

CONTACT

✉ cap-mistral@univ-tln.fr



UNIVERSITÉ DE
TOULON

Projet
NCU MISTRAL

1 - La démarche compétence à l'Université de Toulon



anr[®]

1.

Cadrage et accompagnement p. 3-11

- a. Accompagnement Les équipes dans la démarche compétences à l'Université de Toulon - p. 3
- b. Entrer dans une démarche compétences pour donner du sens aux apprentissages et valoriser nos formations - p.7

La Démarche Compétence

p. 12-18

- a. 6 conseils pour mettre en oeuvre une démarche compétences - p. 12
- b. Éléments de définitions - p. 13
- c. La notion de compétences - p. 15

2.



Accompagner les équipes dans la démarche compétence à l'Université de Toulon

Après avoir déployé la Licence Pilote Sciences de la Vie en Approche par Compétence en septembre 2021, l'université de Toulon engage l'ensemble des Licences Générales en plusieurs étapes tout au long du quinquennal.

Accompagnement : la cellule Approche par Compétence

Pour la nouvelle offre de formation qui démarre en septembre 2024, toutes les licences générales doivent déployer leurs formations dans une approche programme intégrant une démarche compétences. Ce travail est amélioré tout au long du quinquennal afin d'atteindre afin d'augmenter au fur et à mesure l'intégration de l'Approche par compétence dans les cursus de formation. Les équipes sont accompagnées dans cette démarche par un cellule mixte constituée de membres de la gouvernance, de conseillers pédagogiques et d'enseignants experts : la cellule Approche Par Compétence. Le représentant de la gouvernance assure la stratégie politique de l'établissement ainsi qu'une grande agilité dans les prises de décision. La conseillère pédagogique réalise des ressources à destination des enseignants, s'assure de la qualité et de la cohérence de la démarche ainsi que des modalités d'accompagnement. Les enseignantes expertes sont des pilotes Approche Par Compétence de la première phase du déploiement. Elles assurent la cohérence avec les contraintes des équipes des équipes enseignants et apportent leur expérience sur le terrain.



Modalités d'accompagnement

La cellule Approche par Compétence propose des ateliers réguliers collectifs qui réunissent deux à trois équipes pédagogiques autour des différents thèmes de l'approche par compétence. Les huit ateliers sont construits de façon à accompagner le déploiement au sein de chaque équipe. Ils peuvent être proposés de façon itérative de façon à approfondir la démarche au cours du quadriennal. Des outils mis à disposition des équipes sur un espace moodle dédié leurs permettent de retrouver le contenu des ateliers (Mémos sur chaque thème et génial.ly associés) et de disposer de documents de travail modèles (Référentiel, Audit de la Maquette, Conception de SAÉ, Maquette Compétence).

Des permanences hebdomadaires ainsi que des rendez-vous sur demande permettent de répondre aux questions individuelles et de préciser la démarche à chaque étape du déploiement.

La cellule Approche par Compétence accompagne également des Appels à Projet sur la construction des Situations d'Apprentissage et d'Évaluation.

Les ateliers d'accompagnement

Pour soutenir le travail des équipes pédagogiques, l'université de Toulon met en place une cellule d'accompagnement dédiée. Constituée d'un représentant de la gouvernance, d'un conseiller pédagogique et d'enseignants experts, elle propose des ateliers pour fournir méthodologie et outils, ainsi que des permanences hebdomadaires pour répondre à vos questions.

- ATELIER #1 Entrer dans la démarche
- ATELIER #2 Ecrire le référentiel
- ATELIER #3 Construire le parcours de formation
- ATELIER #4 Mettre en place des Situations d'Apprentissage et d'évaluation
- ATELIER #5 Construire une maquette en APC
- ATELIER #6 Évaluer les compétences
- ATELIER #7 Accompagner la réflexivité
- ATELIER #8 Évaluer le programme

Permanences : mardis 9h/12h et jeudis 13h30/16h30, sur rendez-vous (cellule-apc@univ-tln.fr)

Des ressources à chaque étape

Des fiches pour résumer

- APC Éléments de définition
- Notion de compétence
- Construire notre vision du programme
- Écrire le référentiel de compétence
- Mettre en place des situations intégratrices
- Structurer la maquette

Des microsites pour illustrer

- La démarche compétence à l'UTLN
- Se documenter sur l'APC
- Exemple de la Licence pilote SV
- Lire un référentiel
- Situations intégratrices exemples
- Mettre en place des situations intégratrices

Les huit ateliers programmés pour accompagner les équipes

Les Ressources Disponibles pour les équipes

Contexte local et national du déploiement

CONTEXTE NATIONAL

- LOI n° 2018-166 du 8 mars 2018 relative à l'orientation et à la réussite des étudiants
- ARRÊTE du 30 juillet 2018 relatif au diplôme national de licence.
- LOI n° 2018-771 du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel
- ARRÊTE du 6 décembre 2019 portant réforme de la licence professionnelle.
- ARRÊTE du 27 décembre 2020 relatif au cadre des charges des grades universitaires de licence et de master.
- Comment identifier et attribuer des blocs à partir d'une maquette existante ?
- FAQ - loi pour la liberté de choisir son avenir professionnel
- Référentiel d'évaluation HCERES des formations du 1er et 2nd cycles

CONTEXTE LOCAL

UNIVERSITÉ DE TOULON

TEXTES DE RÉFÉRENCES & LIENS UTILES

ÉLÉMENTS de CADRAGE de la Nouvelle Offre de Formation concernant la mise en œuvre de l'Approche Par Compétences pour les licences générales et les nouveaux masters

FRANCE COMPÉTENCES

REPERTOIRE NATIONAL DES CERTIFICATIONS PROFESSIONNELLES

VADEMECUM RNCPC

Exemple d'organisation d'un micro-site genial.ly

La notion de compétence

LA COMPÉTENCE dans le cadre de l'APC : un SAVOIR-AGIR COMPLEXE

Le terme de compétence est éminemment polysémique et les travaux autour de la notion de compétence très nombreux. On citera notamment des auteurs comme Jacques Tardif, Jean-Claude Coulet ou encore Guy Le Boterf, pour certains orientés vers la psychologie de l'éducation et pour d'autres vers les didactiques professionnelles. Le cadre théorique sur lequel l'université de Toulon a choisi de s'appuyer est celui développé par Tardif (2006), psychologue cognitiviste, professeur émérite à l'Université de Sherbrooke. Il propose une acception très globale de la compétence, qui lie compétence métier et compétence transversale.

Exemple de format Memo

Un processus itératif

La démarche compétence à l'Université a été séparée en six étapes testées à partir de la Licence Pilote. L'écriture du référentiel est suivie de la construction de la trajectoire de développement des compétences puis de la mise en place des situations intégratrices. Ces premières étapes permettent d'auditer la maquette existante et la transformer pour aller vers une maquette organisée en compétences. Les étapes suivantes consistent à travailler la réforme des modalités d'évaluation à travers l'accompagnement des étudiants dans une démarche réflexive, la mise en place d'évaluations par compétences et finalement l'évaluation du dispositif.



L'Université de Toulon a choisi de déployer la Démarche Compétence dans les 11 licences générales selon un calendrier identique. Les équipes déploient leur offre de formation avec un premier niveau de transformation en septembre 2024 appelé "Entrer dans la démarche". Les équipes construisent ainsi leur référentiel avec les niveaux terminaux de chaque compétence et insèrent deux situations d'apprentissage. Entre la rentrée 2026 et la rentrée 2028, toutes les licences générales doivent déployer leur formation au niveau 2 "S'engager dans la transformation". Le référentiel est précisé avec les niveaux de compétences intermédiaires, chaque compétence doit être entraînée au moins deux fois au cours du cursus et l'évaluation par compétence doit représenter au moins 30% des crédits.



Valorisation financière des enseignants engagés

L'Université de Toulon s'engage auprès des équipes afin de valoriser le travail effectué. La valorisation est proposée par la cellule Approche par Compétence et validée par une Commission NCU. Cette valorisation peut prendre deux formes :

- Des heures de Primes de Responsabilité Pédagogique (PRP) pour le(s) enseignant(s) qui pilote(nt) la transformation d'une formation(24 à 48 HeTD)
- Des heures de conception des situations d'apprentissage et d'évaluation pour les enseignants qui s'engagent dans ce travail par l'intermédiaire d'un Appel à Projet SAÉ semestriel (24HeTD à 30 HeTD par SAÉ).

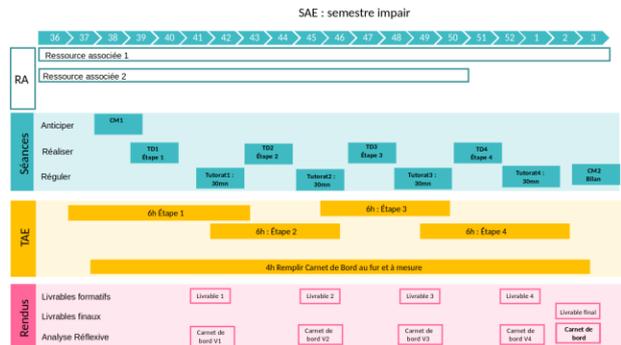
Labellisation

L'Université de Toulon a créé son label "Situation d'Apprentissage et d'Évaluation" à partir des quatre critères d'une Situation d'Apprentissage et d'Évaluation : une action, authentique, complexe en autonomie cadrée. Les enseignants qui souhaitent obtenir le label pour leur SAÉ doivent remplir une fiche caractéristique afin de prouver le respect de ces critères ainsi que le scénario détaillé et la grille d'évaluation. L'obtention du Label donne lieu à un bonus APC pour la formation : pour chaque SAÉ labellisée, la formation peut dépasser le cadrage des 1500 HE par diplôme de Licence de 12 HE. Cela permet de financer l'accompagnement des étudiants tout au long du scénario de la situation d'apprentissage et d'évaluation.

Caractéristiques d'une Situation d'Apprentissage et d'Évaluation (SAE)

Dans le cadre du déploiement de l'Approche par Compétences à l'UTLN, le cadrage prévoit la mise en place d'au moins deux SAE dans les licences générales à partir de septembre de 2024. L'objectif principal de telles activités est d'améliorer l'expérience d'apprentissage des étudiants (Sylvestre et Berthiaume, 2013). Voici ci-dessous 8 critères¹ que doit rencontrer une SAE pour soutenir le développement des compétences.

Critères	✓	Précisions
Action La SAE constitue une opportunité pour l'étudiant d'agir pour développer ses compétences.	<input type="checkbox"/>	Indiquer la ou les compétence(s) visé(s)
La SAE met en œuvre une ou plusieurs compétences du programme	<input type="checkbox"/>	Indiquer la ou les productions attendues
La SAE aboutit à une production élaborée, qui atteste de la réussite de la tâche dans le respect des composantes essentielles.	<input type="checkbox"/>	Indiquer la ou les productions attendues
Complexe La SAE représente un défi suffisamment complexe pour permettre aux étudiants d'apprendre à traiter une situation en adoptant une approche globale.	<input type="checkbox"/>	Lien vers le syllabus et/ou le livret de l'étudiant
La tâche amène l'étudiant à résoudre un problème ouvert. Plusieurs démarches ou résultats sont possibles. (i.e. la tâche ne se limite pas à l'application d'une procédure; elle nécessite de l'étudiant qu'il fasse des choix et les justifie.)	<input type="checkbox"/>	
La tâche s'appuie sur la combinaison articulée d'acquis de différents enseignements (savoirs disciplinaires et méthodologiques, savoir-faire, savoir être) dans le but de favoriser l'intégration des apprentissages des étudiants.	<input type="checkbox"/>	
Authentique La SAE doit faire sens pour les étudiants. Elle s'inspire de situations réelles.	<input type="checkbox"/>	Préciser
La tâche s'appuie sur une situation authentique, réelle ou simulée (simplifiée pour éliminer certaines contraintes : considérations budgétaires, juridiques, recueil de données sur le terrain...)	<input type="checkbox"/>	
En autonomie cadrée La SAE nécessite des initiatives et de l'autonomie ² de la part des étudiants.	<input type="checkbox"/>	Lien vers le document précisant les consignes
Des consignes guident l'étudiant, en fonction du degré d'autonomie attendu (suggestions de modèles de résolution, questions, ...)	<input type="checkbox"/>	Indiquer le nombre d'heures : - Séance de présentation de la SAE ; - Accompagnement ; - Séance de clôture de la SAE ;
La SAE inclut des moments destinés à accompagner le développement de capacités auto-régulatrices (anticipation, régulation, ajustement de l'action). La régulation s'appuie en premier lieu sur les rétroactions des enseignants ou tuteurs. L'auto-évaluation et les rétroactions par les pairs sont encouragées et outillées (grilles d'observation ou d'auto-évaluation).	<input type="checkbox"/>	Lien vers la grille critériée
La SAE s'appuie sur une grille d'évaluation cohérente avec le référentiel de compétences, dont les critères portent sur la qualité du résultat et de la démarche (cf composantes essentielles), la justification et l'adaptation.	<input type="checkbox"/>	



1. Inspirés de Cégep à distance et Université de Sherbrooke (2016), Georges et Poumay (2020) et Béllisle (2019).
2. Le terme autonomie ne signifie pas ici « faire seul ». Il fait référence à l'autonomie d'apprentissage, i.e. à la capacité de l'apprenant de prendre en charge son apprentissage. « Est autonome un apprenant qui sait apprendre, c'est-à-dire préparer et prendre des décisions concernant son programme d'apprentissage : il sait se définir des objectifs, une méthodologie et des contenus d'apprentissage, il sait gérer son apprentissage dans le temps, et il sait évaluer ses acquis et son apprentissage » (Cuq, 2003, p. 31). Cette définition reprend les travaux d'Holec (1985 ; 1988) pour lequel l'autonomie de l'apprenant n'est pas immédiate et nécessite un apprentissage (ce que l'on résume parfois par l'expression « apprendre à apprendre »).

Références

- Béllisle, M. (2009). Design pédagogique d'une situation d'apprentissage-évaluation (SAE). CEFES, Université de Montréal.
- Cégep à distance et Université de Sherbrooke. (2016). Liste de vérification d'une tâche complexe et authentique. En ligne : <http://evaluationfad.cegepadistance.ca/wp-content/uploads/verification-taches.pdf>
- Cuq, J.-P. (dir.). (2003). Dictionnaire de didactique du Français Langue Étrangère et Seconde. ASDFLE. Paris : Clé International
- Georges, F. et Poumay, M. (2020). Créer des SAÉ - Guide de soutien à la création de situations d'apprentissage et d'évaluation en contexte d'APC. ADIUT
- Holec, H. (1985). On Autonomy. Some Elementary Concepts. In RILEY, P. (dir.). Discourse and Learning. Londres: Longman. p.173-190.
- Holec, H. (1988). Autonomie et Apprentissage auto-dirigé. Conseil de l'Europe : Hatier.
- Sylvestre, E. et Berthiaume, D. (2013). Comment organiser un enseignement dans le cadre d'une approche-programme ? In 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 : Peter Lang.

Documents fournis aux équipes pour la labellisation des Situations d'Apprentissage et d'Évaluation

Entrer dans une démarche compétences pour donner du sens aux apprentissages et valoriser nos formations

Dans le cadre du prochain contrat quinquennal, l'université de Toulon souhaite engager une politique de déploiement de l'approche par compétences (APC) dans ses formations. La mise en œuvre d'une APC fait partie des critères sur lesquels reposera l'accréditation de l'offre de formation. Elle contribue à l'amélioration globale de l'offre de formation à plusieurs niveaux :

- **pour les étudiants**, la mise en place d'une démarche compétences favorise les **apprentissages en les ancrant dans un contexte qui leur donne du sens**. Elle les amène à porter un regard réflexif sur leurs actions. Elle permet également une perception plus concrète des programmes, ce qui soutient une **orientation éclairée**. En activant ces leviers de motivation, elle **favorise l'engagement** de l'étudiant dans sa formation.
- **pour les équipes pédagogiques**, la mise en place d'une démarche compétences invite à travailler en collégialité et en transparence, dans un **processus d'amélioration continue**. Elle amène à définir une vision partagée et objectivée de la formation. Ainsi, chaque enseignant connaît les finalités du programme et sait mieux comment y contribuer, des collaborations peuvent naître plus facilement. Le programme gagne en cohérence. L'APC est aussi un **outil de valorisation** de la formation mettant en exergue les éléments différenciants des formations.
- **pour l'Université**, la déclinaison des programmes sous forme de référentiels confère une **lisibilité accrue à l'offre de formation**, favorisant son attractivité et facilitant les échanges avec le monde socio-économique. Par cela, l'APC facilite l'insertion des étudiants et l'accès à la formation des publics professionnels, notamment dans le cadre de la formation tout au long de la vie.
- **pour les partenaires socio-économiques du territoire** : cette meilleure lisibilité des formations universitaires ouvre la porte à des partenariats renforcés, avec des actions de formation construites en cohérence avec les besoins de formation d'entreprises du territoire.

Une démarche basée sur un processus d'amélioration continue et un travail collégial

La mise en place d'une approche par compétences (APC) au sein de la formation doit se voir comme une méthodologie de travail basée sur un processus d'amélioration continue itératif, qui s'inscrit dans la durée. Il s'agit d'un projet à mener en équipe pédagogique, par mention de diplôme.

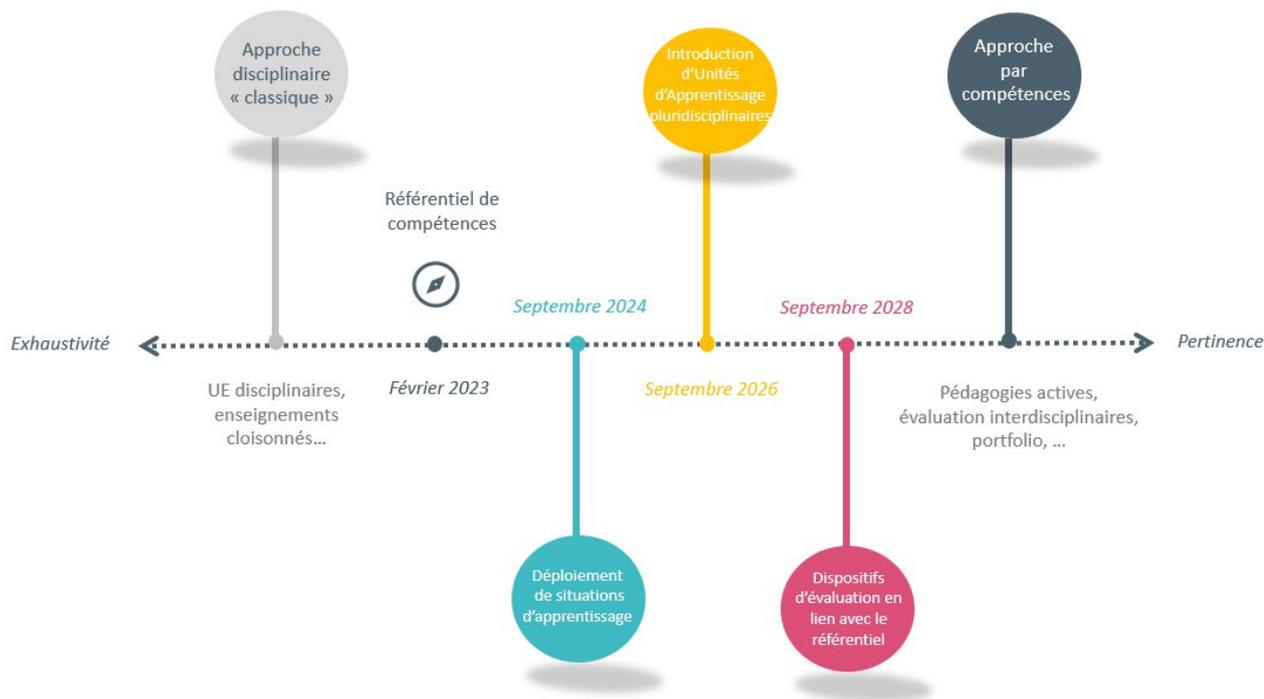
Qui est concerné ?

Pour la nouvelle offre de formation qui démarre en septembre 2024, devront déployer leurs formations dans une approche programme intégrant une démarche compétences :

- Toutes les licences générales avec
 - Déploiement dans la totalité de la licence L1/L2/L3
 - ou
 - Déploiement en L3 et dans un master de l'université de Toulon en continuité de cette L3
- Les nouveaux diplômes de master.

Selon quelles échéances ?

Déjà engagé par des licences pilotes et les B.U.T, le déploiement de l'APC doit se poursuivre progressivement au sein de nos formations, et ce *tout au long du prochain contrat* (mise en place et fonctionnement). Il ne s'agit pas que toutes les mentions aient accompli une mutation profonde dès 2024 mais il est attendu de tous, de faire un premier pas, de se mettre en mouvement dans la mise en place de la démarche compétences afin qu'en 2029 la totalité des licences générales et des nouveaux masters puissent être proposées selon cette approche, selon le calendrier ci-dessous



Trois niveaux d'engagement dans la démarche sont proposés aux équipes. Pour les diplômes concernés, le niveau 1 est le niveau minimal attendu pour septembre 2024, le niveau 2 est mis en œuvre progressivement sur le contrat quinquennal.

<p>Niveau 1 : ENTRER DANS LA DEMARCHE</p>	<p>Niveau 2 : S'ENGAGER DANS LA TRANSFORMATION PEDAGOGIQUE</p>	<p>Niveau 3 : REFORMER NOTRE PROGRAMME</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Toutes les licences (L1/L2/L3 ou L3/M1/M2) • Les nouveaux masters 	<p><i>Qui est concerné ?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • (1) Les équipes qui souhaitent d'emblée aller plus loin • (2) Toutes les licences (L1/L2/L3) selon une mise en œuvre progressive sur le contrat. • (2) Les nouveaux masters 	<ul style="list-style-type: none"> • Les équipes qui souhaitent s'engager dans une refonte complète de la formation
<p>Septembre 2024 (NOF)</p>	<p><i>Mise en œuvre</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • (1) Septembre 2024 • (2) Un niveau par an de septembre 2026 à septembre 2028 	<p>Septembre 2024</p>

La mise en œuvre de la démarche et les attendus (livrables, échéances) de ces trois niveaux sont résumés ci-dessous.---

Niveau 1 : ENTRER DANS LA DEMARCHE	Livrables
 <ul style="list-style-type: none"> • Formuler 3 à 6 compétences intégratives, avec leurs descripteurs (composantes essentielles). Préciser des familles de situation dans lesquelles ces compétences vont être mises en œuvre. S'assurer de leur cohérence avec la fiche RNCP. • Définir le niveau attendu de développement de chaque compétence au terme de la formation. Les préciser au besoin par des apprentissages critiques. • Réaliser un audit de la formation : établir un tableau croisé (UE/ECUE x compétences), en indiquant pour chaque UE/ECUE si elle/il participe implicitement au développement de la compétence ou s'il l'évalue de manière explicite. • Construire une matrice de cohérence (compétences x UE/ECUE) visant le développement de l'ensemble des compétences. • Mettre en place a minima deux situations d'apprentissage (et d'évaluation), SAE : projets, études de cas, simulations, TP problématisés, stages...) sur le cursus. 	<ul style="list-style-type: none"> • Référentiel de compétences 📅 Février 2023 • Niveaux terminaux de développement des compétences. • Matrice de cohérence (compétences x UE/ECUE) 📅 Juillet 2023 • Fiches SAE • Maquette de la formation 📅 Février 2024



Engagement de l'équipe

- Identification d'un pilote APC, membre de l'équipe pédagogique, responsable de la mise en place de l'APC dans une approche-programme.
- L'équipe pédagogique s'accorde sur le caractère légitime des décisions prises.
- Passage en conseil de perfectionnement pour recommandations
- Passage en conseil d'UFR, précédé le cas échéant de la commission pédagogique d'UFR, pour articulations éventuelles avec autres licences et/ou masters

Note importante sur l'engagement : le pilote APC ne travaille pas seul. Et à défaut d'une implication de toute l'équipe pédagogique, les transformations doivent être intégrées par tous les EC et enseignants concernés.



Modalités d'accompagnement

- Atelier introductif dédié pour chaque équipe pédagogique.
- Ateliers collectifs, ouverts sur inscriptions, pour fournir la méthodologie et les outils.
- Permanences assurées par une cellule d'accompagnement à l'APC (composée d'un représentant de la gouvernance, d'un conseiller pédagogique et d'enseignants experts) pour soutenir le travail des pilotes.

La cellule d'accompagnement :

- répond aux questions des pilotes lors des permanences,
- rappelle les échéances,
- donne un avis sur les livrables qui lui sont soumis.

Niveau 2 : S'ENGAGER DANS LA TRANSFORMATION PEDAGOGIQUE

Livrables

- **Rédiger** notre « vision du diplômé »
 - **Formuler 3 à 6 compétences intégratives**, avec leurs descripteurs (composantes essentielles). Préciser des familles de situation dans lesquelles ces compétences vont être mises en œuvre. S'assurer de leur cohérence avec la fiche RNCP.
 - **Définir les niveaux de développement des compétences**. Les caractériser par des apprentissages critiques (AC).
 - **Réaliser un audit de la formation** : établir un tableau croisé (UE/ECUE x AC), en indiquant pour chaque UE/ECUE si elle/il participe implicitement au développement de la compétence ou l'évalue de manière explicite.
 - **Préciser la matrice de cohérence** pour intégrer la trajectoire de développement des compétences (AC x UE/ECUE). Plus les UE/ECUE sont transdisciplinaires, plus elles/ils sont susceptibles de favoriser le développement des compétences.
 - **Mettre en place au moins une situation d'apprentissage et d'évaluation (SAE) transdisciplinaire par semestre**. Une attention particulière est portée à l'évaluation formative (feedback) et à la réflexivité.
 - **Accompagner les étudiants**. Mise à disposition d'un livret de l'étudiant (présentant le référentiel, la ou les SAE et les modalités d'évaluation), mise en place d'un carnet de bord et/ou portfolio, animation de séminaires (séminaires compétences, séminaires traces).
- Au terme du contrat quinquennal**
- Au moins **une situation d'apprentissage et d'évaluation (SAE) transdisciplinaire par semestre** à partir du S2 de la L1. La SAE intègre un accompagnement à la réflexivité de l'étudiant et l'évaluation de la ou des compétences visées.
 - Toutes les compétences sont développées à travers au moins deux SAE au cours du diplôme
 - Au moins 30% des UE (en termes de crédits ECTS) sont validées par une évaluation par compétences

- Référentiel de compétences
↳ **Février 2023**
- Trajectoire de développement des compétences.
- Matrice de cohérence (AC x UE/ECUE)
↳ **Juillet 2023**
- Fiches SAE
- Maquette année 1
↳ **Février 2024**
- Livret de l'étudiant et/ou carnet de bord et/ou portfolio
↳ **Septembre 2024**
- Maquette année 2
↳ **Février 2025**
- Maquette année 3
↳ **Février 2026**



Engagement de l'équipe

- Engagement collégial, sous la responsabilité d'un pilote APC.
- Identification d'équipes restreintes (2 à 4 personnes) chargées de la rédaction des différents livrables (référentiel et matrice de correspondance, SAE, ...), ouvertes à la participation de l'ensemble de volontaires.
- Passage en conseil de perfectionnement pour recommandations
- Passage en conseil d'UFR, précédé le cas échéant de la commission pédagogique d'UFR, pour articulations éventuelles avec autres licences et/ou masters



Modalités d'accompagnement

- Démarche soutenue par l'animation de séminaires d'équipe, alternant avec un travail de l'équipe en autonomie. Les séminaires sont co-animés par un binôme conseiller pédagogique/enseignant expert APC.
 - Atelier introductif
 - « Construire notre vision du diplômé »
 - « Ecrire le référentiel »
 - « Construire le parcours de formation »,
 - « Situations d'apprentissage et d'évaluation »
 - « Evaluer les compétences »
- Un référent APC (enseignant expert) est identifié pour soutenir le travail de l'équipe. Mise en place d'un calendrier de travail avec le référent.

Note importante sur l'engagement : compte-tenu du

calendrier, cette démarche requiert des réunions d'équipes à un rythme hebdomadaire et un engagement du pilote APC de l'ordre d'une journée par semaine (réunion + travail préparatoire/de synthèse).

- Avis sur les livrables par la cellule d'accompagnement APC.

Niveau 3 : REFORMER NOTRE PROGRAMME

Livrables

- **Ecrire le référentiel de compétences**
 - **Définir les niveaux de développement des compétences,** caractérisés par des apprentissages critiques.
 - **Concevoir les situations d'apprentissage et d'évaluation.**
 - Expliciter les modalités d'accompagnement des étudiants (anticipation, ajustement et régulation des actions dans les SAE) et d'évaluation des compétences (portfolio). Lister les ressources associées
 - **Construire une maquette basée sur des UE compétences** (minimum 60% SAE, max 40% ressources isolées), intégrant au moins deux séminaires compétences par an.
 - Au moins 60% des UE (en termes de crédits ECTS) sont validées par une évaluation par compétences
- Référentiel de compétences
📅 **Février 2023**
 - Trajectoire de développement des compétences.
 - Matrice de cohérence (AC x UE)
📅 **Juillet 2023**
 - Scénarios pédagogiques (intégrant les fiches SAE)
 - Modalités d'accompagnement des étudiants
 - Modalités d'évaluation
 - Maquette année 1
📅 **Février 2024**



Engagement de l'équipe

- Engagement collégial, sous la responsabilité d'un pilote APC. Identification des responsabilités pour chacun des titulaires.
- Passage en conseil de perfectionnement pour recommandations
- Passage en conseil d'UFR, précédé le cas échéant de la commission pédagogique d'UFR, pour articulations éventuelles avec autres licences et/ou masters



Modalités d'accompagnement

- Accompagnement par le Labset
- Avis sur les livrables par la cellule d'accompagnement APC.

Note importante sur l'engagement : cette démarche ne peut être engagée que si la totalité des titulaires de l'équipe de formation participe activement à l'élaboration.



6 conseils

pour mettre en oeuvre une démarche compétences

1. Clarifier la sémantique

Il est essentiel de s'entendre, au sein de l'équipe, sur ce qu'est une compétence pour être sûr de se comprendre et éviter les malentendus.

3. Se baser sur l'existant.

Il existe certainement déjà dans la formation des situations propices au développement de la compétence (que ce soit dans les enseignements ou dans les évaluations). Il est intéressant de les identifier, de les valoriser et de les travailler en priorité. Si besoin est de créer une nouvelle situation, travailler par expérimentation (mise en œuvre, évaluation, modifications). Accepter que tout ne soit pas parfait tout de suite.

5. Économiser les forces

Dans un contexte de multiples réformes de l'enseignement supérieur, il est important de faire en sorte que le travail engagé dans l'Approche par compétences soit le plus profitable possible pour la formation, les équipes pédagogiques et les étudiants. Se lancer dans une réforme complète d'un programme de formation ne serait pas raisonnable. Il apparaît donc judicieux de :

- Concentrer les efforts sur quelques éléments d'amélioration, faire des choix, prioriser en fonction des besoins de chaque diplôme.
- Procéder par étapes. Par exemple : travailler sur une ou deux compétences avant de mettre en place la totalité du référentiel, concevoir quelques évaluations par compétence puis étendre le dispositif ou encore mêler compétences transversales et compétences disciplinaires dans une ou deux évaluations.
- Mettre en place de petites transformations, qui sont facilement opérationnelles.

2. Se positionner dans une démarche d'amélioration de l'existant.

Faire un état des lieux de la formation et identifier les points que l'équipe pédagogique souhaiterait améliorer peut donner du sens à la mise en place de l'approche par compétences. Centrer la réflexion de transformation pédagogique sur les étudiants et les apprentissages, en cherchant à engager pleinement l'étudiant (apprentissage actif).

4. Travailler en équipe pédagogique

pour créer du lien entre les enseignements au sein des diplômes. Veiller à ce que tout le monde soit informé et/ou participe à la démarche au fur et à mesure. Chaque enseignant devra, à un moment donné, évaluer la compétence : il faut donc que la démarche soit comprise par le plus grand nombre et que chacun se sente dans la capacité de réaliser ce qui lui est demandé.

6. Associer des étudiants et les personnels

techniques et administratifs (personnels de scolarité, gestionnaires d'emplois du temps, techniciens d'enseignement) à la démarche, en les intégrant dans les groupes de travail et en communiquant régulièrement sur les avancées du projet. Être le plus transparent possible et recueillir l'avis de chacun facilitera la mise en œuvre de la démarche. C'est également vrai avec les professionnels, les futurs employeurs en rapport avec le diplôme (lorsqu'il y en a) et les services universitaires en appui à la formation.



Éléments de définition

APPROCHE PROGRAMME

« Dans l'approche-programme, l'ensemble des cours du programme repose sur un « **projet de formation** » (lignes directrices, principes et applications) élaboré et poursuivi de manière collective et longitudinale par le corps professoral et les leaders responsables de l'enseignement, dans un **esprit de collaboration et collégialité**. **Personne ne s'y sent vraiment propriétaire d'un cours**, mais tous collaborent, dans les cours qui leur sont confiés, à la réussite de l'ensemble du programme d'études et cela, dans une organisation et sous la direction de personnes qui favorisent **la transparence, l'interaction** entre les cours et les professeurs, **la rétroaction et l'amélioration** régulière des divers éléments du programme d'études offert aux étudiants. »¹



COMPÉTENCE

« Un **savoir-agir complexe** prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficace de **ressources** internes et externes à l'intérieur d'une **famille de situations** ». ²



Explicitation de la définition ³ :

- « **savoir-agir** » : La compétence est un « savoir mis en action ». La personne compétente ne se contente pas de connaître, elle met en œuvre ses savoirs. La compétence suppose donc de mettre l'étudiant en action : il n'y a pas de savoir-agir sans action ! La compétence se construit, se développe et s'évalue à travers des défis à relever, des actions concrétisées par des productions.
- « **complexe** » : agir nécessite de se construire une représentation ad hoc de la situation, de choisir consciemment les ressources utiles à son action, de les combiner de façon à répondre aux enjeux dans un contexte donné. Cette complexité permet de s'adapter à des situations inédites. La compétence ne s'automatise pas.
- « **ressources** » : les ressources regroupent les savoirs (empiriques et/ou académiques), les savoir-faire (connaissances procédurales) et les savoir-être (attitudes professionnelles, qualités avec lesquelles on réagit dans un environnement donné).
- « **internes ou externes** » : les ressources dites « internes » sont propres à l'individu (connaissances, habiletés, attitudes, raisonnement,...) ; les ressources externes concernent tout ce que l'individu consulte, examine, analyse dans son environnement.
- « **famille de situations** » : La compétence est liée aux situations dans lesquelles elle a à se déployer, c'est-à-dire aux différents contextes professionnels dans lesquels elle est mobilisée. Elle n'existe pas en soi, indépendamment de l'activité, du problème à résoudre. Dans un contexte de formation en APC, la situation est un contexte déclencheur qui donne son sens à l'action.

1 Prigent, R., Bernard, H., & Kozanitis, A. (2009). Enseigner à l'université dans une approche-programme. Presses Internationales Polytechnique, p. 2

2 Tardif J. (2006). L'évaluation des compétences: documenter le parcours de développement. Éd. de la Chenelière. p. 22

3 Adapté de Georges, F. et Poumay, M. (2020). Rédiger le référentiel de compétences du Bachelor Universitaire de Technologie. ADIUT.

L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES

L'approche par compétences (APC) est une méthode de conception de programme de formation, qui place les compétences au cœur du dispositif d'enseignement-apprentissage. Elle permet de restructurer un programme existant ou de créer un nouveau programme de formation en l'orientant vers les compétences que les étudiants vont effectivement développer au cours de leur parcours.

Pour ce faire, l'APC se base sur

- l'écriture d'un référentiel de compétences. Comportant un nombre limité de compétences (de l'ordre 3 à 6 pour un cursus en 2 ou 3 ans), ce référentiel devient la « boussole » du programme de formation, que ce soit pour les enseignants ou les étudiants.
- la définition d'une trajectoire de développement de ces compétences, précisant les niveaux de développement des compétences et les apprentissages permettant de les caractériser,
- la mise en place, dans le cursus, de situations d'apprentissage et d'évaluation permettant de développer et d'évaluer les compétences, en contexte réel ou simulé,
- l'accompagnement des étudiants à la réflexivité.



L'APC n'est pas une approche de la formation qui accorderait une moindre importance aux connaissances. La compétence repose sur la mobilisation et la combinaison de ressources : les connaissances disciplinaires sont au cœur de la compétence et demeurent de l'entière responsabilité des enseignants. La démarche vise à développer chez l'étudiant une meilleure appropriation de ces connaissances, pour être capable de les réinvestir dans des situations nouvelles. Il s'agit de privilégier la pertinence à l'exhaustivité.

ALIGNEMENT PEDAGOGIQUE

L'alignement pédagogique vise à garantir la cohérence d'un enseignement et/ou d'un curriculum, en « alignant », c'est-à-dire en faisant concorder, 3 éléments :

- les objectifs d'apprentissage (les compétences)
- les activités pédagogiques proposées pour atteindre ces objectifs,
- les stratégies d'évaluation qui permettent de vérifier l'atteinte de ces objectifs.

L'un des principes fondateurs de l'Approche Programme est de faire en sorte que l'ensemble des éléments constitutifs d'un programme soit agencé de manière optimale et cohérente pour permettre à l'étudiant d'atteindre les compétences visées à l'issue la formation.



La notion de compétence

LA COMPÉTENCE dans le cadre de l'APC : un SAVOIR-AGIR COMPLEXE

Le terme de compétence est éminemment polysémique et les travaux autour de la notion de compétence très nombreux. On citera notamment des auteurs comme Jacques Tardif, Jean-Claude Coulet ou encore Guy Le Boterf, pour certains orientés vers la psychologie de l'éducation et pour d'autres vers les didactiques professionnelles. Le cadre théorique sur lequel l'université de Toulon a choisi de s'appuyer est celui développé par Tardif (2006), psychologue cognitiviste, professeur émérite à l'Université de Sherbrooke. Il propose une acception très globale de la compétence, qui lie compétence métier et compétence transversale.

Selon Jacques Tardif¹, la compétence est

« Un **savoir-agir complexe** prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficace de **ressources** internes et externes à l'intérieur d'une **famille de situations** ».

Explicitation de la définition² :

- « **savoir-agir** » : La compétence est un « savoir mis en action ». La personne compétente ne se contente pas de connaître, elle met en œuvre ses savoirs. La compétence suppose donc de mettre l'étudiant en action : il n'y a pas de savoir-agir sans action ! La compétence se construit, se développe et s'évalue à travers des défis à relever, des actions concrétisées par des productions.
- « **complexe** » : agir nécessite de se construire une représentation ad hoc de la situation, de choisir consciemment les ressources utiles à son action, de les combiner de façon à répondre aux enjeux dans un contexte donné. Cette complexité permet de s'adapter à des situations inédites. La compétence ne s'automatise pas.
- « **ressources** » : les ressources regroupent les savoirs (empiriques et/ou académiques), les savoir-faire (connaissances procédurales) et les savoir-être (attitudes professionnelles, qualités avec lesquelles on réagit dans un environnement donné).
- « **internes ou externes** » : les ressources dites « internes » sont propres à l'individu (connaissances, habiletés, attitudes, raisonnement,...) ; les ressources externes concernent tout ce que l'individu consulte, examine, analyse dans son environnement.
- « **famille de situations** » : La compétence est liée aux situations dans lesquelles elle a à se déployer, c'est-à-dire aux différents contextes professionnels dans lesquels elle est mobilisée. Elle n'existe pas en soi, indépendamment de l'activité, du problème à résoudre. Un individu est compétent dans une situation donnée, pour résoudre un problème donné. Dans un contexte de formation en APC, la situation est un contexte déclencheur qui donne son sens à l'action.

1 Tardif J. (2006). L'évaluation des compétences: documenter le parcours de développement. Éd. de la Chenelière. p. 22

2 Adapté de Georges, F. et Poumay, M. (2020). Rédiger le référentiel de compétences du Bachelor Universitaire de Technologie. ADIUT.

La compétence se caractérise par :

- Le **rapport à l'action** : elle se développe, s'actualise, s'évalue dans l'action à travers la réalisation d'une production. Son résultat est observable.
- Son caractère **intégrateur et combinatoire** : La compétence est le résultat d'une « combinatoire de ressources »¹. Pour faire face à un événement, pour résoudre un problème, pour prendre une initiative, un professionnel doit savoir non seulement sélectionner et mobiliser des ressources internes (représentations, connaissances, habilités, modes de raisonnement, schémas opératoires, ressources physiques et physiologiques, sensibilité, postures, etc.) et des ressources externes (aide des pairs, recours à des services externes, etc.) mais il doit aussi savoir les organiser, « les placer en synergie et en interdépendance »².
- Son caractère **contextuel** : elle est mise en œuvre dans des contextes qui orientent l'action. On est compétent dans une situation donnée.
- Son caractère **développemental** : elle se développe tout au long de la vie.
- Son caractère **évolutif** : la compétence est conçue afin d'intégrer de nouvelles ressources et de nouvelles situations sans que sa nature soit compromise.

Différence entre ...



• **compétence et savoir-faire**

Un savoir-faire est un processus automatisable, que nous sommes capables de réaliser sans en avoir conscience. La compétence est un processus conscient, qui demande de faire et de combiner différents savoirs, savoir-faire, attitudes en fonction du contexte : elle n'est pas automatisable.

• **compétence et objectif**

A la différence de l'objectif qui se centre sur la tâche, la compétence se centre sur l'individu. La compétence ne se limite pas à un résultat ou un ensemble de résultats³. Elle s'intéresse à la démarche poursuivie pour y parvenir.

- Exemple de tâche : utiliser une grille critériée
- Exemple de compétence : évaluer des apprentissages

1. Poumay M., Tardif J et Georges F. (2017). Organiser la formation à partir des compétences - Un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur. De Boeck Supérieur, p. 19

2. Le Boterf, G. (2010). Ingénierie et évaluation des compétences. Eyrolles.

3. Scallon, G. (2004). L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. Bruxelles, Belgique : De Boeck

LA COMPÉTENCE selon France compétences et la notion de bloc de compétences

• Bloc de compétences », de quoi parle-t-on ?

La loi du 5 septembre 2018 (n°2018-771) « pour la liberté de choisir son avenir professionnel » définit les blocs de compétence comme des « ensembles homogènes et cohérents de compétences contribuant à l'exercice autonome d'une activité professionnelle et pouvant être évaluées et validées. » Les blocs de compétences ont donc une visée certificative. La loi les rend obligatoires pour les certifications enregistrées au Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP)¹.

France compétences a une vision métier. Si vous consultez la fiche RNCP de votre diplôme, vous pourrez constater que les « compétences » ne répondent pas toujours à la définition de la compétence présentée ci-dessus. Dans les fiches RNCP, les compétences sont souvent parcellaires, comparables à celles qu'on pourrait trouver dans une fiche de poste (gérer une équipe, maîtriser les outils de bureautique, anglais niveau A1...). Le cadre n'est pas celui porté par l'Approche par Compétences dans l'enseignement supérieur, qui a une visée formative et s'appuie sur des compétences intégratives.

Pour autant, le périmètre décrit dans la fiche RNCP est bien celui auquel votre diplôme doit répondre.

• Comment faire le lien ? Ces deux visions sont-elles compatibles ?

Oui, à condition de clarifier la sémantique. Pour mettre en cohérence le périmètre de votre référentiel avec celui de la fiche RNCP, voici une clé de lecture :

Fiche RNCP	Référentiel APC
Activités	Compétences
Compétences	Composantes essentielles, apprentissages critiques ou ressources.



En rentrant dans l'APC par les fiches RNCP, le risque existe de perdre le côté intégrateur de la compétence. Dans les fiches RNCP, les « compétences transversales » sont isolées et identiques pour toutes les mentions d'un même niveau de diplôme. Dans une visée de formation, on cherche au contraire à intégrer le cœur de métier et les habilités au service du savoir-agir (communication écrite et orale, langues étrangères, outils numériques, éthique, déontologie, ...). En effet, ces habilités prennent pleinement leur sens dans la mesure où elles sont contextualisées. On pourra par exemple les expliciter dans les composantes essentielles des compétences.

En conclusion, la fiche RNCP constitue une base de travail pour la construction de votre référentiel. La production d'une grille de correspondance entre votre référentiel de compétences et les blocs de la fiche RNCP permettra de

- s'assurer qu'ils sont tous pris en compte,
- fournir un outil de correspondance, en particulier pour les diplômes donnant lieu à de nombreuses validations des acquis de l'expérience (VAE).

1. https://www.francecompetences.fr/recherche_certificationprofessionnelle/

Notion de COMPÉTENCES TRANSVERSALES et TRANSFERABLES

- **Compétences transversales, compétences transférables, de quoi parle-t-on ?**

Il n'existe pas de définition stabilisée des compétences transversales et transférables. Selon France Stratégie (2017)¹, « les **compétences transversales** sont des compétences génériques, directement liées à des savoirs de base, ou des compétences comportementales, cognitives ou organisationnelles. Mobilisées dans diverses situations professionnelles, elles ne sont pas attachées à un métier ou un secteur d'activité spécifique ». Il s'agit par exemple des compétences liées à la maîtrise de la langue, des bases en arithmétique ou en bureautique.

« Les **compétences transférables** sont considérées comme des compétences spécifiques attachées à une situation professionnelle donnée (métier, secteur ou organisation productive) mais qui peuvent être mises en œuvre dans un autre contexte professionnel ». Cette notion rejoint celle de « familles de situation » de la définition de la compétence de J. Tardiff. Par exemple, des compétences en analyse financière acquises dans le cadre d'une activité bénévole de trésorier d'une association pourraient être utiles à l'exercice de certains métiers.

Notons que « ces deux notions ne sont pas exclusives : une compétence transversale peut en effet devenir spécifique et potentiellement transférable, selon le degré d'expertise qui y est attaché dans un métier. Ainsi, à chaque compétence peuvent être associés différents niveaux ou degrés de maîtrise de cette compétence. »¹ Certaines notions, comme les « compétences-clés » ou « compétences génériques » se rapprochent des compétences transversales. Signalons enfin que certains référentiels privilégient les notions d'« **habileté** » ou de « **capacité** » plutôt que celle de compétence, plus englobante et relative à une situation de travail, ainsi qu'aux conditions de sa mise en œuvre.

- **Que retenir pour la mise en œuvre de l'Approche par Compétences ?**

L'approche par compétences repose sur un décloisonnement des enseignements et des disciplines. Les limites entre les compétences « cœur de métier » et les compétences transférables et transversales sont souvent ténues. Leur interdépendance, selon les situations, permet une mise en œuvre souple des compétences transversales dans les formations puisqu'il est possible de favoriser le développement des compétences transversales selon deux démarches :

1- Soit dans des UE dédiées permettant de rendre lisibles les compétences transversales comme des objectifs pédagogiques à part entière. Cette approche pédagogique des compétences transversales sera réactivée dans les Situations d'Apprentissage et d'Évaluation qui nécessairement font appel de façon sous-jacente aux compétences transversales.

2- Soit comme des ressources dans des UE visant des compétences « cœur de métier ». Il s'agit alors d'explicitier aux étudiants combien ces compétences transversales (fondées sur la méthodologie, la maîtrise de la langue française et d'une langue étrangère, le numérique, la recherche documentaire, l'autonomie, la coopération, etc.) font partie intégrante des attendus. Elles peuvent utilement apparaître dans le référentiel de compétences comme « composantes essentielles » des compétences visées. Dans la maquette, elles pourront être affichées comme des « ressources » associées aux Situations d'Apprentissage et d'Évaluation.



DÉPASSONS L'HORIZON



Université de Toulon
CS 60584 • 83041 Toulon CEDEX 9
www.univ-tln.fr

