

25-26 octobre 2018

Approche Par Compétences - Principes, méthodes et illustrations -

Prof. Marianne Poumay
LabSET – Université de Liège

Plan

- L'approche visant le développement de compétences : pourquoi, avec quelles mises en garde et selon quels principes ?
- Focus sur la compétence
 - Exercice / mise en oeuvre interactive 
- Focus sur les méthodes
 - Exercice / mise en oeuvre interactive 
- Focus sur l'évaluation (principes / outils / mise en oeuvre concrète)
 - Exercice / mise en oeuvre interactive 
- Conclusion



Laboratoire de soutien aux Synergies Education-Technologie



[Accueil](#) [Nos actions](#) [Nos formations](#) [Notre équipe](#) [LabSET TV](#) [Contact](#) [Nos publications](#)

Recherche



Qui sommes-nous ?

Au sein de l'Université de Liège, le LabSET est un centre d'expertise, de recherche et de formation dédié aux questions d'apprentissage. Il aide les formateurs, les enseignants, les entreprises et les institutions à placer les technologies au service de l'apprentissage.

L'équipe du LabSET crée avec ses partenaires des dispositifs de formation qui exploitent efficacement ces synergies. Elle évalue également des programmes de formation et développe des outils pédagogiques. Elle est spécialisée dans le développement professionnel des formateurs et des enseignants.

[En savoir plus](#)

eLearning
Formations **Accompagnement**
Qualité **Technologies** **Pédagogie**
Diagnostic **Recherche** **Expertise**
Professionnalisation des enseignants
Partenariats **Enseignement à distance**
TIC **Conceptualisation** **Soutien**

La compétence, un succès mondial ...

Éric 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).

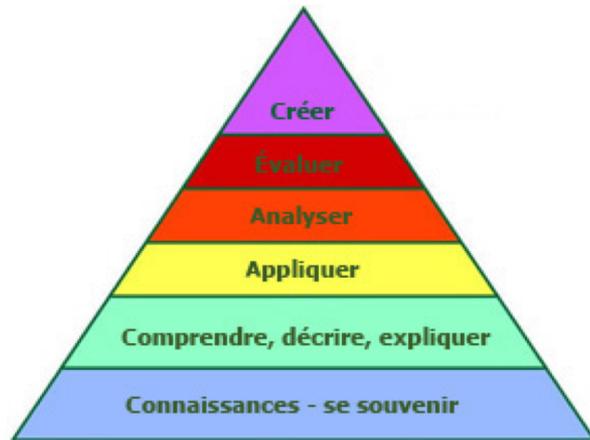
Quelques écueils à éviter

- Réduire la compétence à un savoir-faire, à une **procédure** standardisée
- Se lancer dans **l'énumération** 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*)

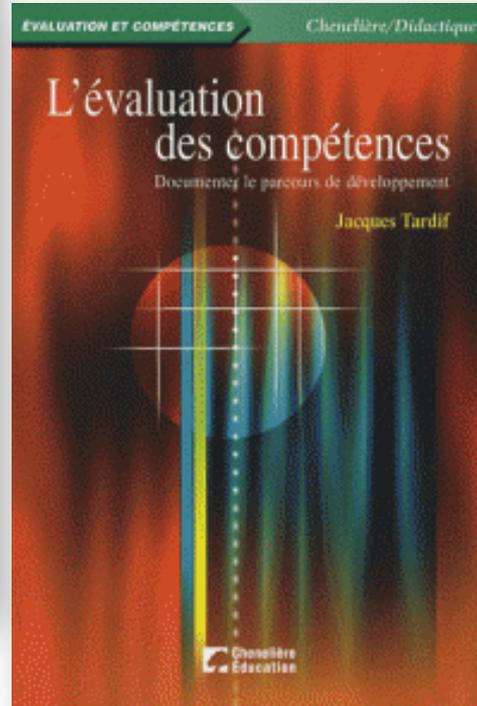
Un continuum entre ressources isolées et compétences

Viser la maîtrise de
« **ressources** » isolées
(connaissances, CP, AP, ...)

Viser le
développement
de **compétences**



Poumay, M. (2017). L'évaluation des acquis de formation. INSA Toulouse, Journée de la Pédagogie

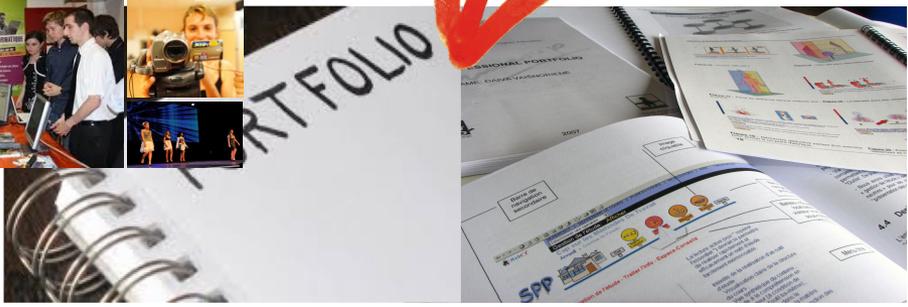
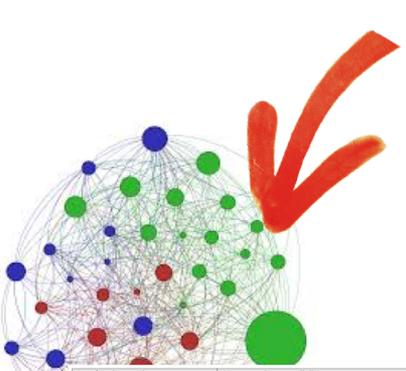


“Key Learning Outcomes”

« Savoir-agir » mobilise les savoirs, savoir-faire et attitudes professionnelles en situations complexes (ambitieux !)

Poumay, M. (2018). Approche par compétences : principes, méthodes et illustrations. Support de cours Paris 13.

Viser un « alignement constructif »



Savoir agir complexe	Composantes essentielles	Situations professionnelles possibles
1. Optimiser les ressources financières, matérielles et humaines dans les champs d'action du FM	<ul style="list-style-type: none"> 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 de la responsabilité sociale. 	<ul style="list-style-type: none"> Personnes et organisation (Services soft), Le : <ul style="list-style-type: none"> Santé, sécurité et sûreté Qualité de l'accueil TIC Logistique Autres services support (catering, etc.) Espaces et infrastructure (Service hard), Le : <ul style="list-style-type: none"> Locaux Postes de travail Infrastructure technique Nettoyage Autres espaces et infrastructures
Niveaux de développement	Apprentissages critiques!	
Bloc 1 Gestion d'un projet opérationnel (une tâche complexe dans un domaine particulier, court à moyen terme)	<ol style="list-style-type: none"> 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 	
Bloc 2 Gestion d'un projet stratégique en tenant compte de toutes les contraintes (une à plusieurs tâches complexes dans le multi domaines, avec une plus grande imprévisibilité, moyen à long terme)	<ol style="list-style-type: none"> Développer une vision stratégique à long terme Mobiliser les personnes-ressources Proposer des nouveaux outils Contrôler l'efficacité des actions (y compris régulier) Prendre des décisions argumentées et justifiées par rapport aux besoins de l'entreprise 	

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)

La compétence : quelques principes...

Une action professionnelle / responsabilité

- **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 / une responsabilité**
- dans un champ professionnel ou disciplinaire particulier

Exemple : 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

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.



Exemple : compétence de Logopède

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

Progression en soins infirmiers

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

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

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)

Réaliser une activité authentique

Prégent et 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.

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**

Neuf Principes à la base de l'évaluation des compétences

(Tardif 2006, 104 -119)

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.**

Portfolios : Evitons la confusion

NOTRE OPTION : le portfolio **d'apprentissage et d'évaluation**. C'est un dossier de traces/preuves d'apprentissage, qui

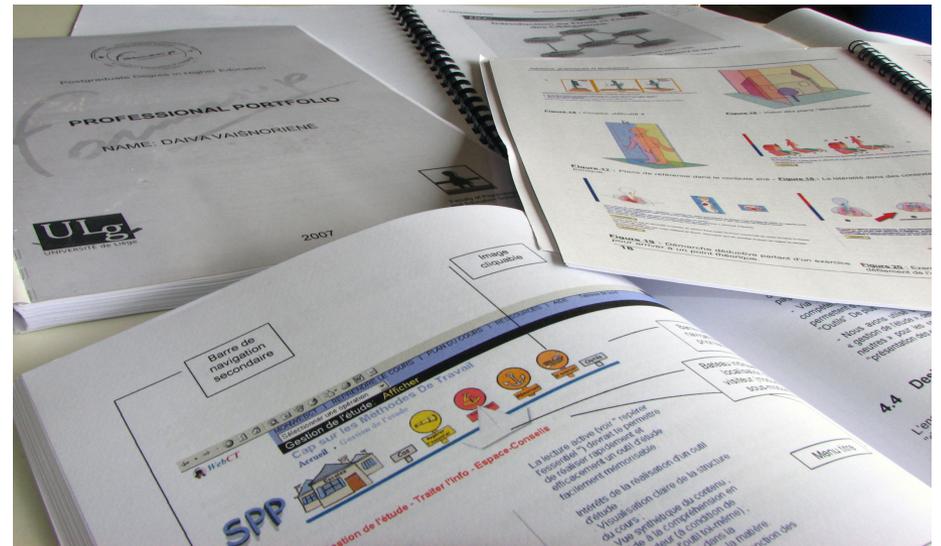
- sert l'apprentissage (on apprend en le faisant)
- permet l'évaluation des compétences à différents moments du parcours, et à la fin.

Il existe différents AUTRES types de portfolios (de présentation, de développement personnel), nous ne nous y rattachons pas.

Portfolio ou dossier de traces/preuves

« 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



 moodle

 mahara

KARUTA
OPEN SOURCE PORTFOLIO

Tableau de bord

Item	Validité	Authenticité	Étendue	Niveau
Les apprentissages critiques				
Je conçois et anime des situations d'apprentissage en profondeur	OK	OK		1 - J'ai ré d'apprentis profession apprenan
Je développe l'auto-régulation des apprenants	OK	OK		1 - J'ai ré d'apprentis profession apprenan
J'inspire un climat motivant et valorisant	OK	OK		1 - J'ai ur motivato
Je favorise le lien humain et la collaboration	OK	OK		2 - J'ai ur pour inst système
La compétence				
Mettre en oeuvre en milieu associatif des formations	OK	OK	OK	2 - Je ti concept par les T

Mes traces - Concevoir une activité
 Consignes complètes journée 1
 JOURNEE 1 2016-17.pdf
 Il y a dix journées et donc 10 séries de consignes que chaque participant reçoit après l'atelier. Cette version courte permet à ceux qui ont manqué la journée de se "rattraper". Elle contient également des avertissements supplémentaires et des approfondissements, certains points plus théoriques sont plus développés dans ces consignes que ce que je ne donne à l'oral.
 Annexe 1 jour 1
 Annexe 2 jour 1
 Annexe 1 J1 Toarode.pdf
 Annexe 2 J1 Koelt's simple diary 1.pdf

Mes traces - Mettre en oeuvre
Mes traces - Evaluer
Mes référents théoriques

Mon auto-évaluation
 Je retourne à l'atelier pour permettre aux étudiants d'analyser leur travail (il marque donc MES retours et leur V2 pour le volet "mettre en oeuvre" et le volet "évaluation".
 Toute mon analyse et mes explications sont à faire.

Authenticité des traces
 OK
 Seul si vous voulez avoir les mêmes traces pour plusieurs étudiants (ils étaient 5).
 Toute mon analyse et mes explications sont à faire.

Degré de maîtrise de l'apprentissage critique
 2 - Je fais en sorte que l'auto-régulation devienne naturelle chez mes apprenants
 Là, tout mon texte expliquant en quoi, comment et pourquoi cet apprentissage-là avec ce cours-là est à faire. C'est paradoxal, car je mets en niveau deux alors que je réexplique juste RIEN. Ce qui me fait mettre ceci en niveau 2 est le fait que les étudiants d'I y a deux ans ont continué le travail en dehors du cours et ont fait une bible avec le contenu pour le présenter. Ce n'est pas la première fois que cela arrive, ce qui me confirme dans cette idée. Toute mon analyse et mes explications sont à faire.

Le feedback de votre accompagnateur

KARUTA
open source portfolio

EDU portfolio @

Preuve = faisceau de traces commentées

Georges, Poumay et Tardif, 2014



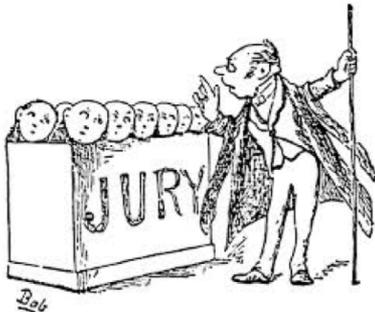
Traces : marques laissée par une **action** ; ce qui reste d'une chose **passée**.



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



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



EXEMPLE

Trace de compétence

Geneviève Philippe, Uliège

Trace professionnelle (en pharmacie) : l'ordonnance annotée

Explications de l'étudiant-pharmacien

Jean Martin 1/06/2008

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

Nom et prénom du prescripteur	
A REMPLIR PAR LE PRESCRIPTEUR	
Présenté à la signature du pharmacien	
Sp Bromure de scopolamine 10 mg Navalgine 250 mg Pf 20 gélules	ok si remplacement par butylscopolamine
S. 1 gélule jusqu'à 5 fois par jour, 6 douleurs	
Carré du prescripteur	Date et signature du prescripteur
1/06/2008	
Delivrance à partir de la date prescrite ou à défaut de:	
PRESCRIPTION DE MEDICAMENTS	

butyl
↑
téléphone au médecin

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 »

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. »

Notre pratique habituelle (LabSET) : 4 critères

- **Explicitation du savoir-agir**
 - Pertinente, claire, fondée
 - Incluant :
 - 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...)
- **Validité** (traces adéquates à la **compétence** et au **niveau** déclarés)
- **Authenticité** (faisceau de traces **incontestables**, objectivées)
- **Etendue** (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 en **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 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 »

Conclusion

- Nécessaire « alignement » entre compétences/activités d'apprentissage/portfolio
- Un portfolio/dossier de traces ? Oui... SSI
 - Lié au **référentiel** de compétences du programme
 - Les étudiants ont des occasions **d'action**
 - On les **informe** sur leurs **apprentissages**, on les accompagne dans leur **développement** (ex. séminaires « traces »)
 - On travaille sur la base de **critères** partagés

... et pour aller plus loin ?

- Former une **équipe-programme** (+ aval institutionnel)
- Opérationnaliser son **référentiel**
- Repérer les **activités déjà authentiques** et complexes et les lier aux compétences
- Introduire un **portfolio**/dossier de traces... et accompagner les étudiants dans la démarche
- En parallèle, sensibiliser / **former profs et étudiants** à ces nouvelles approches
- Etre **confiants...** et écouter ses étudiants !

Références

- Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University* (4th edition). Milton Keynes, United Kingdom : OPEN UNIVERSITY PRESS.
- 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.
- 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.
- Prégent, R., Bernard, H., & Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme*. Montréal : Presses internationales Polytechnique.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement*. Montréal, Canada : Chenelière Education.
- 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.