

École
Supérieure
du Professorat
et de l'Éducation
| de l'académie d'Aix-Marseille



GUIDE PRATIQUE 2016 | 17 SUR L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES

Un ensemble de fiches
d'aide à la définition
et la construction des
maquettes du MEEF

Jean-François PABA

Directeur adjoint de l'ESPE - Référent APC/ESPE

Groupe de Suivi et d'Accompagnement de l'APC
au sein de l'ESPE

 espe-apc-gt@univ-amu.fr



École supérieure du
professorat et de l'éducation
Aix-Marseille Université

espe
Académie d'Aix-Marseille

Préambule du Directeur

La loi de Refondation de l'École de la République n'a pas seulement consacré la création des ÉSPÉ, elle institue la formation universitaire professionnelle des enseignants et des personnels d'éducation comme un des piliers de la refondation. Cette dynamique s'inscrit dans ce principe qu'enseigner est un métier qui s'apprend et que cet apprentissage se fait à l'université.

Cette dynamique se traduit par la création de la composante ÉSPÉ au sein de l'université d'Aix-Marseille et dans le projet académique qui associe deux partenaires : l'université d'Avignon et des Pays de Vaucluse et l'académie d'Aix-Marseille. Pour AMU, le partenariat concerne bien sûr l'ÉSPÉ mais également les autres UFR concernés : l'UFR ALLSH, l'UFR Sciences et technologies et l'UFR STAPS. Le projet doit permettre de concevoir la formation autour d'équipes forcément pluridisciplinaires, mais également pluri-catégorielles et pluri-institutionnelles. C'est la constitution et la mise en œuvre de ces équipes qui caractérisent ces trois premières années d'existence de l'ÉSPÉ.

Pour autant, que recouvre l'apprentissage du métier dans les ambitions portées par la loi ? La diversité des équipes montre la diversité des points de vue des uns et des autres, tous très pertinents car portés par des professionnels qui se préoccupent de la qualité et de l'efficacité des formations dispensées. Le travail réalisé dans les conseils de perfectionnement et dans le conseil consultatif d'école permet de rapprocher ces points de vue et les traduire dans des organisations de formation qui répondent à cette exigence partagée de qualité et d'efficacité.

Les difficultés rencontrées ont été surmontées ou sont en train de l'être, sans que pour autant leur franchissement ne soit ni simple ni aisé, ne serait-ce que parce que nous accueillons 3 300 étudiants dans nos quatre mentions du master MEÉF et sur nos quatre sites et que nous avons une exigence d'équité de traitement de chacune et chacun d'entre elles et eux.

La formation est professionnelle car elle repose sur une alternance d'enseignements et de stages en établissements scolaires afin de coordonner acquisition de connaissances et développement de compétences. Le développement des compétences est organisé pour répondre aux attentes de l'employeur, principalement l'Éducation nationale, définies dans le référentiel de compétences établi nationalement. Ce référentiel replace l'articulation connaissances-compétences dans une évolution du métier que les ÉSPÉ et leur projet académique doivent porter au travers de la formation initiale (le master, mais aussi les UE d'orientation professionnelle de licence), de la formation continuée (les deux ou trois premières années qui suivent la titularisation et la formation continue tout au long de la carrière. L'enjeu est bien de dessiner un continuum de formation tout au long de la vie, tout au moins de la carrière professionnelle.

Ce curriculum est explicitement inscrit dans l'université et le projet académique a aussi cet objectif. Pour l'université, il ne s'agit pas seulement de fournir des formateurs qui interviennent dans la formation professionnelle. Cette dimension est importante, nécessaire mais loin d'être suffisante. Le métier d'enseignant requiert un haut niveau de maîtrise des savoirs disciplinaires à enseigner et l'université dispose des personnels à même d'apporter ce haut niveau de maîtrise. Le métier d'enseignant requiert également un haut niveau de maîtrise de l'enseignement de ces savoirs et l'université, plus particulièrement sa composante ÉSPÉ, compte en son sein de nombreux spécialistes. Le métier d'enseignant, c'est également un haut niveau de maîtrise du rôle joué par chacun dans le système éducatif ; les spécialistes sont aussi nombreux mais nettement moins facilement identifiables que les deux précédentes catégories.

Le haut niveau de compétences de tous ces spécialistes relève, pour l'essentiel, de leurs travaux de recherche, soit qu'ils sont chercheurs dans des laboratoires, soit qu'ils sont associés à des équipes de recherche. C'est cette association entre spécialistes universitaires et professionnels confirmés qui fonde les principes mêmes de la formation universitaire professionnelle aux métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation alliant étroitement développement des gestes professionnels (et au-delà de l'identité professionnelle) et capacité à regarder ses propres pratiques pour les faire évoluer vers plus d'efficacité et plus de pertinence. Le recrutement au niveau master confirme que ce sont des cadres de haut niveau, capable de concevoir, organiser, adapter et faire évoluer leur travail et non pas des exécutants qui appliquent des consignes. Le seul apprentissage par reproduction des pratiques existantes est de fait insuffisant pour assurer cette capacité de prise de recul nécessaire à un tel niveau, mais également pour faire évoluer les pratiques actuelles. La formation est instituée ainsi comme le vecteur de l'évolution des pratiques et ce vecteur est institué comme une charnière entre la recherche universitaire et le terrain professionnel, les écoles, les collèges, les lycées.

Cette articulation recherche, formation, terrain est essentielle ; elle est un axe important de la construction du projet académique, que ce soit dans la mise en œuvre de la fédération de recherche SFERE-Provence ou dans les organisations mises en place pour faire de l'établissement un lieu de formation. Nous n'en sommes qu'au début mais déjà nous pouvons nous appuyer sur quelques beaux succès, que ce soit en matière de structuration de la recherche ou en matière de constitution de réseaux d'établissements formateurs. L'évolution du tronc commun en cours participe de cela. Nous devons faire

évoluer nos organisations de formation afin de renforcer l'articulation recherche, formation, terrain, nous devons également impulser d'autres manières d'envisager le métier d'enseignant, que ce soit dans les pratiques de classe ou dans rôle que joue l'enseignant dans le système éducatif. Nous ne partons pas de rien, mais une meilleure intégration des différents constituants de la formation est incontournable. Les discussions qui vont s'organiser tout au long de l'année 2016-2017 devraient permettre de faire évoluer ces organisations dans ce sens.

Une des évolutions importantes concerne les modalités d'évaluations des étudiants en incluant ceux qui ont le statut de fonctionnaire-stagiaire. Nous avons considérablement fait évoluer durant ces trois années nos modalités de contrôle des connaissances, tout en restant sur du contrôle de connaissances. Or, l'enjeu est bien sûr d'évaluer plutôt les compétences car il est clair que l'on vise à former des professionnels capables d'agir de manière réfléchie et pas des étudiants à même de réciter des connaissances apprises, sans que ces connaissances ne fassent sens pour lui, lorsqu'il a à les mettre en œuvre concrètement.

AMU, dans la perspective du prochain contrat, s'est engagé dans une évolution majeure de ses modalités d'évaluation et encourage de substituer les actuelle MCC par une approche par compétences. Les cadres institutionnels nous engagent dans cette voie ; un groupe de travail, sous la responsabilité du directeur-adjoint en charge de la formation, a été mis en place, des ateliers sont programmés pour accompagner l'évolution vers l'APC. Ce guide est conçu pour vous aider à la mettre en œuvre dans toutes nos formations. Je remercie Jean-François Paba et l'ensemble du groupe de travail qui l'ont réalisé.

Je sais pouvoir compter sur la mobilisation de tous au service de la réussite de cette nouvelle entreprise.

Jacques GINESTIE
Directeur de l'ESPE d'Aix-Marseille



Sommaire

Introduction	9
Fiche 1 : approche par compétences	11
Fiche 2 : la vision du diplômé	12
À l'échelle de la composante ESPE	13
À l'échelle de la mention	13
Fiche 3 : accompagnement des équipes et calendrier	15
Deux phases de travail	15
Cadre de déroulement des actions	16
Planification	16
Fiche 4 : le concept de compétences	17
Définition	17
Les points de vigilance	17
Fiche 5 : la formulation des acquis d'apprentissage	19
Définitions préalables	19
9 bonnes raisons de définir des acquis d'apprentissage, Parmentier (2008).	19
Fiche 6 : la construction du référentiel de formation	21
Définition	21
Fiche 7 : la construction du programme de formation	23
Utilité	23
Rédaction et approche intégrative des acquis d'apprentissage	23
Principe général de croisement du référentiel de compétences avec le programme de formation	23
Fiche 8 : l'organisation d'une UE d'enseignement	25
Le cadre	25
Les rubriques constitutives	25
Fiche 9 : des situations professionnelles aux situations d'apprentissage	27
Des familles de situations professionnelles à identifier	27
Le changement de paradigme à opérer	27
Diversité des situations d'apprentissage cohérentes aux situations professionnelles	27
Évaluation de la maîtrise des compétences	28
Fiche 10 : les matrices de formation	29
Définition et utilité	29
Des exemples de matrices	30
UE de M1 :	30
UE de M2	30
UE de M1	31
UE de M2	31
Fiche 11 : l'importance centrale de l'équipe de formation	33
Organisation	33
Missions	33
Fiche 12 : le renforcement de la relation au terrain et a la recherche	35
Le cadre	35
Préalable à la formation et modalité de formation	35
Annexes	37
Annexe de la fiche 4	37
Annexe de la fiche 7	39
Annexe de la fiche 8	41
Contacts utiles	45

Introduction

Le processus de Bologne met en exergue les enjeux de l'évaluation des compétences : le résultat obtenu est donné, non pas en fonction des contenus et de la durée de formation, mais en fonction des acquis des étudiants.

Globalement il existe un hiatus entre la promotion des enseignements d'AMU, très « académiques », et les attentes des partenaires professionnels qui raisonnent davantage en termes de Compétences acquises à l'issue d'une formation. Le cadre d'organisation des maquettes des masters MEEF s'inscrit aussi globalement dans une logique disciplinaire avec une contextualisation professionnelle.

Ainsi, le déploiement, au sein d'AMU, de l'Approche Par Compétences est accompagné par un Comité de Suivi rassemblant les référents désignés par les composantes (dont l'ESPE) et coordonné par un chargé de mission : Anne DEMEESTER chargée d'assister le Vice-Président Formation dans la mise en œuvre de ce projet ; la coordination administrative et logistique du comité de suivi de l'APC est assurée par Antoine PARIS, Coordonnateur administratif du SD-OF (Direction Générale des Services - Schéma directeur AMU).

À l'échelle de la composante le référent APC : Jean-François PABA, Directeur Adjoint, membre du Comité de Suivi, a pour missions :

- De faire le lien entre la Chargée de Mission-Comité de Suivi et la composante,
- De contribuer activement à l'expérimentation, en promouvant les conditions de développement d'une recherche-action,
- D'impulser une dynamique interne (nécessitant le soutien du conseil de composante), en veillant à prendre en compte le contexte particulier de la composante pour fixer des objectifs réalistes et réalisables :
 - En constituant une équipe avec qui avancer : groupe de collègues avec qui construire le cadre APC et partager une conception commune de l'APC = Groupe d'Accompagnement et de Suivi de l'APC*¹,
 - En élaborant un guide pratique de l'APC propre à la composante,
 - En créant les conditions pour accompagner les équipes enseignantes impliquées dans les masters MEEF de l'ESPE dans le « franchissement » des étapes de l'APC.
- D'établir un rétro-planning permettant de resituer l'activité de la composante en vue de satisfaire aux exigences du planning des accréditations.

L'Approche Par Compétences place au premier plan une démarche fondée sur les **résultats d'apprentissage**, quel que soit le lieu et la forme d'acquisition ; par opposition à l'approche traditionnelle, basée sur les contenus de formation, les programmes et leur durée. Elle consiste essentiellement à définir les compétences inhérentes à l'exercice d'un métier et à les transposer dans le cadre de l'élaboration d'un **référentiel de formation** ou programme d'études.

Une telle approche est en cohérence avec les préconisations de l'Arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation ». En effet il stipule que le contenu du master « MEEF » prend appui sur le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (arrêté du 1-7-2013, J.O. du 18-7-2013, MEN, DGESCO A3-3).

Les formations dispensées sont progressives et intégrées. La formation aux métiers du professorat et de l'éducation vise l'acquisition des compétences nécessaires à leur exercice (...), elle est assurée par des équipes pédagogiques pluri catégorielles relevant des composantes concernées des établissements d'enseignement supérieur de l'académie — personnels enseignants, d'éducation, d'inspection et de direction en exercice dans les premier et second degrés — et associant des professionnels intervenant en milieu scolaire dans le cadre de partenariats éducatifs ainsi que des professionnels de la formation.

Cette approche induit donc un changement de paradigme : passer d'une logique de transmission de connaissances à une logique de développement des compétences.

Ce changement ne doit pas occulter les incertitudes liées à l'approche par compétence. Certains auteurs (Crahay, 2006 ; Rey & Al., 2003) présentent plusieurs risques qu'il est nécessaire de souligner pour ne pas induire des pratiques qui pourraient se révéler contre-productives.

Par exemple, une vision utilitariste du savoir présente le risque d'amputer les savoirs de ce qui fait leur aspect critique et d'enfermer les apprentissages dans des activités désignées arbitrairement comme utiles (Cheneval-Armand & Ginestier, 2009).

¹ Composition du Groupe : Solenne Albertini ; Fabrice Barth ; Patrice Bonnet ; Martine Conio ; Alice Delserieys ; Beate Hoschek ; Patrice Laisney ; Cécile Paba-Rolland ; Jean-François Ranucci ; Malek Bouzid ; Frédéric Saujat

Autre exemple, la confusion qui peut être induite par cette approche entre ce qui est attendu et les moyens à mettre en œuvre. Si la notion de compétence permet de préciser ce qu'on attend, elle ne doit pas occulter les savoirs nécessaires pour y parvenir.

Face à ces difficultés, plusieurs solutions sont envisageables :

- La première serait de réfuter la notion de compétence. Cette solution d'évitement risquerait d'empêcher de se poser la question essentielle : comment amener les étudiants à mobiliser leurs acquis dans de nouvelles circonstances ?
- La seconde solution est d'informer clairement les enseignants de l'incertitude de cette approche et de les inclure dans le processus de sa compréhension. Reconnaître cette incertitude, c'est accepter le caractère mystérieux de l'être humain. C'est postuler également que c'est en rapprochant le monde de la recherche et celui du terrain que nous serons amenés à mieux cerner cette activité de mobilisation. D'une certaine manière c'est aussi l'ambition de ce travail.

L'objectif principal de cette démarche est d'amener les équipes, à définir les acquis d'apprentissage de leur programme de formation c'est-à-dire ce qu'un étudiant sait, comprend et est capable de faire à l'issue de ce programme. La démarche se veut résolument itérative en prenant comme point de départ l'énonciation des acquis d'apprentissage attendus à la fin du programme et en évaluant ensuite la cohérence entre ce qui est enseigné, ce qui est acquis et ce qui est évalué dans le programme.

Elle se focalise dès lors davantage sur l'apprenant, ce qu'il a acquis au terme du programme, que sur le processus d'enseignement lui-même (les contenus notamment).

L'énoncé des acquis d'apprentissage ne remplace toutefois pas la description de contenus et d'objectifs, mais les complète utilement.

Les instances européennes ont introduit, progressivement depuis 2003, le concept de « learning outcomes » (LO's) dans le processus de Copenhague (formation tout au long de la vie) et dans le processus de Bologne (l'enseignement supérieur). Les acquis d'apprentissage apparaissent de plus en plus comme l'instrument de comparabilité et de transparence des certifications dans l'espace européen. A l'occasion de la conférence de Londres en 2007, les ministres européens de l'enseignement supérieur ont réaffirmé le rôle des LO's dans le processus de Bologne comme étant un élément central des outils de transparence et de mobilité que sont les cadres de certification, les systèmes de crédits et les procédures de reconnaissance et de lisibilité des acquis tant formels qu'informels.

Fiche 1 : approche par compétences Plus-values et écueils

L'Approche Par Compétences en formation des enseignants insiste à la fois sur l'apprentissage par l'expérience et sur la pratique réflexive ; concrètement, la formation « par l'expérience » nécessite de prendre en compte le fait que toute pratique professionnelle mobilise le jugement, les valeurs, les connaissances, la rationalité, la confrontation aux théories existantes et le recours aux résultats de la recherche scientifique.

Deux ensembles de conséquences découlent de l'APC :

- les étudiants construisent leurs représentations à partir de ce qu'ils font pour apprendre c'est-à-dire de leurs propres activités ; la construction du programme nécessite donc, dans un premier temps, une focalisation sur l'énonciation des acquis attendus en fin de programme ;
- l'enseignant aligne ses activités d'enseignement et d'évaluation aux intentions pédagogiques qu'il vise et qui sont énoncées en termes d'acquis d'apprentissage attendus en fin de processus ; la construction du programme nécessite donc, dans un second temps, une évaluation de la pertinence des acquis attendus au regard des dispositifs d'évaluation et d'enseignement des cours proposés dans le programme.

Nous nous sommes appuyés sur une méthodologie visant à la définition des acquis d'apprentissage d'un programme de formation. Nous l'avons fait, bien sûr pour nous inscrire dans les développements les plus récents des référents européens mais surtout pour offrir aux enseignants et aux responsables de programme l'opportunité de réfléchir et d'améliorer la qualité de leur programme de formation.

Nous pensons que les réformes en cours dans l'EEES (Espace Européen de l'Enseignement Supérieur) offrent une occasion unique de repenser nos politiques institutionnelles et de questionner nos pratiques pédagogiques. Ces réformes nous invitent à placer l'étudiant et la qualité au centre de notre projet pédagogique. L'élaboration de cette méthodologie en est une des expressions.

Quelles plus-values attend-on de la mise en œuvre de l'APC ?

- Améliorer globalement l'offre de formation : gagner en lisibilité, en cohérence et en qualité,
- Préciser et expliciter la vision des cursus pour montrer la valeur ajoutée des programmes de formation par rapport aux précédents et à ceux d'autres ESPE,
- Favoriser l'interdisciplinarité,
- Intégrer des innovations en termes de méthodes de formation, d'accompagnement des étudiants et d'évaluation,
- Rénover et ajuster les programmes (les enseignements de tronc communs, mutualisation de certains enseignements, ...).
- Assurer une synergie et un décloisonnement entre les enseignements.
- Différencier les approches et ainsi prendre en compte la diversité.
- Améliorer les méthodes d'évaluation des acquis des étudiants.
- Evaluer l'ensemble d'une formation pour la réajuster au besoin.
- Intégrer, dans le cadre du processus d'accréditation, les référentiels de formation, au moins dans un Supplément au Diplôme.

Quels écueils à dépasser ou à éviter ?

Écueils liés à la conception des maquettes	Écueils liés à l'approche des équipes
<p>Utilisation du référentiel de compétences comme « simple » toile de fond de la maquette, sans réelle influence sur les situations d'apprentissage, les pratiques évaluatives et l'organisation du travail des enseignants</p> <p>La logique d'un parcours de formation (parcours de professionnalisation) ne prédomine pas dans la configuration ni dans l'agencement des situations d'apprentissage.</p> <p>Les étudiants ne reçoivent aucune rétroaction sur le développement de leurs compétences.</p> <p>Les ressources sont considérées en elles-mêmes et pour elles-mêmes.</p> <p>Les situations de déploiement des compétences et des ressources sont ignorées.</p> <p>Les situations d'apprentissage et les pratiques évaluatives s'inscrivent dans deux logiques différentes.</p>	<p>Autonomie et liberté des enseignants au détriment de la logique d'équipe</p> <p>Doutes et craintes liés aux impacts sur les pratiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Crainte de ne pas accorder suffisamment d'importance aux contenus. • Réticences vis-à-vis de changements de méthodes voire de posture. • Crainte d'une remise en question des horaires dans un cadre économique à envisager à moyens constants. • Crainte d'une charge supplémentaire. <p>Contraintes liées à l'évaluation : modes d'envisager les MCC et de s'accommoder de la compensation entre les UE ; méconnaissance des outils et techniques pour évaluer les compétences.</p> <p>Faisabilité : question de la gestion des effectifs.</p>

Fiche 2 : la vision du diplômé

À l'échelle de la composante ESPE

Les futurs diplômés du master MEEF des mentions 1, 2 et 3, seront capables de :

- Prendre en compte des éléments réglementaires et institutionnels de leur environnement professionnel en lien avec les responsabilités attachées à la fonction.
- Mobiliser des compétences relationnelles, de communication et d'animation favorisant la transmission, l'implication et la coopération au sein de la communauté éducative et de son environnement.
- Maîtriser des contenus disciplinaires et leur didactique.
- Organiser et de gérer la vie scolaire dans l'établissement.
- Mobiliser les compétences éducatives et pédagogiques nécessaires à la mise en œuvre de situations, d'apprentissage et d'accompagnement des élèves, diverses.
- Mobiliser les compétences relatives à l'usage et à la maîtrise des technologies de l'information de la communication.
- Analyser et d'adapter leur pratique professionnelle en tenant compte des évolutions du métier et de l'environnement de travail.

L'objectif des formations est d'assurer un haut niveau de connaissances et compétences éthiques, disciplinaires, didactiques et professionnelles en vue d'obtenir un concours de recrutement d'enseignants du premier, du second degré ou de conseiller principal d'éducation et d'exercer dans les écoles ou collèges et lycées d'enseignement général, technologique ou professionnel. La professionnalisation progressive permet l'acquisition d'une culture professionnelle commune aux métiers de l'éducation et du professorat qui vise à dépasser les clivages entre les degrés d'enseignement (premier et second degré) et entre les missions spécifiques des métiers, tout en valorisant leurs objectifs convergents et complémentaires.

Si enseigner est un métier qui s'apprend tout au long de la vie, ce ne peut être qu'en s'inscrivant dans un processus de développement progressif et intégré de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être incarnés dans les compétences professionnelles dans leur contexte d'exercice (ces dernières sont fédérées dans un cadre de référence commun à tous les professionnels de l'éducation et de la formation : le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation qui prend en compte la spécificité des métiers du professorat et de l'éducation - arrêté du 01/07/2013 - NOR-MENE 1315928A (JO 18/07/2013) MEN-DGESCO A3-3).

Une Approche Par Compétences est à promouvoir, parce qu'elle est cohérente à l'objectif de former des "praticiens réflexifs", en posture de recherche, qui fondent et ajustent leur action sur l'évaluation des besoins et des progrès des élèves ; il s'agit de professionnels dont la maîtrise, à un niveau raisonnable et observable en situation de débutant, des compétences associées au métier, attendues par l'institution, a été validée dans le cadre du MEEF.

À l'échelle de la mention

L'équipe de formation pilotée par le responsable de Mention rédige la vision du diplômé (profil de l'étudiant à l'issue de la formation) de la Mention qui est globale pour l'ensemble des parcours de la Mention, en respectant les caractéristiques et les exigences des métiers de l'enseignement et de l'éducation ; en formulant les compétences de façon à faciliter leur acquisition par les étudiants.

Fiche 3 : accompagnement des équipes et calendrier

Deux phases de travail

1. Une première phase, animée par le Groupe de Suivi et d'Accompagnement de l'APC coordonné par le référent, est destinée à présenter, aux responsables des formations, le contexte général de ce projet en ciblant le concept d'acquis d'apprentissage et l'utilité d'exploiter ce concept dans une logique « programme », et enfin les ressources qu'il sera possible d'utiliser au sein des équipes. Cela se concrétisera par des ateliers de travail, sur une demi-journée banalisée, au semestre 1 2016-2017, mention par mention (½ journée mention 1 ; ½ journée mention 2 secteur Sciences- EPS et mention 3 ; ½ journée mention 2 secteur ALLSH).

2. Une seconde phase a pour objectif d'accompagner les équipes en charge de la gestion du programme dans la définition des acquis d'apprentissage. La pertinence des acquis d'apprentissage attendus tels qu'ils auront été énoncés sera analysée au regard des dispositifs d'évaluation et d'enseignement développés dans chaque cours. Il s'agit notamment d'explorer les questions suivantes :

- Les dispositifs d'évaluation présents dans le programme permettent-ils d'évaluer les acquis d'apprentissage attendus en fin de programme ?
- Les dispositifs d'enseignement présents dans le programme permettent-ils de développer effectivement les acquis d'apprentissage attendus en fin de programme ?
- Quelles adaptations opérer dans le programme, en prenant appui sur les acquis d'apprentissage attendus au terme de celui-ci ?

Tout au long de ces phases de conceptions, s'organisent un accompagnement et un soutien des responsables et des équipes « programme » : le principe qui prévaut dans cette démarche est que les personnes impliquées dans la gestion des programmes puissent aisément s'emparer de la démarche et des outils – sans devoir y consacrer trop de temps – pour pouvoir les utiliser dans leur contexte spécifique. Les membres du Groupe de suivi assurent cet accompagnement et apportent ressources et outils nécessaires aux responsables de programme.

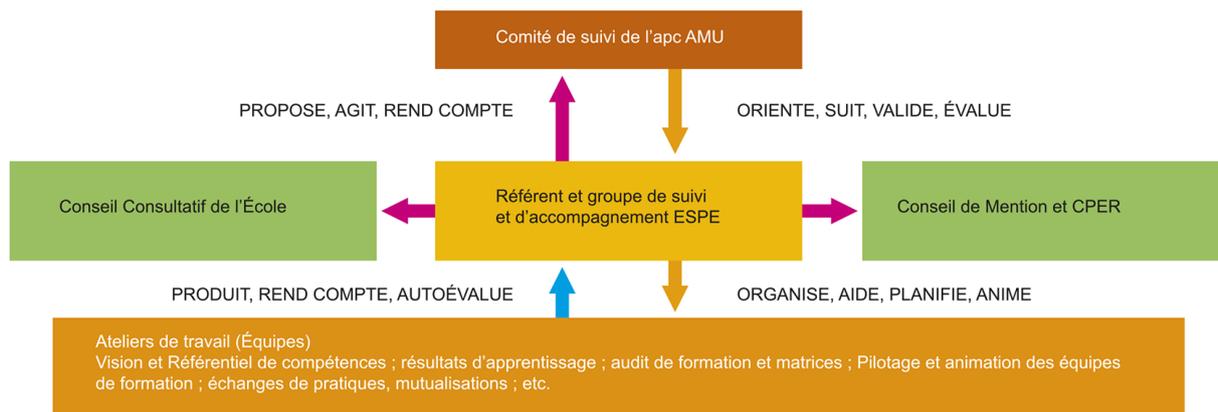
Pour chaque étape, sont proposés des ateliers « techniques » et « méthodologiques » :

- Vision et référentiel de compétences ;
- Résultats d'apprentissage ;
- Audit de formation et Matrices...
- Méthodes et techniques de formation ; innovations pédagogiques
- Pilotage et animation des équipes de formation
- Mutualisations, échanges de pratiques.

Format court pour comprendre les concepts et acquérir des outils pour une mise en œuvre ultérieure efficace et pragmatique.

La philosophie globale est de mettre à disposition des « balises » c'est-à-dire des éléments destinés à guider les acteurs, en indiquant la direction à suivre pour éviter les écueils. On comprend donc que, même si une balise fixe des contraintes, elle n'impose pas la même voie étroite à tous ; les balises proposées fixent donc des points de repère obligés permettant à chaque programme de trouver sa propre voie. Ces balises serviront à conserver une **unité** dans le projet de formation du MEEF, tout en favorisant des **applications diversifiées** et pertinentes propres à chacune des disciplines et à chacun des programmes d'études.

Cadre de déroulement des actions



Planification

Définition Périmètre offre de Formation	Premiers cadrages AMU / Validation par les Conseils de Composante		Deuxièmes cadrages AMU/ Validation par les conseils de Composante	Accréditation MENESR	
09/2016-12/2016	12/2016-01/2017	03/2017-04/2017	04/2017-12/2017		Rentrée 09/2018
Sensibilisation-Vision Macro-compétences → Remontée de l'Architecture de L'offre de Formation (mentions et leurs parcours + compétences par mention).		Référentiels de compétences (mentions-parcours)/ Matrices/Programmes/MCC			Mise en œuvre
Temps de formation, échanges, accompagnements, mutualisations... →				Scénarisation des enseignements	
Ateliers sensibilisation-Information → Ateliers techniques présentiel/distanciel					

Fiche 4 : le concept de compétences

Définition

Les compétences professionnelles attendues pour les métiers du professorat et de l'éducation sont définies par le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (Arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013) ; elles se développent progressivement dans un processus intégrant des savoirs théoriques et des savoirs pratiques fortement articulés les uns aux autres.

Ce référentiel se fonde sur la définition de la notion de compétence contenue dans la recommandation 2006/962/CE du Parlement européen : « ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées au contexte », chaque compétence impliquant de celui qui la met en œuvre « la réflexion critique, la créativité, l'initiative, la résolution de problèmes, l'évaluation des risques, la prise de décision et la gestion constructive des sentiments ».

Les compétences inhérentes à l'exercice du métier étant d'ores-et-déjà définies il convient de les transposer dans le cadre de l'élaboration d'un référentiel de formation ou programme d'études qui s'exprime via un curriculum dans les maquettes du MEEF. Cette Approche Par Compétence est congruente à la définition de la notion de compétence ci-dessus.

Les points de vigilance

La compétence analysée :

- se situe au niveau d'un programme de formation (qui en comporte généralement entre 5 et 10) ;
- est synthétique, ni trop générale, ni trop détaillée ;
- implique la mobilisation de ressources (savoirs, savoir-faire, attitudes) ;
- est orientée vers l'action ;
- est centrée sur l'étudiant ou le diplômé ;
- est relative à une famille de situations (professionnelles) données ;
- signale un niveau de maîtrise : indique le niveau attendu de la compétence. Par exemple : « Veiller à ce que son attitude et son langage ne soient pas discriminatoires... » Ou « Participer au bien-être et à la construction de l'estime de soi... »

C'est un « ensemble de **connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées au contexte** ».

Chaque compétence implique de celui qui la met en œuvre « la **réflexion critique, la créativité, l'initiative, la résolution de problèmes, l'évaluation des risques, la prise de décision** et la **gestion constructive des sentiments** ».

*Note : les textes en **gras et verts** relèvent du **domaine cognitif**, ceux en **gras et bleus** des **domaines affectif et psychomoteur** et ceux en **gras et violets** des **domaines cognitif, affectif et psychomoteur***

Dans le descriptif du profil du diplômé de l'ESPE, six « blocs » de compétences ont été retenus (approche « macro » car elles sont communes à l'ensemble des diplômés). Chacun des blocs est un ensemble homogène et cohérent qui regroupe des compétences directement en lien avec un domaine d'activité de l'enseignant et/ou du conseiller principal d'éducation. Il ne correspond pas à un module de formation. (*Commission nationale de la certification professionnelle – 19/11/2015*).

L'explicitation des blocs de compétences

Les équipes pédagogiques pilotées par les responsables de Mention et de Parcours opèrent une déclinaison des blocs de compétences. Le référentiel de formation opérationnel, dans lequel s'ancre le programme de formation, est le résultat de cette déclinaison de chacun des blocs en compétences de manière plus spécifique et plus détaillée pour chaque mention ou parcours.

La finalité professionnelle des masters est garantie en référence à des « Blocs de compétences professionnelles en interaction » mis en apprentissage et non plus en fonction de la répartition différentielle de « Blocs de savoirs » au sein de groupes d'UE (Cf. Annexe fiche 4).

Fiche 5 : la formulation des acquis d'apprentissage

Définitions préalables

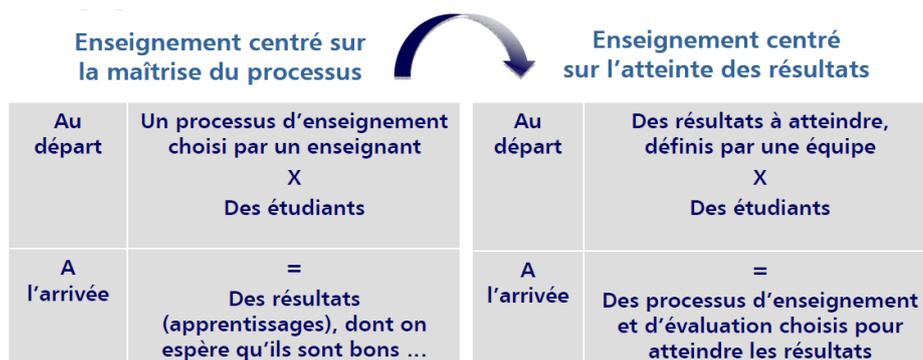
« Les résultats d'apprentissage décrivent (de manière vérifiable) ce que l'apprenant doit normalement connaître, comprendre et être capable de faire après avoir validé un programme de formation donné » (Extrait du Guide d'utilisation ECTS (2009) – DG Education et Culture, Commission européenne).

Si le concept d'acquis d'apprentissage semble en apparence d'une relative simplicité, sa mise en pratique appelle un changement de perspective à deux niveaux :

- Tout d'abord en se centrant sur l'apprenant (ce qu'il a appris) pour enrichir un point de vue centré exclusivement sur l'enseignant (ce qu'il enseigne) ;
- Ensuite en se focalisant non plus uniquement sur le processus d'enseignement (les contenus, les méthodes, les ressources) mais également sur les résultats d'apprentissage au terme de ce processus (les savoirs, les compétences acquises).

Les acquis d'apprentissage invitent à un changement de paradigme en partant de la définition des résultats d'apprentissage attendus en fin de formation pour ensuite identifier les dispositifs d'enseignement et d'évaluation les plus pertinents pour développer et évaluer ces acquis (Donnelly & Fitzmaurice, 2005).

D'une approche de l'enseignement centrée sur la maîtrise des contenus et du processus, le concept d'apprentissage propose de basculer vers une approche de l'enseignement **centrée sur l'atteinte des résultats**. L'effet recherché, outre la plus grande lisibilité et comparabilité des programmes de formation, est le renforcement de la cohérence du programme par un travail qui doit nécessairement intervenir collégalement. Définir des résultats d'apprentissage implique donc de s'intéresser au programme dans son ensemble et d'être attentif à ce que les objectifs annoncés en termes de résultats d'apprentissage soient en cohérence avec les méthodes d'enseignement et d'évaluation proposées dans les cours.



Le concept d'acquis d'apprentissage, un changement de perspective

* Warnier, Pascal ; Warnier, Léticia ; Parmentier, Philippe P. ; Leloup, Gaëtane ; Petrolito, Sébastien. *Et si on commençait par les résultats ? Élaboration d'une démarche de définition des acquis d'apprentissage d'un programme de formation universitaire*. 26ème congrès de l'AIPU (Rabat, du 17/05/2010 au 21/05/2010).

Selon cet angle de vue, l'utilité pédagogique du concept d'acquis d'apprentissage peut être précisée à plusieurs niveaux, celui de l'étudiant, celui des professeurs et celui du programme, comme l'indique le tableau suivant.

L'étudiant	Le programme	Les professeurs
Les étudiants savent clairement ce qu'ils devront être capables de faire au terme de l'apprentissage (donner du sens à leur apprentissage et les responsabiliser)	La cohérence du programme est renforcée et la contribution spécifique de chaque cours est mieux identifiée	La vision « programme » l'emporte sur une vision « cours »
Les étudiants peuvent élaborer plus efficacement leur parcours de formation	Des référentiels (de compétences) constituent un cadre commun	La concertation et le travail en équipe sont encouragés
Les étudiants peuvent communiquer plus clairement (employeurs, autres institutions) leurs acquis	Les apprentissages peuvent être contextualisés	Le lien est étroit entre critères d'évaluation et acquis d'apprentissage

9 bonnes raisons de définir des acquis d'apprentissage, Parmentier (2008)

Rédaction et méthodologie

Les résultats d'apprentissage sont rédigés au niveau des parcours de formation dans la continuité des compétences. Les équipes de formation, dont le responsable de l'UE, les autres intervenants, et le responsable du parcours s'associent pour collaborer à cette tâche.

Quelques repères pour énoncer les résultats d'apprentissage des étudiants au terme du programme de formation :

Les résultats d'apprentissage niveau programme sont formulés en :

- verbes d'action ;
- signalant un niveau de maîtrise, indiquant le niveau de progression attendu. Par exemple : « Appliquer des procédures... » ou « Développer des procédures... » ;
- centrés sur l'étudiant ou le diplômé ;
- contextualisés ;
- observables ;
- évaluables.

Des compétences travaillées dans différents registres : Registres de technicité (Martinand, 1994).

TL : Technicité de lecture : c'est le cas d'un formé qui a la capacité de "lire", d'analyser et d'expliquer une pratique sans être forcément capable de faire lui-même

TP : Technicité de participation : c'est le cas d'un formé capable de tenir un rôle dans une pratique, mais avec une aide et un contrôle par autrui.

TM : Technicité de maîtrise c'est la capacité d'un professionnel à intervenir en autonomie dans une pratique

Chaque registre de technicité peut faire l'objet d'une maîtrise :

- Restreinte
- Intermédiaire
- Affermie et élargie

Ce sont les seuils d'acquisition attendus d'un résultat d'apprentissage qui est progressif.

La progression des apprentissages va de l'initiation à la maîtrise ; ainsi un résultat d'apprentissage peut être décliné suivant différents seuils de maîtrise.

Il est alors essentiel de se demander :

- Au sujet des compétences : Où développons-nous (ou comptons-nous développer) chacune de ces compétences ? Dans quelles unités d'enseignement ?
- Au sujet des acquis d'apprentissages : Explicitent-ils les ressources à mobiliser : savoirs, savoir-faire et attitudes ?

Fiche 6 : la construction du référentiel de formation

Définition

Le référentiel est à la fois la carte de l'institution, la feuille de route des formateurs et la boussole de chaque enseignant :

- pour l'institution, il traduit la culture professionnelle d'un métier dont l'identité recouvre des fondamentaux communs à tous et des spécificités propres à chaque spécialité ;
- pour les formateurs, il identifie les compétences fondamentales à acquérir en formation initiale, à consolider à l'entrée dans le métier et à développer dans un continuum tout au long de la carrière ;
- pour l'enseignant et le personnel d'éducation, c'est un outil dynamique qui lui permet de s'auto-positionner régulièrement et d'orienter son projet de formation.

Pourquoi un référentiel ?

- Pour améliorer la qualité de la formation, car le référentiel permet :
 - de préciser et d'explicitier la vision de chacun des cursus ;
 - d'assurer un programme adéquat, cohérent et progressif, de le réajuster (identifier les lacunes, ce qui n'est plus justifié, les regroupements possibles, les redondances, l'évolution des professions...) ;
 - d'assurer une synergie et un décloisonnement entre les enseignements (image complète du puzzle, cohérence et articulation) ;
 - d'informer les partenaires de la formation : corps d'inspection, tuteurs de terrain, etc. ;
 - de faciliter l'interdisciplinarité, la mutualisation et les troncs communs ;
 - d'améliorer les méthodes d'enseignement et d'accompagnement ;
 - d'améliorer les méthodes d'évaluation des acquis des étudiants ;
 - d'évaluer l'ensemble d'une formation pour la réajuster au besoin.

- Pour donner une meilleure visibilité et une meilleure lisibilité aux formations :

Impact sur les étudiants :

- attirer des étudiants potentiels dans un contexte compétitif ;
- motiver les étudiants actuels et aider à leur réussite ;
- favoriser leur employabilité ;
- faciliter leur mobilité.

Impact sur l'employeur :

- Faciliter la prise en compte de la cohérence formation-exigences du niveau de maîtrise des compétences professionnelles-réalités de terrain, lors du processus de recrutement puis de titularisation.

Qui rédige ?

Le processus d'élaboration d'un référentiel de formation suppose de définir le profil de sortie d'un diplôme, c'est-à-dire d'explicitier les compétences dont les diplômés devraient faire preuve à l'issue de la formation ; que celle-ci soit directement professionnalisante ou non.

Le référentiel est un document qui réunit et liste les compétences attendues et les résultats d'apprentissage escomptés en fin de formation. Ce sont les responsables de parcours et de mention de masters qui seront à même de réaliser le travail de reformulation en lien avec l'équipe pédagogique.

Les résultats d'apprentissage représentent donc une composante (ou dimension) relative à une compétence donnée, indiquant les savoirs, savoir-faire et attitudes, selon le niveau de maîtrise attendu. Ils permettent de définir ce dont le diplômé devra être muni, donc les enseignements à mettre en place.

Fiche 7 : la construction du programme de formation

Utilité

Le programme de formation correspond au descriptif des enseignements dispensés dans les unités d'enseignement. Il comprend :

- La place de chaque unité d'enseignement dans le programme en lien avec les compétences ;
- Les résultats d'apprentissages visés par chaque unité d'enseignement ;
- Les méthodes d'enseignement ;
- Les modalités d'évaluation ;
- La bibliographie...

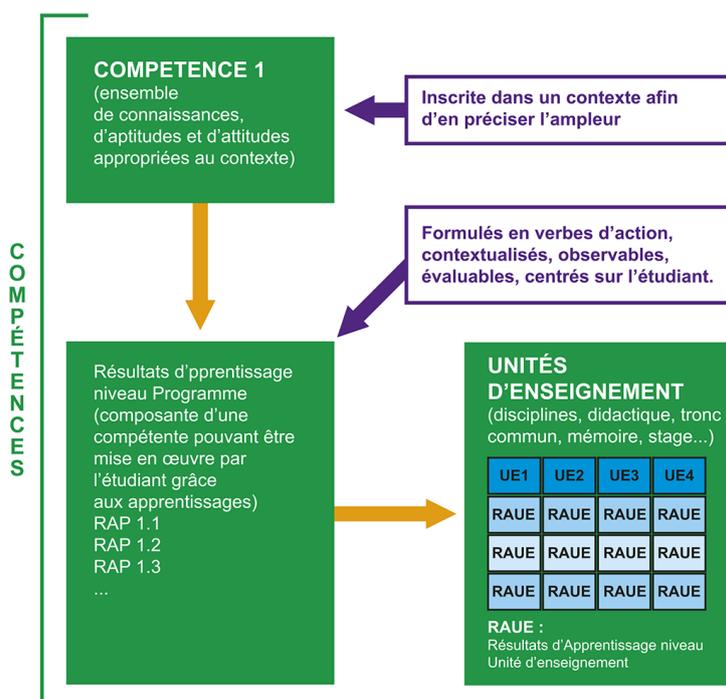
Il y a nécessité d'un croisement entre référentiel de compétences et programme de formation qui est l'ensemble des unités d'enseignement d'un cursus ; un référentiel de formation est donc élaboré avant l'identification des unités d'enseignement d'un cursus. (Cf. Annexe « fiche 7 »)

Rédaction et approche intégrative des acquis d'apprentissage

Le programme est élaboré de manière collaborative par l'équipe pédagogique qui prend en compte que :

- **La mise en œuvre du tronc commun** de la formation initiale (note des trois directions ministérielles-DGESCO, DGESIP, DGRH, 30 avril 2015, fondée sur l'arrêté du 27 Août 2013) au sein des masters MEEF doit permettre l'acquisition des 14 compétences communes aux professeurs et aux personnels d'éducation ; du fait de la forte imbrication des compétences entre elles il est nécessaire de les mobiliser en contexte et donc de concevoir et mettre en œuvre une formation intégrative et développer des démarches pédagogiques appropriées. Ainsi la formation doit être construite en s'ancrant dans des compétences à acquérir en lien avec le tronc commun qui doit imprégner toute la formation et mobiliser l'ensemble des acteurs. On peut traduire ceci par l'idée que le tronc commun « institue » l'ensemble de la formation. En somme le tronc commun sert d'appui pour donner de la cohérence à l'élaboration du mémoire réalisé par tous les étudiants, ainsi qu'à la construction des autres UE consacrées aux savoirs didactiques et pédagogiques (SDP), aux savoirs enseignés à l'école (SEE) et aux savoirs fondamentaux de référence (SFR). En ce sens, c'est un soubassement des UE disciplinaires spécifiques. Les acquis d'apprentissage en lien avec les enseignements de tronc commun ne sont donc pas des entités isolées et indépendantes des autres acquis des autres composantes de la formation.
- **Un acquis** peut être développé (évalué) par plusieurs activités ;
- Au niveau d'une UE un acquis d'apprentissage est l'ensemble des savoirs, savoir-faire et attitudes attendus à l'issue de cette unité d'enseignement.

Principe général de croisement du référentiel de compétences avec le programme de formation



Fiche 8 : l'organisation d'une UE d'enseignement

Le cadre

L'organisation d'une UE peut s'ancrer dans diverses approches (qui ne s'excluent pas !) :

- une seule compétence dans une UE (=cours) (1 compétence par UE) → Grande lisibilité mais difficultés de validation
 - certains éléments d'une seule compétence dans plusieurs UE
 - plusieurs éléments de différentes compétences dans plusieurs UE
 - une seule compétence dans plusieurs UE (1 compétence = N UE) → 2 ou 3 UE en bijection avec une compétence métier de manière à garantir que la validation de l'UE certifie la qualification de l'étudiant sur la compétence métier correspondante.
- } Organisation matricielle

L'objectif intégrateur réside dans l'analyse du libellé de la formulation ministérielle de la ou des compétences, qui fournit les informations utiles et pertinentes pour déterminer les d'apprentissage à viser, les contextes de réalisation et d'en inférer les indicateurs évaluables ainsi que les critères ; ainsi il devient possible de mettre en place (a priori) des modalités et les moyens d'évaluation les plus appropriés pour le type compétence-cible.

Les rubriques constitutives

I. Présentation de l'unité d'enseignement

Situation de l'unité d'enseignement dans l'ensemble du programme : quelle est la contribution de ce cours dans le développement des compétences visées par la formation ?

Précision éventuelle des prérequis nécessaires.

Identification des grands thèmes abordés.

II. Coordonnées principales

- Nombre de crédits ECTS
- Volume Horaire
- Langue d'enseignement
- Nom et coordonnées de l'enseignant responsable
- Équipe pédagogique

Le lien entre les crédits ECTS (Système Européen de Transfert et d'accumulation de Crédits), l'enseignement et l'apprentissage repose sur la notion de charge de travail fournie par les étudiants pour atteindre les objectifs d'apprentissage ou acquis de formation d'un enseignement. Autrement dit, les crédits ECTS doivent refléter l'ensemble des efforts fournis par les étudiants en classe et hors de la classe de façon à atteindre les apprentissages visés par un enseignement spécifique. La charge de travail qui incombe à l'étudiant comprend alors toutes les activités d'apprentissage reliées à un enseignement (cours magistral, un séminaire, séances de TP, conduite de projets ou travaux individuels ou de groupe, ou à la préparation aux examens). Un crédit ECTS équivaut à 25-30 heures d'apprentissage pour un étudiant, incluant les heures au contact de l'enseignant.

On envisage généralement une proportion de 1/3 d'heures de contact en classe et de 2/3 d'heures de travail hors de la classe pour déterminer la charge de travail des étudiants dans les disciplines qui ne comportent pas de travaux de laboratoire ou de séances de TP.

La proportion entre heures de contact en classe et heures de travail hors de la classe varie selon les disciplines. Dans les cas où sont prévues des activités de laboratoire, de séminaire ou de TP dans le cadre d'un enseignement il faut tenir compte de ces heures dans la détermination de la charge de travail des étudiants.

III. Résultats d'apprentissage et modalités d'évaluation

Les résultats d'apprentissage sont formulés en termes centrés sur l'étudiant (cf. Annexe « fiche 8 »), et non dans une perspective d'enseignement qui décrit ce que l'enseignant souhaite faire.

Les modalités et les critères d'évaluation des acquis des étudiants, sont décrites ainsi que la pondération dans la note finale. Elles doivent permettre à l'étudiant d'établir des liens entre l'évaluation et les résultats d'apprentissage.

IV. Contenu, séances et méthodes

Cette section doit permettre à l'étudiant de comprendre la nature et le déroulement des activités d'enseignement-apprentissage pour assurer l'atteinte des résultats d'apprentissage visés.

Les connaissances ne sont pas toutes du même niveau :

- Connaissances issues de la mobilisation, de la mémorisation d'éléments « élémentaires » (acquisition de connaissances) ; ce qui revient à puiser dans sa mémoire à long terme des données factuelles.
- Connaissances issues de la mobilisation de démarches intellectuelles plus ou moins complexes :
 - transposition, interprétation ou extrapolation (compréhension), c'est-à-dire démontrer sa compréhension en établissant des liens significatifs entre ce que l'on se rappelle et une nouvelle tâche.
 - confrontation des connaissances à des cas pratiques dans le but de résoudre un problème (application), c'est-à-dire appliquer ses connaissances ou sa compréhension à un exercice pratique en transférant une procédure apprise à une tâche familière ou non.
 - recourt à des raisonnements de type hypothético-déductifs dans le cadre d'un corpus de connaissances donné (analyse), c'est-à-dire fractionner ses connaissances sur un sujet en composantes et démontrer les liens unissant les parties entre elles et avec le tout.
 - exercice de l'esprit critique en référence à des critères de logique, de cohérence et de rigueur ou par comparaison (synthèse), ce qui revient à mobiliser toutes les habiletés précédentes.
 - exercer son jugement, détecter les éléments inappropriés et manquant de logique, démontrer son esprit critique - développement de l'expression personnelle et de l'indépendance de pensée dans un domaine donné (évaluation) ; c'est le niveau le plus complexe et le plus stimulant sur le plan intellectuel.

Organisation schématique d'une UE du programme de formation

Résultats d'Apprentissage de l'Unité d'Enseignement RAUE	Contenu	Méthodes d'Enseignement-Apprentissage
... →Centrés sur l'étudiants →Formulés sous forme de verbes d'action →Précisant un seuil de maîtrise →Observables et mesurables	... Le contenu est essentiel comme ressource mais que fera l'étudiant de ces connaissances ? La réponse permet de préciser les RAUE.	... Garanties de l'atteinte des RAUE visés.

Fiche 9 : des situations professionnelles aux situations d'apprentissage

Des familles de situations professionnelles à identifier

Chaque compétence du référentiel est accompagnée d'items qui en détaillent les composantes et en précisent le champ. Les items ne constituent donc pas une somme de prescriptions mais différentes mises en œuvre possibles d'une compétence dans des situations diverses liées à l'exercice des métiers (contextes = familles de situations) ; chaque compétence est indissociable des contextes dans lesquels elle est mise en œuvre et dépend de l'efficacité de la mobilisation et de la combinaison des ressources compte tenu du contexte en question :

- l'étendue des situations dans lesquelles une compétence donnée peut être mise en œuvre doit être circonscrite en considérant qu'une famille de situations professionnelles est un regroupement de situations aux caractéristiques communes qui précise un contexte d'exercice des compétences par l'étudiant.
- Par définition, un référentiel de compétences décrit les compétences associées au métier, attendues par l'institution : il dresse le profil de l'enseignant expert. Pour le débutant, chaque compétence, précise deux degrés de maîtrise raisonnables et observables en situation à l'entrée dans le métier, c'est-à-dire à la fin de la formation initiale et au début de la formation continuée, c'est donc un outil formatif. (Note de service sur les modalités d'évaluation du stage et de la titularisation des personnels enseignants et d'éducation publiée au BOEN du 26 mars 2015.)

Le changement de paradigme à opérer

Depuis que le développement des compétences est visé par l'enseignement supérieur, la participation active des étudiants devient une condition inhérente à toute intervention éducative. Des résultats d'apprentissage mobilisables dans des situations réelles sont désormais attendus.

Les contextes d'enseignement et la nature du traitement de l'information effectuée au moment de l'apprentissage conditionnent la transférabilité des connaissances et le développement des compétences (Vanpee D., Godin V., Lebrun M., 2008).

Il s'agit donc de passer des pédagogies dites « traditionnelles », centrées sur les savoirs à transmettre et sur le « maître » qui enseigne, aux pédagogies dites « actives » centrées sur l'étudiant dans sa globalité et sur sa capacité à « construire » son savoir (Meirieu P., 2006).

Si les pédagogies traditionnelles, certes utiles, consistent à expliquer la théorie suivie d'exercices d'application et à répéter pour remédier, elles semblent être insuffisantes pour développer des compétences transférables et un savoir mobilisable dans de nouvelles situations.

Les pédagogies dites « actives » ont été traduites en méthodes d'enseignement actives qui, selon Lebrun (2010), se distinguent par les caractéristiques suivantes :

- elles sont ancrées dans un contexte actuel et qui fait sens ;
- elles offrent un large éventail de ressources ;
- elles mobilisent des compétences ;
- elles s'appuient sur des interactions entre les divers partenaires de la relation pédagogique ;
- elles conduisent à la construction de productions concrètes et signifiantes : réalisation de projets, solutions d'un problème, rapports, objets techniques ...
- elles conduisent à l'enrichissement des compétences et connaissances

Diversité des situations d'apprentissage cohérentes aux situations professionnelles

Caractéristiques des situations d'apprentissage

Des exemples de situations pouvant s'inscrire dans une pédagogie moins directive, plus active/interactive, non exhaustifs peuvent être donnés : travaux collaboratifs, situations simulées (jeux de rôles ...), conduites de projets, cours magistral interactif, classes inversées...

Les mises en situation qui en découlent, plus actives, faciliteront ainsi une évaluation centrée sur les compétences.

Pour pouvoir attester de la maîtrise d'une compétence et accompagner sa construction, il convient d'avoir accès à des *manifestations observables ou mesurables* de celle-ci : *des comportements, des gestes, des attitudes, des commentaires, des procédés, des productions...* c'est-à-dire tout élément significatif, qui peut être repéré dans un ensemble de données et qui en permet la caractérisation dans une situation ; ainsi l'étudiant est-il en capacité d'inférer le niveau de maîtrise des compétences visées. Le contexte de réalisation permet de circonscrire et de comprendre l'envergure de la compétence ou de chacune des

compétences visées. Il contribue à en fixer les limites et à saisir le degré de complexité exigé parce qu'il définit le cadre de la sollicitation et l'orchestration des ressources pertinentes (les savoirs théoriques et didactiques, les attitudes, les capacités et les habilités, les schémas d'action et ceux de perception, d'évaluation, d'anticipation et de décision...), en temps réel, dans des situations complexes.

L'approche par Compétences nécessite de choisir les situations d'apprentissage qui respectent le plus possible les critères d'intégration, d'authenticité et de centration sur la compétence, en recherchant des situations *réelles* pour lesquelles on désire former l'étudiant, voire des *situations-échantillons* qui relèvent de tâches réelles (ex : stage partiel, laboratoire, jeux de rôle, projets, etc.), voire aussi, à défaut de telles situations caractérisées par le contexte quasi «réel», des situations *simulées* (ex : situations-problèmes, mises en situation, étude de cas, problèmes authentiques, etc.)

Situations objets d'une attention particulière en formation

Toutes les situations professionnelles trop rares ou qui n'exigent que du bon sens, une certaine intelligence et le partage d'une culture locale, car ce sont des situations proches de la vie hors travail, ne justifient aucun entraînement spécifique (accueillir un visiteur, dissiper un malentendu, accorder une dérogation, expliquer un usage, etc.) Seules des *situations spécifiquement professionnelles, problématiques et emblématiques* devraient retenir l'attention :

- une situation est *problématique* si elle appelle une action, une intervention ; si le problème qu'elle pose ne peut être simplement résolu, sans faire appel à des ressources dont chacun ne dispose pas, et à une expertise spécialisée, alors elle devient *spécifique*.
- une situation est *emblématique* si, sous des formes qui varient, elle se présente assez souvent pour être constitutive et significative du métier, sachant que peuvent aussi se présenter certaines situations exceptionnelles, auxquelles la formation n'est pas censée préparer au même degré.

(Philippe Perrenoud- 2001 - Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève)

Évaluation de la maîtrise des compétences

L'évaluation de la maîtrise des compétences nécessite la précision de critères portant sur les indicateurs en lien avec les dimensions des apprentissages visés. Les critères réfèrent aux qualités attendues des apprentissages à évaluer. Ils doivent être en étroite cohérence avec ce qui a été poursuivi et enseigné. Ils doivent permettre d'apprécier notamment, le caractère méthodique d'une démarche, la pertinence des choix, la rigueur de mise en œuvre, la créativité, l'efficacité de la démarche, la pertinence, le réalisme, la cohérence, la clarté, la pertinence, la justesse du propos et du choix des termes, l'exactitude, etc.

Les compétences ne se compensent pas et ne se hiérarchisent pas. Il est difficile d'envisager des notes pour sanctionner leur acquisition. Toutefois, on ne saurait aller à l'encontre des cadrages nationaux qui imposent une compensation entre les notes des UE. Il faut donc repenser nos façons d'évaluer les étudiants par des MCC adaptées à l'APC et compatibles avec les éléments de cadrage. Les compétences se déclinent dans différentes situations et sont mobilisées selon différents registres (Lecture, Participation, Maîtrise) qui permettent de mesurer une progression de l'étudiant dans l'acquisition de la compétence. Les logiques des situations d'apprentissage et des évaluations sont cohérentes et non divergentes ; c'est ce que l'étudiant est capable de faire dans une situation donnée, à l'aide de ses connaissances acquises ou en devenir, qui doit être évalué.

Fiche 10 : les matrices de formation

Définition et utilité

Une matrice est une grille d'analyse qui sert à s'assurer de la cohérence pédagogique des enseignements dans un programme de formation en reliant chaque compétence aux UE ou EC.

Une matrice sert à :

- clarifier les compétences génériques et spécifiques d'un programme de formation ;
- clarifier les résultats d'apprentissage pour chaque UE ;
- examiner la cohérence entre les UE ;
- examiner la cohérence entre contenus, objectifs, stratégies d'enseignement et méthodes d'évaluation ;

On peut analyser trois sortes de cohérence :

- La cohérence des UE par rapport au référentiel de formation : Est-ce qu'une UE participe de manière directe/indirecte à la construction d'une ou de plusieurs compétences ? On peut aussi quantifier le degré de participation (faible, moyen, forte). Elle est généralement qualifiée de cohérence « verticale » car on part des UE pour remonter vers les compétences du référentiel. (cf. Annexe « fiche 10 »)
- La cohérence entre les UE (dite « horizontale ») : Quels sont les liens entre UE ? Il s'agit d'identifier les éventuels liens entre UE.
- La cohérence à l'intérieur d'une UE (dite « interne ») : Est-ce qu'il existe une cohérence entre les contenus, les objectifs, les stratégies d'enseignement et d'évaluation au sein de chaque UE ?

Qui les construit ?

Les matrices sont construites au niveau des parcours de formation par les responsables de formation et analysées par l'équipe enseignante.

En partant d'un lien matriciel entre UE et compétences, il est alors possible de produire un document différent du relevé de notes qui garde une logique académique autorisant les compensations et les progressions dans le cursus d'études. Ce document [livret de compétences, complément au diplôme ou Supplément au Diplôme anciennement dénommé Annexe Descriptive du Diplôme (ADD)] ne tient compte que des compétences réellement validées (pas de compensation entre compétences) sans les hiérarchiser (pas de coefficient).

Des exemples de matrices

Exemples de croisement entre le référentiel de compétences et les unités d'enseignement d'un programme (échelle intermédiaire)

Familles de situations professionnelles	Compétences	Résultats d'Apprentissage niveau Programme - RAP	Unités d'enseignement du Programme - UE	Résultats d'Apprentissage niveau UE - RAUE
1. Préparer la classe. Gérer la progressivité des apprentissages.	Blocs A, B, C, D, E, F	RAP1. Différencier son enseignement en fonction des rythmes d'apprentissage et des besoins de chacun.	UE de M1 : UE de M2	RAUE 1 M1- Traduire les objectifs et contenus d'enseignement en activités réalisables. RAUE 1 de M2 : Etablir une planification à court et moyen terme sur la base des contenus et de la progressivité des apprentissages.
2. Prendre la classe. Accueillir les élèves et les installer à leur poste de travail.		RAP2. Installer avec les élèves une relation de confiance et de bienveillance.	UE de M2	RAUE 2 de M2-Mettre en place un cadre permettant un déroulement efficace des activités.
3. Faire la classe. Capter et maintenir l'attention des élèves.		RAP3. Favoriser la participation et l'implication de tous les élèves.		RAUE 3 de M2 – Dynamiser les échanges entre les élèves.
4. Interagir avec l'équipe pédagogique et l'équipe éducative. Participer à une réunion avec des parents d'élèves.		RAP4. Inscrire son intervention dans un cadre collectif, au service de la complémentarité et de la continuité des enseignements comme des actions éducatives.		RAUE 4 de M 2 - Adopter une attitude favorable à l'écoute et aux échanges avec les membres de la communauté éducative.

Exemple de croisement d'UE avec les RAP et des registres de mobilisation des compétences

Bloc D

RAP1. Différencier son enseignement en fonction des rythmes d'apprentissage et des besoins de chacun.

Unités d'enseignement du Programme - UE	RAP1. Différencier son enseignement en fonction des rythmes d'apprentissage et des besoins de chacun.	
	<i>RAUE1 : Traduire les objectifs et contenus d'enseignement en activités réalisables.</i>	<i>RAUE1 : Etablir une planification à court et moyen terme sur la base des contenus et de la progressivité des apprentissages.</i>
UE de M1	TL	
UE de M2	TM	TM

Fiche 11 : l'importance centrale de l'équipe de formation

Organisation

L'équipe pédagogique est un groupe de personnes, comprenant à la fois des enseignants mais aussi des personnels des fonctions « support » (Scolarité, Relations internationales...).

Ils interagissent, afin d'atteindre un objectif commun, ce qui implique une répartition des tâches et la convergence des efforts de chacun de ses membres.

Dans chaque formation doivent être créés deux types d'équipes : l'équipe de formation et l'(les) équipe(s) d'animation.

La constitution de ces équipes repose sur le principe de la complémentarité apportée par les partenaires dans le projet académique (ÉSPÉ, autres composantes concernées d'AMU et de l'UAPV, académie d'Aix-Marseille). La constitution d'équipes pluridisciplinaires, pluri-catégorielles et pluri-institutionnelles est au cœur du projet ; l'enjeu est de construire des équipes qui associent leurs compétences pour proposer une réponse efficace et de qualité.

Missions

Les équipes assurent l'ensemble des charges d'enseignement et d'accompagnement des étudiants dans les parcours de formation initiale : le suivi des stages professionnels, l'organisation de l'orientation active des étudiants, le suivi « pluriel » des mémoires, la participation aux dispositifs d'évaluation, aux évaluations, aux jurys...

L'équipe de formation assure le pilotage de la mention et rend compte au conseil de mention. Au sein de l'équipe de formation, se constituent des équipes d'animation qui assurent le pilotage des parcours de formation et rendent compte aux Conseils de Perfectionnement

L'introduction de l'APC constitue un moteur pour l'émergence des conditions d'opérationnalisation de la nécessaire synergie entre les membres des équipes. En effet les programmes en APC supposent la mise en place de nouvelles pédagogies où la place du travail en autonomie de l'étudiant est importante et où l'enseignant intervient plus souvent sous forme d'accompagnement par tutorat et d'encadrement de groupes projets.

Il apparaît nécessaire de faire reposer la formation « de terrain » sur des pratiques de tutorat plus collectives et réfléchies incluant le tuteur de terrain, le référent ÉSPÉ et d'autres acteurs ; ceci sert le travail en équipe.

Ceci est cohérent à la nécessité d'adopter une logique accentuant l'entrée métier, pour déboucher sur le disciplinaire qui privilégie la progressivité de l'apprentissage plus que la transmission de connaissances.

Les formations doivent être prises en charge par des équipes "plurielles", c'est-à-dire constituées des différents acteurs concernés par l'éducation : enseignants de l'université, partenaires académiques (corps d'inspection, chefs d'établissement, enseignants de terrain, etc.). C'est une des conditions de la promotion de savoirs finalisés et situés dans l'action, incarnés dans des activités les plus proches de la « vie réelle ». L'appréciation de la compétence étant globale, il est indispensable d'identifier les ressources (connaissances, savoirs, savoir-faire...) utiles pour répondre à une situation et de choisir et combiner les ressources de la façon la plus efficace. Un développement est à privilégier pour définir d'abord les compétences attendues pour élaborer par la suite les enseignements adaptés à leur acquisition et non pas concevoir des enseignements pour ensuite s'interroger sur les compétences acquises.

Cette dynamique est d'ores-et-déjà à l'œuvre dans le cadre de la rénovation des enseignements de Tronc Commun puisqu'il s'agit de concevoir et opérationnaliser des projets visant à développer les compétences professionnelles communes fondées sur des ressources communes et sur une articulation à la recherche.

La création d'un espace de sensibilisation, d'échange et de construction sur et du dispositif « établissement formateur », entre formateurs de l'ÉSPÉ-chefs d'établissements-corps d'inspection du premier degré et du second degré- formateurs de terrain-chercheurs, a débouché sur une richesse des analyses pratiques et constitue les fondations d'une mise en œuvre opérationnalisée (Assises de l'établissement formateur).

Également les expérimentations (au cours de l'année universitaire 2014/2015) de formations de formateurs accueillies au sein même des EPLE mériteraient d'être étendues voire systématisées.

Fiche 12 : le renforcement de la relation au terrain et a la recherche

Le cadre

La Note à l'attention des Directeurs d'ÉSPÉ émanant des trois directions générales du ministère, en date du 29/05/2015, insiste sur le fait que « l'établissement est, en ce sens, un lieu de formation pour le fonctionnaire stagiaire » (car il y bénéficie de l'accompagnement des équipes pédagogiques et des chefs d'établissement pour la mise en œuvre de son tutorat). Dans ce cadre les enseignements suivis à l'ÉSPÉ, cohérents à cela, devraient apporter un soutien dans lequel s'inscrit la production d'un écrit scientifique réflexif qui repose sur une situation pédagogique ou éducative mise en œuvre en responsabilité et les pratiques professionnelles qui y sont liées, appuyé sur des projets collectifs et innovants.

Préalable à la formation et modalité de formation

Il est possible que les formateurs de l'ÉSPÉ, qui se déplacent dans les écoles et établissements secondaires et les équipes de formation locales [qui regroupent des chefs d'établissement (au rôle pédagogique valorisé), des IEN, des CPC...] fédérés autour d'un projet, choisissent en commun le contenu et les thèmes de formation d'un même groupe d'étudiants. Ceci peut, notamment et par exemple, prendre la forme de l'organisation de parcours en petits collectifs conduits dans des réseaux d'établissements (école-LEP-Collège-Lycée), sur des compétences identifiées.

L'un des apports de cette modalité de formation est de conduire à se décentrer de l'individu pour considérer le contexte dans lequel s'exerce l'activité et les facteurs favorisant un apprentissage du et au travail.

La rencontre de collègues enseignant d'autres spécialités rend plus aisée la découverte des facettes transversales du métier. Les formateurs intervenant à l'ÉSPÉ étant tous en charge de formations disciplinaires et/ou didactiques, ceci assure une plus grande cohérence et une meilleure intégration des compétences. C'est sans doute ainsi que peuvent émerger les représentations que se font les étudiants du métier, du système et de l'élève et qu'il devient possible de « faire avec ces représentations pour aller contre » et construire des situations problèmes de formation.

Si comme le définissent les maquettes des concours, ces derniers apprécient des compétences scientifiques et professionnelles en cours d'acquisition (mobilisation des savoirs et des techniques, dans une perspective professionnelle ; élaboration d'activités pédagogiques à destination des élèves ; adoption d'une posture d'enseignant et maîtrise des gestes techniques et professionnels indispensables), alors c'est qu'ils s'inscrivent dans un continuum de formation sans rupture dans l'unité des enseignements de MEEF1 ni entre ces derniers et ceux du cursus de MEEF2 au cours duquel se poursuit la construction des compétences amorcée en amont.

Le cadre inducteur de cette approche de formation lui confère son caractère innovant. Elle nécessite de développer, pour les formateurs, quel que soit leur statut, le recours à des références de haut niveau liées au statut universitaire de l'ÉSPÉ, pour faciliter, en les rendant accessibles, les évolutions souhaitables dans la construction des compétences professionnelles efficaces. Ainsi, la liaison avec la recherche est essentielle notamment dans l'analyse des interactions entre les élèves et les enseignants afin d'en rendre intelligible toute la complexité. Il s'agit de rapprocher le milieu de la recherche du milieu enseignant (recherches collaboratives, diffusion des résultats, transfert).

Annexes

Annexe de la fiche 4

Les blocs de compétences

D'après B.O. n° 13 du 26 Mars 2015

Bloc A	Compétences relatives à la prise en compte des éléments réglementaires et institutionnels de son environnement professionnel en lien avec les responsabilités attachées à sa fonction	<p>CC1 Faire partager les valeurs de la République</p> <p>CC2 Inscrire son action dans le cadre des principes fondamentaux du système éducatif et dans le cadre réglementaire de l'école</p> <p>CC6. Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques</p>
BLOC B	Compétences relationnelles, de communication et d'animation favorisant la transmission, l'implication et la coopération au sein de la communauté éducative et de son environnement	<p>CC7. Maîtriser la langue française à des fins de communication</p> <p>CC8. Utiliser une langue vivante étrangère dans les situations exigées par son métier</p> <p>CC10. Coopérer au sein d'une équipe</p> <p>CC11. Contribuer à l'action de la communauté éducative</p> <p>CC12. Coopérer avec les parents d'élèves</p> <p>CC13. Coopérer avec les partenaires de l'école</p> <p>D4. Contribuer à l'ouverture de l'établissement scolaire sur l'environnement éducatif, culturel et professionnel, local et régional, national, européen et international</p> <p>C8. Travailler dans une équipe pédagogique</p>
BLOC C	<p>Compétences liées à la maîtrise des contenus disciplinaires et à leur didactique</p> <p>Compétences liées à l'organisation et à la gestion de la vie scolaire dans l'établissement</p>	<p>P1. Maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique</p> <p>D1. Maîtriser les connaissances et les compétences propres à l'éducation aux médias et à l'information</p> <p>P2. Maîtriser la langue française dans le cadre de son enseignement</p> <p>D2. Mettre en œuvre la politique documentaire de l'établissement qu'il contribue à définir</p> <p>D3. Assurer la responsabilité du centre de ressources et de la diffusion de l'information au sein de l'établissement</p> <p>C1. Organiser les conditions de vie des élèves dans l'établissement, leur sécurité, la qualité de l'organisation matérielle et la gestion du temps</p> <p>C2. Garantir, en lien avec les autres personnels, le respect des règles de vie et de droit dans l'établissement</p> <p>C3. Impulser et coordonner le volet éducatif du projet d'établissement</p> <p>C4. Assurer la responsabilité de l'organisation et de l'animation de l'équipe de vie scolaire</p>
BLOC D	<p>Compétences éducatives et pédagogiques nécessaires à la mise en œuvre de situations d'apprentissage et d'accompagnement des élèves diverses</p> <p>Compétences éducatives et pédagogiques favorisant toutes les situations d'apprentissage et d'accompagnement des élèves</p>	<p>P3. Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves</p> <p>P4. Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves</p> <p>P5. Évaluer les progrès et les acquisitions des élèves</p> <p>CC3 Connaître les élèves et les processus d'apprentissage</p> <p>CC4 Prendre en compte la diversité des élèves</p> <p>CC5 Accompagner les élèves dans leur parcours de formation</p> <p>CC3 Connaître les élèves et les processus d'apprentissage</p> <p>C5. Accompagner le parcours de l'élève sur les plans pédagogique et éducatif</p> <p>CC4 Prendre en compte la diversité des élèves</p> <p>C6. Accompagner les élèves, notamment dans leur formation à une citoyenneté participative</p> <p>CC5 Accompagner les élèves dans leur parcours de formation</p> <p>C7. Participer à la construction des parcours des élèves</p>

BLOC E	Compétences relatives à l'usage et à la maîtrise des technologies de l'information de la communication	CC9. Intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier
BLOC F	Compétences d'analyse et d'adaptation de sa pratique professionnelle en tenant compte des évolutions du métier et de son environnement de travail	CC14. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel

En noir : les compétences concernant l'ensemble des professeurs et personnels d'éducation.

En marron : les compétences ne concernant que les professeurs autres que documentalistes.

En vert : les compétences concernant les professeurs documentalistes.

En rouge : les compétences ne concernant que les Conseillers principaux d'éducation.

En bleu : Bloc de compétences concernant les professeurs documentalistes et les conseillers principaux d'éducation.

Annexe de la fiche 7

Une distinction conceptuelle importante

Aux deux extrémités d'un continuum à propos de l'organisation de la formation, on pourrait distinguer les programmes structurés autour d'objectifs ou par disciplines, des programmes axés sur le développement de compétences.



A l'extrémité « Fractionnement », chaque activité de formation constitue une « pièce » d'un ensemble, le regroupement synergique de la totalité des pièces relevant exclusivement de l'étudiant.

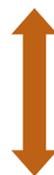
Au bout « Intégration », chaque activité est explicitement située en relation de continuité et de complémentarité l'une par rapport à l'autre par les formateurs.

**PROGRAMMES PAR OBJECTIFS /
PROGRAMMES PAR DISCIPLINES**



► La formation s'inscrit dans
une logique photographique

PROGRAMMES PAR COMPÉTENCES



► La formation s'inscrit dans
une logique vidéographique

Cette vision intégrative centrée sur les apprentissages appelle à la formulation claire des résultats d'apprentissage.

Annexe de la fiche 8

Le domaine cognitif et les verbes d'action associés

1- Acquisition de connaissances :

Abrévier	Conter	Définir	Encercler
Choisir	Copier	Désigner	Enoncer
Citer	Couper	Dire	Epeler
Cocher	Décrire	Donner	Esquisser
Exclure	Insérer	Nommer	Raconter
Fournir	Localiser	Noter	Réciter
Identifier	Marquer	Placer	Relater
Inscrire	Montrer	Prononcer	Répéter
Sélectionner	Situer	Trouver	Séparer
Souligner	Vérifier		

2 - Compréhension :

Construire	Différencier	Estimer	Intégrer
Critiquer	Discriminer	Expliquer	Interpréter
Démontrer	Distinguer	Formuler	Résoudre
Utiliser			

3 - Application :

Adapter	Employer	Pratiquer	Transférer
Administrer	Exercer	Mettre en pratique	Transposer
Appliquer	Illustrer	Prescrire	Utiliser
Apposer	Interpréter	Reporter	Vulgariser
Compléter	Poser	Traduire	Transférer

4 - Analyse :

Décomposer	Disséquer	Examiner	Prendre partie
Désassembler	Diviser	Extraire	Rechercher
Séparer	Simplifier		

5 - Synthèse :

Allier	Edifier	Produire	Remettre en ordre
Assembler	Façonner	Rassembler	Réorganiser
Compiler	Former un tout	Recombinaison	Structurer
Construire	Intégrer	Reconstruire	Systématiser
Créer	Mettre ensemble	Regrouper	

6- Évaluation :

Apprécier	Enumérer par ordre de fréquence	Evaluer selon les critères	Sélectionner
Déterminer la valeur	Estimer	Expertiser	Vérifier par des tests
Donner selon l'ordre.	Evaluer	Juger	

Catégorisation d'après Benjamin Bloom et Université Européenne de Bretagne.

Les domaines affectif et psychomoteur et les verbes d'action associés

La taxonomie s'avère plus délicate à manipuler pour ce qui concerne le domaine affectif (savoir-être), voire psychomoteur (savoir-faire) néanmoins nous pouvons à tout le moins suggérer la liste suivante :

1 - Recevoir

Ecouter	Assister	Préparer	Accepter
Percevoir	Etre conscient	Favoriser	Sélectionner
Recevoir			

2 - Répondre

Etablir	Rédiger	Répondre	Enregistrer
Compléter	Développer	Choisir	Dériver
Enumérer			

3 - Valeur

Accepter	Atteindre	Reconnaître	Indiquer
Participer	Décider	Augmenter	Influencer
Développer			

4 - Organisation

Organiser	Corréler	Juger	Associer
Relier	Former	Trouver	Choisir
Déterminer			

5 - Caractérisation

Réviser	Développer	Changer	Démontrer
Affronter	Identifier	Accepter	Décider
Juger			

Catégorisation d'après Krathwohl, pour le domaine affectif ; Harrow, Delandsheere et Legendre pour le domaine psychomoteur

ANNEXE FICHE 10		ORGANISATION D'UNE MATRICE DE FORMATION																			
MASTER MEEF mention :		PARCOURS :																			
		S1					S2					S3					S4				
		UE1	UE2	UE3	UE4	UE5	UE6	UE7	UE8	UE9	UE10	UE11	UE12	UE13	UE14	UE15	UE16	UE17	UE18	UE19	UE20
BLOC A																					
BLOC B																					
BLOC C																					
BLOC D																					
BLOC E																					
BLOC F																					
ECTS		n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
CONTRIBUTION DE CHAQUE BLOC DE COMPETENCES À L'ACQUISITION DES ECTS																					
A																					
B																					
C																					
D																					
E																					
F																					

/!\ Nécessité de concevoir et d'intégrer les degrés de compétence attendus au terme d'un ensemble d'UE.

Exemple de croisement du référentiel de compétence et du programme pour définir la contribution des UE à la construction des compétences, le lien avec les ECTS et les niveaux de maîtrise attendus (petite échelle)

(Adapté de DGESIP ; Mission de la pédagogie et du numérique pour l'enseignement supérieur ; La réaffirmation des enjeux de l'évaluation des compétences ; Journées Innovations Pédagogiques Normandes 2016 Université de Caen 29-30 mars 2016).

Contacts utiles

Groupe de d'Accompagnement et de Suivi de l'APC : espe-apc-gt@univ-amu.fr

Espace d'échanges sur AMeTICE : <https://ametice.univ-amu.fr/course/view.php?id=26705>

Chargée de mission Approche par Compétences AMU : anne.demeester@univ-amu.fr

CIPE : <http://cipe.univ-amu.fr>

Bibliographie

Altet, M. et al. (2013). Former des enseignants réflexifs. De Boeck.

Anderson, L. W. et Krathwohl, D. R. (éditeurs). 2001. A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. New York, États-Unis : Addison Wesley Longman.

Bloom, B. S., Englehart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. et Krathwohl, D. R. (1956). Taxonomy of educational objectives. Handbook 1 : Cognitive domain. New York, États-Unis : McKay.

Bloom, B.S., et al. (1975). Taxonomie des objectifs pédagogiques, Tome I, Domaine cognitif. Montréal : Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation.

Capitanescu Benetti, A., & Mugnier, C. (2014). Se former par l'analyse de situations. Cahiers pédagogiques, (510), pp. 48-50.

Chauvigné, C., & Coulet, J. C. (2010). L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ?. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (172), pp. 15-28.

Cheneval-Armand, H., & Ginestié, J. (2009). Des pratiques sociales aux savoirs experts. Une analyse de la prévention des risques professionnels dans les métiers du génie énergétique. *Didaskalia*, (35), pp. 11-36. Retrieved from http://ife.ens-lyon.fr/edition-electronique/archives/didaskalia/web/resume.php?num_fas=610&num_art=7349

Chenu, F. (2005). Les compétences et les familles de situations. SCPE (Service de Pédagogie expérimentale). Université de Liège.

Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation, *Revue française de pédagogie*, n°154, pp. 97-110. Retrieved from <https://rfp.revues.org/143>

DGESIP. (2016). La réaffirmation des enjeux de l'évaluation des compétences. Mission de la pédagogie et du numérique pour l'enseignement supérieur. Journées Innovations Pédagogiques Normandes. Université de Caen.

Espinassy, L., Saujat F. (2003). Enseigner les arts plastiques en ZEP : les dessous du métier. « Pratiques en classe en ZEP » *Recherche et Formation*, 44, pp. 111-124. Retrieved from <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR044-08.pdf>

Espinassy, L., Félix. C. (2013). L'analyse de l'activité d'un jeune professeur de mathématiques ou quelles compétences professionnelles pour enseigner ?. Communication orale présentée au 3^{me} Colloque international ARCD (Association pour les Recherches comparatistes en Didactique) thème 3, Marseille.

Espinassy, L., Amigues, R., Mouton, J-C. (2007). Analyse du travail du professeur débutant en arts plastiques. Quels rapports entre outils de formation et outils professionnels ? Communication orale présentée au Congrès international AREF Strasbourg. Retrieved from www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Laurence_ESPINASSY_248.pdf

Etienne, R., Altet, M., Lessard, C., & Perrenoud, P. (2009). L'université peut-elle vraiment former les enseignants ? : Quelles tensions? Quelles modalités ? Quelles conditions ?. De Boeck Supérieur.

Feyfant, A. (2013). L'établissements scolaire, espace de travail et de formation des enseignants ?. Chaire UNESCO « Former les enseignants au XXI^e siècle » Conférence de consensus. Lyon : Veille et Analyses IFÉ ENS de Lyon.

Guyomar, A., Karnfelt, C., & Picouet, P. (2015). Comment développer l'utilisation de grilles critériées (rubrics) dans les apprentissages ?. In *QPES : 8^{ème} Colloque Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur : Innover: pourquoi et comment?* (Vol. 1), pp. 343-348.

Harrow A. (1977). Taxonomie des objectifs pédagogiques. Tome 3, domaine psychomoteur. PUQ.

Krathwohl et al. (1964). Taxonomie des apprentissages de type affectif.

- Le Boterf, G. (2010). *Repenser la compétence - Pour dépasser les idées reçues : quinze propositions*. Eyrolles, collection Ressources humaines (2ème édition).
- Legendre, R. (2005). Dictionnaire actuel de l'éducation. Montréal : Guérin (3e éd.).
- Muller, A., Plazaola Giger, I., (2012). Apprendre au travail ; Chapitre 15 : Compétences, travail et formation. Coordonné par Bourgeois E., Durand M. PUF : pp. 215-220.
- Nguyen, D. Q., & Blais, J. G. (2007). Approche par objectifs ou approche par compétences ? Repères conceptuels et implications pour les activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation au cours de la formation clinique. *Pédagogie médicale*, 8(4) : pp. 232-251.
- Paquay L., Altet M., Charlier E., Perrenoud (dir.). (2012) : Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ? Bruxelles : De Boeck Supérieur (4éd.).
- Perrenoud P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation (Montréal)*, 3 : pp. 487-514
- Pesqueux, Y. (2006). La dualité compétence & connaissance. CNAM.
- Poumay, M. & Maillart, C. (2015). Los portafolios : Hacia una evaluacion mas integrada y coherente con el concepto de desempeno complejo. In D. Leclercq & A. Cabrera (Eds.), *Innovaciones en Dispositivos de Evaluación de los Aprendizajes en la enseñanza Superior* (pp. 237-251). Santiago de Chile, Chile: Universidad de Chile.
- Prégent, R., Bernard, H. et Kozanitis, A. (2009). Enseigner à l'université dans une approche-programme. Montréal, Canada : Presses internationales Polytechnique.
- Rayou, P. (2009). *Former les nouveaux enseignants. Autour des statuts, de l'organisation et des savoirs professionnels*. Éducation et Sociétés : *Revue internationale de sociologie de l'éducation*, De Boeck Supérieur, pp.79-90.
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A. et Kahn, S., (2003). *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation*, Bruxelles : De Boeck.
- Tardif, J., & Dubois, B. (2013). De la nature des compétences transversales jusqu'à leur évaluation : une course à obstacles, souvent infranchissables. *Revue française de linguistique appliquée*, 18(1), 29-45.
- Tardif, J. (2006). L'évaluation des compétences. *Documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Tardif, J. (2004). Rendre compte d'une trajectoire de développement des compétences. In *Actes du colloque* (pp. 69-92).
- Tardif, J. (2003). Développer un programme par compétences: de l'intention à la mise en œuvre. *Pédagogie collégiale*, 16(3), pp. 36-44.
- Warnier, P., Warnier, L., Parmentier, P. P., Leloup, G., & Petrolito, S. (2010). Et si on commençait par les résultats ? Élaboration d'une démarche de définition des acquis d'apprentissage d'un programme de formation universitaire. In *26ème congrès de l'AIPU*.
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, (2), pp.9-36.
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs* (17), pp.11-38.
- Manuel de pédagogie universitaire. (2014). USJ - Mission de pédagogie universitaire Université Saint-Joseph. Beyrouth : Byblos

