



ACCOMPAGNEMENT DES ETABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR FRANÇAIS VERS L'APPROCHE PAR COMPETENCES : ETAT DES LIEUX

RAPPORT D'ETUDE

Dans ce rapport nous nous intéressons à la problématique de l'accompagnement des équipes pédagogiques par la gouvernance des établissements d'enseignement supérieur français vers l'approche par compétences. A travers une étude qualitative, nous visons notamment à comparer les situations existantes pour comprendre comment ce changement curriculaire est porté par les gouvernances des établissements d'enseignement supérieur français. L'analyse des données nous a permis d'identifier neuf catégories qui peuvent servir à décrire les démarches institutionnelles existantes qui ont pour but d'accompagner l'approche par compétences au sein des établissements. En suivant le cadre de ces catégories, nous présentons également les principales caractéristiques qui illustrent les cheminements suivis par les établissements d'enseignement supérieur français.

JONINA Renata
GAUDENZI Marion
KENNEL Sophie

Institut de Développement et d'Innovation Pédagogiques (Idip)
Campus Meinau
15, rue du Maréchal Lefebvre
FR-67100 Strasbourg
<http://idip.unistra.fr/>

Cette étude a été menée dans le cadre du projet ADCES, « *Accompagner le Développement des Compétences dans l'Enseignement Supérieur* » (2018-2019), porté par l'Institut de Développement et d'Innovation Pédagogiques (Idip) de l'Université de Strasbourg avec le soutien de la MiPNES.

Pour citer : Jonina R., Gaudenzi M., Kennel S., 2019. *Accompagnement des établissements d'enseignement supérieur français vers l'approche par compétences : état des lieux*. IDIP, Université de Strasbourg. Document non publié.

Sommaire

L'introduction	3
Le contexte et la problématique	3
La méthodologie d'étude	5
Les catégories générales identifiées	7
L'analyse des catégories	9
Les situations dans les établissements d'enseignement supérieur français	15
Les conclusions.....	20
Les remerciements.....	23
La bibliographie	23

ANNEXE	Neufs catégories pour penser la mise en œuvre de l'approche par compétences dans les établissements d'enseignement supérieur
--------	--

L'introduction

Dans ce texte nous présentons l'analyse des démarches institutionnelles existantes pour la mise en œuvre de l'approche par compétences dans trente et un établissements de l'enseignement supérieur français. Ce document a pour intention d'aider les membres des gouvernances à penser et construire les actions concrètes pour accompagner leur établissement vers l'approche par compétences. Nous entendons par « gouvernances » tous les acteurs en capacité de prendre les décisions stratégiques et opérationnelles sur les transformations pédagogiques au niveau de l'établissement ou d'une composante (vice-président, doyen ou directeur, responsable de diplôme, etc.).

La lecture de cette synthèse d'étude peut être complétée par la consultation des situations concrètes formalisées sur la base des résultats de notre enquête : « *Accompagnement des établissements d'enseignement supérieur français vers l'approche par compétences : scénarios des situations « types »* ». Ces situations sont disponibles sur le site du projet ADCES : <https://adces.unistra.fr/accompagner-letablissement/>

Le contexte et la problématique

La mise en œuvre de l'approche par compétences (APC) est une réalité à laquelle font face actuellement tous les établissements d'enseignement supérieur en France. Cette nécessité de réformer l'offre de formation répond notamment à la demande des employeurs de disposer de descriptifs clairs des diplômes, alignés sur les métiers offerts, et s'inscrit dans des cadres réglementaires définis depuis le processus de Bologne jusqu'à l'arrêté licence de 2018 (Journal officiel de la république française, 2018) et la loi pour la liberté de choisir son avenir professionnel (LOI n° 2018-771 du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel, 2018).

Le passage à l'approche par compétences (APC) en France s'effectue d'une manière diversifiée. Certains établissements sont engagés dans cette démarche depuis longtemps quand d'autres sont au tout début de cette réflexion. Les écoles d'ingénieurs disposent, par exemple, d'un cadrage national qui a favorisé le déploiement de l'approche par compétences dans l'ensemble des formations.

La cartographie¹ nationale et descriptive de la transformation en APC effectuée à l'automne 2018 par le réseau RÉNAPS'up² a montré la diversité des niveaux de mise en place de l'APC. Parmi les 33 établissements qui ont répondu à l'enquête, aucun ne se déclare être au niveau 5, c'est-à-dire délivrer le diplôme à partir d'une

¹ Cette cartographie a été établie à l'automne 2018 sur la base de l'enquête menée auprès des établissements d'enseignement supérieur en France. Parmi les données demandées, chaque établissement devait s'auto-positionner sur un niveau allant de 0 à 5 dans la mise en œuvre de l'APC à l'échelle de l'établissement : https://framacarte.org/en/map/reservee-renapsup-cartographie-nationale-et-descri_37101#6/47.025/5.054

² RÉNAPS'up (Réseau National des Approches Programmes et Compétences du Supérieur) est un réseau national, créé en juin 2016 et coordonné aujourd'hui par Aix-Marseille Université, qui vise à soutenir la transformation pédagogique de type Approche Programme et Approche par Compétences. Ce réseau bénéficie du soutien de la MiPNES dans le cadre de l'appel à manifestation d'intérêt Transformation pédagogique et numérique de 2016.

évaluation par compétences. Un établissement se positionne au niveau 4, neuf sur le niveau 3, sept sur le niveau 2, quatorze sur le niveau 1 et deux sur le niveau 0 (voir la description des niveaux en Tableau 1).

Niveaux	Description des niveaux	Nombre des établissements qui se positionnent à ce niveau
Niveau 0	L'établissement affiche les référentiels de compétences disponibles pour les mentions	2
Niveau 1	La gouvernance de l'établissement a formellement engagé une réflexion sur l'APC	14
Niveau 2	Les compétences formulées sont déclinées par les équipes pédagogiques en attendus d'apprentissage (objectifs) sans transformation de la mise en œuvre et de l'évaluation.	7
Niveau 3	Les équipes pédagogiques ont repensé la cohérence entre compétences, activités d'enseignement-apprentissage et évaluation (alignement pédagogique)	9
Niveau 4	Les étudiants obtiennent leur diplôme suite à la validation des UE (notation et compensation possible). Le niveau de compétence atteint est mentionné mais n'intervient pas dans la certification. (pas de transformation profonde du dispositif d'évaluation)	1
Niveau 5	Les étudiants obtiennent leur diplôme suite à la validation de compétences au niveau attendu. Ces compétences ne se compensent pas entre elles. (transformation profonde du dispositif d'évaluation)	0

Tableau 1. La description des niveaux de la transformation en APC définis par RéNAPS'up, et le nombre des établissements qui s'autopositionnent à chaque niveau (automne 2018).

Cette cartographie nous donne un aperçu intéressant, bien que partiel, de l'état d'avancement des établissements vers l'approche par compétences selon leur auto-positionnement. En même temps, elle laisse ouverte deux grandes questions qualitatives : comment le changement vers l'APC est accompagné dans les établissements d'enseignement supérieur français ? Est-ce qu'il y a des tendances générales qui sont représentatives du cheminement des établissements ? Notre étude vise à répondre à cette problématique. Elle a pour but de comprendre les actions concrètes mises en œuvre par les gouvernances au sein des établissements pour déployer l'approche par compétences.

Deux niveaux d'accompagnement ont été distingués : l'accompagnement d'établissement ou de structure de formation, et celui d'une équipe pédagogique. Dans le premier cas, il s'agit de la stratégie et des actions pensées par les membres de la gouvernance pour amener et guider le changement vers l'APC dans leur établissement. Au niveau d'une équipe, il s'agit de la stratégie et de la méthodologie pensées par des conseillers/ingénieurs pédagogiques ou chargés de missions pour accompagner chaque équipe pédagogique dans la mise en œuvre d'une formation par compétences.



Cette étude se focalise plutôt sur le niveau établissement. Nous interrogeons ainsi la méthodologie adoptée pour conduire et accompagner le changement de l'établissement vers l'approche par compétences. Plus concrètement, nous cherchons à répondre aux questions suivantes :

1. Comment pouvons-nous caractériser l'accompagnement des établissements d'enseignement supérieur par les membres des gouvernances vers l'approche par compétences ? Quelles catégories peuvent caractériser leurs démarches ?
2. Existe-t-il des tendances générales dominantes représentatives des cheminements suivis par les établissements d'enseignement supérieur français ?

La méthodologie d'étude

Des entretiens semi-directifs ont été utilisés comme **méthode de collecte de données**.

Deux listes de questions ont été établies, l'une portant sur le contexte général des établissements et l'autre sur les aspects divers de la démarche de la mise en œuvre de l'approche par compétences (Tableau 2).

Type de questions	Questions
Questions générales	<ol style="list-style-type: none"> 1. Combien d'enseignants et d'étudiants y a-t-il dans votre université ? 2. Quelles sont les missions de votre cellule pédagogique ? Depuis quand existe-t-elle ? 3. Combien de personnes y a-t-il dans votre cellule et quels sont leurs rôles ? 4. Êtes-vous membre de RÉNAPS'sup ou d'autres réseaux ? 5. Avez-vous eu un financement IdEx³ ou autre ? Si oui, pour quels objectifs ?
Questions relatives à la démarche globale	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comment la démarche autour des compétences a été amenée dans l'établissement ? 2. Quelle stratégie a été mise en œuvre à l'échelle de l'établissement pour développer une approche autour des compétences ? 3. Quels sont les leviers sur lesquels vous vous êtes appuyés pour mettre en œuvre cette stratégie ? 4. Quelles difficultés avez-vous rencontrées ? 5. Quelles sont les prochaines étapes ? 6. Quelles sont les pistes d'amélioration ?
Questions relatives à l'accompagnement concret des équipes	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comment amenez-vous les équipes à travailler autour des compétences ? 2. Quel cadre de référence utilisez-vous et comment ? 3. Qu'avez-vous fait concrètement ? Des exemples d'équipes ?

Tableau 2. Liste des questions qui ont guidé les entretiens qualitatifs

L'étape suivante a consisté en une prise de contact avec des conseillers et ingénieurs pédagogiques qui étaient chargés de mission « approche par compétences » ou qui étaient des personnes impliqués dans le déploiement de l'approche par compétences dans leur établissement d'enseignement supérieur. C'était important de contacter tout d'abord les personnes que nous connaissions pour pouvoir obtenir des réponses les plus ouvertes possibles. C'est une des raisons pourquoi le choix a été fait d'interroger plutôt des conseillers et ingénieurs pédagogiques, qui ont pu rendre compte des effets des politiques menées dans les établissements, que de cibler explicitement des membres de la gouvernance.

³ Initiatives d'Excellence (IdEx) est une action du Programme investissements d'avenir (PIA) de l'État français, initiée en 2010, qui vise à réunir, selon une logique de territoire, des établissements d'enseignement supérieur et de recherche déjà reconnus pour leur excellence scientifique et pédagogique.

Puis, nous avons utilisé les données de la cartographie établie par le réseau RÉNAPS'up pour prendre contact avec les référents de l'approche par compétences dans différents établissements.

Le premier contact avec des interviewées a été établi par un courriel dans lequel l'objectif de l'étude a été brièvement présenté. Les entretiens se sont déroulés généralement par visio-conférence ou par téléphone et dans les cas exceptionnels en présentiel, entre le mois d'octobre 2018 et mai 2019. Tout au long des entretiens, nous avons pris des notes structurées, des verbatim, pour ensuite pouvoir les analyser.

Une analyse qualitative du contenu (Huberman & Miles, 2015; Miles, Huberman, Huberman, & Huberman, 1994), et principalement une analyse par raisonnement inductif (Thomas, 2006), a été utilisée comme une **méthode d'analyse des données**.

Dans la logique du codage inductif, nous avons analysé les verbatim des entretiens en créant et assignant les codes aux blocs de données pendant le processus d'analyse.

Exemples du codage

Cas No.6

« Depuis 2011 la gouvernance a choisi de mettre en place APC. VP formation soutient très fort et impulse APC ». [code : VOLONTE GOUV]

Cas No.7

« Officiellement toute la formation à ETABLISSEMENT A est exprimée en compétences à partir de... » [code : CHANG.DOC]

Les codes ayant été assignés, ils ont été regroupés en catégories.

Exemple de regroupement par catégorie

[code : VOLONTE GOUV]

[code : VOLONTE RESP]

[code : VOLONTE COMP]

Catégorie : INITIATEUR DE CHANGEMENT

Définition de la catégorie à travers une question : Qui a pris la décision de repenser les formations (les diplômes) en compétences ?

Le contrôle de cohérence (Thomas, 2006) a été effectué à la fin. Notamment, les **catégories** et **codes** (nommés « **variables** » dans la suite du rapport) ont été appliqués pour analyser quatre cas parmi les trente et un entretiens transcrits. Ce travail a permis d'assurer un niveau certain de fiabilité des résultats.

Nous avons donc réalisé 31 entretiens semi-directifs avec le public cible.

Les 31 personnes interviewées sont des représentants soit d'établissement, soit d'une de ces composantes, soit d'un diplôme. Ainsi, nous avons inclus dans notre état des lieux des unités de tailles variées :

- ❖ 4 grands établissements (50.000 - 78.000 étudiants)
- ❖ 13 établissements moyens (15.000 – 49.000 étudiants)
- ❖ 12 petits établissements (105 - 15.000 étudiants)
- ❖ 2 très petites unités, niveau diplôme (0 - 105 étudiants)

Selon le type d'établissement représenté par les interviewées, la répartition a été la suivante:

- ❖ 22 universités et leurs composantes
- ❖ 5 écoles d'ingénieurs
- ❖ 1 école de commerce
- ❖ 1 école de santé
- ❖ 1 IUT
- ❖ 1 institut

Selon les profils des répondants, la répartition a été la suivante :

- ❖ 18 conseillers et ingénieurs pédagogiques, parmi lesquelles au moins trois ont été officiellement chargés de la mission « approche par compétences » au sein de leur établissement.
- ❖ 13 enseignants et enseignants-chercheurs chargée de la mission « approche par compétences » parmi lesquelles quatre acteurs en capacité de prendre les décisions stratégiques sur la transformation pédagogique :
 - un.e Vice-Président de la transformation pédagogique
 - un.e directeur adjoint de la faculté
 - deux directeurs de formation ou de la pédagogie
 - un.e responsable de diplôme

Les catégories générales identifiées

L'analyse des verbatim des entretiens a permis d'identifier **neuf catégories** (Tableau 3) qui peuvent caractériser la diversité des situations existantes pour l'accompagnement vers l'approche par compétences des établissements d'enseignement supérieur par les membres des gouvernances.

No	Catégories	Définition de la catégorie à travers d'une question	Variables
1	Initiateur du changement	Qui a pris la décision de repenser les formations (les diplômes) en compétences ?	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Ce sont les membres de la gouvernance au niveau de toute la structure de formation qui ont pris la décision d'aller vers l'APC. ❖ Ce sont les membres de la gouvernance au niveau d'une composante qui ont pris la décision d'aller vers l'APC. ❖ C'est le responsable de diplôme qui a pris la décision d'aller vers l'APC. ❖ C'est le personnel de service universitaire de pédagogie (SUP) qui a pris la décision d'aller vers l'APC. ❖ C'est un enseignant qui a pris la décision d'aller vers l'APC.

2	Motif du changement	Pourquoi l'initiateur de changement a pris la décision de repenser les formations (les diplômes) en compétences ?	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Les acteurs de changement étaient motivés par les facteurs externes, tels que les nouvelles lois, l'accréditation, etc. ❖ Les acteurs de changement étaient motivés par les facteurs internes, tels que le besoin d'améliorer la qualité de formation. ❖ Les acteurs de changement étaient motivés par les facteurs externes et internes en même temps.
3	Vision du changement	A quel terme est-ce que le changement est pensé et envisagé ?	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Le changement est pensé à long terme. ❖ Le changement est pensé à court terme.
4	Degré du changement (à chaque étape)	A quel niveau de profondeur le changement est-il mis en œuvre ?	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Les changements sont identifiables dans les documents tels que les référentiels de compétences. ❖ Les changements sont identifiables dans les pratiques pédagogiques (méthodes d'enseignement et d'évaluation) à l'échelle d'un petit nombre d'enseignants. ❖ Les changements sont identifiables dans les pratiques pédagogiques (méthodes d'enseignement et d'évaluation) à l'échelle de la majorité des enseignants.
5	Qualité de la temporalité du changement (à chaque étape)	Quelle est la qualité de la temporalité (calendrier) pour la mise en œuvre de changement selon 3 critères : <ul style="list-style-type: none"> ▪ identifiable (pensée) ou non identifiable ▪ déclarée ou non déclarée ▪ adéquate ou non adéquate 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Le calendrier de la mise en œuvre de l'APC à l'échelle de tout l'établissement est bien identifiable. ❖ Le calendrier de la mise en œuvre de l'APC à l'échelle de tout l'établissement n'est pas identifiable. ❖ Le calendrier de la mise en œuvre de l'APC à l'échelle de tout l'établissement est déclarée aux équipes pédagogiques. ❖ Le calendrier de la mise en œuvre de l'APC à l'échelle de tout l'établissement n'est pas déclarée aux équipes pédagogiques. ❖ Le calendrier de la mise en œuvre de l'APC à l'échelle de tout l'établissement est bien adaptée à la situation (moyens, effectifs, outils, etc.). ❖ Le calendrier de la mise en œuvre de l'APC à l'échelle de tout l'établissement est partiellement adaptée à la situation (moyens, effectifs, outils, etc.). ❖ Le calendrier de la mise en œuvre de l'APC à l'échelle de tout l'établissement n'est pas adapté à la situation (moyens, effectifs, outils, etc.). Il y a une volonté de changer tout d'un seul coup.
6	Échelle du changement (à chaque étape)	A quelle échelle le changement est mis en œuvre ? <ul style="list-style-type: none"> ▪ Qui est concerné par le changement ? ▪ Dans quel ordre sont-ils amenés à changer ? ▪ Quel est la nature de leur implication dans le changement ? 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Le changement concerne toutes les formations. ❖ Le changement ne concerne que les équipes volontaires. ❖ L'ordre d'implication des équipes dans les actions est défini. ❖ L'ordre d'implication des équipes dans les actions n'est pas défini. ❖ Des expérimentations avec une/des équipe.s sont mises en œuvre. ❖ Il n'a pas d'expérimentations mises en œuvre. ❖ Les équipes sont obligées de passer en APC. ❖ Les équipes sont incitées à passer en APC.
7	Cadrage temporel du changement pour les équipes (à chaque étape)	Est-ce qu'un calendrier précis est défini et proposé aux équipes pour cadrer leur avancement vers le changement ? Quelle sorte de cadrage est proposé ?	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Le calendrier de la mise en œuvre de l'APC à l'échelle d'une équipe est imposé. ❖ Le calendrier de la mise en œuvre de l'APC à l'échelle d'une équipe est suggéré, conseillé. ❖ Les équipes sont libres de travailler sur la mise en œuvre de l'APC à leur rythme.
8	Liberté de choix du modèle théorique pour les équipes	Quel est le degré de liberté pour le choix du modèle théorique à suivre dans la mise	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Un modèle théorique pour travailler sur le référentiel de compétences est donné à toutes les équipes sans droit de le modifier.

	(à chaque étape)	en œuvre du changement ?	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Un modèle théorique pour travailler sur le référentiel de compétences est suggéré à toutes les équipes qui peuvent l'adapter selon leur besoin. ❖ Les équipes sont libres de choisir un modèle théorique pour travailler sur le référentiel de compétences.
9	Outils de cadrage et soutien pour opérer le changement (à chaque étape)	Quels sont les outils de cadrage et les outils de soutien utilisés pour opérer le changement ?	<p>Les outils de cadrage sont utilisés pour opérer le changement :</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Un groupe de travail est mis en place pour suivre l'avancement de l'établissement vers l'APC. ❖ Des référents APC sont nommés au sein des composantes ou équipes. ❖ Un chargé de mission APC est nommé au sein de l'établissement. ❖ Des notes de cadrage sont produites. <p>Les outils de soutien sont utilisés pour opérer le changement :</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Le nombre de personnes du service universitaire de pédagogie (SUP) qui accompagne les équipes à l'APC est adapté. ❖ Le personnel du SUP qui accompagne des équipes à l'APC est formé à l'APC. ❖ Un appel à projet (interne) est proposé aux équipes pédagogiques pour mener la démarche vers l'APC. ❖ L'APC fait partie du projet qui bénéficie de financement dans le cadre du programme Nouveau Coursus Universitaire (NCU). ❖ Des séminaires sur la pédagogie de l'enseignement supérieur et l'APC sont organisés. ❖ Une décharge de travail est proposée aux enseignants impliqués activement dans la mise en œuvre de l'APC. ❖ Une aide financière est proposée aux enseignants impliqués activement dans la mise en œuvre de l'APC. ❖ Des échanges entre les équipes impliquées dans la mise en œuvre de l'APC sont organisés. ❖ Des experts externes sont invités pour animer des séminaires pédagogiques. ❖ Les experts externes sont invités pour accompagner les équipes dans la mise en œuvre de l'APC.

Tableau 3. Catégories et variables identifiées lors de l'analyse des verbatim des entretiens sur la mise en œuvre de l'approche par compétences dans les établissements de l'enseignement supérieur français

L'analyse des catégories

1. Variété des **initiateurs de changement**.

Le passage en APC peut être initié par la gouvernance au niveau de l'établissement (par exemple l'université), ou juste par un directeur de composante. Dans certaines situations, c'est un responsable de diplôme qui lance la démarche et amène son équipe vers l'approche par compétences, ou un ingénieur pédagogique qui incite des équipes pédagogiques à entamer la transition vers l'APC.

Exemples de la catégorie 1 [INITIATEUR DU CHANGEMENT]

Cas No.6

« Depuis 2011 la gouvernance a choisi de mettre en place APC. Le vice-président formation soutient très fort et impulse l'APC ». [code : VOLONTE GOUV]

Cas No.14

« Il a été sensibilisé à l'APC, a anticipé la vague et a réussi à convaincre certaines équipes de travailler en APC. » [code : VOLONTE SUP/CP]

Dans certaines situations, plusieurs variables coexistent. Dans certains établissements par exemple, l'approche par compétences est initiée en même temps au niveau de la gouvernance de l'établissement et par un responsable de diplôme.

2. Deux types de **motifs du changement**.

Deux réponses principales sont ressorties de l'analyse des *verbatim* concernant les motivations à se lancer dans l'approche par compétences : la motivation interne et la motivation externe. Dans les cas de motivation interne, la force conductrice est le besoin d'améliorer l'apprentissage des étudiants, et les nouvelles lois servent plutôt de levier pour initier la démarche par compétences au sein de l'établissement. Dans les cas de motivation externe, ce sont plutôt les nouvelles lois et l'approche de l'accréditation qui poussent les établissements à penser à l'entrée dans une démarche par compétences.

Les deux types de motivations peuvent coexister ou alterner à différentes étapes du passage en approche par compétences : motivés par les nouvelles lois, les établissements comprennent l'intérêt plus profond du changement et continuent la transformation en étant motivés par la volonté d'améliorer leur offre de formation. L'inverse est aussi possible.

Exemples de la catégorie 2 [MOTIF DU CHANGEMENT]

Cas No.28

« *L'approche par compétences est entrée dans l'établissement par obligation, face à l'accréditation* ». [code : MOT.EXT : accréd.]

Cas No.19

« *Point le plus bénéfique - d'avoir une réelle discussion pédagogique avec des collègues, on discute de la recherche mais il faut rediscuter de la pédagogie avec l'ensemble des collègues. [...] C'est un bon levier pour recréer et redynamiser la pédagogie* » [code : MOT.INT : qualité péda.]

3. La présence ou l'absence de la vision stratégique des établissements – **Vision du changement**.

Les établissements peuvent envisager en amont plusieurs étapes dans la mise en œuvre du changement. Certains voient au départ le changement comme une procédure en une seule étape et pensent la mise en œuvre sous cet angle. Dans la vision à long terme, les décisions sont prises en tenant compte de l'état actuel et en anticipant les étapes qui suivront. Quant à la vision à court terme, les étapes ne sont pas anticipées et les actions ne sont pas toujours construites d'une manière cohérente.

Exemples de la catégorie 3 [VISION DU CHANGEMENT]

Cas No.7

« *En 2016-2017 les enseignants ont dû préparer l'offre de formation pour 2018. [...] il y avait le sentiment que le travail était terminé : les compétences sont dans les syllabus, il ne faut plus rien faire. [...] Grace au nouvel Arrêté Licence ils ont compris que le travail n'était pas encore fait. On a déclaré les compétences mais ce n'est que la 1ère étape.* ». [code : VISION COURT]

Pour illustrer les deux cas, prenons deux exemples.

- ❖ L'établissement « A » a une vision du changement à long terme et vise le changement des pratiques pédagogiques de toutes les équipes. Pour y arriver, il faut passer par plusieurs étapes. La première année, la gouvernance a décidé de viser un changement plutôt documentaire (documents de cadrage et référentiels) avec des initiatives locales pour les transformations des pratiques des enseignants. En même temps, elle envisage des actions plus globales pour passer l'année suivante à l'étape de transformation des pratiques à l'échelle de plusieurs équipes pédagogiques. Les actions et le message qui sont transmis aux équipes dès la première année sont en cohérence avec des actions qui suivent.
- ❖ L'établissement « B » a une vision du changement à court terme. La gouvernance mène des actions globales pour élaborer les documents de cadrage et les référentiels, mais n'a pas envisagé d'initiatives pour transformer les pratiques des enseignants. A la fin de la première année, la partie documentaire étant terminée, les équipes se démobilisent pensant le travail achevé, sans s'engager réellement dans la transformation pédagogique. Les nouvelles initiatives qui portent sur le changement des pratiques sont proposées en urgence et ont du mal à mobiliser des enseignants qui n'ont pas été sensibilisés aux enjeux pédagogiques dès le début de leur implication dans les changements curriculaires.

La question de la vision stratégique est essentielle, car elle détermine la compréhension des autres éléments d'analyse de la mise en œuvre de l'APC. Sur une vision à long terme, les catégories qui suivent vont permettre de caractériser séparément chacune des étapes dans la mise en œuvre de l'approche par compétences.

Il est parfois difficile d'identifier si les étapes sont anticipées dans la logique de la vision à long terme, ou si les actions précèdent les réflexions stratégiques, ce qui est une caractéristique de la vision à court terme. Cela laisse la place aux interprétations quand il s'agit de l'analyse des situations concrètes.

4. Il existe au moins trois niveaux de profondeur dans la mise en œuvre du changement à chaque étape de sa réalisation - **Degré du changement**.

Les changements mis en place grâce aux démarches de l'APC peuvent n'être identifiables que dans les documents de cadrage et se manifester, par exemple, par l'élaboration de référentiels de compétences. Dans d'autres situations, ce sont les pratiques pédagogiques des enseignants qui vont être changées. Et finalement, ces changements de pratiques pédagogiques peuvent s'appliquer à un groupe restreint d'enseignants ou à la majorité de l'équipe pédagogique.

Le degré du changement peut varier d'une étape à l'autre. La gouvernance peut notamment débiter avec le changement documentaire (cadrage, référentiels) la première année et puis viser le changement des pratiques pédagogiques des enseignants.

Exemples de la catégorie 4 [DEGRE DU CHANGEMENT]

Cas No.15

« La démarche est lancée à l'échelle de l'université. [...] Chaque composante a rédigé des référentiels des compétences sur chacune des formations ». [code : CHANG.DOC]

5. Différentes temporalités sont envisagées pour mener le changement - **Qualité de la temporalité du changement.**

La temporalité peut s'analyser selon trois critères principaux. D'abord, il faut voir si la gouvernance a pensé à définir la temporalité. Ensuite, cette temporalité peut être communiquée ou non aux équipes pédagogiques. Et finalement, le fait d'avoir bien pensé et annoncé la temporalité est important, mais elle doit aussi être pertinente et adéquate par rapport à la situation.

Exemples de la catégorie 5 [QUALITE DE LA TEMPORALITE DU CHANGEMENT]

Cas No.3

« *L'ambition de départ était de tout passer à l'APC [entre 2018 et 2020]* ». [code : TEMP.IDENT, NON ADAPT]

6. L'échelle à laquelle le changement est mis en œuvre à chaque étape de la transformation peut varier d'un établissement à l'autre – **Échelle du changement.**

Le nombre d'équipes concernées par le changement peut varier. La gouvernance peut viser la transformation soit de toutes les formations ou seulement de celles portées par des équipes volontaires. La nature de l'implication dans le changement des équipes pédagogiques peut être soit obligatoire, soit volontaire.

En même temps, cette transformation peut être envisagée avec un ordre de progression défini ou non. Dans la logique de progressivité, il peut aussi exister des expérimentations qui doivent permettre d'améliorer la méthodologie pour le travail de futures équipes. Par exemple, dans l'établissement « A » toutes les formations doivent être transformées en deux ans mais par vagues de dix formations tous les six mois. Dans l'établissement « B », deux formations expérimentent la transformation pendant la première année et les résultats sont utilisés pour la transformation des cinq prochaines équipes durant la deuxième année et les cinq dernières équipes durant l'année d'après.

Exemples de la catégorie 6 [ECHELLE DU CHANGEMENT]

Cas No.3

« *18 composantes avec qui travailler : premier pas avec 6 d'ici juin puis 6 puis 6* ». [code : TOUT.FORM ; PROGR DEFINI ; NON EXPERIM ; INJONCT]

Cas No.5

« *Fonctionnement [...] avec des appels à accompagnement. [...] Certains appels nous avons eu jusqu'à 8 équipes volontaires* ». [code : VOLONT ; PROGR NON DEFINI ; NON EXPERIM ; INCIT]

7. Les établissements gèrent de façon différente le calendrier de la transformation en approche par compétences pour les équipes – **Cadrage temporel du changement pour les équipes.**

Certains établissements imposent un calendrier précis aux équipes pour cadrer leur avancement vers le changement, d'autres établissements suggèrent plutôt la temporalité ou laissent la liberté aux équipes de décider de leur propre calendrier de cadrage.

Exemples de la catégorie 7 [CADRAGE TEMPOREL DU CHANGEMENT POUR LES EQUIPES]

Cas No.20

« il y a eu une expérimentation, le travail d'accompagnement de quelques équipes sur l'APC [sur un an] ». [code : TEMP.IMPOSE]

8. La manière d'aborder le cadre théorique et méthodologique pour l'élaboration des référentiels de compétences est différente selon les établissements et les équipes - **Liberté de choix du modèle théorique pour les équipes.**

Certains établissements ont choisi un modèle théorique unique qui doit être utilisé par leurs équipes pédagogiques. Ce modèle est soit imposé sans possibilité de faire des modifications, soit est ouvert aux adaptations. Dans d'autres situations, liberté est donnée de choisir le modèle théorique.

Exemples de la catégorie 8 [LIBERTE DE CHOIX DU MODELE THEORIQUE POUR LES EQUIPES]

Cas No.5

« mise en œuvre d'un accompagnement [...] Même modèle pour TOUS ». [code : THEO.IMPOSE]

Cas No.16

« développé un cadre théorique comme un mélange de trois cadres conceptuels qu'ils utilisent pour rédiger les référentiels » [code : THEO.SUGGE]

9. La mise à disposition et l'utilisation d'outils de cadrage et de soutien pour faciliter le passage en approche par compétences - **Outils de cadrage et soutien pour opérer le changement.**

Le niveau « d'outillage » des établissements est différent selon les contextes. Le nombre de personnes en charge d'accompagner les équipes pédagogiques dans leurs démarches compétences peut varier de façon importante, de même d'ailleurs que le niveau d'expertise de ces acteurs sur le sujet.

Certains établissements ont proposé des décharges horaires et/ou des aides financières aux responsables de formation ou référents qui sont fortement impliqués dans la démarche compétences, tandis que les autres ne proposent pas ces options à leurs équipes.

Parmi d'autres « outils » existants, nous avons identifié des appels à des experts externes pour guider les équipes, des appels à projets internes, l'organisation de séminaires en lien avec le sujet et l'organisation d'échanges entre équipes.

Certains établissements bénéficient de financement dans le cadre d'un projet financé par l'action « Nouveaux cursus à l'université - NCU » du Programme d'investissements d'avenir (PIA)⁴, qui cadre leur démarche vers l'approche par compétences.

⁴ Programme d'investissements d'avenir (PIA) est un programme d'investissement de l'État français, initié en 2010, et destiné à l'enseignement supérieur et à la recherche.

Parmi les outils de cadrage nous avons pu identifier l'existence de groupes de travail qui suivent l'avancement des équipes et de l'établissement en général vers l'APC, des référents APC nommés au sein des composantes ou des équipes, des notes de cadrage rédigées par la direction.

Exemples de la catégorie 9 [OUTILS DE CADRAGE ET SOUTIEN POUR OPERER LE CHANGEMENT]

Cas No.20

« un soutien aux projets retenus, d'une part sous forme d'un financement d'heures d'investissement pédagogique aux enseignants chercheurs impliqués ». [code : OUTIL : aide finance]



Les résultats obtenus montrent la variété des situations existantes pour l'accompagnement des établissements d'enseignement supérieur dans la mise en œuvre de l'approche par compétences. Les deux exemples fictifs suivants en sont une illustration :

Dans l'établissement A, la gouvernance (Initiateur du changement : *volonté de la gouvernance niveau établissement*), motivée par la prochaine accréditation (Motif du changement : *motivation externe*), demande à toutes les composantes de passer en approche par compétences en rédigeant les référentiels pour leurs formations (Échelle du changement : *toutes les formations, sans ordre défini, obligatoire*. Vision du changement : *vision à court terme*). A la fin de l'année, les équipes doivent envoyer leurs nouveaux référentiels au responsable de formation pour passer en approche par compétences l'année suivante (Degré du changement : *changement documentaire*. Qualité de la temporalité du changement : *temporalité bien identifiable, déclarée, non adaptée*). Pour ce faire, les composantes sont libres d'organiser leur travail elles-mêmes ainsi que de choisir leur cadre théorique (Liberté de choix du modèle théorique : *choix libre*). Elles peuvent s'appuyer sur deux ingénieurs pédagogiques du service universitaire de pédagogie (SUP) qui n'ont jamais été formés à l'approche par compétences (Outils de cadrage et soutien : *deux ingénieurs pédagogiques non formés à l'APC*).

Dans l'établissement B, la gouvernance (Initiateur du changement : *volonté de la gouvernance niveau établissement*), motivée par la prochaine accréditation (Motif du changement : *motivation externe*), veut inciter les composantes à passer en approche par compétences. Elle estime que cette transformation prendra plusieurs années et décide de débiter par des initiatives qui impliquent des enseignants motivés dans le changement de leurs pratiques pédagogiques (Vision du changement : *à long terme*, Degré du changement : *changement documentaire et transformation des pratiques pédagogiques à l'échelle individuelle*). Pour ce faire, elle fait appel aux volontaires (Échelle du changement : *équipes volontaires, ordre de progression non définie, nature expérimentale*) à travers un appel à projet interne qui propose un cadre de travail bien structuré pour un an (Qualité de la temporalité du changement : *temporalité bien identifiable, déclarée, bien adaptée*). Les résultats de ces premières expérimentations seront pris en compte dans les prochaines étapes du passage en approche par compétences pour d'autres équipes. Dans le cadre de ce projet interne, les équipes volontaires vont travailler avec deux experts externes invités pour les guider dans l'élaboration des référentiels de

compétences pour leurs formations. De plus, un conseiller pédagogique formé à l'approche par compétences va suivre leur progression et va proposer des ateliers supplémentaires sur des thématiques pédagogiques (Outils de cadrage et soutien : appel à projet interne, un conseiller pédagogique formé à l'APC, appel aux experts externes, formation à la pédagogie. Liberté de choix du modèle théorique : choix imposé sans modifications).

Les situations dans les établissements d'enseignement supérieur français

A partir des neuf catégories identifiées dans les verbatim des 31 entretiens, des tendances générales ont été identifiées représentatives des cheminements suivis par les établissements d'enseignement supérieur français.

1. Initiateur du changement

Dans la plupart des cas, le changement vers l'approche par compétences dans les établissements d'enseignement supérieur français est amené par la gouvernance de l'établissement. 22 établissements se sont lancés dans cette réflexion grâce à la volonté de la gouvernance. Parmi eux, au moins 8 établissements ont obtenu un soutien financier dans le cadre de l'appel à projets Nouveaux cursus universitaires (NCU) pour penser et mener le changement [cas nr.2, 5, 8, 11, 12, 18, 23, 25]. Le soutien via un NCU peut ainsi potentiellement servir de levier pour penser l'approche par compétences, sans garantie cependant. Parmi les huit actions NCU identifiées, trois établissements n'ont pas encore défini ou communiqué une vision claire de l'organisation des actions pour porter l'approche par compétences de manière systémique [cas nr. 11, 12, 25].

Cas No.12

« Concrètement, il n'y a pas beaucoup de choses qui sont définies ou claires. Il y avait une réunion avant l'été et l'autre juste récemment. Pas de décisions concrètes ont été prises » [code : TEMP.NON IDENT]

Même si les situations dans lesquelles ce sont les responsables de diplôme qui amènent l'approche par compétences sont en minorité [cas nr.9, 10, 27], leur efficacité paraît assez élevée. Nous avons pu identifier trois diplômes qui ont été menés vers l'approche par compétences par leurs responsables dont deux sont passés en évaluation par compétences. Dans le troisième cas, les responsables ne visent pas pour l'instant l'évaluation complète par compétences, mais ont concrètement entamé une démarche mixte. L'importance d'une forte implication des porteurs de projet « compétences », ayant une fonction importante au sein de l'équipe pédagogique, a aussi été soulignée par plusieurs interviewés et peut ainsi être vue comme un levier sur lequel il faut s'appuyer pour avoir des résultats positifs dans la transformation vers l'approche par compétences.

Il est à noter que dans plusieurs cas, l'initiative de travailler sur l'approche par compétences est portée par plusieurs acteurs en même temps ou commencée par un acteur mais abandonnée au cours d'un an et poursuivie à l'initiative d'autres acteurs.

2. Motif du changement

Globalement, la motivation externe, et notamment l'accréditation et les nouvelles lois, est une raison dominante qui pousse les établissements à passer en approche par compétences. Cette motivation a été identifiée dans les discours de onze interviewés [cas nr.4, 6, 7, 9, 11, 15, 17, 21, 24, 28, 30]. Cinq autres ont plutôt eu une motivation interne et ont parlé d'objectifs comme la mise en cohérence de la formation, l'amélioration de la motivation des étudiants et de la formation, etc. [cas nr.15, 18, 19, 27, 31].

Cas nr.18

« Ils ont analysé leurs formations et se sont rendu compte que les formations ne répondaient pas aux besoins des étudiants. Ils voulaient ajouter plus de contextualisation (pour que la formation réponde au besoin), plus de cohérence, plus de personnalisation (en travaillant plus avec des enseignants) ». [code : MOT.INT]

Même si l'entrée dans la démarche peut être motivée par la nécessité de répondre aux nouvelles lois, les établissements peuvent découvrir la valeur intrinsèque de l'approche par compétences et changer leur réflexion et discours sur ce sujet en cours de processus [cas nr.15].

Cas nr.15

« Sensibilisation sur APC, en quoi ça consiste, qu'est ce qui est dit par le ministère et Bologne, documents officiels. [...] fiches RNCP ». [code MOT.EXT]

« Sensibilisation sur APC - faire réfléchir pourquoi l'enseignement change ». [code MOT.INT]

Dans les trois cas, les deux types de motivation ont été exprimés explicitement dès le début du travail sur l'approche par compétences [cas nr.10, 22, 30].

3. Vision du changement

L'analyse a permis d'identifier deux discours explicites qui montrent que le changement est pensé à long terme [cas nr.20, 21] et deux autres qui illustrent plutôt la vision à court terme [cas nr. 5, 12].

Cas nr.21

« Pense à faire les changements en 4 ans. Début en février-mars : état des lieux. Juin : résultats de l'état des lieux ». [code : VISION LONG]

En même temps, il faut préciser que l'interprétation de cette catégorie demande parfois l'analyse de plusieurs variables. Par exemple, si la temporalité du changement [catégorie 5] est bien pensée, déclarée et adaptée, nous pouvons supposer que le changement est pensé et envisagé à long terme. Et au contraire, si la temporalité n'est ni pensée ni adaptée, nous pouvons supposer que le changement est pensé à court terme.

4. Degré du changement (à chaque étape)

Dans au moins six cas, la transformation de la formation en compétences est visée plutôt au niveau documentaire (documents de cadrage, référentiels) qu'au niveau de la transformation pédagogique de chaque enseignant [cas nr. 5, 7, 9, 15, 17, 26]. Autrement dit, dans les cas identifiés, les équipes ont formulé et déclaré les compétences sans forcément penser au changement réels de leurs pratiques pédagogiques.

Cas nr.9

« malgré les référentiels, il n'y a pas de changement de pratiques ». [code : CHANG.DOC]

Si la construction et l'affichage de référentiels de compétences par les équipes pédagogiques constituent une étape importante du déploiement de l'APC, elle ne peut cependant pas suffire ni servir de preuve de l'implémentation de l'approche par compétences dans les formations.

Dans les trois cas identifiés lors de l'analyse [cas nr.22, 23, 30], le changement pédagogique a été entamé et s'est traduit par la proposition d'ateliers sur l'approche par compétences et sur la pédagogie de l'enseignement supérieur en général.

Cas nr.23

« D'abord travailler un an sur les compétences sans changements pédagogiques réels. Puis, travailler sur les changements pédagogiques ». [code : CHANG.INDIVID]

5. Qualité de la temporalité du changement (à chaque étape)

Dans onze cas, la temporalité du changement a été pensée par la gouvernance et est identifiable dans le discours des interviewés [cas nr. 2, 3, 4, 5, 10, 16, 20, 21, 22, 23, 30]. Cette temporalité a été expliquée aux équipes pédagogiques pour six cas [cas nr.3, 5, 10, 16, 22, 30].

Dans quatre cas néanmoins [nr.11, 12, 24, 25], la temporalité du changement reste un sujet vague pour les acteurs.

Cas nr.11

« [...] n'a pas d'information détaillée sur le projet ni sur leur rôle dans ce projet. La stratégie peut être claire pour la gouvernance mais [...] n'a pas d'info sur ça. Ils ne savent pas encore comment ils seront impliqués ». [code : TEMP.NON IDENT]

Cas nr.24

« il n'y a pas de démarche formelle prévue pour amener des enseignants à travailler sur les compétences ». [code : TEMP.NON IDENT]

Les temporalités sont globalement perçues comme bien adaptées [cas nr.20, 21, 23, 30], mais il existe encore des situations dans lesquelles le temps nécessaire pour le changement est sous-estimé par la gouvernance [cas nr.3, 15].

Cas nr.3

« Ambition de départ du VP c'était de tout passer à l'APC [dans 2 ans] ». [code : TEMP.NON ADAPT]

Cas nr.15

« un conseiller pédagogique est arrivé en octobre. Il va faire [...] tout le travail au niveau de l'organisation de formations, formalisation du cadre théorique APC, accompagnement des équipes. [...] Il y a une dizaine de composantes, 180 programmes de formation [travail sur 2-3 ans] ». [code : TEMP.NON ADAPT]

Certaines gouvernances ne semblent ainsi pas être conscientes du temps ni des ressources que nécessite la transformation de l'établissement en approche par compétences.

6. Échelle du changement (à chaque étape)

En ce qui concerne l'échelle du changement, dans onze cas [cas nr.2, 3, 7, 8, 10, 15, 16, 21, 22, 27, 30] les établissements privilégient l'implication dans le changement de toutes les équipes en même temps. Dans cinq cas il s'agit de l'implication des équipes volontaires [cas nr.5, 12, 17, 19, 29]. Dans quelques cas, l'étape d'implication de toutes les équipes est précédée d'un appel aux équipes volontaires [cas nr.30]. Par ailleurs, les expérimentations avec les équipes pédagogiques [cas nr. 2, 11, 18, 20, 30] sont deux fois moins utilisées que les démarches non expérimentales [cas nr. 3, 5, 8, 15, 16, 17, 22, 23, 27, 30].

Cas nr.20

« Ensuite il y a eu une expérimentation, le travail d'accompagnement de quelques équipes sur APC (2 diplôme de Licences) ». [code : EXPERIM]

7. Cadrage temporel du changement pour les équipes (à chaque étape)

Le nombre de situations où les calendriers sont bien définis et suivis [cas nr. 5, 7, 10, 16, 20, 30, 31] est identique au nombre de situations où les équipes sont libres d'organiser leur travail au niveau du temps [cas nr. 2, 12, 17, 19, 22, 29, 30].

Cas nr.16

« Réunions de groupes de travail tous les mois (une réunion dure une demi-journée). Conseils des enseignants (tous les 2 - 3 mois) ». [code : TEMP.IMPOSE]

8. Liberté de choix du modèle théorique pour les équipes (à chaque étape)

Onze établissements ou porteurs de projets ont opté pour un seul modèle théorique sans la possibilité de le modifier, modèle qui a été proposé à toutes les équipes pédagogiques pour élaborer les référentiels [cas nr. 5, 6, 8, 11, 15, 21, 22, 23, 25, 28, 30]. Parfois cette obligation a été manifestée par la demande de remplir un modèle de document bien précis.

Cas nr.23

« le document Excel identique pour chaque équipe qu'ils doivent remplir; Le document est basé sur le modèle de Tardif ». [code : THEO.IMPOSE]

Dans treize autres cas les établissements (porteurs de projets) ont plutôt suggéré un modèle et laissé la liberté aux équipes de l'adapter selon leurs besoins [nr.2, 3, 5, 7, 9, 10, 11, 16, 17, 20, 27, 29, 31]. Dans certaines situations, des ingénieurs pédagogiques ou des enseignants développent leur propre cadre théorique pour rédiger leurs référentiels en mélangeant plusieurs modèles conceptuels existants.

Cas nr.11

« Pense utiliser le modèle de Tardif [...]. Dans le projet tel quel il n'y a rien concret sur les modèles théoriques à utiliser ». [code : THEO.SUGGE]

Cas nr.16

« Parti de Tardif, puis s'est renseigné sur les notions abordées par Guy de Boterf, Coulet et didactique professionnelle. A développé un cadre théorique comme un mélange de trois cadres conceptuels ». [code : THEO.SUGGE]

Parmi les modèles théoriques existants, les plus utilisés par les équipes universitaires pour travailler sur la définition de leur offre de formation par compétences sont ceux de Jacques Tardif⁵ et Jean-Claude Coulet⁶.

Les équipes s'inspirent des référentiels et de documents internationaux existants, comme par exemple le référentiel CDIO Syllabus⁷ pour les ingénieurs ou les standards pour l'accréditation des écoles de commerces produits par l'organisme d'accréditation internationale AACSB⁸. Quelques référentiels produits par des établissements belges servent aussi d'inspiration pour les équipes françaises, notamment, le référentiel de l'École Polytechnique de Louvain et le référentiel des Orthophonistes à Liège.

9. Outils de cadrage et soutien pour opérer le changement (à chaque étape)

Les cas d'établissements proposant des ressources et outils de cadrage et de soutien offerts aux équipes pédagogiques dans leurs transformations sont très variés.

Le nombre d'ingénieurs/conseillers pédagogiques qui accompagnent des équipes dans cette transformation varie de un à quatre, la plupart des cas étant entre une ou deux personnes.

La formation des ingénieurs/conseillers pédagogiques à l'approche par compétences relève le plus souvent de l'auto-formation non structurée (c'est-à-dire par la lecture des livres ou la participation occasionnelle à des séminaires), avec quelques exemples dans lesquels cette formation été plutôt assurée par un expert (et notamment Jacques Tardif). Globalement, le nombre de personnes formées à l'approche par compétences au sein du même établissement est plutôt faible.

Cas nr.14

« Mais à part de PRENOM DE PERSONNE il n'y a personne qui est formé à l'approche par compétences ». [code : FORMATION SUP]

⁵ Jacques Tardif - docteur en psychologie de l'éducation, professeur émérite en éducation à l'Université de Sherbrooke, Canada.

⁶ Jean-Claude Coulet - docteur en psychologie du développement, chercheur à l'Université de Rennes 2, France.

⁷ <http://www.cdio.org/framework-benefits/cdio-syllabus>

⁸ AACSB - Association to Advance Collegiate Schools of Business : Association to Advance Collegiate Schools of Business - <https://www.aacsb.edu/accreditation/standards/business>

Dans seulement trois cas, un appel à projets a été lancé pour soutenir le travail des équipes [cas nr. 5, 7, 20].

Les outils les moins souvent utilisés sont la décharge de temps de travail, ainsi que l'aide financière pour des enseignants référents ou des enseignants responsables de l'approche par compétences. Ces outils ont été identifiés dans trois cas [cas nr. 20, 23, 28]. Les retours d'expériences sur la mise en œuvre de l'approche par compétences entre les différentes équipes pédagogiques (au sein d'un même établissement ou avec le public extérieur) ne sont pas non plus organisés régulièrement lors de la démarche. Ils étaient identifiés dans trois cas [cas nr. 10, 20, 30].

Un point à relever est l'implication des experts/consultants dans la mise en œuvre de l'approche par compétences. L'appel aux experts est en effet pratiqué dans douze cas analysés [cas nr. 2, 3, 5, 6, 7, 9, 17, 20, 22, 23, 30, 31], parmi lesquels il y a des appels pour l'accompagnement et le suivi des équipes, ainsi que des invitations ponctuelles pour animer un séminaire dans le cadre de l'accompagnement proposé par le Service Universitaire de Pédagogie. Parmi eux, les personnes le plus souvent citées sont Jacques Tardif, l'équipe du Laboratoire de soutien aux Synergies Education-Technologie (LabSET) de l'université de Liège en Belgique (notamment François Georges et Marianne Poumay), ainsi que Anne Demeester et Julien Douady.



Les tendances présentées ici donnent une image intéressante de l'avancement de la démarche par compétences dans une trentaine d'établissements. Cette image n'est cependant que partielle puisqu'elle ne couvre pas l'ensemble des situations.

Les conclusions

Pour permettre la meilleure interprétation des résultats, il faut prendre en compte les limites de l'étude effectuée :

- ❖ Les trente et un entretiens menés auprès d'acteurs clés de la transformation pédagogique **ne permettent certes pas de dresser un état des lieux exhaustif**, mais apportent plusieurs éléments utiles à la connaissance des types de démarches existantes sur le territoire.
- ❖ Les catégories identifiées doivent être perçues plutôt comme **un outil analytique** qui aide à mieux comprendre la complexité des situations et ne doivent pas être entendues comme une typologie cloisonnante.
- ❖ Les catégories identifiées doivent en effet être **interprétées d'une façon non linéaire** et ouverte. Plusieurs variables peuvent coexister, elles sont corrélées à la vision du changement qui doit être appliquée pour chaque étape envisagée.
- ❖ La variété et la complexité des situations amènent à **privilégier l'analyse multifactorielle** dans l'interprétation des données et résultats en termes de leviers et freins. C'est-à-dire, la présence ou l'absence de « A », ne peut pas être interprétée comme un levier ou un frein sans la considération

d'autres facteurs. C'est souvent le contexte (l'ensemble d'autres facteurs) qui va déterminer l'interprétation. Dans certains cas, un levier peut être un frein et le contraire. Pour illustrer cela, le fait d'avoir le projet dans le cadre du programme NCU peut être un levier pour mettre en œuvre l'approche par compétences si d'autres facteurs, comme par exemple la qualité de temporalité, sont favorables. Le fait de bénéficier d'un projet NCU ne peut pas être interprété en soi comme un levier.



L'étude des contextes de la mise en œuvre de l'approche par compétences dans les structures interrogées permettent donc de relever les points saillants suivants :

- ❖ Le constat de la variété de situations dans la façon d'aborder l'approche par compétences a abouti à l'identification de **neuf catégories qui peuvent aider à penser la mise en œuvre de l'approche par compétences** au sein d'établissement et modéliser les situations existantes :
 1. **Initiateur du changement**
 2. **Motif du changement**
 3. **Vision du changement**
 4. **Degré du changement (à chaque étape)**
 5. **Qualité de la temporalité du changement (à chaque étape)**
 6. **Échelle du changement (à chaque étape)**
 7. **Cadrage temporel du changement pour les équipes (à chaque étape)**
 8. **Liberté de choix du modèle théorique pour les équipes (à chaque étape)**
 9. **Outils de cadrage et de soutien pour opérer le changement (à chaque étape)**
- ❖ Cette multiplicité et diversité de catégories et variables pour penser la mise en œuvre de l'approche par compétences **évite l'élaboration d'un modèle unique, d'une procédure type, qu'il suffirait d'appliquer dans tout type de contexte**. Les tentatives de rédaction de guides avec des réponses toutes prêtes pour accompagner des établissements dans leur démarche serait contreproductif tant l'approche par compétences nécessite une prise en compte du contexte et des objectifs locaux, et une réflexion propre de chaque équipe. Par contre, étant considéré comme un outil analytique, les catégories identifiées permettent de poser des questions spécifiques à travers lesquelles chaque établissement peut mener sa transformation.
- ❖ L'hétérogénéité et la complexité de situations au sein même d'un seul établissement, suggèrent de considérer comme plus pertinent de **choisir le niveau du diplôme pour parler de résultats de l'avancement de l'établissement vers l'approche par compétences (à quelle étape chaque équipe pédagogique intervenant au sein d'un diplôme est dans son avancement vers l'APC ?)** plutôt que de parler de la mise en œuvre de l'APC à l'échelle de tout l'établissement (*à quelle étape est tout l'établissement dans la mise en œuvre de l'APC ?*).
- ❖ **La motivation « administrative »**, notamment le besoin de répondre aux nouvelles lois et directives **paraît parfois être mise en avant par les établissements au détriment des vrais enjeux qui nécessitent la transformation des institutions d'enseignement supérieur**. Formuler la nécessité de transformation de cette façon risque d'être mal perçu par les équipes pédagogiques et de les désengager de la démarche. Il sera plus pertinent de mieux penser la façon de porter un message qui s'appuie non pas sur l'injonction politique, mais sur l'intérêt d'une transformation répondant à

des constats de terrain : les faibles taux de réussite, la nécessité de favoriser l'insertion professionnelle et la formation tout au long de la vie, etc. Est-ce que les équipes pédagogiques perçoivent la nécessité de travailler sur les transformations pédagogiques ? Si non, pourquoi ? Que peut-on faire pour changer cela ?

- ❖ De même, **l'action est parfois limitée à la transformation « documentaire »** (l'écriture des référentiels et de maquettes de formation par exemple) **et ne va pas au bout de la démarche de réelle transformation pédagogique et de changement de pratiques**. Plus encore que la rédaction de référentiels, il faut aussi repenser la manière dont on organise le processus d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que l'évaluation. Une telle ambition exige de s'inscrire dans un processus long.
- ❖ La transformation en approche par compétences est un **changement de long durée** qui demande une vision stratégique et d'action à long terme. Les temporalités parfois imposées aux équipes ou aux établissements eux-mêmes sont en contradiction avec la nécessaire maturation et évolution des nouvelles conceptions de l'enseignement et d'apprentissage caractérisant l'approche par compétences, et mettent en péril la transformation des pratiques.
- ❖ Plusieurs outils peuvent être utilisés pour apporter du soutien à la mise en œuvre de l'approche par compétences au sein des établissements. **Certains de ces outils ou méthodes sont peu utilisés** par les établissements, comme par exemple, les échanges entre équipes, les décharges proposées aux acteurs fortement impliqués dans la mise en œuvre de l'APC, les appels à projets pour inciter les équipes à passer en APC et pour encadrer leur avancement.

Conduire le changement dans les établissements d'enseignement supérieur français pour adopter une approche par compétences dans la construction de l'offre de formation mais aussi dans l'ingénierie pédagogique est un vrai défi. Ce changement est conceptuel, culturel, idéologique pour certains, et impacte fortement l'organisation de la formation et les pratiques pédagogiques, tout autant que les apprentissages des étudiants.

Notre étude dresse un état de la situation dans 31 universités françaises et contribue à une meilleure connaissance des démarches institutionnelles existantes à partir d'un outil cadre qui décrit précisément les éléments de la mise en œuvre de l'approche par compétences. Cette compréhension peut être enrichie par l'exploration des situations concrètes formalisées en scénarii à partir de notre travail : « *Accompagnement des établissements d'enseignement supérieur français vers l'approche par compétences : scénarios des situations « types »* »⁹. L'ambition de déployer l'approche par compétences à grande échelle dans l'enseignement supérieur français rend particulièrement utile une telle étude qui permettra aux acteurs de s'appuyer sur l'expérience partagée d'autres établissements et équipes.

⁹ Disponible sur le site du projet ADCES : <https://adces.unistra.fr/accompagner-letablissement/>

Les remerciements



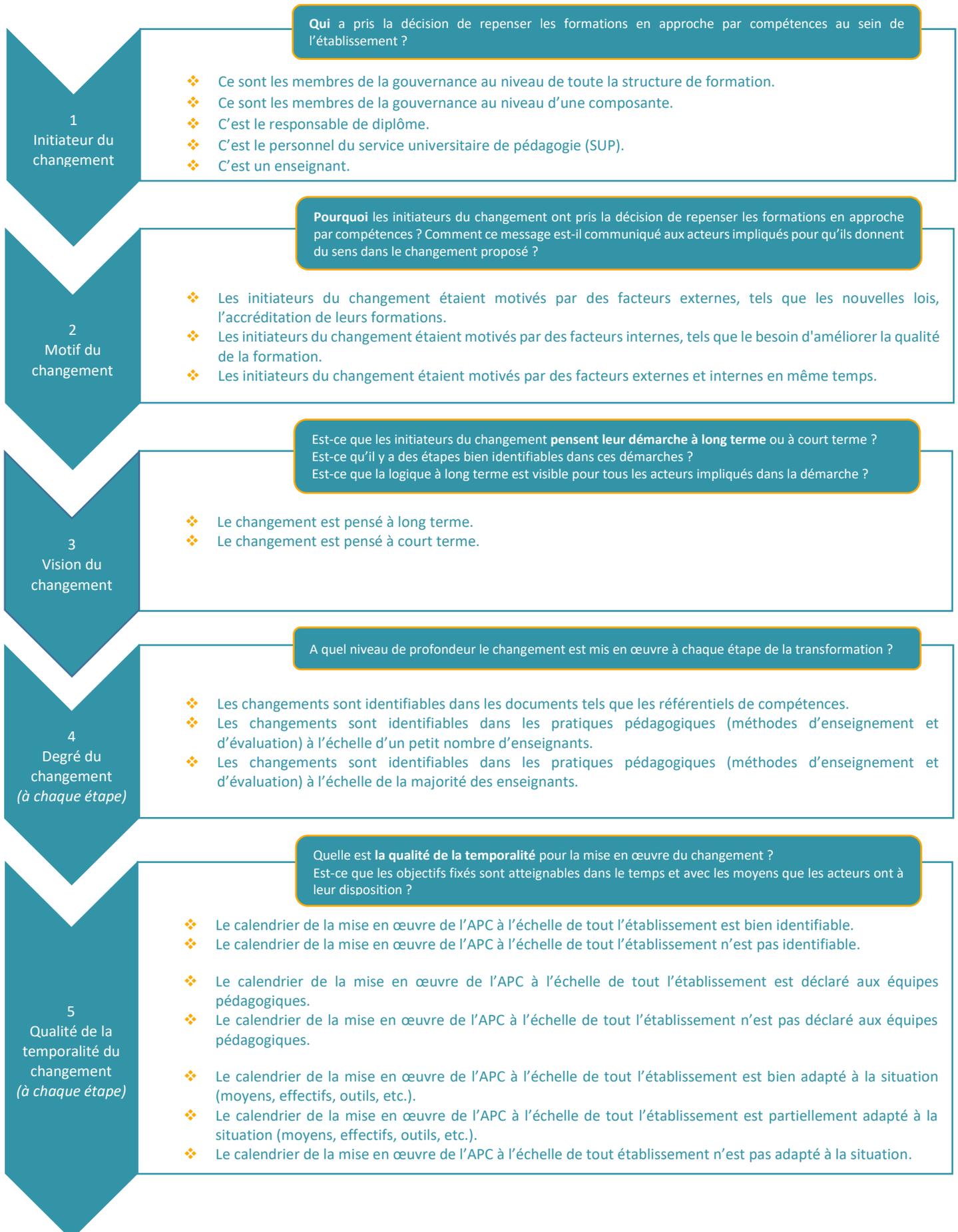
Nous tenons à remercier tous les ingénieurs/conseillers pédagogiques et chargés de mission « approche par compétences » qui ont aimablement participé à notre entretien pour leur temps, la sérénité des échanges et les détails qu'ils ont apportés pour alimenter notre étude. Nous espérons que les acteurs amenés à penser la transformation des offres de formation en compétences pourront se servir de ces résultats pour conduire le changement au sein de leurs établissements.

La bibliographie

- ❖ Huberman, A.-M., & Miles, M.-B. (2015). *Analyse des données qualitatives* (2e édition). Bruxelles: De Boeck.
- ❖ Journal officiel de la république française. (2018, juillet 30). *Arrêté du 30 juillet 2018 relatif au diplôme national de licence*.
- ❖ LOI n° 2018-771 du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel. 2018-771 § (2018).
- ❖ Miles, M. B., Huberman, A. M., Huberman, M. A., & Huberman, P. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. SAGE.
- ❖ Thomas, D. R. (2006). A General Inductive Approach for Analyzing Qualitative Evaluation Data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246.



NEUFS CATEGORIES POUR PENSER LA MISE EN ŒUVRE DE L'APPROCHE PAR COMPETENCES DANS LES ETABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR



6
Échelle du
changement
(à chaque étape)

A quelle échelle le changement est mis en œuvre à chaque étape de la transformation ?

- ❖ Le changement concerne toutes les formations.
- ❖ Le changement ne concerne que les équipes volontaires.
- ❖ L'ordre d'implication des équipes dans les actions est défini.
- ❖ L'ordre d'implication des équipes dans les actions n'est pas défini.
- ❖ Les expérimentations avec une/des équipe.s sont mises en œuvre.
- ❖ Il n'a pas des expérimentations mises en œuvre avec une/des équipe.s.
- ❖ Les équipes sont obligées de passer en APC.
- ❖ Les équipes sont incitées à passer en APC.

7
Cadrage temporel
du changement
pour les équipes
(à chaque étape)

Est-ce qu'un **calendrier précis est défini** et proposé aux équipes pour cadrer leur avancement vers le changement ? Quelle sorte de cadrage est proposée ?

- ❖ Le calendrier de la mise en œuvre de l'APC à l'échelle d'une équipe est imposé.
- ❖ Le calendrier de la mise en œuvre de l'APC à l'échelle d'une équipe est suggéré, conseillé.
- ❖ Les équipes sont libres de travailler sur la mise en œuvre de l'APC à leur rythme.

8
Liberté de choix
du modèle
théorique pour
les équipes
(à chaque étape)

Quel est le **degré de liberté** pour le choix du **modèle théorique** à suivre dans la mise en œuvre du changement ?

- ❖ Un modèle théorique pour travailler sur le référentiel de compétences est donné à toutes les équipes sans le droit de le modifier.
- ❖ Un modèle théorique pour travailler sur le référentiel de compétences est suggéré à toutes les équipes qui peuvent l'adapter selon leur besoin.
- ❖ Les équipes sont libres de choisir un modèle théorique pour travailler sur le référentiel de compétences.

9
Outils de cadrage
et soutien pour
opérer le
changement
(à chaque étape)

Quels sont les **outils de cadrage** et les **outils de soutien** utilisés pour opérer le changement ?

Les outils de cadrage sont utilisés pour opérer le changement :

- ❖ Un groupe de travail est mis en place pour suivre l'avancement de l'établissement vers l'APC.
- ❖ Des référents APC sont nommés au sein des composantes ou équipes.
- ❖ Un chargé de mission APC est nommé au sein de l'établissement.
- ❖ Des notes de cadrage sont produites.

Les outils de soutien sont utilisés pour opérer le changement :

- ❖ Le nombre de personnes du service universitaire de pédagogie (SUP) qui accompagne des équipes à l'APC est adapté.
- ❖ Le personnel du SUP qui accompagne les équipes à l'APC est formé à l'APC.
- ❖ Un appel à projet (interne) est proposé aux équipes pédagogiques
- ❖ L'APC fait partie du projet qui bénéficie de financement dans le cadre du programme Nouveaux Coursus Universitaires (NCU).
- ❖ Des séminaires sur la pédagogie de l'enseignement supérieur et l'APC sont organisés.
- ❖ Une décharge de travail est proposée aux enseignants impliqués activement dans la mise en œuvre de l'APC.
- ❖ Une aide financière est proposée aux enseignants impliqués activement dans la mise en œuvre de l'APC.
- ❖ Des échanges entre les équipes impliquées dans la mise en œuvre de l'APC sont organisés.
- ❖ Des experts externes sont invités pour animer des séminaires pédagogiques.
- ❖ Des experts externes sont invités pour accompagner les équipes dans la mise en œuvre de l'APC.