

Accompagner la mise en place d'une démarche compétences de qualité

YVAN PIGEONNAT

Institut Polytechnique de Grenoble, PerForm, 701 rue de la piscine, 38400 Saint-Martin d'Hères, France
yvan.pigeonnat@grenoble-inp.fr

TYPE DE SOUMISSION

Point de vue

RESUME

Cette communication s'attache à décrire comment accompagner la mise en place d'une démarche compétences en se basant sur le cadre théorique de Jacques Tardif. Après des recommandations pour démarrer dans de bonnes conditions, un atelier visant l'appropriation du cadre théorique est présenté, ainsi que différents outils en facilitant la prise en main (un glossaire et un gabarit vierge de rédaction d'une compétence accompagné d'un exemple). Pour finir, il est proposé une grille de critères établis sous l'angle de l'alignement pédagogique qui devraient s'ils sont respectés assurer la qualité d'une démarche compétences.

SUMMARY

This paper describes how to support the implementation of a competency-based approach drawn on the theoretical framework of Jacques Tardif. After recommendations to start under good conditions, a workshop seeking the appropriation of the theoretical framework is presented, as well as various tools to facilitate its use (a glossary and a blank template for writing a competency with an example). Finally, a grid of criteria established from the point of view of constructive alignment that should ensure the quality of a competency-based approach is proposed.

MOTS-CLES

Compétence, démarche compétences, alignement pédagogique, mise en situation authentique, accompagnement pédagogique

KEY WORDS

Competency, competency-based approach, constructive alignment, real-life situation, pedagogical support

Nous allons faire l'hypothèse dans cette communication qu'un conseiller pédagogique est missionné pour accompagner un cursus de l'enseignement supérieur qui veut déployer une démarche compétences, et que les conditions sont favorables du côté de la direction et de l'équipe enseignante : de son côté, la direction a bien saisi les enjeux, elle a également débloqué des moyens (pour analyser ce que font les diplômés à la sortie de la formation, mais également de façon à reconnaître l'investissement des enseignants qui vont participer à la définition de la démarche) et elle s'inscrit dans la durée (penser qu'en deux mois tout sera bouclé serait complètement irréaliste). Du côté des enseignants, s'il peut rester quelques réfractaires, ils ont dans l'ensemble également bien compris les enjeux. Si une de ces conditions n'était pas respectée, il serait avant toute autre action vraisemblablement nécessaire de prendre un rendez-vous avec la direction afin de réfléchir aux mesures à prendre pour améliorer les choses (comme par exemple organiser des actions de sensibilisation et/ou une rencontre de la direction avec un expert extérieur à l'institution).

La section 1 décrit des préconisations pour amorcer le travail en se basant sur le formalisme de J. Tardif [1], [2], puis la section 2 propose une grille de critères élaborés sous l'angle de l'alignement pédagogique [3] afin de déterminer la qualité de démarche compétences mise en place.

1. Lancer le travail et s'affranchir de l'écueil sémantique

1.1. Comment démarrer ?

Nous supposons donc que les conditions sont favorables, il est temps de commencer ! Dans un premier temps il est nécessaire que la direction nomme un chef de projet, dont le profil idéal serait le suivant : un enseignant qui devrait

- Avoir une excellente connaissance du cursus (comme par exemple un ancien directeur des études)
- Avoir idéalement le plus haut grade possible afin d'avoir une légitimité naturelle auprès de l'équipe enseignante
- Avoir un fort leadership
- Être convaincu par l'intérêt de la démarche
- Disposer de suffisamment de temps pour piloter le projet (ce dernier point étant souvent le plus compliqué !)

Notons au passage qu'il serait dangereux que le conseiller pédagogique qui accompagne la mise en place de la démarche compétences soit le chef de projet : en effet, il pourrait de par son statut n'avoir ni le leadership, ni une légitimité suffisante pour réellement insuffler une dynamique au sein de l'équipe pédagogique.

Il est ensuite nécessaire de constituer un groupe de travail composé idéalement d'une dizaine d'enseignants représentant les différents champs disciplinaires « cœur de métier » ainsi que des représentants des enseignements « transverses ». Le choix des membres du groupe de travail est crucial : bien sûr il faut absolument éviter les réfractaires, et choisir des profils qui ont de bonnes aptitudes au travail en équipe.

Il est également indispensable de mettre en place un système de communication à l'échelle de du cursus permettant à l'ensemble du personnel concerné de suivre l'avancée du groupe de travail et de le commenter.

Enfin dès la première réunion du groupe de travail, il faut soigner la convivialité (pour que les participants aient plaisir à se retrouver), et établir un régime régulier de rencontres (par exemple deux heures toutes les deux semaines sur des créneaux récurrents) en insistant sur le fait qu'il est important, sauf cas exceptionnel, de participer à toutes les réunions (car il est épuisant pour le groupe de travail de devoir revenir sur des points tranchés lors d'une séance précédente). Ce point est grandement facilité si la participation au groupe de travail est reconnue par une prime ou une décharge d'enseignement à la hauteur de l'investissement des enseignants.

En parallèle, au démarrage du groupe de travail, il est nécessaire en vue de l'établissement du référentiel de compétences de démarrer une analyse des activités que doivent pouvoir réaliser en autonomie les diplômés en sortie de cursus.

1.2. Un préalable : maîtriser le formalisme et s'affranchir de l'écueil sémantique

Un premier temps indispensable doit permettre au groupe de travail de prendre conscience de la nécessité de se doter d'un cadre théorique. Pour cela on peut commencer par faire ressortir la polysémie du terme compétences. Dans l'idée de partir des préconceptions des participants (point essentiel en formation d'adultes [4]), une activité pour ce faire peut être la suivante :

- Temps 1 : individuellement prenez quelques minutes pour écrire ce qu'est selon vous une compétence.
- Temps 2 : comparez vos définitions avec vos voisins 5'

- Temps 3 : question subsidiaire : vos définitions permettent-elles de différencier un savoir, un savoir-faire et une compétence ? 5'
- Temps 4 : échanges en grands groupes 15'
- Temps 5 : conclusion sur la nécessité de se doter d'un cadre théorique permettant de s'accorder sur un vocabulaire commun, notamment sur la définition du terme compétence.

A ce stade il est utile que l'accompagnateur rédige un glossaire définissant la terminologie utilisée. Voir en annexe A un glossaire essentiellement basé sur le cadre théorique de J. Tardif.

Ensuite il faut que le groupe s'approprie ce cadre théorique. Pour cela on peut donner un exemple concret ainsi qu'un gabarit vierge permettant de formaliser une compétence. Un tel gabarit contenant un exemple dans le cadre du modèle de J. Tardif est disponible en annexe B.

On peut ensuite par exemple lancer les membres du groupe de travail dans une activité d'appropriation du formalisme :

- Temps 1 : individuellement en 15' pensez à une compétence utile pour un de vos loisirs¹ et commencez à remplir le gabarit (dans ce temps, en fonction du cadre théorique choisi, on suggérera de travailler prioritairement sur les éléments les plus importants du gabarit)².
- Temps 2 : en trinôme en 30' au total, chacun présente son travail et fait part de ses doutes, difficultés ou incompréhensions quant au cadre théorique. Chaque trinôme prépare un retour en grand groupe.
- Temps 3 : en grand groupe, partage des difficultés rencontrées et clarifications par l'accompagnateur.

¹ Je préfère largement aller sur le champ des loisirs que sur celui de l'activité professionnelle car il n'y a alors pas d'enjeu si jamais l'on se rend compte que l'on est loin de maîtriser tous les apprentissages qui seraient nécessaires !

² Par exemple avec le gabarit en annexe, je demande de remplir prioritairement l'énoncé de la compétence, les ressources à mobiliser, et de réfléchir à une façon définir deux niveaux de développement successifs.

Il est ensuite important de travailler sur la question de l'évaluation des niveaux de développement de la compétence, afin de faire comprendre les spécificités de l'évaluation des compétences. Je propose pour cela l'activité suivante :

- Temps 1 : individuellement en quelques minutes, pensez à des situations où vous avez rencontré des professionnels (médecin, artisan, banquier, avocat, etc.) et que vous avez trouvés soit particulièrement compétents, soit particulièrement incompétents, et identifiez les raisons qui vous ont fait porter ce jugement.
- Temps 2 : par groupe de 3-4 en 30' partagez vos réflexions et tentez d'en dégager des critères génériques qui permettent de juger de la compétence d'un professionnel.
- Temps 3 : mise en commun des travaux des différents groupes et restructuration de l'animateur par rapport à la façon d'évaluer les niveaux de développement des compétences dans le cadre théorique choisi³.
- Temps 4 : individuellement en 5 à 10', poursuivre le remplissage du gabarit sur la compétence utile pour vos loisirs (critères d'évaluation).
- Temps 5 : en trinôme, présentation et discussions sur les travaux de chacun.

A l'issue de cet atelier, les membres du groupe de travail peuvent commencer à travailler à l'élaboration du référentiel du cursus.

2. Critères de qualité de la mise en œuvre sous le prisme de l'alignement pédagogique

Même si, dans le cadre de la démarche compétences, on se place non pas à l'échelle d'un enseignement mais à l'échelle du cursus tout entier, il n'en reste pas moins qu'il est indispensable d'assurer l'alignement pédagogique de la démarche. C'est pourquoi je propose de terminer en établissant une liste de critères de qualité organisé selon les trois dimensions de l'alignement pédagogique, à savoir objectifs-méthodes-évaluation.

³ Par exemple dans le cadre du modèle de J. Tardif il est, grâce à cette activité, aisé de faire ressortir les quatre grandes catégories de critères d'exigence qui sont proposées par Marianne Poumay et François Georges du LabSET (Liège) : la qualité des résultats des actions menées, des aspects méthodologiques, le respect de règles ou de contraintes et enfin tout ce qui touche à la communication.

2.1. L'établissement du référentiel (les objectifs)

Les compétences qui figurent dans le référentiel

- Doivent être nécessaires pour les activités emblématiques visées en fin de formation (ce qui signifie que le référentiel a été établi en partant de ces dernières, et pas de ce qui est enseigné dans le cursus au moment du démarrage de la démarche).
- Nécessitent de mobiliser conjointement des apprentissages « cœur de métier » et « transverses ».
- Contiennent dans leur description des jalons intermédiaires en fin de semestre ou d'année (progressivité via une complexification des situations authentiques dans lesquelles les apprenants doivent exercer leurs compétences).
- Sont peu nombreuses, d'une part pour garder un caractère intégrateur à la compétence, et d'autre part car le travail pour les apprenants de documentation du développement de leurs compétences étant conséquent, il ne semble pas raisonnable qu'il y en ait plus de trois qui soient évaluées par semestre ; et comme dans l'idée de progressivité évoquée au point précédent, chaque compétence est évaluée chaque année à un niveau différent, on tombe sur un maximum raisonnable de six compétences pour un cursus sur plusieurs années (et dans le cas d'un cursus sur deux semestres seulement, il serait raisonnable de limiter au maximum à trois compétences, chacune étant évaluée lors de chaque semestre à un niveau différent afin de conserver une progressivité dans le développement des compétences).
- Contiennent dans leur description la liste des apprentissages qu'il est nécessaire d'avoir réalisés pour les exercer.
- Contiennent dans leur description des critères (peu nombreux et idéalement valables pour tous les niveaux intermédiaires) permettant d'évaluer leur niveau de développement ; les critères ne sont pas exclusivement basés sur la qualité des résultats des actions entreprises mais s'attachent également à la façon dont ils ont été obtenus.
- Font ressortir des aspects identitaires de la formation (par des éléments permettant de les contextualiser, ou par la mise plus ou moins en évidence de certains aspects comme les dimensions éthique, environnementale, sociétale, internationale, etc.)

2.2. Les méthodes pour développer les compétences des apprenants

En examinant le cursus, on doit pouvoir vérifier les points suivants :

- Les étudiants peuvent acquérir tous les apprentissages nécessaires aux compétences, et réciproquement tout ce qui se trouve dans la maquette pédagogique sert d'une façon ou d'une autre le développement d'au moins une compétence.
- Il existe avant chaque évaluation d'un niveau de développement d'une compétence au moins une mise en situation authentique (un projet intégrateur par exemple) demandant d'exercer cette compétence (pour cela, on ne se repose pas uniquement sur les stages ou les périodes en entreprise car on ne peut généralement pas garantir que chaque compétence sera nécessairement utile pour les missions qui seront confiées à l'apprenant).
- Avant chaque évaluation du développement de ses compétences qui conditionne la suite de son parcours, l'apprenant reçoit au moins un feedback formatif de la part de l'équipe enseignante.
- Un temps est dédié dans la maquette pédagogique pour la formation à la démarche réflexive.

2.3. L'évaluation du niveau de développement des compétences des apprenants

Le dernier pilier de l'alignement pédagogique devrait respecter ces critères :

- L'évaluation respecte le caractère intégrateur de notion de compétence, ce qui signifie que l'on ne se contente pas de rentrer dans une logique additive qui consisterait à seulement vérifier que tous les apprentissages nécessaires à la compétence sont bien acquis, car il s'agit seulement d'une condition nécessaire et malheureusement pas suffisante pour affirmer le développement de la compétence (l'apprenant est-il capable par lui-même de mobiliser ses apprentissages quand cela est pertinent ?) [5]
- L'évaluation est basée sur une démarche réflexive (les étudiants construisent leurs preuves de développement de compétences) pour laquelle du temps leur est alloué dans la maquette pédagogique.
- La grille d'évaluation des compétences est communiquée aux étudiants (et si la façon de prendre en compte les critères d'évaluation peut être la même pour toutes les compétences, c'est encore mieux).

- La charge de travail pour l'évaluation est raisonnable pour l'équipe enseignante.
- L'atteinte des niveaux attendus conditionne l'obtention du diplôme et dans une certaine mesure (qui doit être clairement définie) le passage en année supérieure.
- L'évaluation est compatible avec la VAE (Validation des Acquis de l'Expérience).

Les difficultés qui subsistent

De mon expérience, les différentes organisations et activités proposées permettent de rentrer du bon pied dans la démarche compétences, néanmoins en fonction du contexte le travail est plus ou moins compliqué. Parmi les points qui impactent la difficulté, il y a selon moi :

- Le fait que le cursus recourt massivement à des intervenants extérieurs et dispose de ce fait de peu d'enseignants rattachés au cursus. Il est alors très compliqué de réellement rentrer dans une approche-programme théoriquement nécessaire au déploiement de la démarche compétences.
- Les tutelles peuvent parfois envoyer des messages qui peuvent en raison de la polysémie du terme compétence sembler en contradiction avec une démarche compétences de qualité. Par exemple la commission des titres d'ingénieur (CTI) française demandait aux écoles d'ingénieurs de mettre en place des démarches compétences tout en imposant 14 « compétences » dont la première était de « maîtriser un large socle disciplinaire » (on était très loin du savoir-agir complexe de J. Tardif) ! Ceci a été corrigé depuis dans les textes de la CTI, les anciennes « compétences » sont devenues des « éléments essentiels de toute formation d'ingénieurs ». Une difficulté analogue persiste en revanche en France avec l'organisme France Compétences, qui impose à toutes les formations de décrire leur parcours en « blocs de compétences », le terme compétences n'étant alors pas du tout pris dans le sens de la définition de J. Tardif (voir dans le glossaire en annexe A ma proposition de clarification sémantique). C'est assez dommage car cela brouille le message alors que les orientations de France Compétences me semblent dans une très large mesure tout à fait compatibles avec une démarche compétences de qualité, à condition donc de « traduire » le vocabulaire ainsi :

Formalisme Tardif	Compétence	Ressource ou apprentissage critique
France Compétences	Bloc de compétences	Compétence

- Plus un cursus est éloigné du monde professionnel plus il est compliqué de définir les activités ciblées en fin de cursus. C'est notamment le cas pour le premier cycle universitaire.
- On retrouve une difficulté similaire pour les cursus ayant un très large débouché en sortie, comme par exemple les écoles d'ingénieurs généralistes, qui vont avoir plus de difficultés à faire ressortir leur identité au travers de leur référentiel de compétences.
- Un autre cas compliqué à gérer est celui des diplômes ayant après une éventuelle année commune plusieurs parcours très différents. L'idéal est dans ce cas au niveau du référentiel de définir des compétences communes aux différents parcours. Par exemple si une compétence est définie comme « Piloter une installation ou un système » dans un cursus lié à l'énergie et qu'il y a en deuxième année trois spécialisations vers les réseaux de transport d'énergie, l'hydraulique et le nucléaire, cela ne posera pas de problème de considérer la compétence « piloter » pour ces trois options. Par contre il arrive que dans un même cursus les responsables des différentes spécialisations ne parviennent pas à se mettre d'accord sur un socle commun de compétences valable pour tout le cursus. Il faut alors trouver des solutions alternatives sans sacrifier la progressivité du développement des compétences, ce qui peut être compliqué. Une autre difficulté de ce genre de cursus est que bien souvent l'éventuelle première année commune consiste à enseigner les bases théoriques et ne contienne aucune mise en situation authentique, ces dernières étant réservées aux années suivantes. Le démarrage de la démarche compétences dès la première année impose alors une profonde refonte de la maquette pédagogique.

Enfin pour terminer, je voudrais citer le Graal ultime de la démarche compétences, à savoir un complet décroisement disciplinaire dans lequel les unités d'enseignement (UE) viseraient expressément un niveau de développement d'une compétence. A l'heure actuelle cette idée a du mal à être entendue car elle est contraire à la logique de constitution des UE par proximité disciplinaire qui reste dominante en raison de la peur qu'une note d'anglais puisse compenser / être compensée par une note de physique.

A titre d'exemple, voici sur la compétence « Gérer le risque d'avalanche » (qui est définie sur la deuxième page de l'annexe B) une façon intégrée d'opérationnaliser sur deux semestres la démarche compétences en partant d'un existant dans lequel quatre UE ont été créées sur la base d'un rapprochement disciplinaire. La version intégrée ne comporte plus que deux UE visant chacune un niveau de développement de la compétence. Il n'y a

à l'intérieur de ces UE pas d'histoire de compensation entre les matières enseignées puisque, par définition, tous les apprentissages sont nécessaires à la compétence. Si l'on rentrait dans le détail, on trouverait dans ces UE des études de cas, des jeux de rôle ou des mises en situation authentique sur le terrain qui permettraient d'une part aux enseignants d'apporter du feedback sur les apprentissages critiques, et d'autre part aux apprenants de piocher dans ce vécu pour construire dans un portfolio leur preuve qu'ils ont atteint le niveau de développement attendu.

Semestre	Existant	Opérationnalisation intégrée
1	<p>UE1 : neige et météorologie</p> <ul style="list-style-type: none"> - Transformations du manteau neigeux - Météorologie <p>UE2 : avalanches et topos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Typologie des avalanches - Bulletins nivologiques - Lecture de topos & cartes 	<p>UE1 : en conditions printanières</p> <ul style="list-style-type: none"> - Manteau neigeux au printemps - Météorologie - Avalanches de neige humide - Nivologie au printemps - Recherche de victimes avec un DVA - Connaissance de soi - Leadership 1
2	<p>UE3 : sur le terrain</p> <ul style="list-style-type: none"> - Progression en sécurité sur le terrain - Sondage d'un manteau neigeux - Recherche de victimes avec un DVA <p>UE4 : softskills</p> <ul style="list-style-type: none"> - Anglais - Gestion de groupe - Connaissance de soi - Leadership 	<p>UE2 : en toutes conditions</p> <ul style="list-style-type: none"> - Manteau neigeux en hiver - Avalanches de plaques/de poudreuse - Nivologie en hiver - Progression en sécurité sur le terrain - Sondage d'un manteau neigeux - Anglais - Gestion de groupe - Leadership 2

Références bibliographiques

- [1] Tardif, J. (1995), *L'évaluation des compétences - Documenter le parcours de développement*, Chenelière Education.
- [2] Poumay, M., Tardif, J., et Georges, F. (2017), *Organiser la formation à partir des compétences, un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur*, De Boeck supérieur.
- [3] Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*, 4th Edition. Cambridge Open University Press/McGraw Hill.
- [4] Knowles, M. (1990). *L'apprenant adulte : Vers un nouvel art de la formation*. Les Éditions d'Organisation.
- [5] Pigeonnat, Y. (2021). *Convaincre de l'intérêt de la démarche compétences*. Actes du colloque QPES 2021 à La Rochelle.

Annexe A **Glossaire pour la démarche compétences***

Acquis d'apprentissage (ou learning outcome) : ce qu'un apprenant doit avoir appris à l'issue d'un cours, d'une UE, d'un semestre, d'une année ou d'une formation. Cela peut être décrit en termes de *niveau de développement d'une compétence* (on est alors au moins à l'échelle d'une UE, voire d'un semestre ou d'une année), mais chaque enseignement, et même chaque heure de cours devrait également être décrite en termes d'acquis d'apprentissage (il devrait alors s'agir de *ressources* nécessaires pour le développement des *compétences* des apprenants).

Apprentissage critique : un apprentissage absolument nécessaire à l'exercice de la compétence. Il peut demander de mobiliser des *ressources* de nature différentes (*savoirs, savoir-faire, savoir-être*) et issues de différentes disciplines.

Blocs de « compétences » : structurant des fiches RNCP. Le terme « *compétences* » est ici utilisé dans la vision du monde professionnel. France Compétences, l'organisme qui valide les fiches RNCP demande à ce que le nombre de blocs ne soit pas trop grand, ce qui fait que pour faire coïncider la *démarche compétences* et les exigences de France Compétences, il est raisonnable de considérer qu'un *bloc de « compétences »* représente une *compétence* dans la vision de l'enseignement supérieur, les « *compétences* » le composant étant des *ressources* ou des *apprentissages critiques* nécessaires au développement de la *compétence*.

Compétence (vision enseignement supérieur) : savoir-agir complexe nécessitant de mobiliser et combiner dans des *situations authentiques* des *ressources (savoirs, savoir-faire et savoir-être)* issues de différents champs disciplinaires. Une dimension essentielle d'une compétence est son caractère intégrateur. En vue de l'évaluation du *niveau de développement d'une compétence* chez un apprenant, si on s'intéressera bien sûr à la qualité des résultats obtenus dans une situation donnée, le processus qui aura permis de les obtenir sera au moins aussi important.

« **Compétence** » (vision du monde professionnel) : une capacité nécessaire à l'accomplissement d'une tâche dans le cadre d'une activité professionnelle. C'est typiquement ce que l'on peut retrouver sur une fiche de poste ou une offre d'emploi. Elle n'a pas nécessairement le caractère intégrateur et pluri-disciplinaire de la définition précédente. Afin de ne pas confondre ces deux définitions, il est utilisé des guillemets dans ce glossaire pour signifier que ce terme est utilisé dans l'acception décrite ici.

Critères d'exigence d'une compétence : des géronatifs permettant d'explicitier des dimensions incontournables de la *compétence*. Idéalement ces critères devraient être valables pour tous les *niveaux de développement* de la *compétence*, et permettent d'évaluer le développement d'une *compétence* chez les apprenants. Ils peuvent appartenir à différentes catégories :

- Qualité des résultats obtenus
- Méthodologie (pouvant inclure une dimension réflexive)
- Respects de règles (juridiques, déontologiques, environnementales, sociétales, etc.) ou de contraintes
- Communication

Démarche compétence dans un cursus de l'enseignement supérieur : la définition d'un référentiel de *compétences* auxquelles on va former les apprenants (comportant un nombre très limité de *compétences*, typiquement de l'ordre de 3 à 7 pour un cursus en 2 ou 3 ans), ainsi que sa mise en œuvre dans le cursus (les méthodes pédagogiques permettant de développer les *compétences*, et la mise en place d'une évaluation du *niveau de développement* de ces dernières chez les apprenants).

Niveau de développement (d'une *compétence*) : le développement d'une *compétence* étant nécessairement progressif, il est indispensable de définir à certains moments clés du cursus (fin d'année ou de semestre) des niveaux intermédiaires du développement des *compétences* chez les apprenants. Idéalement, les niveaux successifs devraient refléter un savoir-agir de complexité croissante (davantage de paramètres ou de contraintes à prendre en compte et des *ressources* additionnelles potentiellement mobilisables). Un *niveau de développement de compétence* peut être caractérisé par une *situation authentique* emblématique dans laquelle la *compétence* doit être exercée.

Portfolio : espace personnel des apprenants dans lequel ils archivent des *traces* de développement de leurs *compétences* et construisent des *preuves* de développement de leurs *compétences*. Ils communiquent les *preuves* aux formateurs afin de recevoir un feedback sur le développement de leurs compétences.

Preuve (de développement d'une *compétence*) : sélection de différentes *traces*, et explicitation de ce en quoi ces dernières illustrent le *niveau de développement* des *compétences* attendu à un stade donné du cursus.

Ressource : un *savoir*, un *savoir-faire* ou un *savoir-être* qu'il peut être nécessaire de mobiliser pour exercer une *compétence* dans une situation donnée.

Savoir : la connaissance en elle-même. Si elle figure dans les livres ou sur internet, plutôt que de savoir la réciter, il faut être capable de la mobiliser à bon escient et quand cela est pertinent dans une situation donnée.

Savoir-être : les comportements et attitudes attendus dans une situation donnée.

Savoir-faire : contrairement à la *compétence*, il s'agit d'un savoir-agir "simple", en ce sens qu'avec de l'entraînement, il peut s'automatiser (il ne demande alors plus véritablement de réflexion, alors que la *compétence* doit toujours demander au moins une réflexion pour sélectionner les *ressources* à mobiliser dans une situation donnée).

Situation authentique : par opposition à une situation que l'on pourrait qualifier de purement scolaire. La *compétence* étant un savoir-agir complexe, il est nécessaire de mettre les apprenants dans des situations complexes aussi authentiques que possible pour qu'ils puissent développer leurs *compétences* (et que l'on puisse évaluer leur *niveau de développement*).

Trace (de développement de *compétence*) : tout document qui peut attester du développement d'une *compétence*. Par exemple, le résultat d'un travail, une liste de *ressources* mobilisées et non mobilisées dans une situation donnée avec une justification des choix, un feedback reçu d'un supérieur ou d'un encadrant, un écrit réflexif (comme un questionnement du genre « si j'étais confronté à une tâche analogue dans le futur, que ferais-je de la même façon, et que ferais-je différemment ?), etc. Les *traces* peuvent être récoltées à l'occasion de mises en *situation authentique* vécues durant le cursus de formation (via des projets, des études de cas, etc.) mais aussi durant les stages, ou encore via l'implication dans la vie associative.

* La terminologie définie dans ce glossaire s'inspire très largement des trois cadres théoriques suivants :

- G. Le Boterf 2018. Développer et mettre en œuvre la compétence. Eyrolles.
- J. Tardif, M. Poumay et F. Georges 2017. Organiser la formation à partir des compétences. De Boeck.
- J.-C. Coulet et C. Loisy 2018. Compétences et approche-programme. ISTE éditions.

Annexe B : gabarit et exemple pour rédiger une compétence

Gabarit pour la rédaction d'une compétence avec deux niveaux de développement

Formulation de la compétence	Critères d'exigence (qui vont servir lors de l'évaluation des niveaux de développement de la compétence chez les apprenants. Ils gagneraient à être communs aux 2 niveaux)
Doit commencer par un verbe d'action, et représenter un savoir-agir complexe, nécessitant <i>a priori</i> de mobiliser des ressources dans différents champs disciplinaires. Divers compléments doivent être précisés afin de préciser le champ d'action du savoir-agir	Viser idéalement entre 3 et 5 critères rédigés sous forme de géronatifs permettant d'expliquer des dimensions incontournables de la compétence et qui peuvent appartenir aux catégories suivantes : <ul style="list-style-type: none"> • La qualité du résultat des actions menées (RES) • Le respect d'éventuelles règles ou contraintes (REG) • Des aspects méthodologiques (MET) • Des aspects liés à la communication avec les diverses parties prenantes (COM)
Niveau 1 : doit expliciter un niveau intermédiaire de complexité. Il doit déjà s'agir d'un savoir-agir complexe, mais par exemple en prenant en compte moins de dimensions ou de contraintes qu'au niveau suivant	Niveau 2 : doit expliciter ce que l'on attend que l'apprenant soit capable de traiter comme complexité à la fin du cursus
Apprentissages critiques (qui peuvent être communs aux deux niveaux, mais ils peuvent également être différents) Des apprentissages absolument indispensables à l'exercice de la compétence. Ils peuvent demander de mobiliser des ressources de natures différentes (savoirs, savoir-faire, savoir-être) et issues de différentes disciplines	
Ressources pour le niveau 1 (nécessaires aux apprentissages critiques) Ressources additionnelles pour le niveau 2	
Savoirs Les connaissances	
<ul style="list-style-type: none"> • • 	<ul style="list-style-type: none"> • •
Savoir-faire	
Des savoir-agir « simples » qui peuvent demander de l'entraînement, mais qui contrairement à la compétence pourraient s'automatiser	<ul style="list-style-type: none"> • •
Savoir-être	
Des comportements ou attitudes	<ul style="list-style-type: none"> • •

Exemple de remplissage du gabarit avec la compétence « gérer le risque d'avalanche »

Formulation de la compétence	Critères d'exigence (communs aux 2 niveaux)
<p>Gérer le risque d'avalanche en tant que guide d'un groupe de skieurs de randonnée</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En réalisant une sortie ayant le plus d'intérêt possible pour les participants (RES) • En respectant les impératifs de sécurité, incluant une prise en compte de sa position vis-à-vis des participants (REG et MET) • En tenant compte de sources d'information variées (MET) • En communiquant avec les participants à la sortie avant, pendant et après la sortie dans une visée formative visant l'autonomisation des randonneurs (COM)
<p>Niveau 1 : en conditions printanières avec des gens que l'on connaît bien</p>	<p>Niveau 2 : en toutes saisons avec des personnes que l'on ne connaît pas forcément et pouvant s'exprimer en anglais</p>
<p>Apprentissages critiques (les trois premiers communs aux 2 niveaux, le quatrième spécifique au niveau 2)</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Évaluer la dangerosité des pentes en prenant en compte leur inclinaison, leur altitude, leur orientation en fonction des conditions nivologiques et météorologiques actuelles • Choisir une sortie en tenant compte d'éventuels paramètres locaux liés à la morphologie du terrain et des participants à la sortie • Confronter l'analyse effectuée du risque d'avalanche avec la réalité de terrain afin d'adapter les mesures de sécurité en fonction des conditions et du déroulement de la sortie (pouvant aller jusqu'à un changement d'objectif ou un renoncement) • Construire avec ses clients (éventuellement anglophones) une relation de confiance conviviale 	<p>Ressources supplémentaires pour le niveau 2</p>
<p>Savoirs</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Les transformations du manteau neigeux en conditions printanières • Impact du vent et des nuages sur le regel et le réchauffement • Les avalanches de neige humide 	<ul style="list-style-type: none"> • Les transformations du manteau neigeux en conditions hivernales • Les avalanches de plaques et de neige poudreuse • Vocabulaire en anglais spécifique aux avalanches
<p>Savoir-faire</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Lire et interpréter une carte IGN et les topos • Interpréter les bulletins météorologiques et nivologiques en conditions printanières • Effectuer une recherche de victime avec un DVA 	<ul style="list-style-type: none"> • Effectuer et interpréter un sondage d'un manteau neigeux • Interpréter les bulletins météorologiques et nivologiques en conditions hivernales • Mener (éventuellement en anglais) un entretien avec des personnes que l'on ne connaît pas
<p>Savoir-être</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Prendre en considération sa position dans le groupe • Être en capacité d'imposer ses décisions, notamment en cas de renoncement 	<ul style="list-style-type: none"> • Créer un climat de confiance convivial tout en établissant son leadership • Gérer des individualités au sein d'un groupe

Gabarit et exemple développé par Yvan Pigeonnat, PerForm, Grenoble INP, version 1.1 du 6/11/2020

