

## INTRODUCTION ET CADRE DE REFERENCE A L'APC

Les programmes visent le développement des compétences.

Accompagner et former les équipes au développement et à l'évaluation des compétences des étudiants (ADEC)

L'APC :

- ✓ Démarche innovante
- ✓ Une conception particulière de l'apprentissage : construire et non reproduire
- ✓ Un plongeon dans la complexité pour se préparer à l'incertitude

Pour se lancer dans l'APC :

- ✓ Définir un référentiel de compétences (RC), différent du programme
- ✓ Organiser des SAé
- ✓ Entraîner les étudiants à apporter des preuves de compétences à valoriser dans un portfolio
- ✓ Portfolio → travail exigeant
- ✓ Accompagner les étudiants, notamment lors de séminaires traces avec des petits et des grands groupes

Un séminaire trace = moment clé :

- ✓ Repérer les traces de sa compétence
- ✓ Partager ses idées de traces en grand groupe
- ✓ Convaincre un pair de sa compétence
- ✓ Analyser la qualité de ses traces, prendre conscience de ses manques
- ✓ Les séminaires « trace » = un moment qui aide les étudiants à progresser

## OSER L'APC

Apprentissage Critique (AC) : bloc important pour faire sa compétence, on lui dit pour aller du point A au point B, besoin de faire ces passages-là, nous, on peut venir t'aider en termes de recadrage, de ressources ou d'apports de connaissances pour t'aider à répondre à ça mais c'est toi qui es responsable face à toi-même de « est-ce que j'ai cette compétence ou est-ce que j'ai fait cet apprentissage critique ? »

- ✓ Une autre façon d'enseigner
- ✓ Une autre façon d'apprendre
- ✓ Une autre façon d'évaluer

Pour mieux préparer les étudiants à l'incertitude

## LOGIQUE DE L'APC

- ✓ L'étudiant est plongé dans **l'action authentique** (projet, stage, mission)
- ✓ Il apprend, à plusieurs reprises dans son programme, à travers ses actions + des activités à l'école, MAIS moins de petits cours isolés (intégration des matières), et plus de « just in time »
- ✓ Il démontre lui-même le développement de ses compétences

Il n'apprend pas tout en situation authentique, il reste des activités en école, activités plus transmissives vers une ou deux matières combinées mais globalement moins de petits cours isolés ; les enseignants s'arrangent pour intégrer leurs matières. Et même ces matières vues de manière un peu plus conventionnelles arrivent en tout cas au moment où elles prennent sens dans les activités authentiques de l'étudiant. → Hors de question d'avoir un groupement d'une dizaine de cours transmissif sur des matières élémentaires en début de première année pour laisser place à des projets en 3<sup>ème</sup> année → **L'étudiant entre en action authentiquement dès la première année de son cursus.**

Autre changement, il va être **appelé à démontrer lui-même le développement de ses compétences, donc la note va être influencée par le fait que lui-même s'estime prêt à démontrer l'une ou l'autre de ses compétences.**

L'étudiant va être évalué généralement par un **portfolio**. Ce portfolio évalue la complexité, l'action de l'étudiant est reflétée dans le portfolio avec la difficulté avec laquelle il a pris ses décisions mais aussi la manière dont grâce à ses décisions et la justification de toutes ses décisions, il parvient à démontrer sa compétence.

**Portfolio d'apprentissage et d'évaluation** → constitué au fil du temps par l'étudiant et puis défendu devant un jury en fin d'année ou de cycle. Il peut être sous forme papier ou sous forme électronique.

L'étudiant va devoir apprendre à démontrer ses compétences. Il va y être entraîné à travers des séminaires qu'on peut appeler les « séminaires compétences », « séminaire auto-régulation », « **séminaire trace** »...Ce sont des **activités spécifiques dédiées qui ont une place dans le programme de formation avec des heures attribuées**. L'étudiant qui aborde des activités qui sont parfois individuelles, il réfléchit lui-même compétence par compétence sur son niveau de développement et la manière dont il peut déjà démontrer une partie de ce développement MAIS il y a aussi des **activités de groupes où les étudiants sont appelés à discuter sur la manière de démontrer la compétence 1, 2 ou 3...**, ce qui leur manque encore dans leurs justifications, ...Ils sont en quelque sorte en **co-formation**. Ils s'aident les uns les autres, les autres pour apprendre non seulement à développer leurs compétences mais également à les **démontrer**.

## CADRE DE REFERENCE

### « L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement »

Tardif, 2006 ,Editions Chenelière Education

### « L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences »

Scallon, 2015, Editions De Boeck Supérieur

### « Organiser la formation à partir des compétences : un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur »

Poumay, Tardif & Georges, 2017, Editions De Boeck Supérieur

## ECUEILS A EVITER

✓ Réduire la compétence à un savoir-faire à une procédure standardisée (à 13'30 sur vidéo)

Ce n'est pas une liste de savoir-faire qui va constituer un référentiel de compétences ; on a besoin de se donner des objectifs ambitieux en termes de compétences à l'intérieur de ces compétences, bien sûr, il faudra à certains moments que l'étudiant travaille des savoirs faire, de même d'ailleurs que des savoirs ou des attitudes professionnelles actuellement trop peu entraînées.

Une liste de procédure ne formera jamais un référentiel de compétences.

✓ Se lancer dans l'énumération précise de compétences au risque de réduire la formation à une suite d'apprentissages morcelés (en 1970, l'Etat de Floride a défini pour l'enseignant 1 307 compétences).

✓ Opposer « connaissances » et « actions » → l'étudiant est impliqué dans des actions authentiques mais ça ne veut pas dire pour autant qu'on oublie les connaissances. Ya autant de connaissances que précédemment ; y a aussi des savoir-faire comme précédemment, des attitudes professionnelles qui s'entraînent MAIS on place une **couche d'exigences supplémentaires en disant que tout cela doit pouvoir être mobilisé dans un savoir-agir complexe → la compétence est toujours là, elle est mobilisable dans des actions, se développe souvent grâce aux actions**

✓ Subordonner de manière excessive les finalités de la formation aux attentes du monde professionnel

✓ **Restreindre l'APC par des situations complexes propres aux bons élèves (trajectoires différenciées**, ne pas laisser en chemin des étudiants qui échoueraient si on ne les met en face que de situations complexes → il faut les aider, les soutenir, revenir parfois aux apprentissages plus élémentaires qui n'ont pas été maîtrisés et qui empêchent l'étudiant d'agir efficacement en situation complexe.

✓ Envisager une approche purement cosmétique de la logique des compétences

## PEDAGOGIE PAR PROJET (PPP) et APPROCHE PAR PROGRAMME (APP) // PEDAGOGIE TRADITIONNELLE

Kolmos, Holgaard & DU, 2009

(vidéo 18'44)

Résultats escomptés de ce type d'APC → On n'en sait trop rien, absence d'études mais en cours.

Ce que l'on sait par contre sur PPP et APP par rapport aux pédagogies traditionnelles

### Motivations :

- ✓ Taux d'abandon plus bas
- ✓ % plus élevé d'étudiants terminant leurs études dans les délais prescrits

### Connaissances à CT :

Impacts absents (les étudiants n'acquièrent pas plus de connaissances à CT)

### Connaissances à LT :

### Impact significatif sur le rappel et la compréhension de concepts

### Compétences mises en œuvre dans le cadre professionnel :

- ✓ **Meilleur développement des compétences**
- ✓ **Meilleure intégration des candidats**
- ✓ **Plus grande satisfaction des employeurs**

→ Entre pédagogies actives et pédagogiques traditionnelles, on peut remarquer que sur les connaissances à CT, il n'y a pas de différences MAIS sur certains autres facteurs comme la **motivation**, la **connaissance à LT** ou la **compétence en milieu professionnel**, il y a un avantage aux pédagogies actives.

Dans des APC qui sont appliquées d'une manière assez ambitieuse, on trouve toujours une grande proportion d'activités authentiques (cas, projets..) et donc il y a de fortes chances qu'avec ces pédagogies par compétences, on s'approche des résultats de la méta-analyse de Kolmos, Holgaard & DU.

Tardif            compétence = savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficace d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations. (2006)

Savoir-agir → il faut une action → cette action prend appui sur la mobilisation et la combinaison de ressources

Ressources = savoir, savoir-faire et savoir-être qui étaient les objectifs de nos formations précédemment.

Maintenant, on ajoute une couche d'exigence à ces objectifs en disant qu'à tous ces savoirs, savoir-faire, ces attitudes, ils doivent pouvoir être **mobilisés efficacement par l'étudiant, en situation d'action complexe** → cette partie-là qui n'était pas entraînée dans les programmes universitaires et qui était encore moins vérifiée mais maintenant on va l'entraîner et on va la vérifier tout en gardant la même attention sur les ressources c'est-à-dire les savoirs, savoir-faire et attitudes professionnelles.

## QUELQUES PRINCIPES

La compétence est donc :

- ✓ Une action complexe
- ✓ Une action isolable
- ✓ Une action assortie de nombreuses conditions.

Qui ne s'automatise pas (si elle s'automatise, ce n'est pas une compétence mais un savoir-faire)

Une action qui s'exerce :

- ✓ De manière caractéristique à un métier
- ✓ Dans des contextes de plus en plus complexes (on va monter en puissance au fur et à mesure des années de formation)
- ✓ Qui nécessite la maîtrise d'apprentissages critiques (AC)

(vidéo 27')

**Exemple 1** : compétence de l'aide soignant → **Veiller à l'hygiène, au confort, à la sécurité du patient**

Tout en maintenant et respectant au mieux son autonomie → **Composante essentielle (critère qualité)** → on ne va pas sangler le patient dans son lit ou lui coller une couche alors qu'il est autonome et peut se déplacer

**Exemple 2** : Compétence de l'agent de développement territorial durable

### **Concevoir un projet de développement territorial durable au niveau local**

Je suis en Tunisie, Montagne, terre fertile, pas de dangerosité → l'étudiant peut alors décider de mettre en place une plantation de cannabis qui va rapporter pas mal à la communauté locale et qui va lui permettre de vivre durablement de ses récoltes de cannabis → NON, ce ne sera pas accepté car pour que cette compétence de conception d'un projet de dvt territorial soit de qualité, il faut qu'elle respecte certains critères, les **composantes essentielles**. Ici, il y en a 3 :

- ✓ 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 LT la pérennité du projet et son autonomie technique et financière.

➔ Le projet « Cannabis » peut être oublié :

- Non cohérence avec les politiques régionales qui l'interdisent
- Mais c'est qch qui n'a pas non plus été concerté avec les acteurs de terrain

- Ca ne permettrait pas de garantir la pérennité du projet parce que tôt ou tard, on découvrirait le caractère illégal de ce dernier
- ➔ Le projet ne répond à aucune des 3 qualités exigées, à aucune des composantes essentielles de la compétence.
- ➔ Les projets développés par l'étudiant devront répondre aux 3 qualités fixés par le RC.

**Exemple 3** : conditions à la modélisation

*(vidéo 31'27)*

Dans ces exemples, on était sur une seule compétence mais quand on assemble ces différentes compétences, on a alors le RC dans son entièreté pour tout un programme de formation.

Compétences à gauche et à droite les composantes essentielles qui précisent les critères de qualité de la compétence.

Quand on présente le RC, on présente à la fois l'intitulé abrégé de la compétence et ses composantes essentielles parce que les composantes essentielles font partie intégrante de la compétence. On se trouve ici devant un RC avec 5 compétences.

**Autre exemple**

*(vidéo 33'51)*

Référentiel de compétences de la formation « Gestion de production » d'un Master

Compétence « Planifier les opérations »

Composantes essentielles :

- ✓ En organisant de manière optimale les ressources humaines, matérielles, techniques, externes, financières, collaboratives
- ✓ En veillant à la sécurité et au bien-être au travail

➔ L'étudiant qui ne veillerait pas à la sécurité et au bien-être au travail en planifiant ses activités, ses opérations, n'aura pas développé la compétence de planification d'une façon qui lui permettra d'obtenir son diplôme.

*(Vidéo 34'52)*

**Apprentissages Critiques (AC)** : A chaque compétence sont associés une série d'apprentissages critiques. Ces AC vont varier d'année en année (ici en 2<sup>nde</sup> année). Par contre, les compétences et les composantes essentielles ne vont pas varier selon les années, elles vont être fixes pour tout le programme de master.

## DES SITUATIONS PROFESSIONNELLES VARIEES

L'étudiant sera placé au fil de ses études dans des situations professionnelles qui devront être variées. Elles seront variées un peu à la mesure des responsabilités que l'étudiant va rencontrer dans sa situation professionnelle future.

Master « Agent de développement durable » → ces agents vont se retrouver dans la société à 3 endroits potentiellement différents :

- ✓ Petites sociétés qui vendent leurs services d'agent de dvt territorial local aux territorialités
- ✓ Engagés au Ministère pour sélectionner les projets qui proviennent de sociétés et qui peuvent être financés par ce qu'ils vont avoir un impact important sur les sociétés
- ✓ Dans les intercommunalités territoriales

Donc différents emplois possibles pour ces agents de dvt → ces emplois nécessitent des compétences un peu différentes ou des composantes essentielles caractéristiques de certaines situations. Dans ces cas là, on va avoir à cœur au fil du programme de plonger l'étudiant dans les différentes situations professionnelles qui vont lui permettre d'apprendre des choses différentes (on ne va pas apprendre la même chose au Ministère que ce que l'on va apprendre dans une société qui propose des projets au Ministère et qui répond à des appels d'offres par ex).

Si on veut que nos étudiants puissent fonctionner dans les différents types de milieu professionnels, il va falloir qu'ils aient appris ce qu'il y a à apprendre dans les différentes situations. On donc lui proposer des projets variés, des stages variés et bien attirer son attention sur les connaissances nécessaires sur ces différents domaines et sur les compétences qu'il développe en se plongeant dans telle ou telle situation professionnelle. **Les situations seront donc utilisées comme des motivants, mais aussi des vecteurs de prise de conscience de l'intérêt de certaines connaissances, ou certaines CE de la compétence.**

*(vidéo 38'10)*

## DES CONTEXTES DE PLUS EN PLUS COMPLEXES

Ces contextes seront parfois utilisés aussi pour établir des niveaux de développement de la compétence.

Pour un programme de 3 années, on peut définir un niveau de développement « novice » à atteindre fin de 1<sup>ère</sup> année, « débutant » fin de seconde année et « Compétent » fin de 3<sup>ème</sup> année.

On trouve une série de propositions notamment dans les écrits de Dreyfus, à l'origine de cette distribution de niveaux de compétences. On peut appeler cela « intermédiaire » « expert »... Différentes manières de nommer les niveaux. L'important ici est de comprendre que l'on peut fixer des balises, des niveaux à ce dvt de la compétence en fonction des années scolaires mais ça peut être aussi un premier niveau à la fin de la 2<sup>nde</sup> année et un second niveau à la fin de la 3<sup>ème</sup> ou 4<sup>ème</sup> année.

**Exemple :** formation aide-soignant

Compétence « Construire avec la clientèle (terme utilisé pour « patient » au Canada) une relation professionnelle dans la perspective d'un projet de soins

On va exploiter les contextes de façon à pouvoir établir des nvx de dvt de la compétence.

En 1<sup>ère</sup> année, on va plonger l'étudiant dans des contextes de pbs de santé temporaires. On va lui demander de travailler cette compétence de relation professionnelle avec des patients qui ont par exemple un bras cassé → on sait que dans 6 semaines, le patient sera déplâtré, ce ne sera pas un drame pour toute sa vie et on peut très bien le lui expliquer. Sa vie n'est pas en jeu. Pour l'aide soignant, construire une relation professionnelle avec le patient lui demandera de mobiliser des savoirs, savoir-faire et attitudes professionnelles mais dans un contexte plus simple que celui de la 2<sup>nde</sup> année où on va attaquer des pbs de santé chronique.

En 2<sup>nde</sup> année, notre étudiant devra établir une relation professionnelle avec des patients en dialyse qui sont dans une situation où ils savent que ça a peu de chance de s'arranger sur leur vie, qu'ils vont devoir venir à l'hôpital sur de longues périodes, très régulièrement pendant la semaine, ça va changer leur vie, il va falloir dialoguer aussi avec l'entourage du patient, avec la famille qui doit s'organiser autour de ce patient. S'attaquer à la relation professionnelle dans un contexte de maladie chronique va amener à se confronter à une série de connaissances différentes, d'attitudes professionnelles différentes, qui seront plus complexes pour l'étudiant que celui du pb de santé temporaire abordé en 1<sup>ère</sup> année.

En 3<sup>ème</sup> année, on va s'attaquer à des pbs de santé psychologiques et plonger notre étudiant dans des situations dans lesquelles il va devoir de nouveau maîtriser de nouvelles ressources. Quels sont ces pbs de santé psycho, quels types de pathologie on peut rencontrer, comment ces pathologies affectent la relation ? Et donc notre étudiant va devoir encore apprendre de nouvelles choses dans cette 3<sup>ème</sup> année pour atteindre le niveau de dvt « compétent » dans cette même compétence de construction d'une relation professionnelle dans une perspective d'un projet de soins

On va donc devoir **utiliser la complexité graduelle des contextes pour travailler des ressources différentes chaque année et pour être de plus en plus exigeant sur la maîtrise de l'étudiant des ressources demandées, de façon à ce qu'il puisse aller vers la compétence et rencontrer toutes les CE de cette compétence, cela de manière graduelle.**

(vidéo 42'48)

Dans les programmes, cela se concrétise sous la forme d'une annonce du niveau de développement attendu.

**Exemple :** Référentiel bloc 1 (1<sup>ère</sup> année) « Facility Management »

Compétence « Optimiser les ressources financières, matérielles et humaines »

Niveau de développement du bloc 1 : Gestion d'un projet opérationnel → L'étudiant devra optimiser les ressources financières, matérielles et humaines mais seulement dans le cadre d'un projet opérationnel pour l'entreprise.

Alors qu'en seconde année, le niveau de développement prévoit que l'étudiant devra optimiser les ressources financières, matérielles et humaines mais dans le cadre d'un projet qui va être stratégique pour l'entreprise. Niveau de développement du bloc 2 : Gestion d'un projet stratégique en tenant comptes de toutes les contraintes → L'étudiant va devoir maîtriser une série d'AC qui sont différents de ceux de la première année. Entre la première et la seconde année, on annonce à l'étudiant que les compétences sont les mêmes, mais le niveau de développement à atteindre va être différent.

Pour nous résumer, avec la compétence selon la définition de Tardif, on est en face d'un savoir agir → Compétence, avec certaines exigences que l'on précise : les composantes essentielles.



On précise des critères d'exigence pour chacune des compétences du RC.

On va préciser aussi des familles de situations, cad le cadre des responsabilités professionnelles et citoyennes que l'étudiant va devoir rencontrer.

On aura des contextes de plus en plus complexes et généralement la complexité des contextes va nous permettre de définir des niveaux de développement de la compétence (débutant, intermédiaire, compétent par ex).

**Chacun de ces niveaux va nécessiter de maîtriser des AC qu'il faudra aussi définir année par année. et chacun de ces AC et niveaux va nécessiter de mobiliser de nombreuses ressources (savoirs, savoir-faire et attitudes professionnelles) ce qui constituait précédemment les contenus du cours et qui était traduit en objectifs.**

Vous voyez que ces objectifs sont toujours là mais ils vont devoir être mobilisés et combinés au service du savoir-agir qui est la compétence.

*(vidéo 46')*

Annexe 2.1 de l'ouvrage « Organiser la formation à partir des compétences » → D2tail des 6 étapes nécessaires à la construction d'un RC.

### **Quelques points d'attention**

- ✓ Eviter les réformes « cosmétiques » qui n'amènent aucun développement de l'apprentissage.
- ✓ Partager la même conception des approches compétences et programmes (Poumay, Georges et Tardif, 2017)
- ✓ Désigner un pilote au changement avec soutien institutionnel, intégrer des professionnels de terrain et des étudiants.
- ✓ Eviter de s'enfermer dans l'existant, ou de perdre de vue le profil de sortie (quel étudiant, quel citoyen, professionnelle que nous voulons former, nos ambitions pour lui)