

Journée d'étude - Mercredi 21 octobre 2015

Pédagogie du projet et décloisonnement au service des compétences professionnelles

ESPÉ DE LORRAINE - SITE NANCY-MAXÉVILLE

Devenir un professionnel en agissant comme un professionnel

Conditions de mise en œuvre d'un programme susceptible de servir le développement de compétences

François GEORGES

LabSET – Université de Liège

Plan

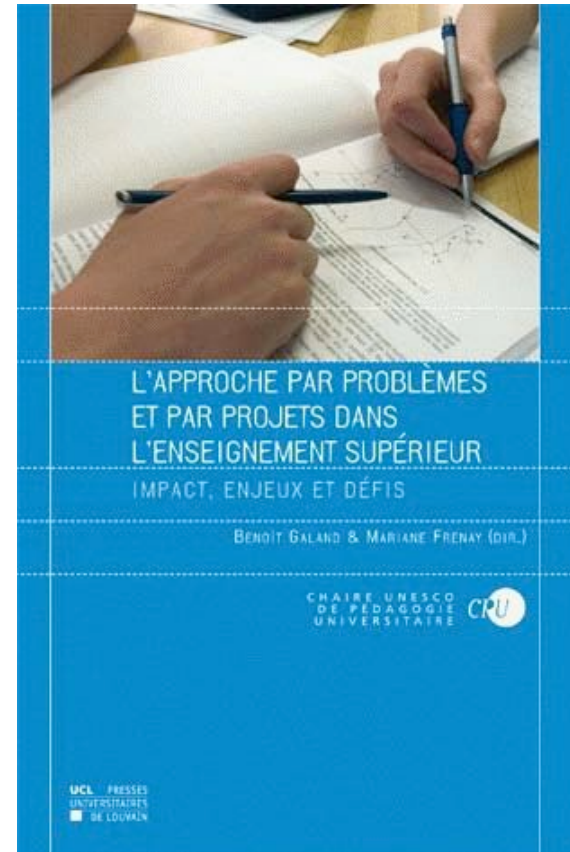
- Pédagogie du projet
 - Définition
 - Impacts
 - Conditions de réussite
 - Freins
- De la nécessité de décroisonner
Du cours au programme
 - Approche par compétence
 - Charte pédagogique
 - Programme
- Conclusion et discussion

PÉDAGOGIE PAR PROJET (PPP)

Cadre de référence



Kolmos, Holgaard et DU, 2009



Galand et Frenay, 2005

La pédagogie Par Projet

Mémo de l'IPM, LLN : UCL

<https://www.uclouvain.be/97784.html>

Une cible à atteindre...

- **Se fixer un objectif** de production
- **Construire** et mener une **démarche**
- **Mobiliser et combiner** des **ressources** variées
- **Négocier**
- Se donner du **temps**

Plusieurs types de PPP

Variet selon

- Le nombre de **disciplines** concernées;
- Les modalités de **choix** du projet
- La taille du **groupe**;
- L'étendue de **l'aide** offerte;
- Les modalités **d'évaluation**.

Situer sa pratique de la PPP

Nombre de cours concernés par le projet

un  plusieurs

Choix du projet par

enseignant  étudiants

Gestion du projet par

enseignant  étudiants

Evaluation du

produit  processus

Evaluation de

individu  groupe

PPP et APP / Pédagogie traditionnelle

Kolmos, Holgaard et DU, 2009

- **Motivation**
 - **Taux d'abandon plus bas**
 - Pourcentages plus élevés d'étudiants terminant leurs études dans les délais prescrits.
- **Connaissance à court terme**
 - **Impact absent** (les étudiants n'acquièrent pas plus de connaissances)
- **Connaissance à long terme**
 - **Impact significatif** sur le **rappel** et la **compréhension** de **concepts** (Schmidt et Moust, 2000)
- **Compétence** mise en œuvre dans le cadre professionnel
 - **Meilleur développement** de compétences (Dochy, Segers, Van den Bossche et Gijbels, 2003)
 - **Meilleure intégration** des candidats
 - **Plus grande satisfaction** des employeurs (Krogh et Rasmussen, 2004)

Trois cas



http://www.facsu.ulg.ac.be/upload/docs/image/jpeg/2013-05/zoom_eurobot_2013_coupe_de_suisse.jpg

1



2

<http://www.archarch.be/listing/logements-collectifs-louise-jaumot/>



Quelques conditions de réussite

PPP, une activité...

- **Authenticité** :
 - proche de la vie professionnelle
 - ouvre sur une production tangible
- **Complexité** :
 - ne se restreint pas à l'application d'une procédure
 - nécessite la mobilisation et la combinaison de ressources variées
 - ouvre sur plusieurs solutions
- **Collaboration** :
 - ne peut être résolue seul

Quelques freins...

- **Manque d'intégration**
- Absence d'un **profil de sortie** clairement établi
- **Méconnaissance** des ressources vues dans les autres cours
- **Représentations restrictives**
 - de ce qu'est apprendre
 - des modalités d'apprentissage
 - des postures de l'enseignant et de l'apprenant

DU COURS AU PROGRAMME

Cadre de référence



Richard Prigent et al., 2009

L'approche cours

- Centration sur le **cours**
- Isolement de **l'enseignant**
- **Méconnaissance** des autres cours
- **Absence d'interaction** avec les autres cours
 - **Horizontalement**
 - **Verticalement**

L'approche programme

- Centration sur un **projet de formation**
- Travail **collectif**
- Connaissance des ressources utiles à mobiliser et combiner pour développer les compétences
- **Mutualisation** des modalités d'apprentissage et d'évaluation
- De **mêmes compétences** travaillées tout au long du parcours de formation

Mise en oeuvre



COMPÉTENCES

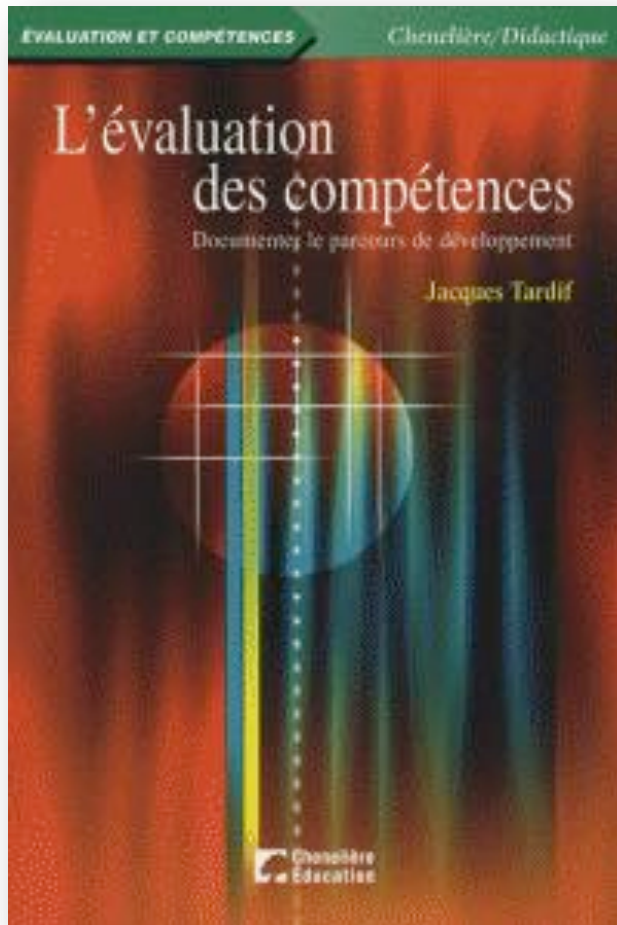


Compétences

Charte

Programme

Cadre de référence



Jacques Tardif, 2006



Gérard Scallon, 2015

Compétence (Tardif, 2006)

« Un savoir-agir complexe
prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces
d'une variété de ressources internes et externes
à l'intérieur d'une famille de situations »
(Tardif, 2006, p. 22)

Compétence (Tardif, 2006)

Une action professionnelle assortie de nombreuses conditions (Prégent et al, 2009)

Le savoir-agir exige une multitude d'éléments à prendre en compte pour combler l'écart entre la situation initiale et le point d'arrivée (Scallon, 2015)

« Un **SAVOIR-AGIR COMPLEXE** ←

prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations »

(Tardif, 2006, p. 22)

Compétence (Tardif, 2006)

« Un savoir-agir complexe
prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces
d'une variété de **RESSOURCES INTERNES** et externes
à l'intérieur d'une famille de situations »
(Tardif, 2006, p. 22)

Ressources personnelles (Le Boterf, 2002a) :
des savoirs, savoir-faire, attitudes
Ressources individuelles (Le Boterf, 2002b)

Compétence (Tardif, 2006)

« Un savoir-agir complexe
prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces
d'une variété de **RESSOURCES** internes et **EXTERNES**
à l'intérieur d'une famille de situations »

(Tardif, 2006, p. 22)

Les ressources trouvées dans l'environnement (Le Boterf, 2002a):
les sources d'information (encyclopédie, article); les pairs et
l'enseignant.

Les ressources collectives (Le Boterf, 2002b)

Compétence (Tardif, 2006)

« Un savoir-agir complexe
prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces
d'une variété de ressources internes et externes
à l'intérieur d'une **FAMILLE DE SITUATIONS** »
(Tardif, 2006, p. 22)

En lien avec le champ professionnel ou disciplinaire auquel sont préparés les étudiants (Prégent et al., 2009)

La compétence se définit dans l'action et non dans un cumul de connaissance et de savoir-faire théorique (Scallon, 2015)

Quelques principes...

Une action professionnelle

- isolable
- qui se suffit à elle-même
- assortie de nombreuses conditions
- qui ne s'automatise pas
- qui s'exerce de manière caractéristique à un métier
- dans un champ professionnel ou disciplinaire particulier

Quelques écueils à éviter

- Réduire la compétence à un savoir-faire, à une **procédure** standardisée
- Se lancer dans **l'énumération** précise de compétences et sous-compétences au risque de réduire la formation à une suite d'apprentissages morcelés (en 1970, l'état de Floride a défini pour l'enseignant 1307 compétences)
- Opposer « **connaissance** » et « **action** » (*Prégent et al. 2009, p. 44*)
- Subordonner de manière excessive les finalités de la formation aux attentes du **monde professionnel**
- Restreindre l'approche par compétences aux approches par **situations complexes** propices aux « bons élèves »
- Envisager une **approche** purement **cosmétique** de la logique des compétences (*Réseau, 2007, n°62, p. 7*)
- Penser le **profil de sortie** sans prêter attention à la **culture** à transmettre et à **l'identité** à construire (Beslile, 2011)

Rédaction des compétences

Syntaxe

- La compétence comprend :
 - Un **verbe** (**savoir-agir**)
 - Un **COD** (**contenu**)
 - Des **gérondifs** (**composantes** qui rendent compte de la complexité de la compétence)
 - Des **compléments de lieux** (des **situations professionnelles** qui rendent compte de l'étendue de la compétence)
 - Seules les situations professionnelles qui demandent un apprentissage particulier sont retenues.
 - La compétence relève de la mobilisation et de la combinaison de ressources (savoir, savoir-faire et attitudes professionnelles)

Aide-soignant



- Maintenir des relations humaines de qualité avec le patient et son entourage
 - en établissant une relation de confiance et
 - en communiquant de façon adaptée
- Veiller à l'hygiène, au confort, à la sécurité du patient
 - tout en maintenant et respectant au mieux son autonomie

Extrait du référentiel de compétence de l'aide –soignant, Alterform

Agent de développement territorial durable



Agent de développement territorial durable

2. Concevoir un projet de développement territorial durable au niveau local

- en cohérence avec les politiques régionales, nationales et internationales,
- en entrant dans une logique de gouvernance locale basée sur la concertation des acteurs du terrain et des bénéficiaires,
- en nouant des partenariats qui garantissent à long terme la pérennité du projet et son autonomie technique et financière.

Logopède / orthophoniste

Prévention	Assumer la responsabilité de la prévention dans le domaine des troubles relevant du champ d'action du logopède	<ul style="list-style-type: none">En transmettant une information claire et complète sur les facteurs de risques liés à certains troublesEn dépistant des troubles le plus précocement possible
Evaluation	Evaluer un patient au niveau logopédique	<ul style="list-style-type: none">En l'abordant dans sa globalitéEn tenant compte de la plainte initiale ainsi que des indications et prescriptions médicales
Traitement	Traiter un patient présentant un trouble relevant du champ d'action du logopède	<ul style="list-style-type: none">En tenant compte des facteurs personnels et des aspects environnementaux pouvant influencer laEn tenant compte de la comorbidité des troubles et de leur étiologie
Relation professionnelle	Etablir une relation professionnelle	<ul style="list-style-type: none">En créant et en maintenant une relation de confianceEn communiquant de manière adaptée
Expertise	Développer l'expertise requise pour une pratique logopédique de qualité au service du patient et de la société	<ul style="list-style-type: none">En s'inscrivant dans une démarche de formation continue et de développement de la professionEn faisant preuve d'une éthique professionnelle

Pour devenir compétent

- Être considéré comme un expert en devenir
- Plonger dans la complexité
- Agir comme un professionnel



Dreyfus & Dreyfus , 1980



Progression

Tardif, 2006

- Définir des **paliers** de progression qui se distinguent **sur une base qualitative**
 - Théoriquement, en partant d'un modèle cognitif d'apprentissage
 - Des changements irréversibles
 - Les mêmes pour tous
 - Toujours dans le même ordre
 - Pratiquement, **en jouant sur les contextes**

Progression en soins infirmiers

Tardif, 2006

Construire avec la clientèle une relation professionnelle dans la perspective d'un projet de soins

Problèmes de santé temporaire



<https://www.icrc.org/fr/>

Problèmes de santé chronique



<http://www.actusoins.com>

Problèmes de santé psychologique



<http://www.radio-canada.ca>

1^{ère} année

2^{ème} année

3^{ème} année

Novice

Débutant

Compétent

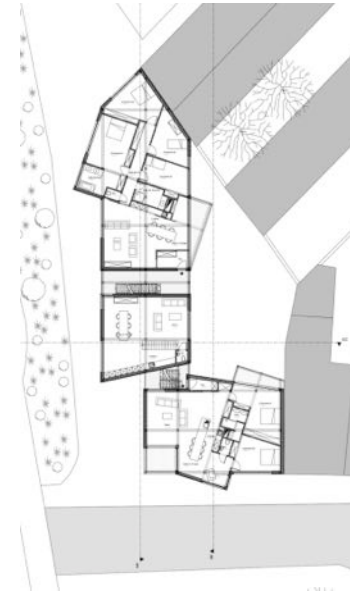
Caractéristiques d'une tâche

Tardif, 2006

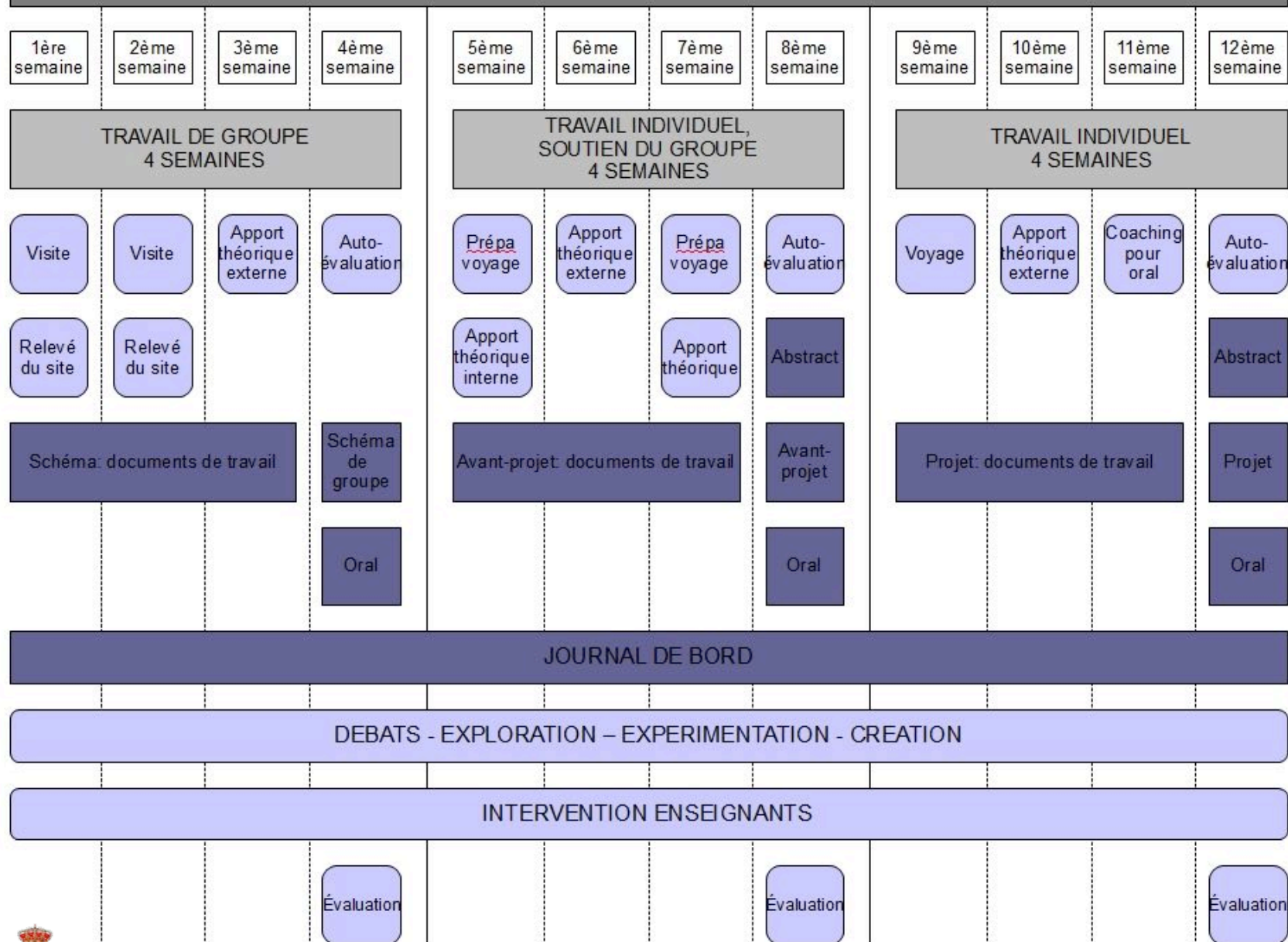
- **Authentique** (en lien avec une problématique réelle)
- **Transdisciplinaire**
- **Complexe** (plusieurs chemins, plusieurs issues)
- **Valide** (en cohérence avec l'approche par compétences)
 - Informer sur
 - Le niveau de développement de compétence
 - Les ressources mobilisées et combinées
 - Fournir les informations utiles pour guider l'apprentissage

Authentique et transdisciplinaire

<http://www.archarch.be/listing/logements-collectifs-louise-jaumot/>



1 EXERCICE PAR QUADRIMESTRE SOIT 12 SEMAINES DE COURS



ACTIVITES



OUTILS



Valide

Evaluation du processus

NOM DE L'ETUDIANT: [REDACTED]	AUTO - EVALUATION					
	COTE SUR 20 POINTS					
APPRECIATION PAR CRITERE	Très insuff	Insuffisant	Passable	Satisfaisant	Bon	Très bon
CONTEXTUALITE Qualité de l'inscription du projet dans le contexte				X		
FONCTIONNALITE Compréhension du programme en vue d'une qualité de vie optimale, qualité des logements					X	
TECHNICITE Qualité structurelle du projet, cohérence technique allant de la structure au détails				X	X	
SPATIALITE Qualité des espaces intérieurs et extérieurs				X	X	
EXPRESSION GRAPHIQUE Qualité des documents graphique et de la maquette			X		X	
DIVERS Qualités énergétiques, accessibilité PMR			X	X		
ABSTRACT					X	
EXPRESSION ARCHITECTURALE Cohérence et qualité de composition et du vocabulaire architectural				X		X

Développer des performances complexes

Tableau 5.2 Exemples de situations authentiques d'apprentissage et d'évaluation

Création d'une œuvre	Stage d'observation
Exposition	APP (apprentissage par problème)
Expérimentation	Étude de cas ←
Tribunal école	Présentation (colloque, conférence, etc.)
Clinique de droit	Projet
← Clinique dentaire, d'optométrie, etc.	Rédaction d'articles ou d'autres documents à caractère réel
Création	Soutenance
Concert	Stage ←
Simulation d'un bureau d'experts	Etc.
Performance artistique	

Prégent, R., Bernard, H., & Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme*. Montréal: Presses internationales Polytechniques

Résoudre un cas

Présentation générale de l'exercice (page d'accueil)

Dépérissement a phytophtora chez le piment en Tunisie

Vous êtes appelé au Cap Bon (Nord Est de la Tunisie) dans une zone de production de piment de plein champ et de cultures sous abri (piment primeur) ; depuis quelques semaines plusieurs champs différents montrent des symptômes de flétrissement . Ce problème inquiète les producteurs par la soudaineté de son apparition et la rapidité de son extension.

Vous vous rendez chez un de ces agriculteurs...

Scénario réalisé grâce à la collaboration de Béchir Allagui (INRAT)

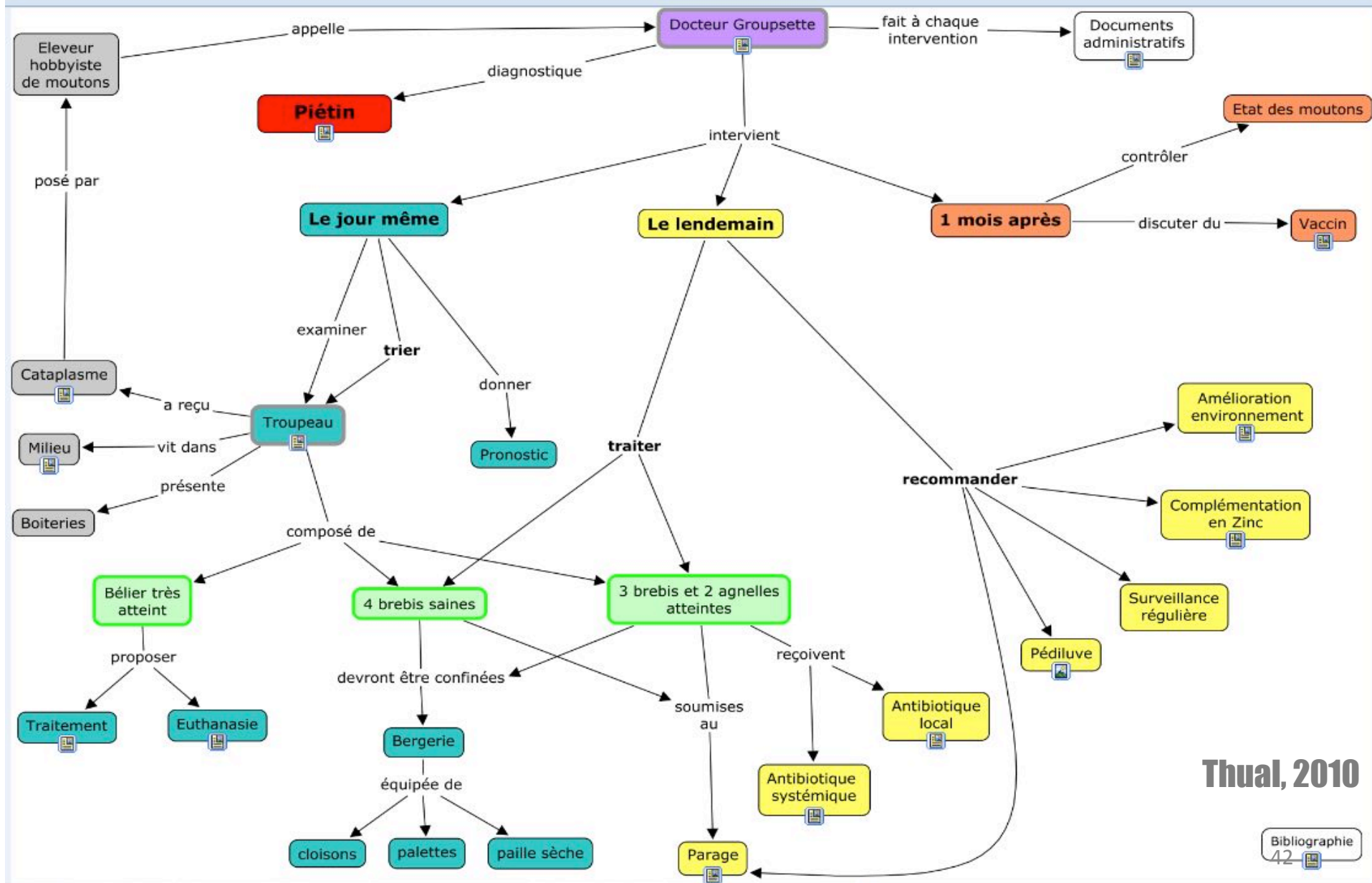
Vue générale d'un champ

Vue d'une parcelle sous abri

[La parcelle](#) - [Avec l'agriculteur](#) - [L'échantillon](#) - [La bibliothèque](#) - [Le labo](#) - [Les consignes](#)

Poumay, 2011

Les cartes conceptuelles



Thual, 2010

Le vécu professionnel (stage)



Changement de paradigme

Adapté de Scallon, 2015, p. 102-103

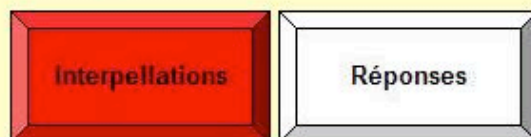
Approche par objectifs

- Centration sur des **connaissances** et habilités mesurables
- **Situations** d'évaluation **standardisées**
- Liste de **ressources prédéterminées**
- Analyse de **produits** tangibles
- Approche **quantitative**
- **Mesurer**

Approche par compétences

- Accent sur le rendement et différents aspects de la **personnalité**
- Situation d'évaluation **contextualisée**
- Ressources **varient** selon le contexte et l'apprenant
- Analyse de la **démarche** empruntée par l'apprenant
- Approche quantitative et **qualitative**
- **Apprécier**

Analyse de la démarche



QUESTIONS AUX PARLEMENTAIRES

DE:	A:	DATE:	VOIR
ITOPUS	MIPPA	9/3/2005	Voir
ITOPUS	123, PATCHEZ!	9/3/2005	Voir
ITOPUS		9/3/2005	Voir
ITOPUS	ITOPUS interpelle MIPPA	15/3/05	Voir
ITOPUS	123, PATCHEZ!	15/3/05	Voir
ITOPUS	MIPPA	15/3/05	Voir
123, PATCHEZ!	MIPPA	21/03/05	Voir
123, PATCHEZ!	GABC	21/03/05	Voir

Evaluation qualitative et quantitative



Engagement de l'apprenant

Le gouvernement répond aux interpellations

Le prof note



Appréciation (avis d'un expert)



Appréciation du prof

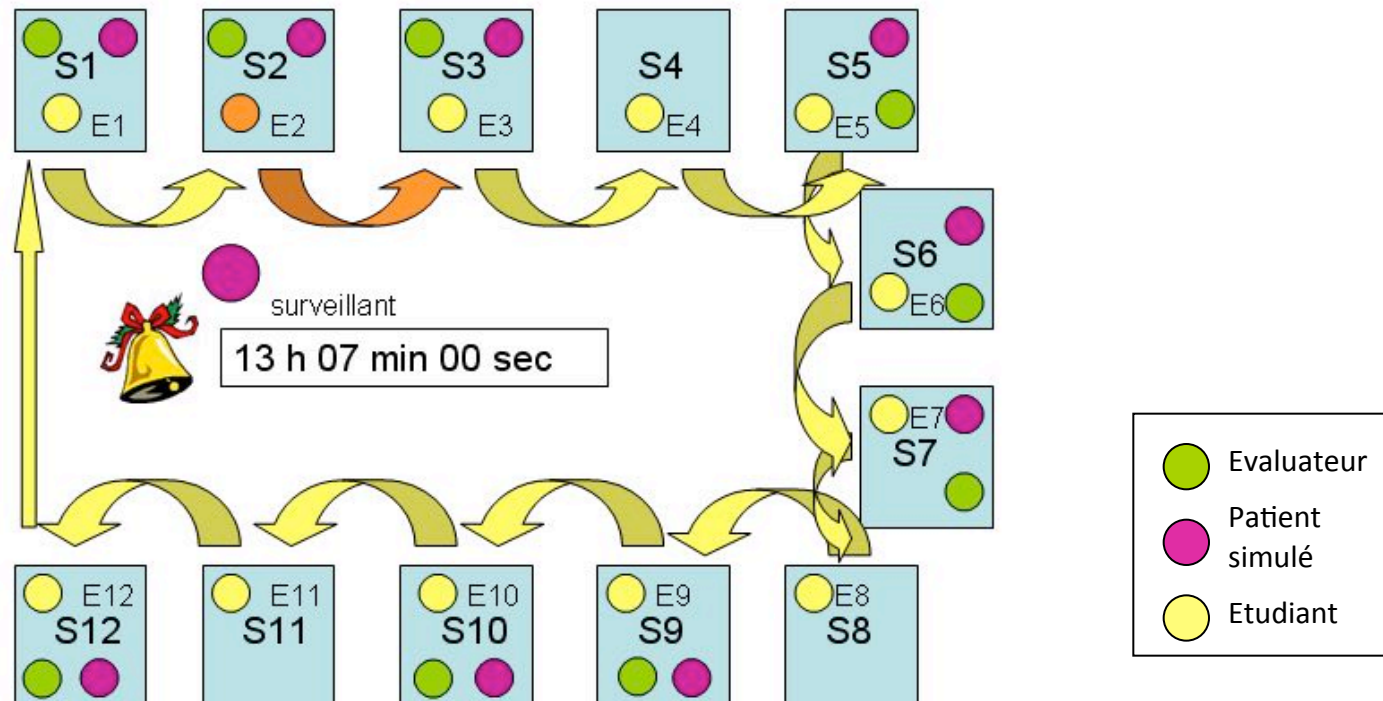


Moyens non pertinents	Moyens pertinents	Moyens tout à fait pertinents
<ul style="list-style-type: none"> • Examens à choix de réponses • Laboratoires de type <i>cookbook laboratories</i> • Devoirs hebdomadaires • Exercices (<i>drill and practice</i>) • Examens oraux où le professeur choisit des questions au hasard dans un chapeau • Examens à réponses courtes • Examens à développement théorique • Examen à développement théorique de type <i>take home</i> • Travail théorique 	<ul style="list-style-type: none"> • Examens à développement exigeant une application à caractère professionnel (analyse situationnelle, intervention, etc.) • Examens oraux fondés sur une application professionnelle (étude de cas ou problème remis à l'étudiant 30 minutes avant l'examen pour qu'il puisse se préparer) et exigeant une forme de soutenance devant le professeur ou un jury 	<ul style="list-style-type: none"> • Projets divers, simulés ou réels, de petite à grande envergure • Travail reproduisant ou simulant un ou des gestes professionnels • Laboratoires nécessitant la conception et la réalisation autonome d'une démarche expérimentale • Simulations professionnelles (tribunal-école, entrevues professionnelles, micro-enseignement) • Cliniques de toutes sortes • Réalisation d'une performance professionnelle (spectacle, intervention, prestation, etc.) • Stages d'intervention de plus ou moins longue durée • Portfolio ou dossier d'apprentissage



Simulations (ECOS)

- Comporte une succession de **stations d'examen** (10-20) ;
- Temps d'examen **chronométré** (7 min) à chaque station ;
- Passage d'une station à l'autre synchronisé → les étudiants ne communiquent pas entre eux ;





Simulations

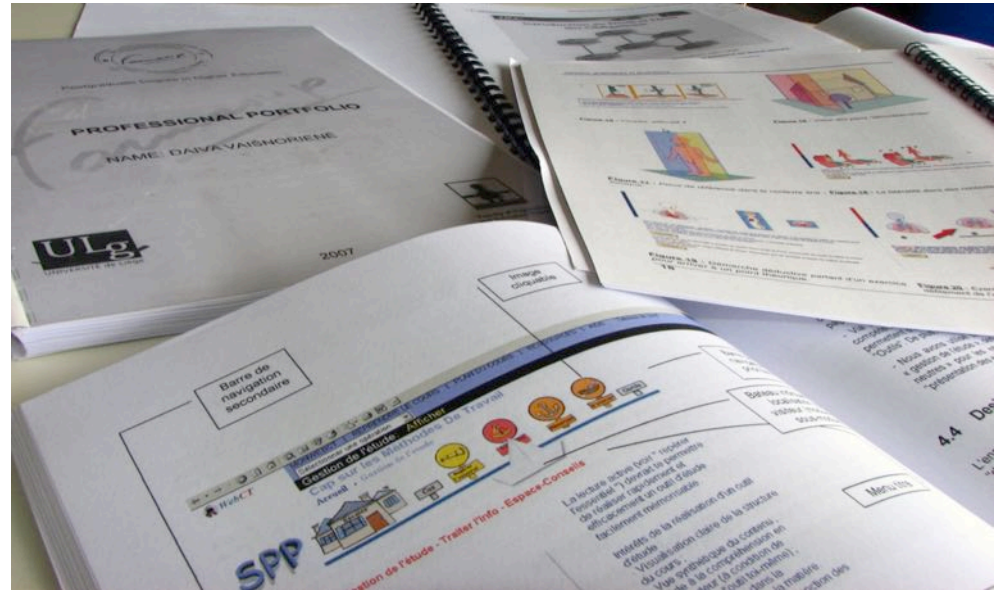
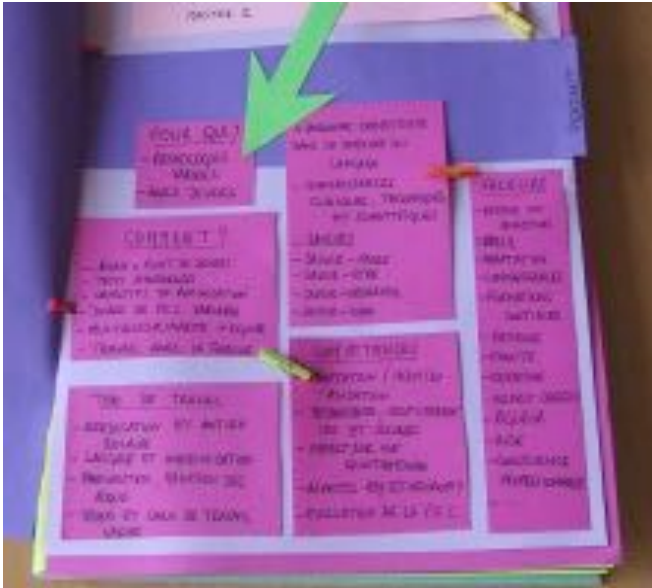


Portfolio

« Le portfolio est un **échantillon de preuves**, sélectionnées par l'étudiant **pour rendre compte de ses apprentissages** » (Tardif, 2006)

C'est un dossier (classeur, blog, site, ...) qui permet de **collectionner**, puis de **sélectionner des traces** (écrits, photos, références, schémas, cartes conceptuelles, ...) qui témoignent d'un apprentissage ou même d'un développement


Portfolio



Structure possible du portfolio

Georges, Poumay et Tardif, 2014

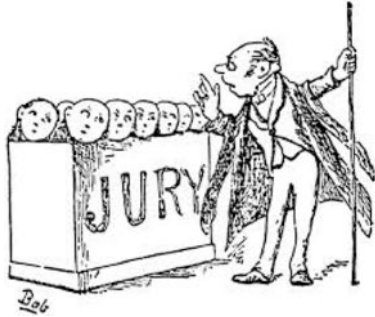
- Votre identité : votre représentation du **métier**
- **Vos activités professionnelles / stages** (formelles / informelles)
- **Vos formations / cours** (formelles / informelles)
- **Des preuves** du développement des compétences
 - **Traces**
 - Traces de réalisations (ex. rapports d'activités)
 - Traces de reconnaissance (ex. lettre de recommandation)
 - **Commentaires** : lien avec la compétence visée
- Conclusions et **perspectives**



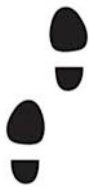
évalué

Preuve, trace et commentaire

Georges, Poumay et Tardif, 2014



Preuve : Ce qui sert à **établir qu'un fait est vrai** :
preuve **matérielle, convaincante, incontestable**.



Trace : **Marque** laissée par une **action** ; ce qui
reste d'une chose **passée**.

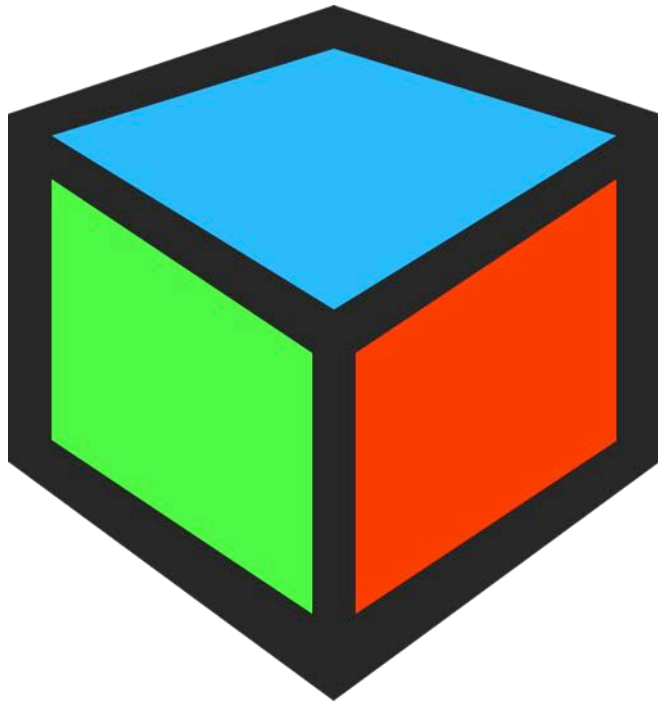


Commentaire : Remarque, exposé qui **explique**,
interprète...

Preuve = Traces + Commentaire⁵⁸

Preuves de compétence

Georges, Poumay et Tardif, 2014



Critères d'évaluation

Georges, Poumay et Tardif, 2014

- **Complétude** (ttes les compétences/composantes couvertes)
- **Validité** (+ adéquation au niveau déclaré)
- **Authenticité** (preuves incontestables, objectivées)
- **Profondeur** de la preuve (doc. riche, action efficace)
- **Étendue**, diversité des situations couvertes
- **Commentaire**
 - Être explicite
 - Fonder ses commentaires, les référencer (théories, auteurs, modèles)


Approcher la « profondeur »

Georges, Poumay et Tardif, 2014

Exemple de CERTICA

Comp1 : Mettre en œuvre des situations d'apprentissage variées

(7 Formateurs, 25 traces)

- 
- **Annonce** d'une activité adaptée aux préférences d'apprentissage des apprenants
 - **Description** d'une activité variée et **perception** de son **efficacité** par l'enseignant
 - **Description** d'une activité laissant à l'apprenant le choix de méthodes et présentation de la **production** réalisée par les stagiaires
 - **Description** d'activités variées, mise à disposition du **matériel de cours** et **productions évolutives** des apprenants
 - **Description** d'activités variées, mise à disposition du **matériel** de cours, photos et film commentés des **apprenants au cours**, **productions** évolutives des apprenants, **interview** des formatrices

- 1. About what (domain) ?
 - Counsel-communication
 - Muscles-swallowing (1)
 - Read and write (2)
 - Sign language
 - Voice improvement
- 2. Collected where ?
 - Biez (1)
 - CHU (2)
 - Internship (3)
 - Liège (2)
- 3. With whom ?
 - Françoise Derouaux (2)
- 4. On which format ?
 - email
 - picture-image (3)
 - Text
 - Video
- 5. Illustrating which competency ?
 - Evaluation (diagnostic) (1)
 - Expertise
 - Prevention
 - Professional relation
 - Treatment (3)

Options d'affichage ▾

Patient D006
26/05/12 This is a patient I should see three times those next weeks. I'll complete my notes with Nathalie and get her diagnostic compared to mine

Patient C019
26/05/12 Info the reading tests. Will talk to her Mum next week and try a follow-up at home.

Patient B004
26/05/12

Patient B010
26/05/12

Portfolio
26/05/12 An idea of presentation for my portfolio.

Patient B004

Imported Notes ▾ Définir l'URL...

Ajouter une position...

Treatment Biez Françoise Derouaux picture

B I U x₂ x² [List Icons] ABC [List Icons]

L'étudiant catégorise ses traces pour les classer/retrouver/modifier/choisir plus tard




Preuve de compétence

Preuve : Trace professionnelle documentée

Jean Machin 1/07/2008

Détection d'une erreur au sein d'une prescription.
Le médecin a probablement confondu la scopolamine
et la butylscopolamine. La dose prescrite ici (10mg 5x1j) correspond à 50 x la DMS.

		Nom et prénom du prescripteur [REDACTED]	
A REMPLIR PAR LE PRESCRIPTEUR Nom et prénom du bénéficiaire [REDACTED]			
Passer à la signature de l'ordonnancier	Rp Bromure de scopolamine 10 mg Navalgine 25 mg Pf 20 gélules S. 1 gélule jusqu'à 5 fois par 6 ^e deuil	Ok à remplacement par butylscop- olamine	Date et heure 1/06

PRESCRIPTION DE MEDICAMENTS

En accord avec mon maître de stage, j'ai contacté le
médecin par lui signaler son erreur. Ensemble, nous avons
décidé de réaliser la préparation en remplaçant la scopola-
mine par de la butylscopolamine (= butylhyoscine)

Source :
Geneviève Philippe,
ULg

Exemple de preuve n°2 : compétence « résolution de problèmes et sens des responsabilités »

Preuve de compétence

Dans la 3ème vidéo, on peut voir que les stagiaires ont un petit souci et sont un peu perdues vers la fin. Mais on constate peu avant que la vidéo ne se termine qu'elles trouvent une solution par rapport à un problème dont je n'avais pas spécialement parlé. Elles ont été capables de s'adapter.



J'ai tenu, lors de cet exercice, à développer leur **motivation**. Je voulais, qu'en groupe, ils soient capables de s'entraider et soient fiers d'arriver au résultat attendu.

Le modèle de **Viau** s'applique bien à cette situation. Après avoir insisté sur la **valeur** et l'**utilité** de cette tâche, je leur ai demandé si elles se sentaient capables de refaire l'exercice et je leur ai laissé **contrôler** la manipulation. Il y a eu un réel engagement de leur part dans la tâche et en persévérant elles sont parvenues à réaliser l'exercice. Au final, je voyais vraiment qu'elles étaient contentes, que ce soit aux sourires, mais surtout aux petits commentaires tels que "ça change, c'est bien !", "c'était chouette".

Preuve (en formation de formateurs) :

- le film d'une partie de la séance de formation
- les explications de l'étudiant-formateur

Julien Lefebvre, 2012

Preuve de compétence

Si c'est à refaire :

Si c'est à refaire, je garderai le système d'apprentissage collectif en deux groupes. Chaque groupe doit faire l'activité jusque bout.

C'est-à-dire, ne pas faire le transfert entre les deux groupes.

Chaque groupe établit les procédures (installer ou scanner). Chaque stagiaire s'exerce individuellement à appliquer ces procédures.

Le transfert entre les groupes se fera en fin de cours. Chaque groupe transmet à l'autre groupe un manuel d'utilisation des scanners que nous possédons dans le centre.

Commentaire :

Je constate que plusieurs activités dans un temps limité entravent l'apprentissage.

Il vaut mieux prévoir moins d'activités pour les réaliser correctement.

Il faut impliquer tous les stagiaires dans les activités. Apprendre par expérience est très complexe.

Cela demande une préparation de cours adéquate et une attention soutenue par le formateur pendant l'animation.



Deux stagiaires expliquent comment perçoivent-ils la nouvelle méthode de travail (Collaborative et par Projet).

Preuve :

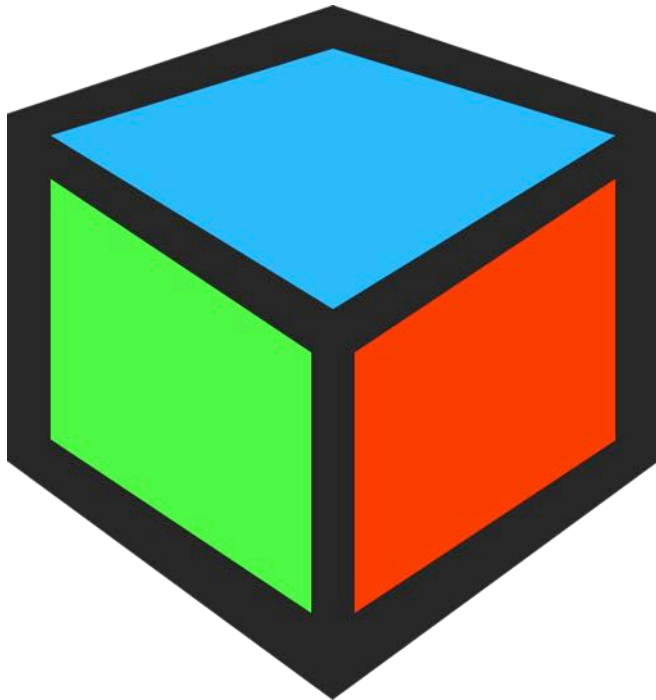
- une interview de deux stagiaires quant à l'activité vécue

- les commentaires du formateur

**Jamal Lgana,
2012**

Six faces « possibles » des preuves de compétence

Georges, Poumay et Tardif, 2014



1. Les acteurs
2. Les composantes
3. Les moments d'actions
4. Les situations professionnelles
-
5. Les types de traces
6. Les critères d'évaluation de la compétence

CHARTE PÉDAGOGIQUE



Charte pédagogique

Poumay, Georges & Dupont, 2015

- Entraîner l'agir professionnel
- Individualiser
- Favoriser les collaborations
- Guider
- Informer sur le développement de compétence

Appropriation de la charte

Poumay, Georges & Dupont, 2015

- Son **intérêt**
- Son **réalisme**
- Sa mise en œuvre traduite dans des **pistes concrètes** de réalisation

Projet ADIP

Appropriation de la charte

- Entraîner l'agir professionnel
=> **1 projet intégré par semestre**
- Individualiser
=> **VAE, Erasmus, 20% de cours à option**
- Favoriser les collaborations
=> **2 mois de stage**
- Guider
=> **Feedback**
- Informer sur le développement de compétence
=> **Portfolio**

PROGRAMME

Compétences

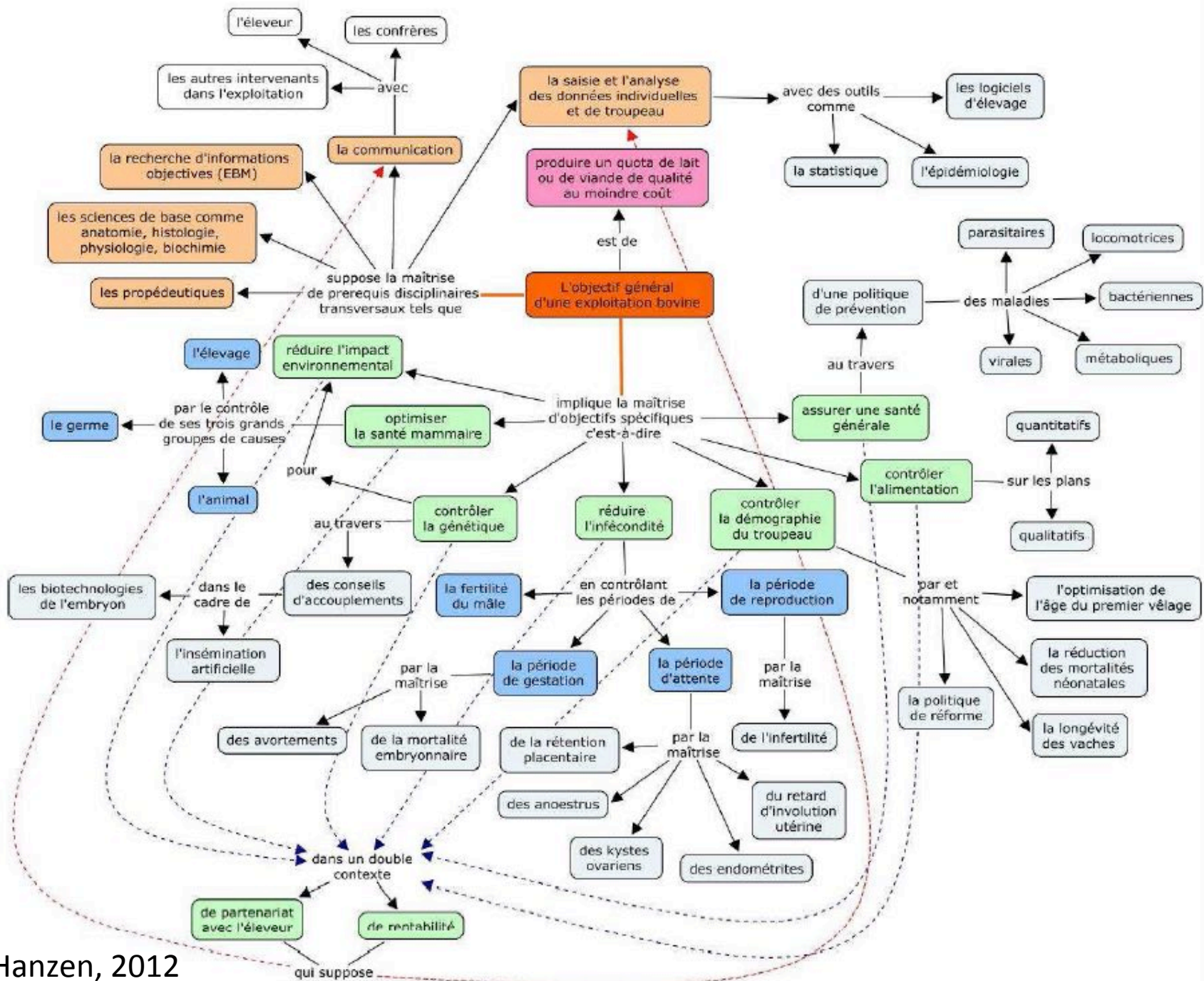
Charte

Programme

Réforme d'un programme

Belisle, 2015

- Réaliser une **carte** qui reprend les **concepts** abordés dans une **UE**
- Définir les **situations d'apprentissage et d'évaluation** qui entraînent le développement de compétences



Matrice : niveaux, SAE, compétences

Belisle, 2015

	Niveau 1			Niveau 2			Niveau 3		
	SAE1	SAE2	SAE3	SAE4	SAE5	SAE6	SAE7	SAE8	SAE9
C1	○				○			○	
C2		○		○					○
C3	○				○			○	
C4			○			○	○		
C5		○			○				○

Conclusion – discussion

- **Définir collectivement** un projet de formation
- Construire un **programme** en référence aux **compétences** à développer, à **l'identité** à construire, à la **culture** et aux **valeurs** à promouvoir (Belisle, 2015)
- Inscrire l'apprentissage dans une **progression** *plutôt que dans une succession d'épisodes isolés* (Scallon, 2015, p.3)
- Considérer nos apprenants comme des **professionnels**
- **Mutualiser** les modalités d'apprentissage et d'évaluation
- Proposer des **activités d'intégration authentiques et variées**
- *Combiner et pondérer* **plusieurs dimensions** (performance, engagement, processus, etc.) pour apprécier le développement de compétences (Scallon, 2015, p.3)

Ressources

* cité dans Kolmos, 2009 ** cité dans Scallon, 2015

- Bandura, Albert. (1999). Social Cognitive Theory of Personality. In L. Pervin & O. John (Eds.), *Handbook of Personality* (2 ed.). New York: Guilford.
- Bandura, Albert. (2009). La théorie sociale cognitive : une perspective agentique. In P. Carré & F. Fenouillet (Eds.), *Traité de psychologie de la motivation* (pp. 16-45). Paris: Dunod.
- Beckers, Jacqueline. (2007). *Compétences et identité professionnelles. L'enseignement et les autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles: Editions De Boeck Université.
- Bédard, D. & Béchar, J.P. (2009). *Innover dans l'enseignement supérieur*. Paris : PUF.
- Belisle, M. (2011). *Perceptions de diplômés universitaires quant aux effets d'un programme professionnalisant et innovant sur leur professionnalisation en contexte de formation initiale*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Québec.
- Belisle, M. (2015). *Cohérence d'un programme de formation professionnalisant*. Communication réalisée au 2e congrès national de l'AIPU, Liège.
- Dreyfus, Stuart E., & Dreyfus, Hubert L. (1980). A five-stage model of the mental activities involved in directed skill acquisition. 06/06/2010, from <http://www.dtic.mil/cgi-bin/GetTRDoc?AD=ADA084551&Location=U2&doc=GetTRDoc.pdf>
- * Dochy, F., Segers, M., Van den Bossche, P., & Gijbels, D. (2003). Effects of problem-based learning: a meta-analysis. *Learning and Instruction*, 13, 533-568.

Ressources

* cité dans Kolmos et al. , 2009 ** cité dans Scallon, 2015

- Galand, B., & M. Frenay, M. (2005). *L'approche par problèmes et par projets dans l'Enseignement Supérieur : Impact, enjeux et défis*. Louvain-la-Neuve: Presses Universitaires de Louvain.
- Georges, F. , Poumay, M. , & Tardif, J. (2014). *Comment appréhender la complexité inhérente aux compétences ? Recherche exploratoire sur les preuves de la compétence et sur les critères de son évaluation*. Conférence présentée au 28ème congrès de l'AIPU : Pédagogie universitaire : entre recherche et enseignement, Mons.
- Gillet, P. (2010). *La simulation des séances parlementaires* (Diaporama). Liège : Université de Liège
- Kolmos, A., Holgaard, J., & Du, X. (2009). Transformation du curriculum : vers un apprentissage par problèmes et par projets. In D. Bédard & J.-P. Bécharde (Eds.), *Innover dans l'enseignement supérieur* (pp. 151-166). Paris: Presses universitaires de France.
- *Krogh, L. and Rasmussen, J. G. (2004). Employability and problem-based learning in project-organized settings at university. in A. Kolmos, F. K. Fink and L. Krogh (Eds). *The Aalborg PBL model – Progress, Diversity and Challenges* (37-56). Aalborg, Aalborg University Press.
- **Le Boterf, G. (2002a). *Développer la compétence des professionnels*. Paris, France : Editions d'Organisation
- **Le Boterf, G. (2002b). De quel concept de compétence avons-nous besoin ? *Soins cadres*, 41, p.1-3.
- Maillart, C., Sadzot, A. & Grevesse, P. (2010). Elaboration d'un référentiel de compétences en logopédie/orthophonie. In A., Chiadli (Ed.), *Réformes et Changements Pédagogiques dans l'Enseignement Supérieur* (DVD). Rabat, Maroc.

Ressources

* cité dans Kolmos et al. , 2009 ** cité dans Scallon, 2015

- Poumay, M, Georges, F & Dupont, C. (2015). *La notion de compétence et son évaluation : Quelques éléments de cadrage et d'illustration* [Présentation PowerPoint]. Liège: Université de Liège – LabSET.
- Prigent, R., Bernard, H., & Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme*. Montréal : Presses internationales Polytechnique.
- Roegiers, X. (2006). *Approche par compétences dans l'enseignement supérieur et cadre européen de qualifications : opportunités, enjeux et dérives*. Paper presented at the La logique des compétences : chance ou danger ? Vers un cadre de qualification dans l'enseignement supérieur.
- Romainville, M. (2007). La “joyeuse entrée” des compétences dans l'enseignement supérieur. *La revue de l'inspection générale*, 4.
- Scallon, G. (2015). *Des savoirs aux compétences*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck.
- Scheffers, P. (2011). *Apprentissage du projet par le projet - Cours d'Atelier d'Architecture* (Diaporama) . Liège : Université de Liège.
- *Schmidt HG, Moust JHC (2000). Factors affecting small-group tutorial learning: a review of research. In: Evensen DH, Hmelo (ed.). *Problem-based learning: A research perspective on learning interactions* (pp. 19–52). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement*. Montréal, Canada : Chenelière Education.
- Tardif, J. (2012). *Devenir ostéopathe. Agir avec compétence*. Paris, France : SNESO.

Journée d'étude - Mercredi 21 octobre 2015

Pédagogie du projet et décloisonnement au service des compétences professionnelles

ESPÉ DE LORRAINE - SITE NANCY-MAXÉVILLE

MERCI POUR VOTRE ATTENTION A VOS QUESTIONS...

Fr.Georges@ulg.ac.be

<https://orbi.ulg.ac.be/simple-search?query=u182600>