

# COMPRENDRE L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES (APC) POUR LA METTRE EN ŒUVRE

# 1. POURQUOI METTRE EN ŒUVRE L'APC ?



### L'Approche par compétences peut répondre à différentes problématiques :

#### Le manque de mise en œuvre des connaissances en situation

Des étudiants ayant pourtant de bons résultats lors des examens peuvent se montrer peu compétents durant leurs missions de **stage**, par exemple. Pourtant, il n'y a aucune opposition entre connaissances et compétences dans l'APC, car **la compétence mobilise pleinement les connaissances**, elles sont **indissociables**

#### Le manque de lien entre les enseignements

Les étudiants perçoivent parfois les enseignements comme une juxtaposition de cours indépendants les uns des autres, sans toujours comprendre **leur complémentarité ni leur contribution** à leur future pratique professionnelle. L'APC vise à **renforcer la cohérence des parcours** de formation en **donnant du sens** aux apprentissages et en montrant comment les différentes ressources acquises se combinent pour **développer et mettre en œuvre les compétences**.

### Des formations peu adaptées aux profils de sortie visés

Certaines formations sont davantage structurées autour des contenus disciplinaires que des **compétences attendues chez les diplômés**. Il peut alors exister un **décalage** entre ce qui est enseigné et les situations auxquelles les étudiants seront confrontés dans leur vie professionnelle ou citoyenne. L'APC invite à **concevoir les formations à partir des compétences** visées afin de **mieux préparer les étudiants** aux exigences de leur futur contexte d'exercice.

### Des méthodes pédagogiques peu engageantes

Les approches pédagogiques centrées principalement sur la transmission de connaissances peuvent placer les étudiants dans un **rôle relativement passif**. Or, l'apprentissage est plus efficace lorsque les étudiants sont amenés à **agir, résoudre des problèmes, collaborer et réfléchir** à leurs démarches. L'APC encourage ainsi le recours à des **méthodes pédagogiques actives** qui favorisent **l'engagement, l'autonomie et le développement progressif des compétences**.

## L'APC au service du programme de la formation

L'**approche-programme** consiste à concevoir collectivement un programme de formation afin de l'organiser de manière à conduire les étudiants vers des **objectifs définis ensemble**, en cohérence avec les **perspectives professionnelles** visées par la formation.

L'**approche par compétences** est une brique de l'approche-programme, **une « méthode » pour faciliter sa mise en œuvre.**

**Chaque enseignement participe à un objectif commun :** Apporter les connaissances nécessaires au développement et à la mise en œuvre des compétences.

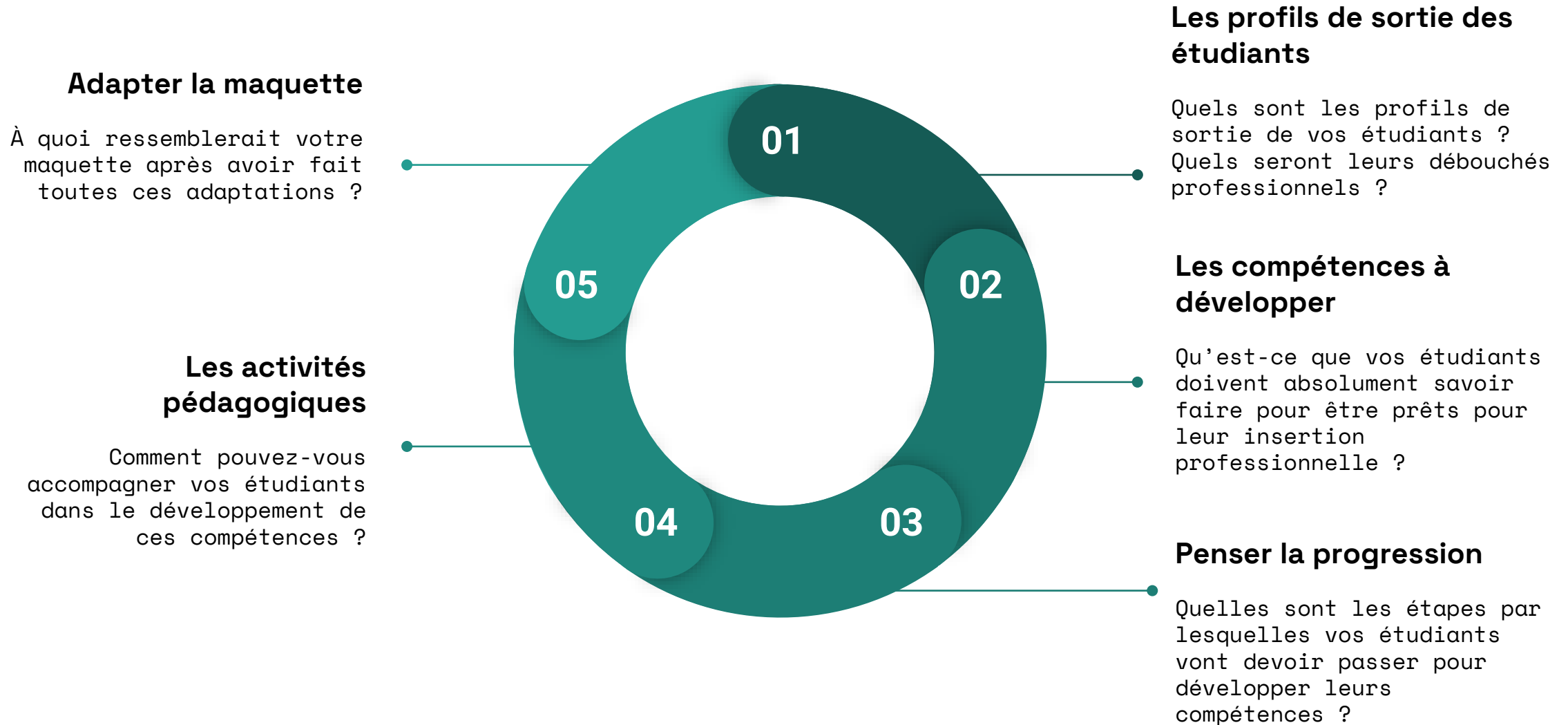


L'objectif est donc de proposer aux étudiants des environnements d'apprentissage leur permettant **d'identifier les compétences** à développer, **d'acquérir des connaissances** essentielles et **de les mobiliser** de façon pertinente dans des **situations proches du réel**.



## 2. COMMENT METTRE EN ŒUVRE L'APC ?







## Définition de la compétence

Selon Jacques Tardif (2006, 2017), « *une compétence est un savoir-agir complexe qui s'appuie sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'un ensemble de ressources internes et externes dans une famille de situations* ».

## Quelle question se poser ?

Qu'est-ce que vos étudiants doivent absolument savoir faire pour s'insérer professionnellement ?

## Comment formuler la compétence ?

- ✓ **Elle se suffit à elle-même** : ce n'est pas une étape vers autre chose, mais une fin en soi.
- ✓ **Elle s'exprime avec un seul verbe d'action**, car une compétence correspond à une action globale et complexe.
- ✓ **Elle est complexe** : ce n'est pas une procédure à appliquer ni une recette à suivre étape par étape. C'est une mise en œuvre qui demande de faire des choix, d'adapter son action à la situation, et de mobiliser les bonnes connaissances, méthodes et outils pertinents au bon moment. Du fait de cette globalité et complexité, on ne trouve généralement que **4 à 6 compétences** par formation.
- ✓ **Elle n'est pas compensable** : si elle n'est pas acquise, l'étudiant ne peut pas exercer correctement les activités visées.

## Et concrètement ?

*Pour des besoins de représentation, nous utiliserons l'exemple fictif d'une Formation LLCER (Langue, littérature et civilisation étrangères et régionales) - Anglais*

## Que feront nos étudiants ensuite (et même dans 5 ou 10 ans) ?

**Comment :** Fiches RNCP, associations professionnelles, alumni, attentes des entreprises...

**Profils de sortie dans notre cas :** Enseignement et formation ; Information et communication ; Secteur socio-culturel ; Tourisme ; Commerce international ; Edition

## Que devront-ils absolument savoir faire pour accéder à ces profils de sortie ?

**Comment :** Fiches de postes, professionnels, alumni...

## Compétences dans notre cas :

- Accompagner des publics variés au développement des compétences en langue anglaise
- Communiquer à l'écrit et à l'oral en anglais dans différents contextes
- Réaliser des négociations commerciales avec des partenaires internationaux
- Gérer des projets éditoriaux anglophones
- Gérer des projets culturels et touristiques dans le monde anglophone

Regardons plus en détail la formalisation de 2 compétences :

→ **Accompagner des publics variés au développement des compétences en langue anglaise**

- **Accompagner** = Verbe d'action unique, observable et évaluable. Il renvoie à une action professionnelle concrète et complexe (enseignement, formation...).
- **Des publics variés** : Élément de contexte. Il précise la diversité des apprenants (niveaux, profils, besoins), ce qui implique une adaptation des modalités d'accompagnement.
- **Développement des compétences en langue anglaise** = Le "quoi" indispensable. Il s'agit du résultat visé de l'action, ici centré sur l'apprentissage et la progression linguistique.

→ **Réaliser des négociations commerciales** avec **des partenaires internationaux**

- **Réaliser** = Verbe d'action unique, global et intégrateur. Il implique la mise en œuvre complète d'une activité professionnelle, avec production de résultats observables.
- **Des partenaires internationaux** = Contexte de réalisation qui implique une dimension interculturelle et linguistique conditionnant les stratégies à mobiliser.
- **Des négociations commerciales** = Il s'agit de l'activité centrale attendue, envisagée comme un processus complet et structuré.

Le référentiel de compétences permet de **présenter les compétences** visées par la formation, en **détaillant** leurs éléments et en montrant la **progression** de leur développement lors de la formation.

## Plusieurs intérêts :

- **Formaliser les réflexions** sur les compétences
- **Détailler les attentes** par compétence
- **Organiser la formation** afin qu'elle participe au développement des compétences
- **Renforcer la lisibilité** des attendus de la formation
- Se référer à un **document commun**

# Le référentiel de compétences

*Globale et complexe, elle se suffit à elle-même et est non compensable. Elle commence par verbe d'action. 4/6 par référentiel.*

**Compétence : xxx**

**Familles de situations :**

- xxx
- xxx

*Catégories de situations dans lesquelles la compétence s'exerce.*

**Composantes essentielles :**

- xxx
- xxx
- xxx
- xxx

*Éléments indispensables, conditionnent la bonne mise en oeuvre de la compétence. Servent de critères d'évaluation des activités pédagogiques (SAé). 3/6 par compétence.*

**Niveaux de développement :**

*Étapes progressives de développement de la compétence.*

xx

xx

- xxx
- xxx
- xxx
- xxx

- xxx
- xxx
- xxx
- xxx

**Apprentissages critiques :**

*Apprentissages indispensables à chaque étape du développement de la compétence. Généralement interdisciplinaires. Servent aussi de critères d'évaluation. 3/6 par niveau de développement de compétence.*



## Compétence : *Mettre en oeuvre une démarche scientifique*

### Familles de situations :

- Situation d'expérimentation et d'analyse en laboratoire
- Sur le terrain, dans les collectivités

### Composantes essentielles :

- En recourant à des protocoles en adéquation avec les objectifs poursuivis
- En choisissant des outils adaptés et cohérents au regard des données collectées
- En mobilisant des sources fiables et pertinentes au regard de la démarche poursuivie
- En discutant la qualité des démarches et des résultats
- En respectant les règles d'hygiène, de sécurité et d'environnement en vigueur
- En respectant les principes éthiques de la recherche tout au long de la démarche

### Niveaux de développement :

### Apprentissages critiques :

L2

- Identifier la spécificité et la pertinence de l'outil mobilisé
- Distinguer les outils d'analyse des outils d'obtention des résultats
- L'hypothèse représente une piste de travail pouvant valider ou invalider la problématique donnée
- Identifier des pistes d'amélioration concernant la méthodologie de travail
- Restituer les résultats les plus pertinents pour répondre à la problématique donnée

L3

- Identifier les différents protocoles pour choisir le plus adapté
- Formuler une hypothèse répondant à une ou plusieurs dimensions de la problématique donnée
- Prendre conscience des limites de son interprétation
- Prendre conscience de l'intérêt de la discussion des résultats
- Formuler des perspectives concourant à l'enrichissement du travail de recherche (interprétation)

### 3. DES ACTIVITÉS POUR DÉVELOPPER ET ÉVALUER LES COMPÉTENCES

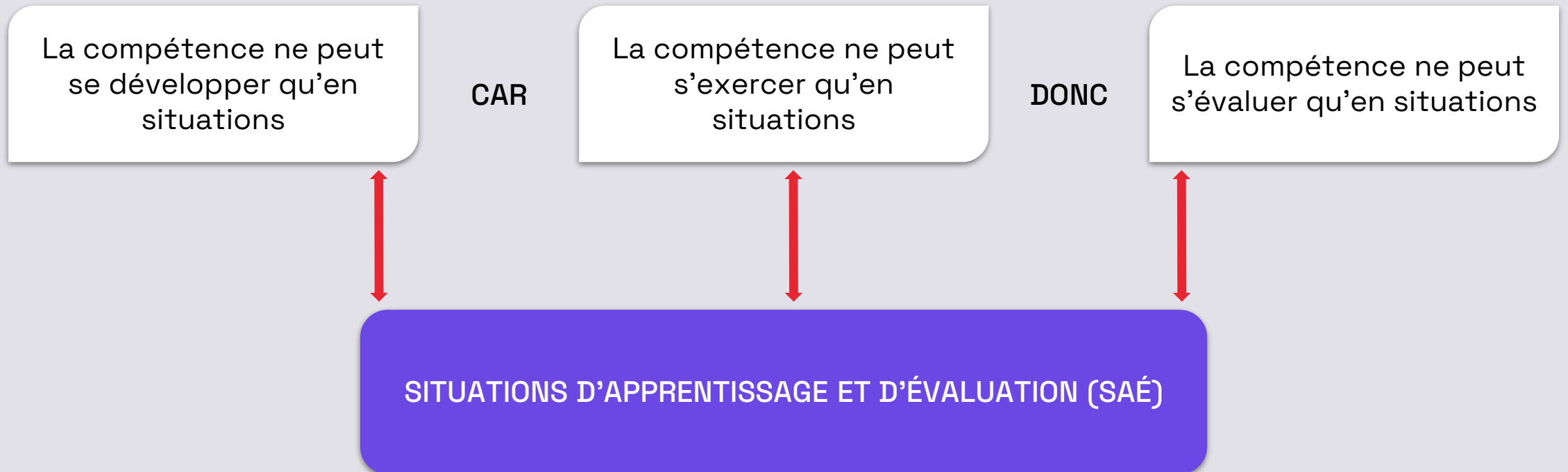


# Les situations d'apprentissage et d'évaluation (SAé) : Pourquoi ?



Au sein d'une formation en APC, l'objectif est de :

- **Développer** les compétences visées
- **Évaluer** le bon développement des compétences visées



## Qu'est-ce qu'une SAé ?

**Une situation d'apprentissage et d'évaluation (SAé)** est une activité pédagogique intégratrice qui permet de développer et évaluer le développement des compétences de la formation.

**Authentique**, proche de ce qui serait exigé d'un professionnel et représentant un **défi**, cette activité fait appel à des **enseignements variés** et favorise la **réflexivité** des étudiants.

La simulation

Le projet

L'investigation

L'étude  
de cas

Le stage

## Comment la concevoir ?

L'essentiel est de partir des situations identifiées afin de mettre les étudiants dans des **contextes authentiques** de mise en œuvre des compétences. Postures professionnelles, étapes de réalisation, indicateurs observables, planning... autant d'éléments à définir en amont afin d'aboutir à **une activité parfaitement alignée avec les objectifs de la formation.**

## Situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) Fiche de conception

Titre de la SAÉ (à remplacer ici)

### > INFORMATIONS GÉNÉRALES

|                            |                                                               |                              |
|----------------------------|---------------------------------------------------------------|------------------------------|
| Parcours concerné(s)       | Information à compléter                                       |                              |
| Semestre                   | Information à compléter                                       |                              |
| Enseignements mobilisés    | Information à compléter                                       |                              |
| Durée de la SAÉ            | Information à compléter                                       |                              |
| Temps de travail estimé    | Information à compléter                                       |                              |
| SAÉ à réaliser en groupe ? | <input type="checkbox"/> OUI<br>Nombre de personne par groupe | <input type="checkbox"/> NON |

\* Il est à noter que bien que certains enseignements soient particulièrement impliqués, vous êtes invités à mobiliser toutes les ressources qui vous sembleront nécessaires à la bonne réalisation de cette activité.

### > PRÉSENTATION DE LA SAÉ

## Comment l'évaluer ?

Ce n'est pas la SAé en tant que tel qu'on va évaluer, mais **le développement des compétences à travers la réalisation de la SAé** : son **processus** de réalisation, son **résultat** et les **réflexions** qu'elle a générées.

Pour cela, on part d'éléments spécifiques du référentiel de compétences, à savoir les **composantes essentielles** et les **apprentissages critiques**, pour décliner des **critères** d'évaluation propre à la situation authentique.

L'idéal est de **co-évaluer** la SAé afin que chaque enseignement ressource puisse identifier la maîtrise des apprentissages critiques qu'il accompagne particulièrement.



# Évaluer le développement des compétences

| Compétence principale xx                                                 |                |                |                |            |                     |
|--------------------------------------------------------------------------|----------------|----------------|----------------|------------|---------------------|
| Prise en compte des composantes essentielles                             |                |                |                |            |                     |
| Nom de la composante essentielle                                         | Enseignement 1 | Enseignement 2 | Enseignement 3 | Moyennes   | Ajustements manuels |
| Indicateur observable de la prise en compte de la composante essentielle | Assez ▼        | Peu ▼          | Peu ▼          | 2,17       |                     |
| Indicateur observable de la prise en compte de la composante essentielle | ▼              | ▼              | ▼              | non évalué |                     |
| Indicateur observable de la prise en compte de la composante essentielle | ▼              | ▼              | ▼              | non évalué |                     |
| Indicateur observable de la prise en compte de la composante essentielle | ▼              | ▼              | ▼              | non évalué |                     |
|                                                                          |                |                |                | 2,17       |                     |
| Nom de la composante essentielle                                         | Enseignement 1 | Enseignement 2 | Enseignement 3 | Moyennes   | Ajustements manuels |
| Indicateur observable de la prise en compte de la composante essentielle | ▼              | Assez ▼        | Peu ▼          | 2,50       |                     |
| Indicateur observable de la prise en compte de la composante essentielle | ▼              | ▼              | ▼              | non évalué |                     |
| Indicateur observable de la prise en compte de la composante essentielle | ▼              | ▼              | ▼              | non évalué |                     |
|                                                                          |                |                |                | 2,50       |                     |
| Maîtrise des apprentissages critiques                                    |                |                |                |            |                     |
| Nom de l'apprentissage critique                                          | Enseignement 1 | Enseignement 2 | Enseignement 3 | Moyennes   | Ajustements manuels |
| Indicateur observable de la maîtrise de l'apprentissage critique         | ▼              | ▼              | ▼              | non évalué |                     |
| Indicateur observable de la maîtrise de l'apprentissage critique         | ▼              | ▼              | ▼              | non évalué |                     |
| Indicateur observable de la maîtrise de l'apprentissage critique         | ▼              | ▼              | ▼              | non évalué |                     |
| Indicateur observable de la maîtrise de l'apprentissage critique         | ▼              | ▼              | ▼              | non évalué |                     |
| Indicateur observable de la maîtrise de l'apprentissage critique         | ▼              | ▼              | ▼              | non évalué |                     |
| Indicateur observable de la maîtrise de l'apprentissage critique         | ▼              | ▼              | ▼              | non évalué |                     |
|                                                                          |                |                |                | non évalué |                     |

Exemple de gabarit de grille d'évaluation de SAé proposé par le CIDP



# CONCLUSION



## La place centrale des enseignements

L'APC ne change absolument pas la place des enseignements.

Ils **restent centraux** car ils sont la source des apprentissages mis en pratique.

Ils continuent à être **proposés et évalués dans chaque UE** à travers des CT et CC, et peuvent en plus être évalués à travers la mise en œuvre des SAé.

## Une vision globale

À travers l'approche développée, chaque enseignement participe à un **objectif commun de formation**, qui est notamment **le développement des compétences identifiées**.

Cela peut nécessiter quelques adaptations, mais essentiellement d'être au fait de l'ensemble du programme afin de pouvoir accompagner les étudiants dans une véritable **dynamique d'intégration**.

## Une maquette légèrement modifiée

Des enseignements regroupés différemment pour une meilleure lisibilité, une UE SAé valorisée...

L'important est que la maquette **reflète la philosophie de la formation**, et qu'elle permette aux

- Loisy, C., & al. (2017). *Autour de l'approche-programme*. Conférence IFE
- Poumay, M., Georges, F. (2022), *Comment mettre en œuvre une approche par compétences dans le supérieur ?*, De Boeck Supérieur
- Prégent, R., Bernard, H., & Kozanitis, A. (2009). *Enseigner dans une approche-programme*. In Enseigner à l'université dans une approche-programme. Presses internationales Polytechnique.

Notre site internet



Notre réseau social

