE 5 : Mène à **définir les apprentissages critiques (AC)**, les

ÉTAPE 6 : Mène à **définir des ressources** (listes JAMAIS exhaustives !) ou domaines de ressources.

Question à se poser : Quels sont les savoirs, savoir-faire et attitudes professionnelles (même potentiellement isolés cette fois) qui seront utiles à la maîtrise des Apprentissages Critiques et au développement des compétences ?

Forme lexicale : Substantifs.

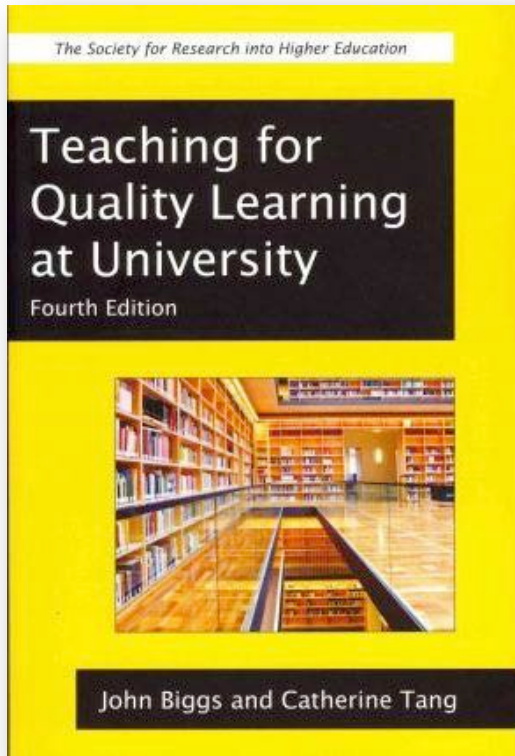
Exemple : Chez les orthophonistes (ULg) – Connaissance des troubles

En
tions nu

Deuxième partie

Des compétences au SAE

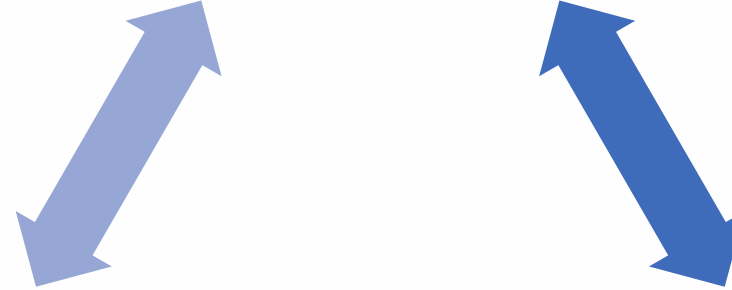
Viser un « alignement constructif »



Biggs, J. & Tang, C. (2011)

Finalités

Quels savoir-agir
doivent développer
les étudiants ?



Evaluation

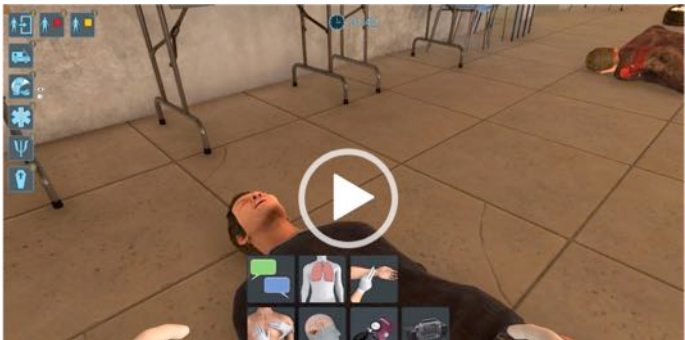
Comment
vont-ils / va-t-on vérifier
qu'ils savent agir ?

Activités

Comment vont-ils
s'y entraîner ?



Finalités
Quels savoir-agir
doivent développer
les étudiants ?



Evaluation
Comment
vont-ils / va-t-on vérifier
qu'ils savent agir ?



Activités
Comment vont-ils
s'y entraîner ?



Pour développer ses compétences, il convient...

- D'être considéré comme un expert en devenir
- De plonger dans la complexité
- D'agir comme un professionnel



<http://www.strasbourgphoto.com/wp-content/uploads/2012/02/Kfce-171.jpg>



Réaliser une activité authentique

Pregent & aL. (2009)

- ... c'est-à-dire une activité qui :
 - est réaliste
 - simule le contexte d'une situation de travail complexe (nécessite la prise en compte de nombreux paramètres présents dans le domaine du travail : règles éthiques, comportements humains, budget, etc.)
 - demande aux étudiants d'accomplir une réalisation plutôt que de simplement dire, répéter ou reproduire (favoriser une démarche personnelle, pas une réponse toute faite)

Une situation authentique

Pregent & aL. (2009)

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. |
|--|--|

Avez-vous l'occasion de proposer des **activités complexes** ? Si oui, de **quel type** ?

Simulation d'un bureau d'experts : La fabrique de l'aide à l'international

Uliège – Gauthier Pirotte

EXEMPLE

« Certains agents de programmes ou certains partenaires invoquent des arguments moraux pour **ne pas promouvoir l'égalité entre les sexes** ou encore **la bonne gouvernance** qui selon eux **porteraient atteinte à la culture locale**.

- *Ces préoccupations sont-elles valables ?*
- *Que devrions-nous faire en tant que spécialiste du développement ? »*

Stage – U Jendouba : Hafidha Khadraoui

EXEMPLE

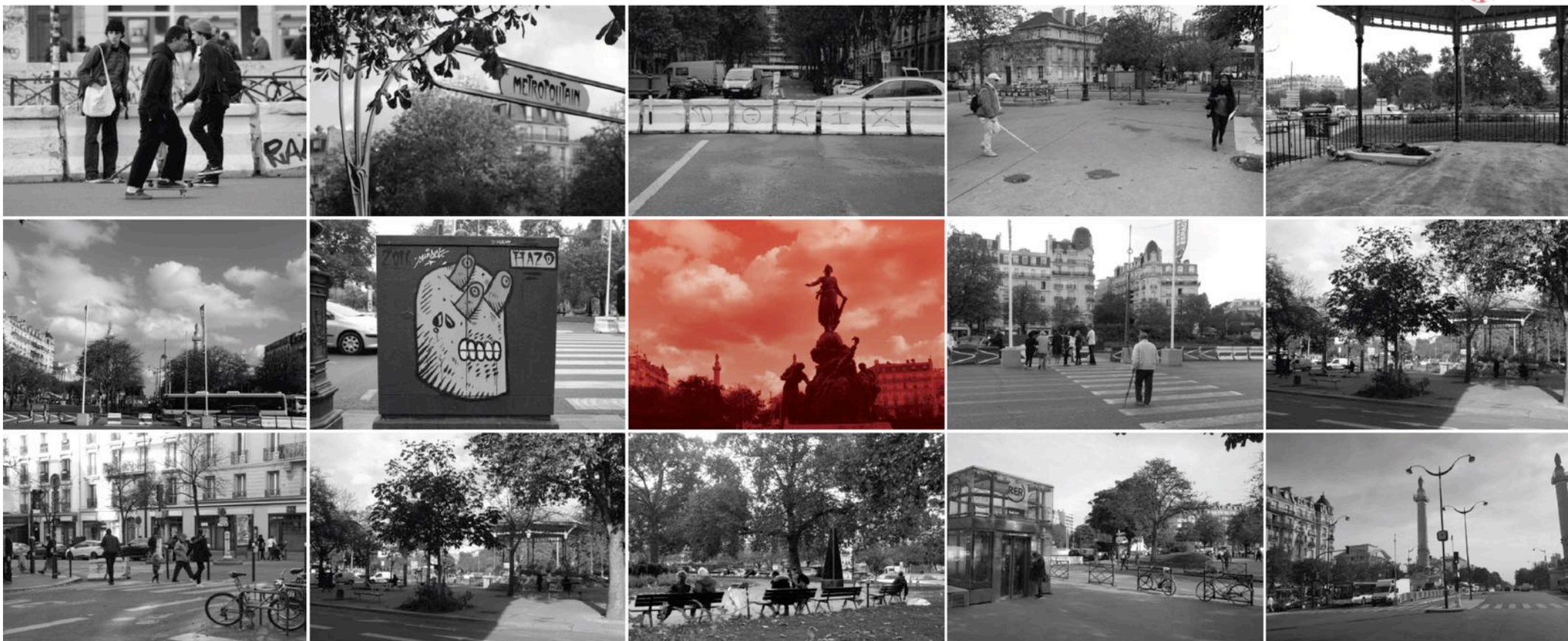


DIAGNOSTIC TERRITORIAL

LA PRÉFIGURATION DE L'AMÉNAGEMENT DE LA PLACE DE LA NATION : SES EFFETS SUR LES USAGERS ET SUR LA SANTÉ ENVIRONNEMENTALE

Janvier 2018

EXEMPLE



Les projets Uliège – P. Gardier



EXEMPLE



<http://www.archarch.be/listing/logements-collectifs-louise-jaumot/>

Résoudre un cas

ULiège – P. Lepoivre

EXEMPLE



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](#)

Simulation

ESIPE – B. Jacquet-Faucillon

EXEMPLE

Catapult simulation

for problem solving and variability



User Manual
LSS-CAT201
Version 5.20.2013



Construire une loi

EXEMPLE



Le gouvernement présente son projet de loi

Le prof note les interventions

Le parlement (opposition) pose des questions et propose des amendements



Construire une Situation d'Apprentissage et d'Evaluation



- Une SAE authentique, complexe et ouvrant sur des **résultats** tangibles
- Un livrable qui informe sur le **respect des composantes**
- Un livrable qui nécessite la **maîtrise des apprentissages critiques** retenus pour le niveau de la compétence évaluée
- Dans la peau de l'étudiant :
 - Quelles sont les **ressources utiles** pour entrer dans la situation ?
 - Quelles sont celles qui doivent déjà être **maîtrisées** ?
 - Quelles sont celles **à acquérir** en cours de projet ? Comment les acquérir ?
 - Comment en vérifier la maîtrise ? Quels sont les indicateurs à extraire de la situation pour s'assurer qu'elles sont bien maîtrisées ?

Conclusion à propos des méthodes

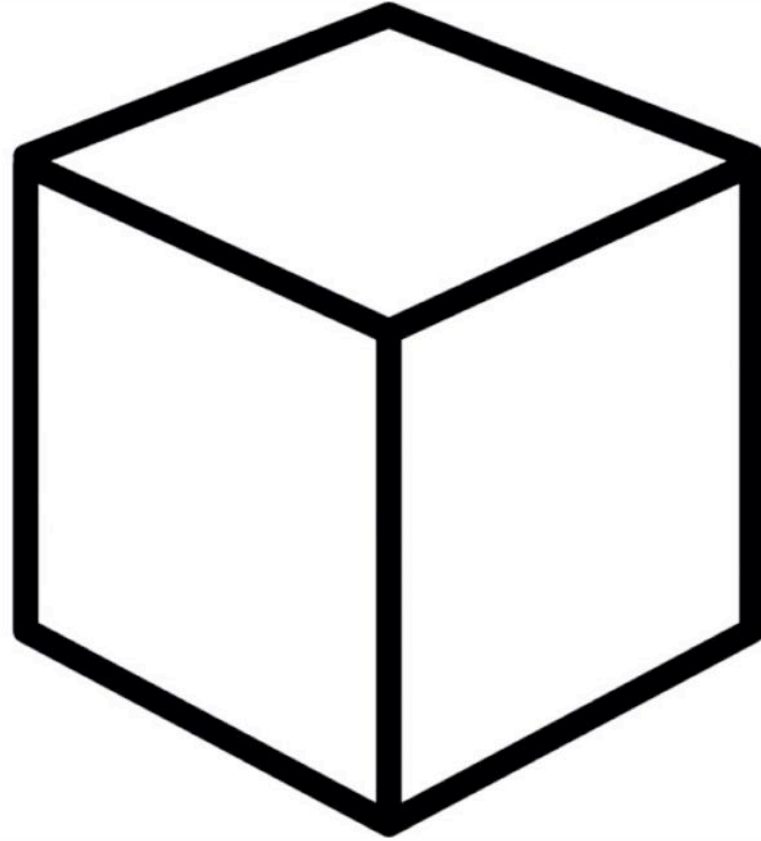
(Tardif, 2018)

L'APC, une conception particulière de l'apprentissage

- **Construire** et non reproduire
- **Agir en contexte authentique**

C'est une erreur de croire que la théorie doit précéder la pratique. La question à se poser n'est pas « qu'as-tu appris ? », mais bien « que peux-tu faire avec cela ? » (Tardif, 2018)

Que voyez-vous ?



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**

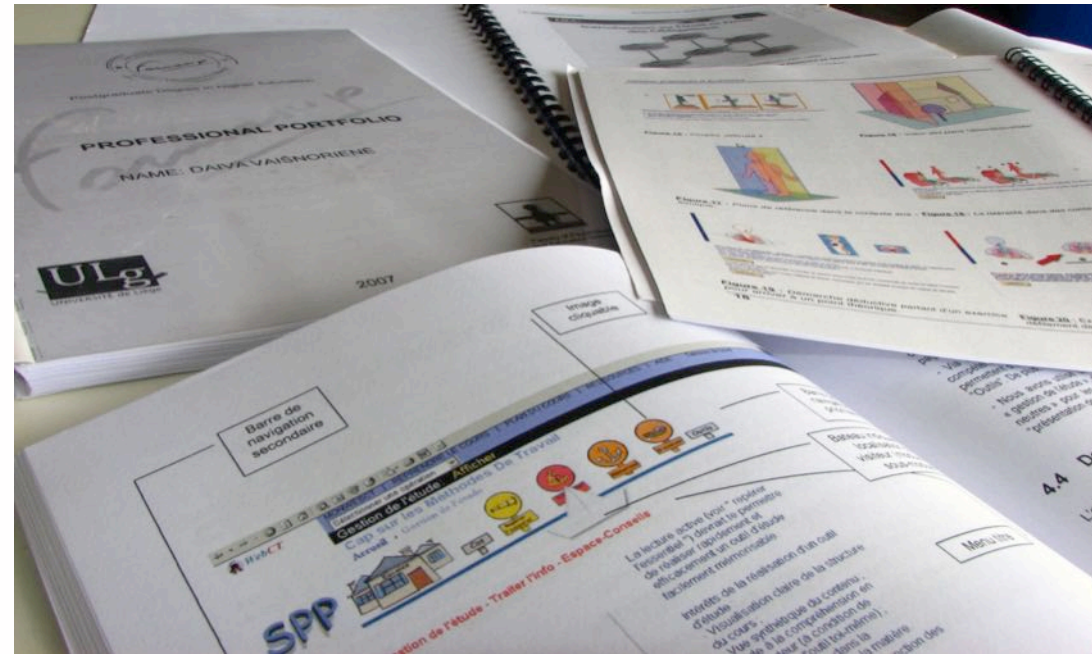
Approche par compétences

- Accent sur la **mise en œuvre**

- **Situation** d'évaluation **contextualisée**
- **Ressources varient** selon le contexte et l'apprenant
- Analyse de la **démarche** empruntée par l'apprenant
- Approche **qualitative**

- **Apprécier**

Portfolio



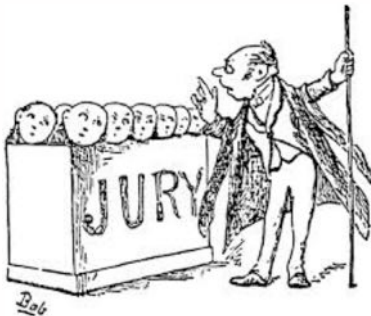
Portfolio

Naccache et al., 2006; Tardif, 2006; Bélanger 2009

- **Echantillon de traces** (travaux et réflexions)
 - **Sélectionnées et organisées par l'étudiant**
 - Sur une **période** plus ou moins longue de formation
 - pour rendre compte
 - de ses apprentissages
 - du **développement de ses compétences**

Preuve = faisceau de traces commentées

Georges, Poumay et Tardif, 2014



Traces : **marques** laissée par une **action** ; ce qui reste d'une chose **passée**.



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



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

Un nécessaire accompagnement des étudiants

- Le suivi formatif de l'étudiant est très important car sa tâche est complexe.
- Fournir des consignes précises : raisons, productions attendues, échéances, soutien organisé, rôles de chacun, critères d'évaluation.
- Permettre la consultation d'exemples (PAS modèles) de travaux et de traces.

Modalité possible : séminaires « traces »

Rendre compte du développement de sa compétence

- **Explicitation du savoir-agir**

- Pertinente, claire, fondée
- Includant :
 - Le contexte, la problématique, les enjeux, la mission
 - L'action menée / la démarche, les moyens mis en œuvre
 - L'efficacité/résultat de l'action (abordant le **mobilisable et combinable**)
 - La régulation envisagée (retour critique : ce qui est propre à la situation, ce qui est généralisable, ce qui a été porteur, ce qui a dû être corrigé, comment l'on agirait si c'était à refaire, les pistes d'apprentissage...)
- répondant à toutes les **composantes** essentielles

- **Validité** (traces adéquates à la **compétence** et au **niveau** déclarés)

- **Authenticité** (faisceau de traces incontestables, objectivées)

- **Étendue** (diversité des **situations** couvertes)

Évaluation de la démonstration d'une compétence par l'étudiant

Nom de l'étudiant(e) :

Intitulé de la compétence évaluée :



L'étudiant apporte des preuves peu valides, qui ne parlent pas de la compétence en question.
 L'étudiant apporte des preuves qui démontrent **l'une ou l'autre** **composante** mais ne couvrent pas l'ensemble des composantes. Certaines composantes ne sont pas prises en compte (complétude).
 L'**explicitation** des preuves est **fragmentaire** (ne permet pas une bonne compréhension).
 Les traces sont contestables (authenticité). Elles ne sont pas objectives, ou pas issues d'un contexte complexe (professionnel ou citoyen).

L'étudiant apporte des preuves **valides**, illustrant et démontrant **chaque composante** de la compétence isolément.
 Il présente une **collection** de traces pour chacune des composantes.
 Il **explique** comment il a agi.

Les composantes sont bien **intégrées**. L'étudiant présente des traces plus nombreuses, mais surtout plus pertinentes. Il explique leur **sélection** en invoquant ce qui fait la qualité d'une action.
 Il met en évidence les tensions et dilemmes qui se sont posés, **les choix** qu'il a dû opérer pour concilier les composantes. Il explicite les **ressources** mobilisées (apprentissage critiques, ou incontournables) et montre, à travers ses traces, comment il les a **combinées** pour agir.

A travers une réelle dynamique entre les composantes essentielles, l'étudiant se préoccupe des **résultats** de son action, tant en termes de processus que de produits (il présente même parfois un bilan SWOT). Lorsque l'action n'a pas eu les résultats escomptés, il **analyse** les raisons dans une perspective ouverte et globale, dépassant le cadre de sa seule action. Il propose des pistes de **régulation**. Il explicite les jugements qu'il pose. Ceux-ci sont réalistes et montrent qu'il a pris des **décisions adaptées au contexte**.
 Il **anticipe** la façon dont il aurait procédé dans une autre situation (ressources mobilisables et combinables). Sa démonstration touche des situations ou contextes **variés**.

= éléments de *feed-back positif* à communiquer et expliciter à l'étudiant à propos de son développement de cette compétence
 (marquer d'une croix les éléments présents dans le portfolio de l'étudiant, pour l'aider à poursuivre son développement de la compétence et sa démonstration)

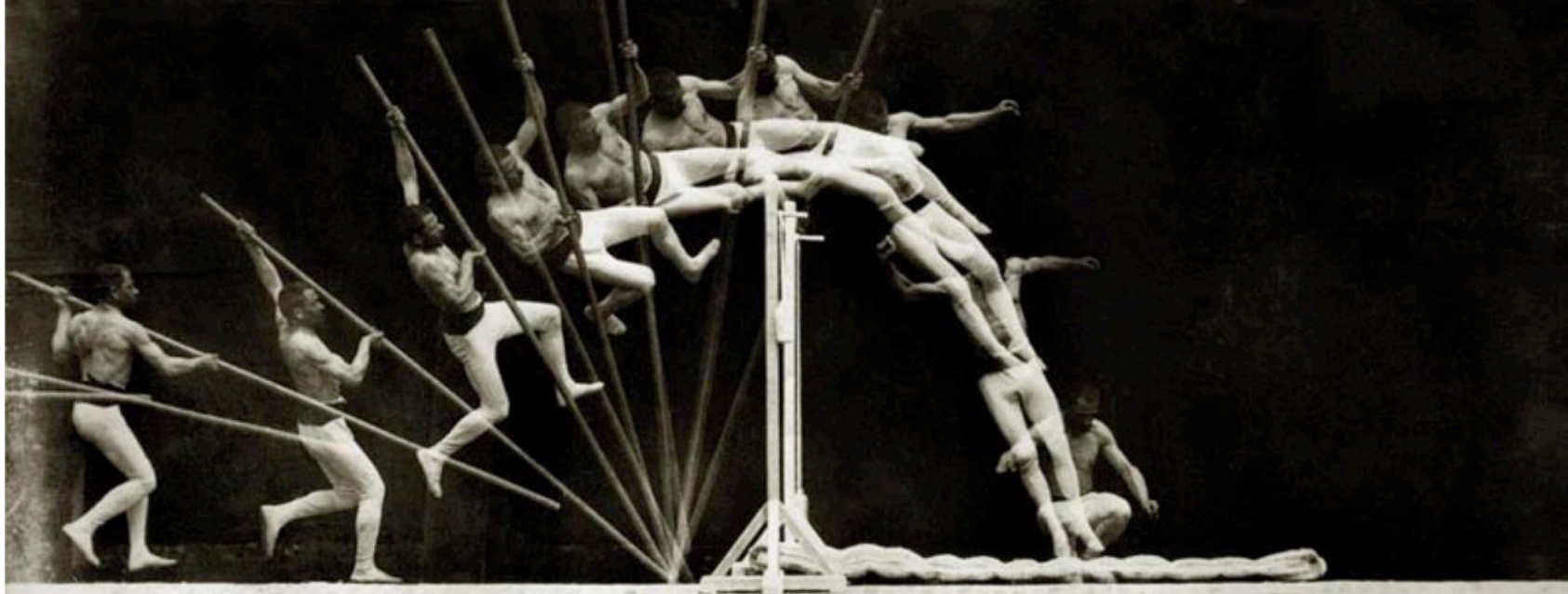
Un outil pertinent et valide

Gasse (2009)

Le portfolio « permet **aux professionnels** de porter des **jugements valides et fidèles** sur les connaissances des individus, puisqu'il présente un portrait **de l'étendue des expériences de son développeur** et de ce qu'il a appris à travers celles-ci. »

Conclusion à propos de l'évaluation

Évaluer, observer, apprécier, valoriser, informer



<https://les2as.files.wordpress.com/2014/11/saut-perche-2.jpg>

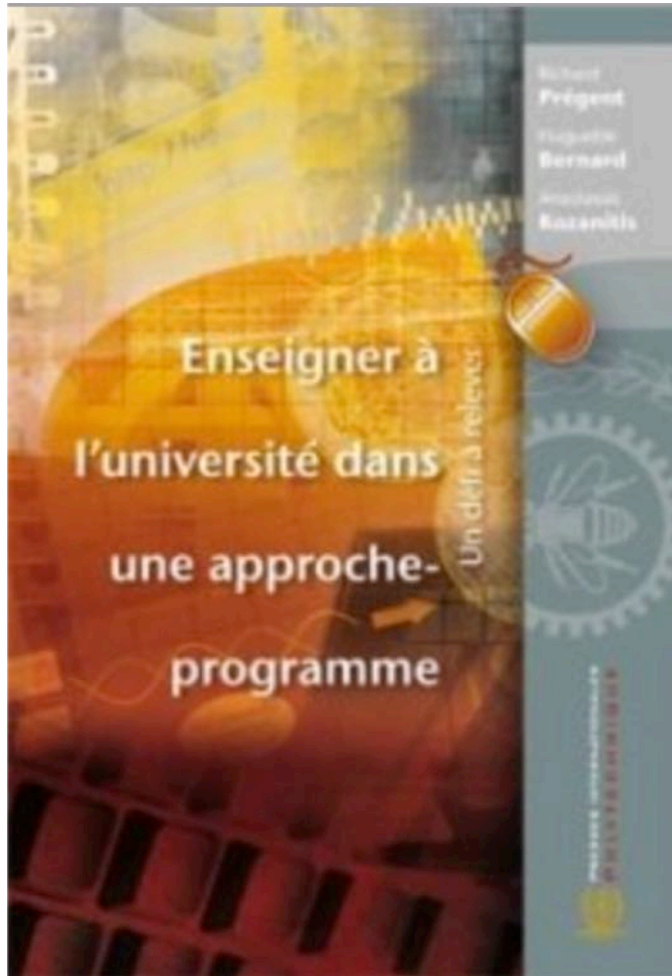
*Combiner et pondérer **plusieurs dimensions** (performance, engagement, processus, etc.) pour apprécier le développement de compétences (Scallon, 2015, p.3)*

*Recourir à des **procédés inédits d'observation** et de collecte d'information (Scallon, 2015, p.3)*

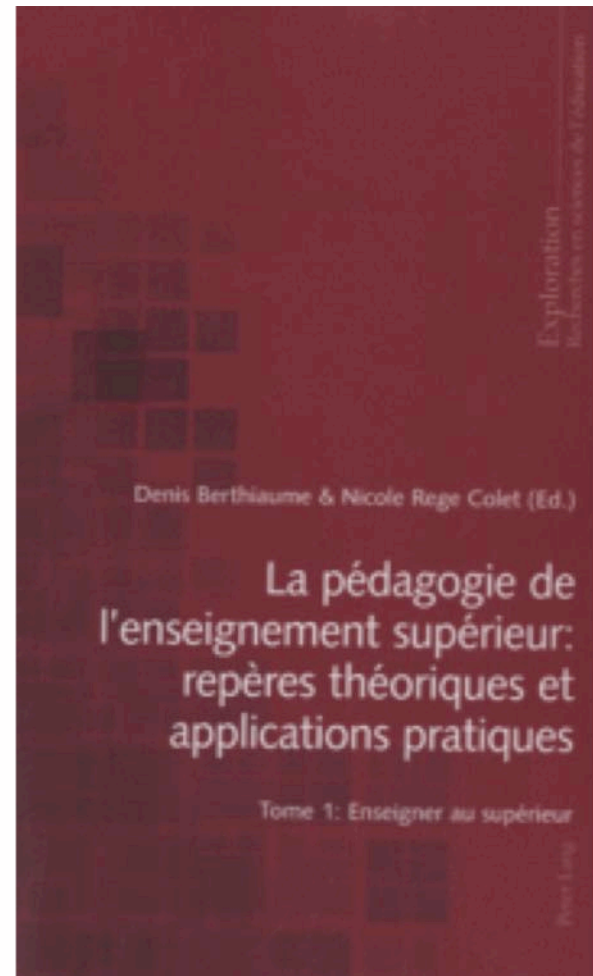
Troisième partie

Des compétences au programme

Le programme - Cadre de référence



Prigent, Bernard et Kozanitis, 2009



Berthiaume et Rege Colet, 2013

Pourquoi réformer ?

Sylvestre et Berthiaume, 2013, p. 103

« L'objectif principal est d'**améliorer**
l'expérience d'**apprentissage** des étudiants »



E. Sylvestre



D. Berthiaume

Approche cours

Sylvestre et Berthiaume, 2013, p. 104-105

L'enseignant

- *livre seul son enseignement*
- *se centre sur les apprentissages réalisés par ses étudiants uniquement dans son enseignement*
- *ne se soucie pas*
 - *de l'enseignement de ses collègues*
 - *des apprentissages réalisés par ses étudiants à l'intérieur du programme dans son ensemble*

Approche programme

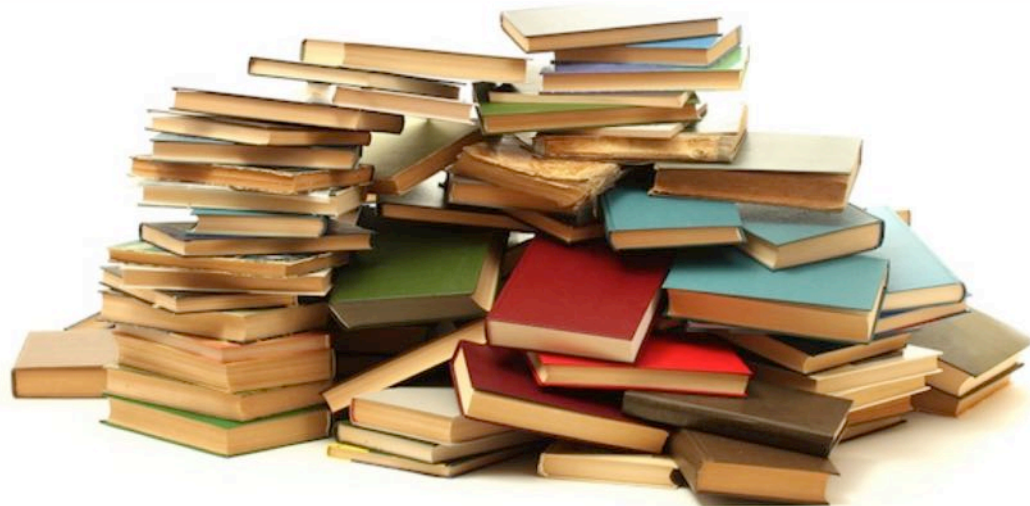
Sylvestre et Berthiaume, 2013, p. 104-105

Une équipe pédagogique

- développe *une vision commune* et collective du programme
- *définit les apprentissages* à réaliser dans le cadre du programme



Approche cours



<http://www.horizon-fengshui.com/blog/wp-content/uploads/2014/10/livre-ebooks-oyster.jpg>

Comment **placer** (imposer) **mon cours**
(si important) dans le programme ?

Approche-programme

Prégent et al., 2009, p.16

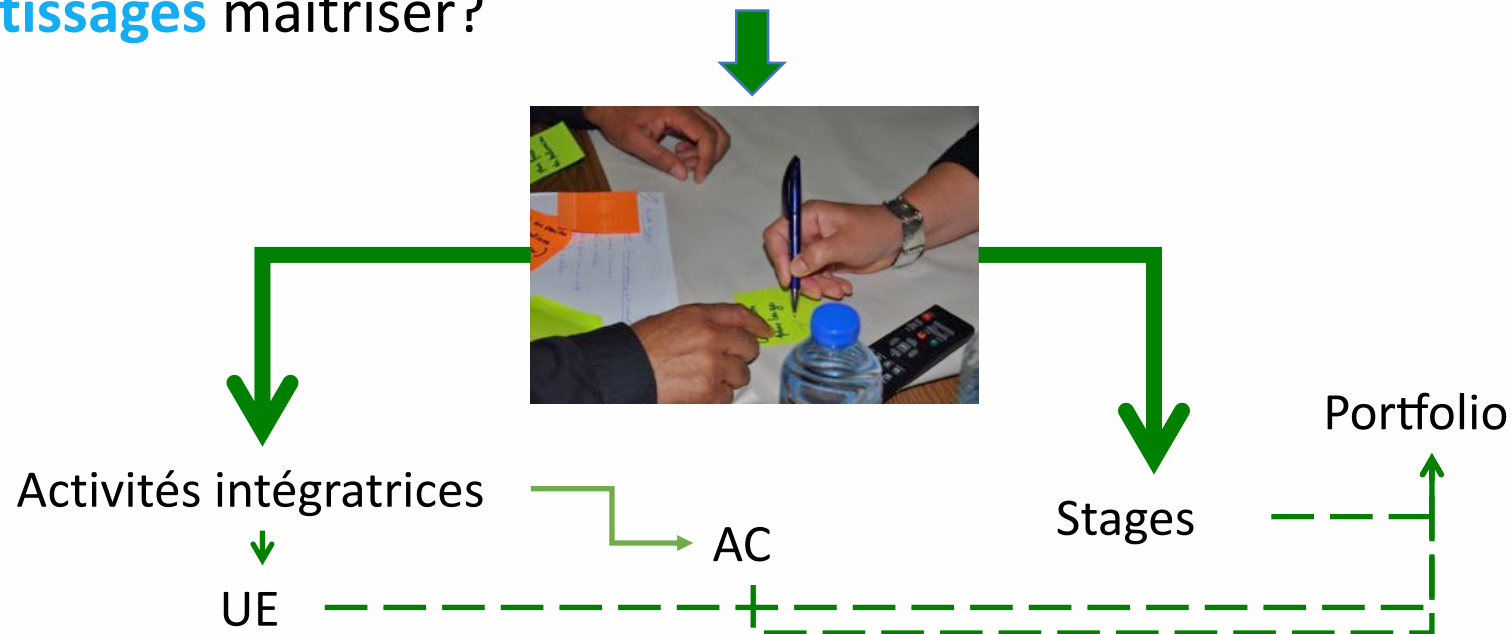
Quel diplômé voulons-nous former ?

Quelles sont les **valeurs** que nous souhaitons véhiculer dans le programme ?

Quelles **compétences** développer ?

A travers quelles **situations** ?

Quels **apprentissages** maîtriser ?



De l'approche par cours à l'approche programme

Prégent et al., 2009

Cours

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

Programme

- 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**

Quelques balises pour commencer

- La **finalité, c'est la compétence**, pas les moyens ni les situations
- La **compétence** doit être **travaillée chaque année**
- Pas de **compétence** sans **action** ni sans **analyse de l'action**

Démarche possible

- S'entendre sur les modalités d'organisation : **compétences travaillées simultanément ou chronologiquement ?**
- **Identifier les situations (SAE)** qui permettent de les développer et de les évaluer
- Outiller les apprentissages critiques (AC) non travaillés dans la SAE
- **Déterminer les ressources utiles** à ces AC
- **Etablir les conditions de réussite de l'unité d'enseignement**
 - Projet réussi
 - AC maîtrisés
- Etablir les conditions de réussite **de l'année**
 - Accès possible si UE validées
 - Valorisation des apprentissages réalisés pour atteindre le niveau de compétence visé dans un portfolio

Dérives possibles

- **Modifications** effectuées dans une simple perspective **administrative** (Sylvestre & Berthiaume, 2013, p. 103)
- **S'enfermer dans l'existant** et perdre de vue le profil de sortie

Faculté de
médecine vétérinaire

Faculté des
Sciences infirmières

Université
de Montréal

ENTPE



FACULTÉ
D'ARCHITECTURE

Université
de Liège



HEC Liège
Ecole de Gestion de l'Université de Liège



ÉCOLE
D'URBANISME
DE
PARIS



École des Ponts
ParisTech



Esipe
INGÉNIEURS PARIS EST



Master Tourisme
Parcours Meeting & Event Industry
@ UPEM



Grenoble INP
PAGORA



ulco

Faculté
des Sciences
Aix-Marseille Université

Plateforme Composite
Marseille



fablab p2i
prototypage et ingénierie
Aix-Marseille Université

Leviers à actionner

Poumay, Georges & Tardif 2017

Leviers de gouvernance

- Transformez les **contraintes en opportunités**
- Réclamez le **soutien de votre institution**
- Désignez **un pilote** du changement et intégrez **des professionnels** de terrain
- Impliquez étroitement les **étudiants**

Leviers à actionner

Poumay, Georges & Tardif 2017

Leviers pédagogiques

- Placez **l'apprentissage** au cœur des décisions
- Mettez sur les **situations** d'apprentissage **authentiques**
- Partagez une **même conception des approches compétences et programme**
- Echangez et **formez des communautés de pratiques autour de productions concrètes**
- **Prévoyez un accompagnement par une personne expérimentée et crédible sur le plan pédagogique – Impliquez les CP, IP locaux**

En guise de conclusions...

...d'autres leviers à actionner

- **Amorcez** et **progresssez**... en tolérant des zones de **flou**
- Soyez pragmatiques, économes et **audacieux : osez !**



<http://www.slate.fr/sites/default/files/styles/1090x500/public/saut-elastic-reuters.jpg>

Ressources

- Bélanger, C. (2008). Rôle du portfolio au supérieur : Rendre l'étudiant acteur de sa formation. *Actes de colloque du 25e congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire*. Montpellier, France.
- Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University* (4th edition). Milton Keynes, United Kingdom : OPEN UNIVERSITY PRESS.
- 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>
- Gasse M. (2009). *La validité du portfolio de compétences en sélection du personnel* (mémoire). Université du Québec en Outaouais.
- 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.
- Maillart, C. & Martinez Perez, T. (2017). Décliner un référentiel en niveaux de développements et apprentissage critiques : quels impacts dans un programme en logopédie. Dans M. Poumay, F. Georges, J.Tardif (dir.), *Des programmes par compétences ambitieux : un cadre puissant pour les parcours d'apprentissage dans l'enseignement supérieur*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck.

Ressources

- Mangez, E (28 avril 2017). L'approche par compétences dans le champ de l'enseignement qualifiant et de la formation professionnelle. Présentation au colloque du Conseil de l'Education et de la formation, Bruxelles.
- Naccache, N., Samson, L., & Jouquan, J. (2006). Le portfolio en éducation des sciences de la santé : un outil d'apprentissage, de développement professionnel et d'évaluation. *Pédagogie Médicale*, 7(2), 110-127.
- Poumay, M., Georges, F. & Tardif, J. (2017). *Des programmes par compétences ambitieux : un cadre puissant pour les parcours d'apprentissage dans l'enseignement supérieur*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck.
- Poumay, M. & Georges, F. (2017). Construire un référentiel et une grille de programme : quelques balises. Dans M. Poumay, F. Georges, J. Tardif (dir.), *Des programmes par compétences ambitieux : un cadre puissant pour les parcours d'apprentissage dans l'enseignement supérieur*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck.
- Poumay, M., Georges, F. & Tardif, J. (2018). Référentiel licence mention physique / chimie : commentaires (document de travail). Liège : Université de Liège.

Ressources

- Prigent, R., Bernard, H., & Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme*. Montréal : Presses internationales Polytechnique.
- Scallon, G. (2015). *Des savoirs aux compétences*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck.
- Souto Lopez, M. (2016). *Acquis d'apprentissage et enseignement supérieur*. Louvain-la-Neuve : Academia-L'Harmattan.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement*. Montréal, Canada : Chenelière Education.
- Tardif, J. (11 avril 2018). Qu'est-ce qui justifie l'approche par compétences dans la formation universitaire? Qu'est-ce qui la particularise? Comment la mettre en oeuvre? Conférence présentée au séminaire Repenser nos formations - L'approche programme / L'approche compétences, Cachan.
- Sylvestre, E. et Berthiaume, D. (2013). Comment organiser un enseignement dans le cadre d'une approche-programme? . Dans D. Berthiaume et N. Rege Colet (dir.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques*. Tome 1 : Enseigner au supérieur (p. 103-118). Bern: P. Lang.

Atelier « Compétences »

Journée pédagogique du 29 août 2018

Merci pour votre attention

Fr.Georges@ulg.ac.be

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