

CONTACT

✉ cap-mistral@univ-tln.fr



 UNIVERSITÉ DE  
TOULON

Projet  
NCU MISTRAL

## 3 - Construire le programme de la formation



anr<sup>®</sup>

**1.**

## **Construire le parcours de formation** **p. 3-5**

- a. Niveaux de développement de compétences - **p. 3**
- b. Répartition sur les années d'études /  
Les attendus en terme d'apprentissage- **p. 4**
- c. Mettre en cohérence la maquette avec le référentiel - **p. 6**

## **Structurer la maquette**

**p. 9-10**

- a. Structurer la maquette autour des compétences- **p. 9**

**2.**

**3.**

## **Mettre en place des Situations d'Apprentissage et d'Évaluation** **p. 11-12**

- a. Éléments de définitions - **p. 11**
- b. Concevoir une SAÉ - **p.12**



# Construire le parcours de formation<sup>1</sup>

L'écriture du référentiel a conduit à définir les compétences et les composantes essentielles, qui délimitent le périmètre de la formation et constituent une structure pour le programme. Il s'agit maintenant de répondre à la question : Comment les compétences vont-elles se développer tout au long d'un parcours de formation ?

## NIVEAUX DE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES

Les compétences vont se développer tout au long du cursus, sur plusieurs années. Afin de jalonner la progression, il est nécessaire de définir des « niveaux de développement » pour chacune des compétences.

### Qu'est-ce qu'un niveau de développement ?<sup>2</sup>

Les niveaux de développement sont des étapes dans le développement de chacune des compétences pour atteindre le niveau visé à la fin du diplôme. Ils permettent d'organiser une progression dans le développement de la compétence, ainsi que sa temporalité au cours de la formation. Dans nos formations universitaires, ils peuvent être définis par semestre ou par année de diplôme.

Les niveaux se distinguent par leur complexité et/ou le degré d'autonomie laissé à l'étudiant. L'augmentation de la complexité peut se faire à travers :

- un nombre croissant de protagonistes à prendre en compte,
- des paramètres de plus en plus nombreux,
- une envergure de la tâche de plus en plus grande,
- une augmentation des contraintes, ...



### EN PRATIQUE

Il est souvent plus simple d'envisager d'abord le niveau attendu de l'étudiant au terme de la formation, pour redescendre ensuite et se questionner sur les précédents en se demandant ce que l'étudiant peut déjà se voir confier comme rôle ou fonction en licence 1, licence 2, master 1...

### Comment formuler un niveau de développement ?

Certains référentiels utilisent simplement des intitulés correspondant à une échelle de développement de la compétence, par exemple :

- *Novice, Intermédiaire, Compétent* pour la Licence
- *Confirmé, Efficient* pour le Master.

Cependant, de tels intitulés ne sont pas suffisamment explicites pour permettre aux étudiants de comprendre les attendus de chaque niveau. Rédiger un intitulé définissant le rôle, la fonction, la posture ou la responsabilité attendu(e)s de l'étudiant contribuera à clarifier les objectifs de chaque niveau.



### EN PRATIQUE

Pour vous aider à définir les niveaux, vous pouvez analyser ce qui distingue, en termes de complexité, les travaux intégrateurs de vos étudiants actuels selon leur année d'étude (Georges et Poumay, 2020)<sup>3</sup>.

1. Cette fiche est adaptée du « Livret d'accompagnement à la mise en place de l'APC de l'Université de Clermont Auvergne. En ligne : <https://ippa.uca.fr/accompagnement/approche-par-competences> » et de « L'approche par compétences à la Faculté des sciences et des techniques - Guide à l'intention des enseignants et enseignants-chercheurs – version 2. En ligne : <https://sciences-techniques.univ-nantes.fr/pedagogie/kitcompetences-un-kit-pour-deployer-lapproche-par-les-competences> »
2. 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. Annexe 2.2, p. 234 à 236.
3. Rédiger le référentiel de compétences du Bachelor Universitaire de Technologie. ADIUT. En ligne : [https://aplut.fr/wp-content/uploads/2020/06/Guide\\_redaction\\_referentiel\\_compétences\\_LABSET\\_ADIUT-1.pdf](https://aplut.fr/wp-content/uploads/2020/06/Guide_redaction_referentiel_compétences_LABSET_ADIUT-1.pdf)

### Extrait du référentiel de la licence STAPS, Université de Toulon (travail en cours)

Compétence : Intervenir auprès d'un public engagé dans une Activité Physique et/ou Sportive

- Niveau 1 (au terme de la L1) : Animer une situation (15 à 20 min.)
- Niveau 2 (au terme de la L2) : Animer une séance complète (45 min à 1h30)
- Niveau 3 (au terme de la L3) : Enseigner dans le cadre d'un projet (au travers d'un ensemble cohérent de séances)

### Extrait du référentiel de la licence de Chimie, Université de Nantes :

Compétence : Pratiquer une démarche expérimentale

- Licence 1 : Mettre en œuvre des techniques et exploitations simples
- Licence 2 : Mettre en œuvre des techniques simples et exploitations complexes
- Licence 3 : Mettre en œuvre des techniques et exploitations complexes et combinées

### Extrait du référentiel de l'ingénieur TPE au service des territoires, ENTPE :

Compétence : Modéliser les phénomènes et systèmes complexes

- Novice : Mise en œuvre d'une démarche de modélisation
- Intermédiaire : Evolution d'une démarche de modélisation
- Compétent : Conception d'une démarche de modélisation

## LA REPARTITION SUR LES ANNEES D'ETUDES

Planifier dans le temps le développement des différents niveaux de développement de chacune des compétences requiert de déterminer une modalité d'organisation sur les semestres de votre formation :

- Les compétences seront-elles travaillées simultanément ou chronologiquement ?
- Certaines compétences devront-elles être initiées dès le début de la formation ou plus tard, par exemple au milieu du cursus ?
- Est-ce que certains niveaux de développement de la compétence nécessiteront d'être travaillés sur une période plus longue ou plus courte (un semestre) que l'année universitaire ?

Plusieurs configurations pourront être étudiées en tenant compte de la spécialisation progressive des étudiants. Voici deux exemples, non exhaustifs, donnés à titre indicatif :



Exemple 1 : Toutes les compétences sont travaillées en parallèle durant tout le cycle de formation



Exemple 2 : Les compétences sont travaillées sur une partie du cycle.

## LES ATTENDUS EN TERMES D'APPRENTISSAGE

Il est maintenant temps de faire le lien entre apprentissages et compétences.

Résumons les étapes précédentes : la compétence se développe en respectant des critères d'exigence (les composantes essentielles), dans un contexte donné (les familles de situation), en suivant une progression sous forme d'étapes (les niveaux de développement) qui se basent sur des apprentissages : ce sont les apprentissages critiques<sup>3</sup>. Les apprentissages critiques sont des apprentissages incontournables, rattachés à un niveau de développement de la compétence. Ils décrivent ce que l'étudiant doit effectivement maîtriser pour passer d'un niveau de développement à un autre.

### Comment formuler les apprentissages critiques ?

Les apprentissages critiques répondent au cadre suivant :

- Il suffit de 3 à 6 apprentissages critiques par niveau de développement, une dizaine en tout pour une compétence.
- Ils dérivent de l'intégration de plusieurs ressources (savoirs, savoir-faire, savoir-être) et pas d'une simple ressource.
- On peut y trouver des concepts pluridisciplinaires.

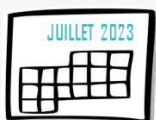
Ils ne sont pas compensables.



#### EN PRATIQUE

Les apprentissages critiques sont généralement les apprentissages qui sont les plus difficiles à maîtriser et à mettre en œuvre pour vos étudiants.

Vous pouvez les identifier en vous posant la question : quels sont les apprentissages qui entraînent chez les étudiants des changements permanents dans leurs représentations du domaine étudié ?



Pour les licences engagées au niveau 2, le cadrage de la Nouvelle Offre de formation prévoit la caractérisation des niveaux de chaque compétence par des apprentissages critiques pour juillet 2023.

## EXEMPLES d'APPRENTISSAGES CRITIQUES

### Extrait du référentiel de la licence STAPS, Université de Toulon (travail en cours)

Compétence : Intervenir auprès d'un public engagé dans une Activité Physique et/ou Sportive

Niveau 1 (au terme de la L1) : Animer une situation (15 à 20 min).

- Assurer la sécurité des pratiquants en aménageant l'espace et les temps pendant l'intervention
- Conduire les différents temps de l'intervention en intégrant des situations de pratique collectives et individuelles
- S'assurer de la compréhension des consignes par tous les pratiquants
- Favoriser les interactions entre les pratiquants lors de séances collectives (créer la collaboration entre pairs)
- Adapter ses exigences en fonctions des besoins et de la motivation des pratiquants

### Extrait du référentiel de la licence de Chimie, Université de Nantes :

Compétence : Pratiquer une démarche expérimentale.

Niveau 3 : Mettre en œuvre des techniques et exploitations complexes et combinées.

- Rechercher les données de sécurité (risques chimiques, prévention,...)
- Mettre en œuvre un protocole expérimental adapté par l'étudiant
- Combiner des techniques, équipements et instruments
- Synthétiser de façon structurée les résultats expérimentaux (cahier de labo, compte-rendu,...)

### Extrait du référentiel du Master Tourisme, Université Paris Est :

Compétence : Fédérer les complémentarités dans un groupe projet

Situation : Coopération dans un groupe de travail

**Se positionner dans un groupe, écouter, conseiller**

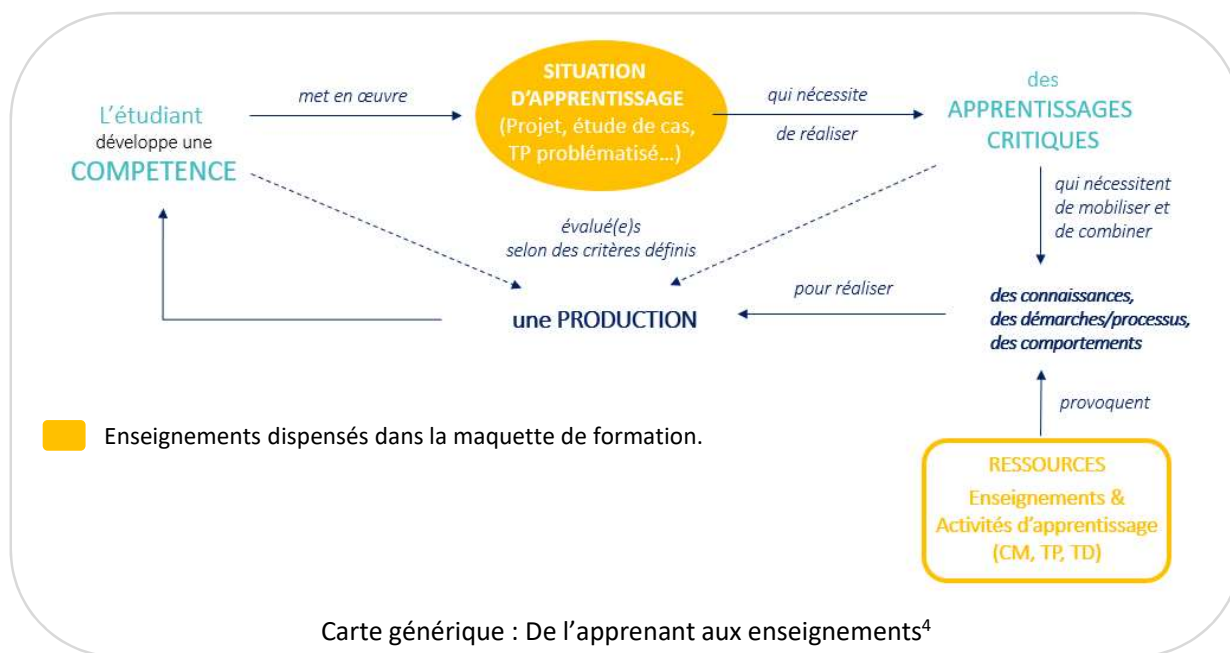
- Être force de propositions
- Gérer les interdépendances

*D'autres exemples sont disponibles sur l'espace Moodle Approche par Compétences, onglet « Exemples de référentiels »*

## METTRE EN COHERENCE LA MAQUETTE AVEC LE REFERENTIEL

Il s'agit à présent d'articuler le référentiel de compétences avec les enseignements dispensés dans les différents parcours et d'organiser la maquette. C'est un passage souvent complexe pour les équipes pédagogiques car cela remet en cause l'organisation habituelle des enseignements sous la forme d'UE disciplinaires et d'UE transversales.

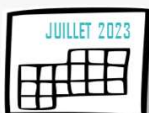
Le schéma ci-dessous explicite le lien entre le référentiel de compétences et les enseignements dispensés dans la maquette de formation.



Les enseignements et activités d'apprentissage permettent à l'étudiant d'acquérir des connaissances, des méthodes, des savoir-faire et des comportements. L'étudiant doit mobiliser et combiner l'ensemble de ces ressources pour atteindre les résultats d'apprentissage, les « apprentissages critiques », qui seront mis en œuvre dans le cadre d'une Situation d'Apprentissage. La production de l'étudiant sera évaluée selon les critères de qualité définis pour la compétence visée, permettant de mesurer la bonne prise en compte des composantes essentielles.

Pour mettre en cohérence la maquette avec le référentiel, nous proposons de procéder en 3 étapes :

- Etape 1 : réaliser un audit de la maquette, en évaluant la contribution des enseignements actuels au développement des compétences et en repérant les activités d'apprentissage déjà existantes qui s'apparentent, ou pourraient devenir, des Situations d'Apprentissage complexes.
- Etape 2 : construire une matrice de cohérence, faisant apparaître, pour chaque compétence, les ressources et les Situations d'apprentissages permettant de la développer et de l'évaluer, sur le cursus de la formation.
- Etape 3 : structurer la maquette et scénariser les situations d'apprentissage, ce qui permettra de préciser les volumes horaires dédiés. Cette 3<sup>ème</sup> étape sera abordée ultérieurement.



L'élaboration de la matrice de cohérence est attendue de toutes les Licences générales pour juillet 2023.

Pour les licences engagées au niveau 2, les situations d'apprentissage et les maquettes sont attendues progressivement de février 2024 à février 2026, pour mise en œuvre d'un niveau par an.

4. Adapté de Poumay, Georges F. (2022), Guide pratique : Comment mettre en oeuvre une approche par compétences dans le Supérieur ? De Boeck

## AUDIT DE LA MAQUETTE ACTUELLE

Dans le cadre d'une démarche APC, l'élaboration d'une matrice UE/ECUE x compétences a pour objectif d'apprécier la contribution formative (directe ou indirecte) de chaque (EC)UE au développement des compétences. Elle est l'occasion de faire un état des lieux des (EC)UE existantes dans votre maquette, de leurs modalités d'enseignement et de leurs modalités d'évaluation.



### EN PRATIQUE

Vous trouverez sur l'espace Moodle APC, dans le répertoire dédié à votre formation, un document « Gabarit\_Licence\_INTITULE\_Etape2.xls » dont l'onglet « Audit » propose une matrice vous permettant de croiser la maquette actuelle de votre formation avec le référentiel de compétences.

Pour chaque ECUE/UE, il s'agit de questionner les points suivants :

- à quelle(s) compétence(s) puis, dans un second temps, à quel niveau de développement de la compétence, concourent-ils/elles ?
- mettent-ils/elles en place des activités de mise en situation (projets, stages, TP problématisés, rédactions d'articles, etc.) et/ou qui s'appuient sur des méthodes d'enseignement actives (études de cas, résolution de problèmes, travaux de groupes problématisés, soutenances/exposés, etc.) ?

### Comment remplir la matrice ?

- Si l'UE/ECUE contribue implicitement à développer un niveau de la compétence mais sans l'évaluer : inscrire A (pour acquisition).  
Exemple : dans un cours d'informatique, je donne une documentation technique à lire en anglais mais je n'évalue pas la compréhension de l'anglais.
- Si l'UE/ECUE participe explicitement au développement d'un niveau de la compétence et comporte des activités de mises en situation qui permettent de l'évaluer (avec un observable) : inscrire AE (pour acquisition et évaluation).

### AUDIT

	C <sub>1</sub>			C <sub>2</sub>			C <sub>...</sub>			C <sub>n</sub>		
	Niv 1	Niv ...	Niv <sub>n</sub>	Niv 1	Niv ...	Niv <sub>n</sub>	Niv 1	Niv ...	Niv <sub>n</sub>	Niv 1	Niv ...	Niv <sub>n</sub>
UE <sub>1</sub> /ECUE <sub>1</sub>		A	A	A		AE						A
UE <sub>2</sub> /ECUE <sub>2</sub>	A	A		A	A				A	A	A	
UE <sub>3</sub> /ECUE <sub>3</sub>				AE								
UE/ECUE...				A			A	A				
UE <sub>n</sub> /ECUE <sub>n</sub>				A	A					AE	A	

L'UE<sub>1</sub> contribue implicitement à développer la compétence 2 au niveau 1, mais ne l'évalue pas. Elle constitue par exemple une ressource. Elle est notée A (Acquisition).

L'UE<sub>n</sub> contribue explicitement à développer le niveau 1 de la compétence n. Elle intègre la production d'un livrable qui soutient et permet d'évaluer le développement de la compétence. Elle est notée AE (Acquisition et Evaluation).



Attention, ne pas cocher des cases pour cocher des cases. Cocher une case engage l'enseignant à proposer des activités qui participent au développement et/ou à l'évaluation de la compétence.

### Qui remplit la matrice ?

L'idéal serait de la remplir en équipe pédagogique. A défaut, c'est le responsable de la formation et/ou le pilote APC qui renseigne la matrice, en s'appuyant sur les syllabus des enseignements. La matrice est ensuite diffusée pour retours et ajustements à l'ensemble de l'équipe.

**Comment analyser la matrice ?**

Au niveau du programme de formation, l'analyse doit permettre d'identifier les éventuelles lacunes ou redondances :

- Si une UE/ECUE sert à développer toutes les compétences ou si une compétence est développée à travers toutes les UE/ECUE, il y a un souci de cohérence entre les contenus.
- Une compétence devrait être évaluée au minimum à travers deux UE/ECUE au cours de la formation. Une UE/ECUE devrait au minimum contribuer à deux compétences.
- Si un niveau, à travers ses apprentissages critiques, n'est pas suffisamment travaillé,
  - o soit les contenus ne sont pas bien ajustés
  - o soit un ou plusieurs apprentissages critiques ne sont pas valables pour la formation (problème de formulation ou n'a pas lieu d'être dans la formation).

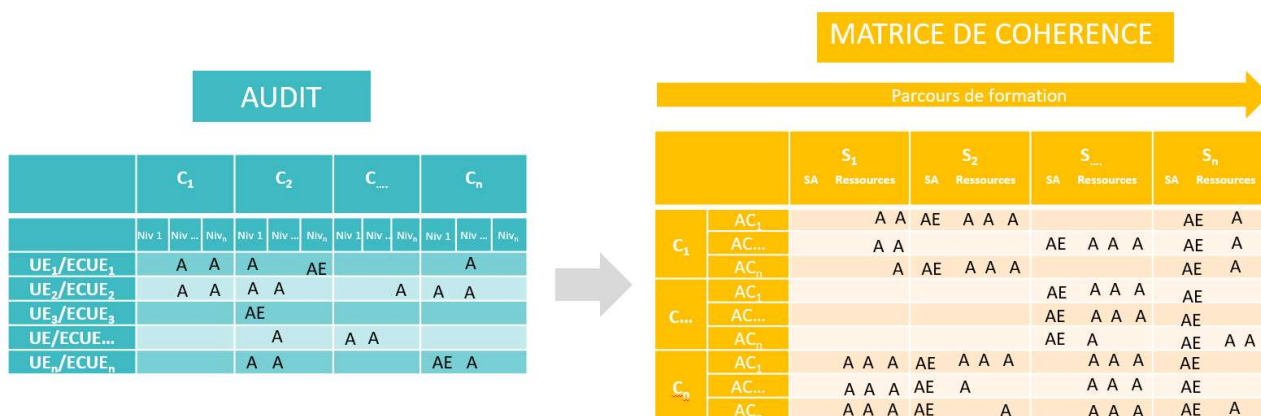
Au niveau des UE/ECUE, l'analyse de la matrice de cohérence permet d'identifier celles :

- qui entrent complètement dans une logique de développement et d'évaluation de la compétence,
- qui entrent partiellement dans une logique de développement de la compétence et qui nécessitent des ajustements.

**MISE EN COHERENCE DE LA MAQUETTE AVEC LE REFERENTIEL DE COMPETENCES**

Suite à cette analyse, il s'agit, en équipe, de s'entendre sur les modifications à apporter pour remédier aux lacunes et/ou redondances identifiées. La matrice de cohérence doit permettre de visualiser le développement des compétences tout au long du cursus de formation. Cette matrice doit faire apparaître les enseignements qui concourent le plus significativement au développement de la compétence (ne cherchez pas à faire figurer toutes les UE/ECUE de votre cursus de formation). Parallèlement, le contenu doit progressivement évoluer vers plus d'intégration et d'interdisciplinarité.

Cette étape permet de garantir la cohérence du dispositif de formation avec le référentiel de compétence.





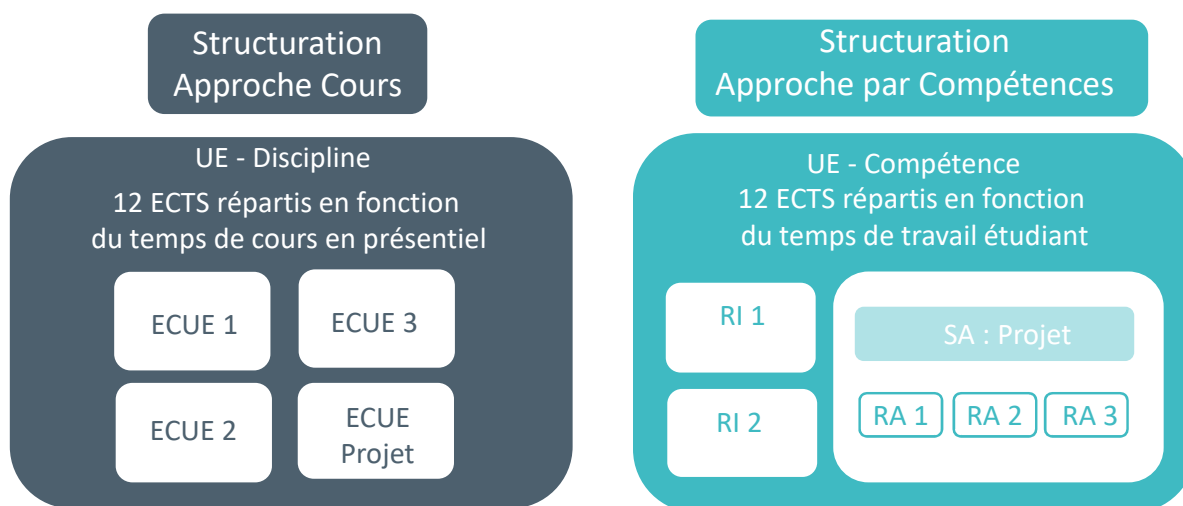


## Structurer la maquette <sup>1</sup>

La construction du parcours de formation a permis d'organiser la progression en répartissant les niveaux de développement des compétences sur les années d'étude. Par la suite, la conception des situations d'apprentissage a conduit à identifier les enseignements (ressources associées, RA) et à déterminer les volumes horaires qui y seront dédiés. Il s'agit maintenant de structurer la maquette en organisant, autour des compétences, les situations d'apprentissage et les enseignements.

### STRUCTURER LA MAQUETTE AUTOUR DES COMPÉTENCES

Pour faciliter la lisibilité du programme de formation par tous les acteurs, et permettre la mise en relation directe du référentiel de compétence avec la maquette de formation, il est conseillé d'organiser la maquette autour d'UE compétences, incluant à la fois des enseignements et une situation intégratrice<sup>2</sup>.



*SA : Situation d'apprentissage ; RA : Ressource associée à la SA ; RI : Ressource isolée.*

Structuration d'un programme en approche cours et en approche par compétences.

Dans le cadre d'une structuration de programme en « approche cours », il est fréquent de dissocier UE disciplinaires et transversales. Les activités d'apprentissage sont soit intégrées à l'UE, soit font l'objet d'une UE spécifique (Projet, TP...). L'évaluation est multiple, cloisonnée, et parfois redondante.

Dans le cadre d'une structuration en APC, l'UE – compétence englobe l'ensemble des enseignements qui permettent à l'étudiant de développer la compétence au niveau visé, i.e.

- Les enseignements dédiés à l'accompagnement des étudiants sur la situation intégratrice (SAE),
- Les « ressources associées », enseignements disciplinaires et transversaux qui seront nécessairement mobilisés par les étudiants pour réaliser la situation intégratrice,
- Les « ressources isolées », enseignements fondamentaux ou transversaux (communs à plusieurs SA ou compétences).

A terme, dans une APC, les « ressources associées », ne font plus l'objet d'une évaluation spécifique, elles sont évaluées à travers la situation intégratrice. Certains enseignements fondamentaux, les « ressources isolées » peuvent toujours faire l'objet d'une évaluation plus classique.

1. Cette fiche est adaptée de « L'approche par compétences à la Faculté des sciences et des techniques - Guide à l'intention des enseignants et enseignants-chercheurs – version 2. En ligne : <https://sciences-techniques.univ-nantes.fr/pedagogie/kitcompetences-un-kit-pour-deployer-lapproche-par-les-competences>

2. Poumay M., Tardif J., Georges F. (2017), Organiser la formation à partir des compétences, un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur, De Boeck supérieur



Pendant cette période de transition, plusieurs modalités d'évaluation pourront co-exister. Dans un premier temps, les ressources associées aux situations d'apprentissage pourront faire l'objet d'une évaluation dédiée. Il s'agira cependant d'être vigilant sur la charge de travail liée aux corrections (la correction de ces évaluations s'ajoute à celles de SAE, elle ne les remplace pas) et à l'étalement dans le temps de la charge de travail des étudiants (éviter qu'examens terminaux et projets à rendre ne se cumulent sur les mêmes semaines).

## EXEMPLE D'UNE MAQUETTE STRUCTUREE EN APC

### Licence 1 Sciences de la Vie

<b>UE11 : Résoudre une problématique scientifique</b>	<b>UE21 : Résoudre une problématique scientifique</b>
SAE11 : Enquêtez sur une maladie (santé) <i>Suivi&gt;15HE / méthodologie &gt;15HE / 24H TEA*</i>	SAE21 : Enquêtez sur une maladie (santé) <i>Suivi&gt;15HE / méthodologie &gt;15HE / 24H TEA</i>
RAB11 : Biologie cellulaire RAB12 : Physiologie humaine RAPB11 : Physique appliquée à la santé RACB1 : Chimie appliquée	RAB21 : Biochimie protéine et ADN RAB22 : Génétique RAM2 : Probabilités et statistiques RICB2 : Chimie organique appl. au vivant
<b>UE12 : Mener une démarche expérimentale</b>	<b>UE22 : Mener une démarche expérimentale</b>
SAE12 : Ecosystème Go (Environnement) <i>Suivi&gt;15HE / méthodologie &gt;15HE / 24H TEA</i>	SAE22 : Ecosystème Go (Environnement) <i>Suivi&gt;15HE / méthodologie &gt;15HE / 24H TEA</i>
RAB11 : Climatologie RAB12 : Physiologie végétale RAPB12 : Physique appliquée à l'environnement	RAU21 : Histoire géologique RAB23 : Biochimie lipides et glucides RAB22 : Biologie animale RAB24 : Biologie végétale
RIM1 : Mathématiques	RIPB2 : Physique appliquée aux SVT
<b>UE13 : Communiquer scientifiquement</b>	<b>UE23 : Concevoir un projet</b>
SAE13 : Santé à la une <i>Suivi&gt;7,5HE / méthodologie &gt;7,5HE / 12H TEA</i>	SAE23 : L'environnement au cœur de l'action <i>Suivi&gt;7,5HE / méthodologie &gt;7,5HE / 12H TEA</i>
RIE11 : Anglais	RIE21 : Anglais

\*TEA : travail étudiant en autonomie

### EN PRATIQUE

Ce type de structuration engage de profondes modifications de programme qui peuvent s'avérer complexes compte tenu de la mutualisation des enseignements entre les différents parcours. Il est nécessaire de s'accorder du temps pour mener cette réflexion car les transformations engagent toute l'équipe pédagogique. Nous vous invitons à avancer progressivement, en commençant par 2 UE – compétences construites autour de deux situations intégratrices « expérimentales ». Puis vous pourrez vous questionner sur un semestre (par exemple le S2 de la L1, le S1 de la L1 n'étant pas concerné par l'APC) puis enfin sur une année, la L2 puis la L3.

### Pour quels bénéfices ?

Cette structuration de la maquette en UE-compétences présente de nombreux avantages, tant pour les enseignants que les étudiants. En effet, elle

- favorise une organisation intégrative des enseignements plutôt que leur morcellement ;
- augmente ainsi la lisibilité des apprentissages poursuivis par la formation ;
- optimise les modalités d'évaluation ;
- soutient des apprentissages en profondeur par des mises en situation.



## Mettre en place des situations intégratrices<sup>1</sup>

La compétence étant un savoir-agir contextualisé, son développement et son évaluation ne peuvent s'envisager qu'à travers une mise en action de l'étudiant dans un contexte propice. Il s'agit de proposer aux étudiants des situations intégratrices, des mises en situation, des situations-problèmes qui seront autant d'opportunité pour eux de développer leur savoir-agir en s'appuyant sur les ressources proposées parallèlement. Ces activités ont une visée formative et permettent d'évaluer le développement de la compétence, d'où leur nom de Situations d'Apprentissage et d'Évaluation (SAÉ). Dans une démarche APC, les SAÉ sont au cœur du dispositif de formation.

### ÉLÉMENTS DE DÉFINITION

#### Qu'est-ce qu'une Situation d'Apprentissage et d'Évaluation (SAÉ) ?

Une SAÉ est une tâche authentique consciemment organisée pour permettre le développement d'une ou plusieurs compétences. Elle demande de réaliser une production (matérielle ou immatérielle) proche de celles exigées d'un professionnel. Cette production doit faire sens pour l'étudiant. Elle nécessite de sa part de choisir les ressources à mobiliser et à combiner, mais aussi de se situer régulièrement (en cours de route et en fin de tâche) par rapport à l'objectif qu'il s'est fixé en s'autoévaluant ou en bénéficiant du regard de ses enseignants, d'experts et/ou de ses pairs (Georges et Poumay, 2020)<sup>2</sup>.

Une **situation d'apprentissage** propice au développement des compétences :

- met l'étudiant en **action** : elle demande une **réalisation** de la part de l'étudiant (pas seulement dire, répéter, reproduire ou apporter une réponse toute faite mais construire quelque chose de nouveau face à une situation inédite).
- est **complexe** : elle se base sur une problématique à résoudre (qui nécessitera donc un processus d'analyse de la part de l'étudiant) ; plusieurs démarches et résultats sont possibles (la tâche ne doit pas se limiter pas à l'application d'une procédure).
- est **réaliste** : elle simule une situation que l'on pourrait rencontrer dans la vie professionnelle ou quotidienne. En cela, elle est considérée comme étant « authentique ».
- se réalise en **autonomie cadrée** : elle inclut des moments d'anticipation, de régulation (rétroactions des pairs, enseignants, tuteurs...) et d'intégration.



EXEMPLES de situation d'apprentissage :

- ✓ Stage en milieu professionnel, avec une problématique
- ✓ Projet, individuel ou de groupe
- ✓ Simulation
- ✓ Etude de cas
- ✓ Approche par problèmes
- ✓ TP problématisé
- ✓ Organisation d'évènements (exposition, séminaire, etc.)
- ✓ Rédaction d'articles, réalisation de posters
- ✓ ...

*Vous trouverez sur l'espace Moodle APC plusieurs exemples de SA.*

1. Cette fiche est adaptée du « Livret d'accompagnement à la mise en place de l'APC de l'Université de Clermont Auvergne. En ligne : <https://ippa.uca.fr/accompagnement/approche-par-compétences> » et de « L'approche par compétences à la Faculté des sciences et des techniques - Guide à l'intention des enseignants et enseignants-chercheurs – version 2. En ligne : <https://sciences-techniques.univ-nantes.fr/pedagogie/kitcompetences-un-kit-pour-deployer-lapproche-par-les-compétences> »

2. 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



### EN PRATIQUE

Une SAÉ, tâche authentique et complexe, requiert du temps (plusieurs semaines) pour être menée à bien. Nous vous conseillons de les appréhender comme des projets transversaux, filés sur le semestre, qui nécessitent des étudiants qu'ils mobilisent les contenus d'enseignements de différentes disciplines.

## COMMENT CONCEVOIR UNE SAÉ ?

### Identifier des situations propices au développement des compétences

Pour mettre en place des situations d'apprentissage, vous pouvez partir de l'existant. Il existe probablement déjà dans vos formations des activités qui placent les étudiants en situation d'agir. Il s'agit de les identifier, et si besoin, de les contextualiser, de les « authenticiser », pour définir des situations d'apprentissage propices au développement de la ou des compétence(s) visée(s).

### Créer collectivement une nouvelle SAÉ

Une équipe d'enseignants peut préférer créer ensemble un nouveau projet. La SAÉ va alors être à construire, en lien avec les familles de situation, le référentiel de compétences et les résultats d'apprentissage terminaux, et en s'articulant avec les activités d'enseignement et d'apprentissage au sein des UE/ECUE.

Pour concevoir une SAÉ, nous vous proposons les 6 étapes suivantes<sup>1</sup> :

- 1 • Choisir un défi, une mission, qui pourrait être confié(e) au futur diplômé, à même de soutenir le développement d'une ou de plusieurs compétences. Ce défi peut s'appuyer sur une situation simulée ou réelle : une situation simulée est une activité authentique qui a été simplifiée pour éliminer certaines contraintes (considérations budgétaires, juridiques, recueil de données sur le terrain...), de manière à centrer l'activité sur les tâches qui correspondent aux compétences que vous voulez voir développées par les étudiants. Une situation réelle est généralement proposée en fin de cursus, quand les étudiants ont acquis suffisamment de compétences pour réaliser une activité soumise à toutes les contraintes de la vie professionnelle.
- 2 • Déterminer le livrable attendu (production de l'étudiant) et ses caractéristiques. Il s'agit de préciser les indicateurs qui permettront d'apprécier dans quelle mesure l'étudiant a mis en œuvre la(les) compétence(s) dans le respect de ses composantes essentielles et de vérifier que le niveau attendu est atteint.
- 3 • Lister les ressources à mobiliser et à combiner pour mener à bien la SAÉ.
- 4 • Elaborer une grille d'évaluation critériée, en particulier si plusieurs évaluateurs sont impliqués. Disposer d'une grille contribue à rendre l'évaluation plus objective et facilite l'auto-évaluation de l'étudiant et l'évaluation par les pairs. Les critères d'évaluation peuvent porter aussi bien sur la qualité de la production que sur la qualité des démarches pour y parvenir. Il est recommandé de communiquer cette grille aux étudiants, a minima les critères d'évaluation.
- 5 • Scénariser la SAÉ, i.e. planifier soigneusement son déroulement (apports des ressources, accompagnement des étudiants que ce soit pour l'anticipation ou la régulation des actions, dates des rendus intermédiaires et terminaux, ...).
- 6 • Mettre à disposition des étudiants des consignes écrites claires, que ce soit sur la production, la planification de la SAÉ, les modalités d'évaluation.



### EN PRATIQUE : COMBIEN PREVOIR DE SAÉ ?

A terme, le cadrage prévoit que chaque compétence soit entraînée et évaluée à travers au moins deux SAÉ sur le cycle de formation. Une SAÉ peut viser une ou plusieurs compétences. Il est préférable de viser « la qualité » plutôt que la « quantité ». Une SAÉ investie de manière approfondie par les étudiants leur sera d'autant plus profitable qu'ils pourront faire le transfert de compétences dans de futures situations professionnelles.

1. Inspiré de 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









UNIVERSITÉ DE  
TOULON

DÉPASSONS L'HORIZON



Université de Toulon  
CS 60584 • 83041 Toulon CEDEX 9  
[www.univ-tln.fr](http://www.univ-tln.fr)

