

Mettre en œuvre une approche par compétences à l'université : un retour d'expérience

ISABELLE MIRBEL

MARIE-CECILE DE CIAN

ANNICK MARTIN

Université Côte d'Azur, Campus Valrose 06108 Nice Cedex 2, {prenom_nom}@univ-cotedazur.fr

TYPE DE SOUMISSION

Analyse de dispositif collaboratif

RÉSUMÉ

Mettre en œuvre un enseignement par compétences en licence et en master à l'échelle de tout un établissement d'enseignement supérieur nécessite de réunir les conditions favorables à l'adhésion des équipes pédagogiques et de construire un environnement capacitant pour soutenir les enseignants dans cette démarche de transformation.

Dans cet article, nous décrivons l'expérience menée à Université Côte d'Azur. Nous présentons les différents aspects que nous avons pris en considération pour initier ce processus de transformation et les leçons que nous en avons tirées en termes de démarche, d'accompagnement et d'outillage.

SUMMARY

Implementing competency-based education for bachelor's and master's degrees throughout an entire university requires to convince teachers to think about their own way of teaching and to accept to experiment with other ways of teaching. It also requires building an enabling environment to support teachers in this transformation process. In this paper, we discuss the experiment carried out at Université Côte d'Azur. We describe the different aspects that we took into consideration to initiate this transformation process and the lessons we have learned in terms of approach, support and tools.

MOTS-CLÉS (MAXIMUM 5)

Approche par compétence, transformation pédagogique, accompagnement pédagogique

KEY WORDS (MAXIMUM 5)

Competency based education, educational transformation, educational support

1. Contexte

En septembre 2016, la présidente de l'Université de Nice Sophia Antipolis, maintenant Université Côte d'Azur, a souhaité mettre en place une approche par compétences (APC) au sein des licences générales et masters de l'établissement. Dans cet article, nous décrivons la démarche que nous avons élaborée pour construire un environnement offrant les conditions propices à l'engagement des enseignants dans une démarche de transformation s'appuyant sur les compétences. Pour ce faire, nous avons, dans un premier temps, initié cette transformation dans une des composantes de l'Université (la faculté des Sciences qui compte environ 300 enseignants) puis nous nous sommes appuyés sur cette première expérience pour transposer ce processus de transformation pédagogique dans les autres facultés de l'établissement : STAPS (sciences et techniques des activités physiques et sportives), Droit et Sciences Politiques, Littérature, Langues, Arts et Sciences humaines, Economie et Gestion et IAE (instituts d'administration des entreprises).

Les contenus des programmes d'enseignement de licence et de master ne sont pas définis au niveau national mais portés par les équipes pédagogiques des formations qui en demandent l'accréditation au ministère. Une transformation pédagogique de ces programmes de formation ne pouvait donc être imposée par le haut. Notre objectif a donc été d'initier une approche réflexive, par opposition à une approche mécaniste, pour faire adhérer les enseignants et les inciter à un travail en profondeur sur le changement de leurs pratiques.

Le premier des deux grands défis de ce travail de transformation a été de convaincre les enseignants de prendre du temps pour réfléchir à leur propre façon d'enseigner et d'accepter d'expérimenter d'autres pratiques d'enseignement. Pour répondre à ce défi, nous avons communiqué de façon systématique sur le sens de la démarche et notamment sur l'amélioration de l'image de l'enseignement universitaire, l'importance d'expliquer l'intérêt des différents cours proposés dans un cursus de formation aux étudiants et notre volonté de rendre les étudiants acteurs de leurs apprentissages. Nous avons également associé des livrables à chaque étape du processus de mise en œuvre de l'APC. Cela nous a permis d'impliquer les enseignants dans une action concrète et ainsi de (i) soutenir sur la durée la

poursuite de leur cheminement sur l'apprentissage par compétences et (ii) permettre aux enseignants de prendre conscience de leur progression dans leur réflexion sur leurs pratiques d'enseignement.

Le deuxième grand défi était d'impliquer le plus grand nombre d'enseignants dans cette démarche. Pour cela, à la faculté des Sciences, nous avons identifié un ou deux référents APC dans chacun des huit départements d'enseignement (Biologie ; Chimie ; Informatique ; Sciences de la terre, de l'environnement et de l'espace ; Électronique, électrotechnique et automatisation ; Géographie ; Mathématiques ; Physique). Dans les autres facultés, nous avons identifié des référents par mention disciplinaire. Au travers d'ateliers dédiés, nous les avons formés de façon qu'ils puissent à leur tour motiver leurs collègues.

En suivant la définition de la compétence donnée par Tardif (Tardif, 2006) et ce qui avait déjà été mis en œuvre ailleurs en France (Aix Marseille Université) et à l'étranger (UCLouvain, Québec), nous avons construit un processus de transformation en trois étapes :

1. **Phase 1** : Réflexion sur le profil des diplômés et construction des *référentiels de compétences* ;
2. **Phase 2** : Alignement pédagogique et construction de *référentiels pédagogiques* ;
3. **Phase 3** : Transformation des pratiques pédagogiques ;

Par *référentiel pédagogique*, nous entendons un document dans lequel les unités d'enseignement et les compétences sont mises en correspondance et dans lequel les résultats d'apprentissage et les moyens d'évaluation associés sont précisés pour chaque unité d'enseignement.

En Sciences, la phase 1 du processus de transformation s'est déroulée tout au long de l'année universitaire 2016/2017. La phase 2 a été lancée en décembre 2017 et la phase 3, toujours en cours, en septembre 2019. Dans les autres facultés, la phase 1 a été lancée en septembre 2018.

Dans cet article nous décrivons comment nous avons accompagné les équipes pédagogiques durant chacune des trois phases de ce processus de transformation.

2. La construction des référentiels de compétences

Pour décrire le profil des diplômés, nous nous sommes appuyés sur la littérature (Tardif, 2006 ; Belisle, 2015 ; Heinen et Lemenu, 2015 ; Poumay et al., 2017) et sur ce qui avait été fait dans d'autres universités en France et en Belgique (Université de Liège, Aix Marseille Université, Université de Nantes). Chaque diplôme a été décrit à travers six compétences. Afin de permettre aux enseignants de réfléchir sur (i) les activités d'apprentissage à proposer aux étudiants et (ii) les stratégies d'évaluation les plus pertinentes, chaque compétence a été ensuite décomposée en apprentissages critiques (AC) (Maillart et al., 2010).

Dans un premier temps nous avons organisé deux séries d'ateliers : une première série visait à sensibiliser les enseignants à la notion de compétence. Une deuxième série d'ateliers était consacrée aux AC. Ces ateliers ont été animés par des personnes externes à l'établissement et qui avaient déjà porté cette transformation dans leur établissement. Ces formateurs apportaient une caution pédagogique et des exemples pertinents pour illustrer les notions de compétences. Au cours de ces ateliers, chaque équipe pédagogique a travaillé sur son référentiel de compétences et a ensuite partagé ses résultats avec les autres équipes. 15 et 24 personnes respectivement ont participé aux deux séries d'ateliers et se sont ensuite particulièrement investies dans la construction des référentiels de compétences. Nous avons remarqué que ces ateliers ont permis aux référents d'échanger sur leurs questionnements et d'imaginer des solutions collectivement. Notre choix de recourir au travail en équipe a amélioré l'engagement des participants et leur confiance en eux en matière d'APC.

Chaque atelier a été suivi d'une période de travail en autonomie durant laquelle les référents ont impliqué leurs collègues dans des activités visant à partager leurs connaissances et leur compréhension de l'APC et à développer davantage le contenu des référentiels de compétences initiés pendant les ateliers.

Dans un deuxième temps, nous avons organisé des séances de rétroaction avec les référents et leurs équipes durant lesquelles nous avons pu évaluer l'avancement des équipes et leur faire des retours de manière à faciliter leur progression. Le travail des sessions de rétroaction était alors basé sur les livrables en cours d'élaboration : écriture des compétences puis

identification des AC associés. Ces documents constituaient de bons supports pour évaluer l'impact de la formation proposée aux référents et la capacité de ces derniers à expliquer l'APC à leurs collègues. Ils nous ont également permis de planifier des ateliers ou des sessions de rétroaction supplémentaires quand cela était nécessaire.

En parallèle des séances de rétroaction, nous avons également réuni une fois par mois l'ensemble des référents. Ces réunions de suivi régulières ont contribué à construire une communauté et ainsi à faire exister un collectif de travail (Caroly et Clot, 2004). Au cours de ces réunions, nous avons pris soin de laisser le temps aux enseignants de partager les problèmes rencontrés, les solutions identifiées et de présenter des exemples de mise en œuvre dans leur discipline afin de soutenir toutes les équipes impliquées dans cette démarche de transformation.

Nous nous sommes également assurés que tout le matériel utilisé pour promouvoir et soutenir l'APC était rassemblé sur un wiki. Les référents du département de biologie, par exemple, avaient en outre ressenti le besoin de construire leur propre site web sur lequel ils avaient rassemblé le matériel que nous avons mis à leur disposition en plus des livrables et des documents de travail qu'ils souhaitaient partager au sein de leur propre département.

Au travers des différentes propositions que nous avons faites (processus inscrit dans un temps long, identification et réunion régulière des référents, ateliers, séances de rétroaction et outils de partage de ressources), nous avons cherché à construire un environnement capacitant propice à la transformation des pratiques pédagogiques, c'est-à-dire des ressources et des moyens pour que les équipes pédagogiques mobilisent leurs capacités pour exploiter ces ressources (Fernagu Oudet, 2012). Cette posture a depuis été documentée et évaluée comme efficace dans la conduite du changement (Paquelin et Crosse, 2019).

Le travail réalisé pendant la première phase de ce processus de transformation, qui s'est déroulée pendant l'année 2016/2017, a abouti à la construction de 30 référentiels de compétences correspondant aux parcours de formation de 12 diplômes de licence sur 13 et 11 diplômes de master sur 12 en Sciences.

QPES – (Faire) coopérer pour (faire) apprendre

Lors des sessions d'évaluation du travail de transformation initié dans cette faculté pilote, la plupart des référents ont explicitement exprimé le fait que leur travail les avait aidé à regarder le programme d'études d'une manière différente et à élaborer des programmes d'études plus cohérents et plus conformes aux résultats d'apprentissage et aux profils attendus des diplômés.

En juillet 2018, Université Côte d'Azur, lauréate du Plan d'Investissement d'Avenir (PIA3) « Nouveaux Coursus Universitaires », a lancé le projet L@UCA (Licence à l'Université, Compétences et Adaptabilité). Le processus de transformation pour mettre en œuvre l'APC a été poursuivi en priorité dans le contexte de ce projet dont le périmètre est celui des licences générales de l'établissement. Les ateliers de la phase 1 de notre démarche ont donc été organisés sur le modèle du travail qui avait été réalisé en Sciences et proposés aux équipes pédagogiques de licence. Sur les 29 mentions de licence générale de l'établissement (dont 9 en sciences), 2 seulement n'ont pas participé à la démarche et 5 n'ont pas encore finalisé leur référentiel de compétences.

3. La construction des référentiels pédagogiques

La deuxième étape de notre processus de transformation pédagogique a porté sur l'alignement pédagogique et la construction de référentiels pédagogiques. Afin de soutenir le travail de transformation pédagogique, l'établissement a recruté une ingénieure pédagogique dédiée à la mise en œuvre de l'APC. C'est elle qui a pris en charge l'animation des ateliers et le suivi des équipes pédagogiques.

Pour travailler sur l'alignement pédagogique, nous nous sommes appuyés sur la littérature (Belisle, 2015 ; Heinen et Lemenu, 2015 ; Poumay et al., 2017).

Grâce au travail qui avait été mené pendant la phase 1 de la démarche de transformation, un certain nombre d'enseignants, en complément des référents, avaient été sensibilisés à l'APC. Pour soutenir les référents et leurs équipes pédagogiques dans leur réflexion sur l'adéquation entre les profils de diplômé décrits dans les référentiels de compétences d'une part et les

unités d'enseignement proposées dans les maquettes d'enseignement d'autre part, la même approche pédagogique qu'en phase 1 a été privilégiée :

- Ateliers suivis d'une période de travail en autonomie puis séances de rétroaction.
- Réunions régulières de l'ensemble des référents.

Les ateliers de cette deuxième phase ont impliqué beaucoup plus d'enseignants (66 enseignants de Sciences), puisque notre objectif était de faire en sorte que chaque responsable d'une unité d'enseignement explicite les acquis d'apprentissage (AA) de son cours en lien avec les référentiels de compétences. Nous avons pour cela proposé une série d'ateliers sur les tableaux de cohérence pédagogique pour expliciter les unités d'enseignement dans lesquelles étaient travaillés les AC puis nous avons proposé une série d'ateliers sur la rédaction des AA associés à chaque unité d'enseignement. Nous avons donc assuré plusieurs ateliers au sein de chaque département disciplinaire et nous avons rassemblé dans un même atelier les enseignants responsables des unités d'enseignement impliquées dans les mêmes AC de façon à leur donner l'opportunité de réfléchir ensemble et de façon cohérente à la mise en œuvre et à l'évaluation des apprentissages. Ainsi nous avons initié la mise en place d'une approche programme (Prégent et al., 2009).

A ce stade du travail, de nouveaux enseignants s'impliquant régulièrement dans la démarche APC et le nombre de documents échangés devenant important, nous avons remplacé les wikis par un espace Moodle.

Le nombre plus important d'enseignants qui se sont volontairement impliqués dans cette deuxième étape de mise en œuvre de l'APC témoigne de la mise en mouvement des équipes pédagogiques (Paquelin et Crosse, 2019).

A la rentrée 2020, en Sciences, 7 des 9 mentions de licence avaient finalisé leur tableau de cohérence pédagogique et 4 de ces mentions avaient également explicité les AA de toutes leurs unités d'enseignement. En dehors de Sciences, 4 mentions de licence ont également terminé de rédiger leur tableau de cohérence pédagogique et 7 sont en cours de finalisation.

QPES – (Faire) coopérer pour (faire) apprendre

Cette deuxième étape de processus de transformation est encore en cours dans les autres licences.

4. La transformation des pratiques pédagogiques

La dernière phase du processus de transformation a été initiée en septembre 2019 en Sciences.

Nos actions se sont concentrées sur la construction d'activités et d'évaluations intégratives et sur la mise en place d'un e-portfolio de compétences.

Comme nous l'avons vu précédemment, durant la phase 2 de notre démarche de transformation, les ateliers dédiés à la rédaction des AA ont constitué une première étape dans la mise en place d'une approche programme au sein des équipes pédagogiques. Afin de prolonger notre effort dans ce sens, nous avons proposé aux équipes les plus avancées de Sciences de travailler à la transformation de leur maquette d'enseignement, en prévision de la prochaine accréditation de l'offre de formation, pour y intégrer de façon collective des activités et des évaluations intégratives. Quatre ateliers ont ainsi été proposés pour sensibiliser les équipes pédagogiques (23 enseignants au total) à l'utilisation de grilles critériées. Trois équipes pédagogiques (électronique, physique et sciences de la vie) ont ensuite souhaité mettre en place une évaluation par compétences respectivement sur un projet, un stage et une épreuve écrite intégrative. Mais le confinement de mars 2020 a stoppé ce travail qui n'a pas encore abouti.

Par ailleurs, afin d'impliquer les étudiants dans l'APC et de proposer aux enseignants des outils concrets pour mettre en œuvre les référentiels de compétences sur lesquels ils ont travaillé, nous avons construit un modèle d'e-portfolio de compétences pour l'établissement à partir de l'outil Karuta. A la rentrée 2019, ce dernier a été déployé sur 4 formations pilotes qui proposaient une activité intégrative à leurs étudiants sous forme de stage ou de projet (120 étudiants au total). L'ingénieure pédagogique de l'établissement a formé les étudiants et les enseignants à l'utilisation de ce nouvel outil. Neuf séminaires « Traces » (Poumay et al., 2017 ; Georges et Poumay, 2019) ont ainsi été organisés avec les étudiants pour leur

apprendre à construire des traces, à les déposer dans leur e-portfolio et à s'auto-évaluer. En complément, un atelier et un accompagnement ont été proposés aux enseignants évaluateurs afin de leur permettre de s'approprier l'outil et la démarche d'évaluation par compétences. À la suite de cette première année de mise en œuvre du e-portfolio, nous avons construit deux cours Moodle sur l'utilisation de Karuta (le premier dédié aux étudiants et le second aux enseignants évaluateurs). A la rentrée 2020, 6 formations de licences générales ont choisi d'utiliser le e-portfolio Karuta et 6 autres formations prévoient de l'ouvrir à leurs étudiants à la rentrée 2022.

5. Analyse

Notre expérience de mise en œuvre d'une approche par compétences au sein des licences générales et masters d'Université Côte d'Azur nous a permis de tirer quelques leçons que nous avons partagé lors des Journées nationales de l'Innovation Pédagogique dans l'Enseignement Supérieur de janvier 2020 durant lesquelles nous avons co-animé un atelier sur l'accompagnement des équipes et la formation à l'APC.

Notre expérience a montré l'importance de s'inscrire dans un temps long au travers d'un processus en plusieurs étapes, jalonnée par des livrables, sur plusieurs années et porté par une équipe stable et motivée afin de donner du sens à la transformation envisagée. Nous avons pu constater la diversité des rythmes et des modes de travail des équipes pédagogiques avec lesquelles nous avons travaillé et l'importance de permettre à chacune de personnaliser l'expérimentation de cette transformation. Les jalons et les livrables que nous avons proposés permettent d'une part de donner un cadre dans lequel toutes les équipes peuvent se retrouver et d'autre part de maintenir la motivation des enseignants.

Nous avons également pu observer l'importance de l'identification d'un cercle d'enseignants privilégiés (les référents de la faculté des Sciences par exemple) afin de construire une communauté d'enseignants convaincus et moteurs sur lesquels nous appuyer ensuite pour

QPES – (Faire) coopérer pour (faire) apprendre

faire adhérer leurs collègues (jusqu'à 66 enseignants en Sciences ont volontairement participé aux ateliers en phase 2).

Il est à noter que l'outillage est un facteur clé. Le temps long du processus de transformation nécessite des outils pour permettre d'une part aux nouveaux enseignants de s'inscrire dans la démarche au moment où ils le souhaitent et de disposer pour cela de ressources et d'activités idoines et d'autre part aux enseignants impliqués de mesurer le chemin parcouru au travers des documents construits et partagés au sein des équipes pédagogiques. Soutenir une approche programme au sein des équipes pédagogiques, dont certaines sont parfois conséquentes, nécessite des outils adaptés pour permettre aux enseignants de co-construire les référentiels et aux ingénieurs pédagogiques de les accompagner dans cette démarche. En collaboration avec le groupe d'Industrialisation de Karuta France de la DGESIP (Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle), nous avons établi le cahier des charges d'une extension de Karuta qui réponde à ce besoin. Le développement informatique de cette interface collaborative a été réalisé de juin à octobre 2019 et nous sommes aujourd'hui en mesure de proposer aux enseignants un espace dédié aux compétences, de la construction du référentiel à la mise en œuvre de leur évaluation via le e-portfolio. Cette dernière action nous a ensuite amenés à réfléchir à la nécessité de connecter Karuta avec notre plateforme d'enseignement en ligne (Moodle) et notre application de gestion de l'offre de formation (Apogée). Nous avons établi un cahier des charges pour ces connecteurs ainsi que pour une brique logicielle nous permettant de mettre en correspondance les référentiels de compétences et les maquettes de nos formations de façon à outiller le travail sur les référentiels pédagogiques. Le développement informatique devrait être réalisé en 2021.

Enfin, nous avons été confrontés à l'importance, en complément d'une réflexion sur le profil idéal de diplômé et sur la cohérence des maquettes, de proposer aux enseignants des moyens de rendre concrète l'APC (par exemple au travers du déploiement d'un e-portfolio de compétences).

6. Conclusion et perspectives

Depuis plusieurs années, les universités françaises se sont engagées dans la mise en œuvre de l'APC pour les diplômes de licences générales et de master. Mais les très grandes cohortes d'étudiants, les enseignants nombreux, parfois vacataires, n'ayant pas forcément l'habitude de travailler en équipe pédagogique et les systèmes d'information complexes et hétérogènes constituent un contexte de mise en œuvre très particulier.

Dans cet article nous avons décrit la démarche d'Université Côte d'Azur pour construire un environnement offrant les conditions propices à l'engagement des enseignants de licence et de master dans le processus de transformation pédagogique que constitue l'APC, démarche appuyée par un soutien fort de la gouvernance et un accompagnement soutenu des enseignants. Nous avons également discuté les leçons que nous avons tirées de cette expérimentation.

Pour consolider notre démarche, maintenant qu'un bon nombre d'équipes pédagogiques se sont engagées dans ce processus de transformation, nous prévoyons de réaliser des enquêtes systématiques auprès des enseignants et des étudiants pour mieux comprendre leur perception et leurs besoins en lien avec les outils que nous avons mis en place. Nous avons également initié un travail d'observation des pratiques enseignantes et étudiantes afin de mesurer l'impact de ce qui a été mis en œuvre par les enseignants et d'améliorer l'accompagnement qui leur est proposé en matière d'APC.

Références bibliographiques

Belisle, M. (2015). *Comment assurer la cohérence pédagogique de ses enseignements dans une approche programme ?* Congrès national de l'AIPU-Belgique. Université de Liège. <https://aipu.be/paysage/>

Caroly, S. et Clot, Y. (2004). *Du travail collectif au collectif de travail : développer des stratégies d'expérience.* Formation Emploi , 88. http://www.persee.fr/doc/forem_0759-6340_2004_num_88_1_1737

Fernagu Oudet S., *Concevoir des environnements de travail capacitants : l'exemple d'un réseau réciproque d'échanges des savoirs*. Formation emploi, 119 | 2012.

Heinen, E. et Lemenu, D. (2015). *Comment passer des compétences à l'évaluation des acquis des étudiants*. De Boeck.

Georges, F. et Poumay, M. (2019). *Des séminaires pour soutenir les étudiants dans le développement et l'évaluation de leurs compétences*. Congrès de l'AIPU - Quel enseignement supérieur pour demain dans un monde en changement ? Mons, Belgique. <https://aipu.be/congres-national-de-laipu-mons-2019/>

Maillart, C., Sadzot, A. et Grevesse, P. (2010). *Élaboration d'un référentiel de compétences en logopédie/orthophonie*. Dans A., Chiadli (Ed.), Réformes et Changements Pédagogiques dans l'Enseignement Supérieur (DVD). Rabat, Maroc.

Paquelin, D. et Crosse, M. *Passer d'une expérimentation à une transformation des pratiques pédagogiques : Comment sécuriser l'engagement et la prise de risque collective ?*. QPES 2019 – (Faire) coopérer pour (faire) apprendre. Brest, France. <https://qpes2019.sciencesconf.org/>

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

Prégent R., Bernard H. et Kozanitis A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche programme*, Polytechnique Montréal.

Tardif J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Chenelière/Didactique.