



Accompagner le Développement des Compétences
dans l'Enseignement Supérieur

LIVRET - COMPRENDRE L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES



FORMALISER UNE COMPÉTENCE DANS UN RÉFÉRENTIEL SELON LE MODÈLE DE JACQUES TARDIF

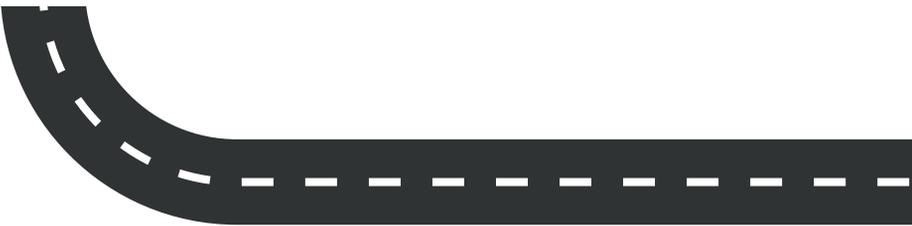
L'OBJECTIF DE CE LIVRET



Ce livret comprend les notes synthétiques des travaux de Jacques Tardif et ses collègues. Il vise à vous aider à découvrir la méthodologie de la formalisation de compétences dans un référentiel selon le modèle développé par ces auteurs. Il vous sera utile si vous adhérez à son modèle et voulez l'utiliser pour élaborer votre référentiel.



PARTIE 1 : L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES ET LE RÉFÉRENTIEL



MOTS CLÉS

COMPÉTENCE
APPROCHE PAR COMPÉTENCES
RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES
PROFESSIONNALISATION

- - - QUI EST JACQUES TARDIF ? - - -

Jacques TARDIF est professeur émérite en éducation à l'Université de Sherbrooke, Canada. Il est l'auteur d'une démarche qui permet de décliner les compétences dans le cadre d'un référentiel de compétences.

- - - QU'EST CE QUE L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES ? - - -

L'**approche par compétences** est un mode d'organisation d'une formation qui consiste à placer les compétences (et pas uniquement les savoirs et les connaissances) au coeur des dispositifs d'enseignement-apprentissage. Cette approche permet de restructurer un programme existant ou de créer un nouveau programme de formation de façon à l'orienter vers les compétences que les étudiants vont effectivement développer dans leur parcours. Pour les formations à visée professionnelle notamment, les compétences ciblées se trouvent alors clairement identifiées.

Le **référentiel de compétences** constitue la clé de voûte de l'organisation du parcours de formation de l'étudiant.

Dans les programmes structurés autour d'objectifs disciplinaires, les apprentissages risquent d'apparaître morcelés dans des logiques spécifiques à chaque discipline. La mise en oeuvre de programmes centrés sur les compétences vient précisément montrer comment chaque discipline, et chaque cours en particulier, participe au développement des compétences. Cette logique va aider les étudiants à **donner du sens à leurs apprentissages**.

On peut situer ces deux approches de planification d'une formation aux deux extrémités d'un axe **Fractionnement – Intégration**. Les programmes construits à partir d'objectifs disciplinaires seront situés vers le pôle « Fractionnement » et les formations inspirées du développement de compétences vers le pôle « Intégration » [Tardif, 2015].

Tardif (2015) sélectionne cinq critères pour situer une formation sur ce continuum. Ces cinq paramètres sont :

- ✓ le dispositif de formation
- ✓ la séquence pédagogique
- ✓ les modalités d'évaluation des apprentissages
- ✓ l'organisation du travail des étudiants
- ✓ l'organisation du travail des enseignants

FRACTIONNEMENT

INTÉGRATION

Programmes par objectifs (disciplines) : chaque activité de formation constitue une « pièce » d'un ensemble, le regroupement synergique de la totalité des pièces relevant exclusivement de l'étudiant.

Programmes par compétences : chaque activité est explicitement située en relation de continuité et de complémentarité l'une par rapport à l'autre par les enseignants.

- Une ligne directrice : couvrir de vastes domaines de savoirs
- Connaître d'abord et avant tout
- Exhaustivité

- Du simple au complexe (de la connaissance à l'action)
- Une progression tracée à l'aune des champs disciplinaires

- Preuves de l'apprentissage sous le contrôle de l'enseignant
- Enseignant responsable de l'appréciation de l'apprentissage
- QCM ou tests avec réponses brèves

- Dans une posture d'observateur
- Structurer son temps dans une logique de cours
- Mémoriser des contenus délimités par l'enseignant

- Travail individuel
- Des tâches définies par l'enseignement
- Une culture de la liberté académique

LE DISPOSITIF DE FORMATION

LA SÉQUENCE PÉDAGOGIQUE

LES MODALITÉS D'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

L'ORGANISATION DU TRAVAIL DES ÉTUDIANTS

L'ORGANISATION DU TRAVAIL DES ENSEIGNANTS

- Une ligne directrice : les usages pluriels des apprentissages
- Un très fort accent sur la contextualisation des apprentissages
- Pertinence

- La complémentarité et la continuité de chaque activité d'apprentissage
- Une progression tracée à l'aune des trajectoires de développement des compétences

- Preuves de l'apprentissage sélectionnées par l'étudiant
- Autoévaluation documentée et argumentée
- Portfolio (dossier d'apprentissage)

- Dans une posture d'acteur
- Structurer son temps dans une logique de projets, de problèmes, de cas
- Traiter des contenus en réponse à des situations

- Travail en collégialité
- Des tâches définies à partir de l'apprentissage de l'étudiant
- Une culture de l'interdépendance professorale

Différence entre les programmes par objectifs et les programmes par compétences [Tardif, 2015]

— — QU'EST-CE QU'UN RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES ? — —

Un **référentiel de compétences** est un document qui répertorie les compétences. Il est fréquent d'entendre les distinctions suivantes : référentiel métier, référentiel de compétences, référentiel de formation, référentiel d'évaluation, etc. Dans le modèle de Jacques Tardif, on ne parle que du seul référentiel de compétences et celui-ci intègre d'une manière systémique ce que contiendraient les référentiels distingués ci-dessus.

Ce référentiel est caractérisé par les aspects suivants :

- ✓ Il est à la base du parcours de professionnalisation de l'étudiant ;
- ✓ Il est à la base de l'élaboration du dispositif de formation ;
- ✓ Il résulte d'une analyse rigoureuse du métier, tant ce qui est prescrit que le travail réel et ce qui est anticipé comme l'évolution probable à court, moyen et long termes ;
- ✓ Il est construit en veillant à l'authenticité des situations de la vie professionnelle « réelle ».

— — QUELS EN SONT LES ÉLÉMENTS CONSTITUTIFS ? — —

Etant donné que le référentiel de compétences constitue la clé de voûte de l'organisation de la professionnalisation de l'étudiant, les éléments constitutifs de ce référentiel et leur configuration font partie des décisions cruciales devant être prises par chaque équipe d'enseignants.

Tardif argumente en faveur de l'intégration des éléments suivants dans le référentiel de compétences (voir partie 2 du livret pour plus de détails) :

- ✓ **Composantes essentielles à l'action ;**
- ✓ **Situations professionnelles ;**
- ✓ **Apprentissages critiques ;**
- ✓ **Niveaux de développement.**

Au moins deux raisons justifient l'utilité des éléments proposés ci-dessus pour formaliser le référentiel de compétences :

1. La cohérence et la distinction entre les champs conceptuels

L'explicitation des compétences par leurs caractéristiques (composantes essentielles à l'action, situations professionnelles, apprentissages critiques, trajectoires de développement) évite la contamination des compétences par le champ conceptuel des objectifs et vient renforcer la cohérence du référentiel.

2. L'existence de compétences dites « transversales »

Les compétences définies dans un référentiel sont en petit nombre et leur libellé donne souvent l'impression qu'il s'agit de généralités ou qu'elles seraient aisément transposables d'une profession à une autre. La précision de chaque compétence par ses composantes essentielles rend visible son ADN. Fondamentalement, ces composantes pointent ce qui constitue l'essence même de cette compétence. Ainsi, selon que l'on se situe dans le domaine de l'enseignement, des soins infirmiers, ou de la psychologie, une compétence mettant l'accent sur la communication ou l'interaction présenterait, dans chaque cas, des composantes essentielles différentes, bien que quelques-unes puissent avoir une intersection commune.

La prise en compte de ces éléments aide à mieux comprendre la définition de la compétence telle qu'elle est formulée par Tardif.



✓ L'idée de « **savoir-agir** » donne un caractère très englobant à la compétence et elle évite que cette dernière soit réduite à un ensemble de savoir-faire ou de connaissances procédurales. En outre, elle fait ressortir que chaque compétence est de l'ordre de l'action.

✓ L'idée de « **mobilisation et de combinaison efficaces** » rend chaque compétence indissociable des contextes dans lesquels elle est mise en oeuvre et accorde une très grande importance à l'efficacité de la mobilisation et de la combinaison des ressources, compte tenu du contexte en question. Seules les ressources qui paraissent appropriées à la situation et les circonstances sont mobilisées.

✓ L'idée d'un « **ensemble de ressources internes** » fait référence à des connaissances, mais elle ne se limite pas à ces dernières. Les **ressources internes** incluent aussi des attitudes, des valeurs, des approches, des conduites, etc. Les ressources assurent la planification de l'action, la réflexion-dans-l'action, la réflexion-sur-l'action et la réflexion-à-partir-de-l'action.

Les **ressources externes** ont trait à tout ce que fournit l'environnement comme support à l'agir : ressources humaines, matérielles, technologiques.

✓ L'idée de « **famille de situations** » oblige à circonscrire l'étendue des situations dans lesquelles une compétence peut être mise en oeuvre. Dans le cadre d'un programme, cette idée requiert que les formateurs délimitent rigoureusement les situations qui seront intégrées dans la formation. [Tardif, 2003, 2015]

POUR ALLER PLUS LOIN



- Tardif, J. (2003). *Développer un programme par compétences : de l'intention à la mise en oeuvre*. Pédagogie collégiale, Vol.16 (No.3).
- Tardif, J. (2015). *Conférence de Jacques Tardif : les compétences, un moyen de repenser les apprentissages ?* | Service Universitaire d'Ingénierie et d'Innovation Pédagogique - Université de Lorraine. Consulté à l'adresse <http://sup.univ-lorraine.fr/video-conference-de-jacques-tardif-les-competences-unmoyen-de-repenser-les-apprentissages/>
- Poumay, M., Tardif, J., & Georges, F. (2017). *Organiser la formation à partir des compétences. Un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur*. Louvain-la-Neuve; De Boeck Supérieur: DE BOECK UNIVERSITE.



PARTIE 2 : BALISES MÉTHODOLOGIQUES



MOTS CLÉS

SAVOIR-AGIR COMPLEXE
COMPOSANTES ESSENTIELLES
SITUATIONS PROFESSIONNELLES
APPRENTISSAGES CRITIQUES
NIVEAUX DE DÉVELOPPEMENT

Issues d'observations empiriques, sept étapes clés sont proposées pour formaliser une compétence dans un référentiel. Il faut cependant **se garder de toute application dogmatique**. Accompagner la réflexion et aider à l'anticipation, tels sont les objectifs de ces balises méthodologiques. [Poumay et al., 2017] Le nombre d'étapes peut être variable selon la situation, les sept étapes proposées pouvant être considérées comme un socle à enrichir.

1

Définir les **compétences** (les savoir agir complexes) à développer par les étudiants au fil de la formation

Le terme de compétences se réfère ici aux principales activités pratiquées dans le métier visé et aux responsabilités professionnelles pouvant être assumées à l'issue de la formation. Elles se situent au coeur du métier en question. Chacun de ces savoir-agir est complexe. Une compétence est plus riche qu'une simple opération dans le fil d'une procédure. On ne peut donc pas la détacher du contexte, mais différentes situations vont nécessiter qu'elle soit mobilisée.

Le travail pour définir les compétences à retenir dans le référentiel **doit être effectué en coopération entre enseignants**. Ce travail permettra d'ouvrir des discussions et des débats au sujet des compétences à privilégier dans la formation, débats qui inévitablement conduiront à prendre en considération les conceptions de l'apprentissage, de l'enseignement et de l'évaluation des apprentissages. Si l'ensemble des compétences d'un programme est déterminé sans le concours des enseignants, il faudra créer des lieux qui fourniront l'occasion à tous les membres de l'équipe d'enseignants de construire une conception partagée de la notion de compétence et une représentation partagée de l'apprentissage, de l'enseignement et de l'évaluation des apprentissages.

Dans tous les cas, les enseignants devront, lors de la première étape d'élaboration du programme, s'interroger sur la pertinence des compétences retenues comme objectifs pour la formation. Dans les formations professionnalisantes, cette question incite à **définir le degré de professionnalisation** que le programme soutiendra chez les étudiants et, par conséquent, la contribution de chacune des compétences à cette finalité. Dans le cas des formations générales, la question porte moins sur le degré de professionnalisation, mais sur le degré de développement culturel, cognitif, social, affectif et physique dans un parcours qui, en principe, se poursuivra dans un autre cursus.

TECHNIQUE POUR LA RÉDACTION DES COMPÉTENCES :

- ✓ Rassembler en **un seul verbe d'action** le savoir-agir **le plus complexe** et le plus significatif, suivi d'un complément d'objet direct qui détermine son champ d'action. Si vous pensez initialement à plusieurs verbes, il est utile de se demander lequel est le plus complexe, lequel englobe tous les autres.



- ✓ Se limiter à **cing ou six** compétences pour un référentiel.
- ✓ Choisir les compétences **situées « au coeur » des métiers plutôt que transversales**. Les compétences détermineront l'identité professionnelle des étudiants. Il est donc préférable qu'elles permettent de clairement différencier un métier ou groupe de métiers d'un autre et soient chacune situées « au coeur » de ces métiers. Des éléments comme « apprendre à apprendre », « faire preuve d'autonomie », « compétences sociales et civiques » sont isolés au titre de « **compétences transversales** », car ils ne sont pas ancrés dans une réalité concrète spécifique. En effet, comment aider l'étudiant à développer un élément ainsi désincarné, sorti de sa réalité professionnelle ou citoyenne ? Si vous souhaitez tout de même conserver de telles compétences transversales, vous pouvez faire de ces éléments des « composantes essentielles » de certaines compétences.
- ✓ Veiller à ce que les compétences soient **isolables**. Les compétences ne doivent pas entretenir entre elles de rapport de stricte dépendance (l'une ne pouvant être exercée sans l'autre) ou de complexité croissante. Il convient donc par exemple de veiller à ce qu'elles ne constituent pas entre elles les étapes successives d'une procédure, car appliquer une procédure n'a pas le même niveau de complexité qu'une compétence.

Exemple de compétence (savoir-agir complexe) :

- ✓ Traiter des données à des fins décisionnelles

Les composantes essentielles à l'action constituent l'ADN de la compétence. Elles rendent compte de la complexité de la compétence, informent sur sa qualité et facilitent son évaluation.

Si on prend un exemple de compétence « *Evaluer un patient au niveau logopédique* », il s'agit effectivement de mener à bien cette action, mais pas dans n'importe quelles conditions, ni de n'importe quelle façon, ou sans tenir compte de tel ou tel élément qui fera toute la différence. Ces précisions constituent les qualités essentielles que doivent comporter ces savoir-agir, qualités indispensables à l'action, comme le respect du droit, de la sécurité.

Les composantes essentielles pourront par exemple aider à définir **des critères de qualité de la compétence**. A ce titre, elles entreront dans la grille de progression et d'auto-évaluation que l'étudiant pourra utiliser tout au long de sa formation. Cette grille, reprenant les compétences, leurs composantes essentielles et parfois même les apprentissages critiques, lui permettra de prendre conscience de la qualité attendue de son action et de s'assurer qu'il se rapproche de cette qualité au fil du programme.

- ✔ **Faire une liste des qualités essentielles** que l'action doit mettre en évidence, qualités indispensables à l'action, sans lesquelles l'action n'est pas recevable, car inefficace, dangereuse, ou éthiquement inacceptable.
- ✔ Si vous pensez aux **compétences transversales** telles que « apprendre à apprendre », « faire preuve d'autonomie », etc., qui ne sont pas ancrées dans une réalité concrète, vous pouvez les intégrer dans les composantes essentielles.
- ✔ Formuler ces qualités plutôt **à travers des participes présents**.

Exemple de composantes essentielles :

Traiter des données à des fins décisionnelles

- ✔ en intervenant à toutes les étapes du cycle de vie de la donnée (insertion, modification, extraction, suppression)
- ✔ en traduisant correctement les demandes métier en programmes, avec le respect du cahier des charges s'il existe

Les situations professionnelles rendent compte de l'étendue de la compétence et situent l'action complexe dans des contextes concrets. Elles répondent à la question : « dans quelles situations (quels circonstances, conditions, lieux, cadres, contextes), il sera attendu que les étudiants mobilisent cette compétence ? ».

Notons qu'il **ne s'agit pas ici de dresser une image complète** d'une réalité professionnelle. On préférera énumérer un nombre restreint de situations professionnelles, privilégiant leur complémentarité. Ensemble, ces situations doivent offrir à l'étudiant toutes les occasions d'apprendre tout ce qui est attendu de lui. On s'assurera ainsi que les étudiants, à travers les quelques situations retenues, auront bel et bien l'occasion de percevoir l'intérêt primordial de chacune des composantes essentielles de la compétence en question.

Ces situations sont nommées « professionnelles », bien qu'elles **puissent tout autant prendre place dans le monde de la citoyenneté, hors de tout contexte d'emploi.**

- ✓ Enumérer **un nombre restreint de situations professionnelles** (circonstances, conditions, lieux, cadres, contextes) dans lesquelles la compétence peut être mobilisée.
- ✓ Formuler ces situations soit à travers **un verbe** soit à l'aide d'**un substantif**.
- ✓ Veiller à ce que l'ensemble de ces situations **offre à l'étudiant l'occasion d'apprendre tout** ce qui est attendu de lui.

Exemple de situations professionnelles :

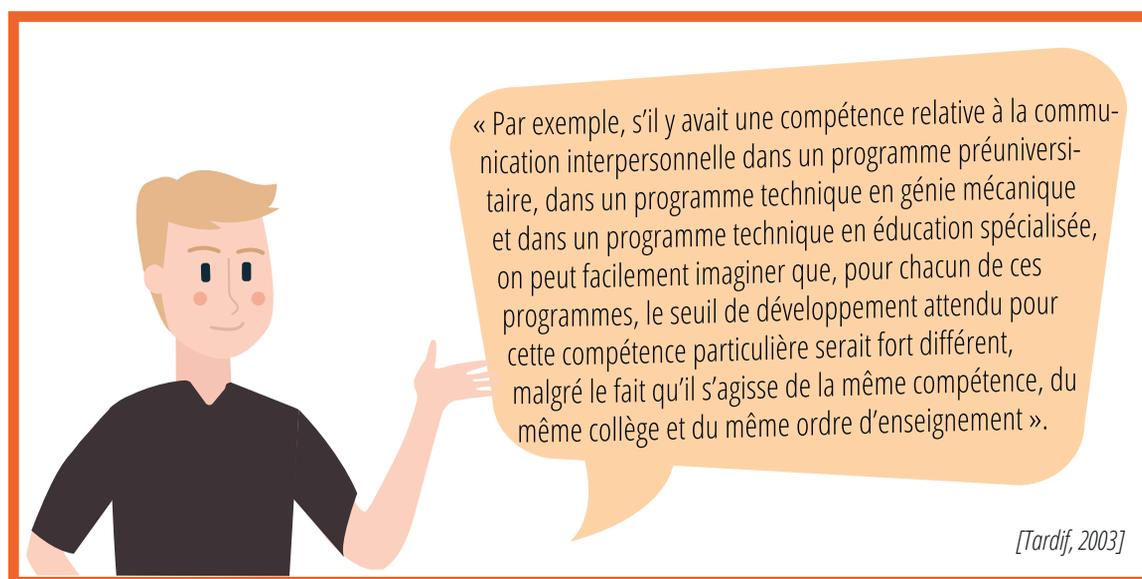
Traiter des données à des fins décisionnelles

- ✓ Dans le contexte du développement d'un système d'information décisionnel
- ✓ Dans le contexte de préparation des données à des fins d'analyse statistique

Alors que la première étape a permis à l'équipe d'enseignants, d'une part, de statuer sur le degré de professionnalisation qui sera atteint par les étudiants à la fin d'une formation et, d'autre part, de déterminer la contribution de chaque compétence par rapport à ce point d'arrivée, il faut maintenant préciser le développement attendu pour chacune des compétences.

Une équipe d'enseignants doit déterminer jusqu'à quel degré leurs étudiants doivent maîtriser chaque compétence pour être déclarés aptes à intégrer la profession.

Cette étape permet d'anticiper les jalons qui encadreront l'évaluation des apprentissages des étudiants.



- ✓ Reconnaître que **certaines actions déjà complexes peuvent être confiées** à des étudiants de premier cycle universitaire.
- ✓ **Partir de la compétence** formulée à l'étape 1 (page 10).
- ✓ Définir **des actions moins complexes** d'une même compétence. Viser trois niveaux de la complexité et les définir au terme de périodes données, par exemple novice (après 2 ans), intermédiaire (après trois ans), compétent (en fin de master).

Il peut être délicat de distinguer en quelques mots ce qui fera la différence entre deux niveaux. **Il ne s'agit pas de baser la progression sur le fait que l'étudiant réalise une action avec, puis sans aide externe.** Il s'agit plutôt de déterminer **ce qu'il peut déjà faire seul** au premier niveau, puis au second, et ainsi de suite. Les niveaux refléteront généralement une prise de conscience croissante et systémique chez l'étudiant, entraînant une prise en compte d'un environnement de plus en plus large et complexe.

- ✓ Veiller à ce que les actions formulées fassent partie du cadre de référence de la profession visée.

Exemple de niveaux de développement :

Traiter des données à des fins décisionnelles

- ✓ Niveau 1 : Traiter des données structurées
- ✓ Niveau 2 : Automatiser le traitement de données multidimensionnelles
- ✓ Niveau 3 : Intégrer le traitement de données complexes

5

Définir les **apprentissages critiques**

Les apprentissages critiques sont les apprentissages nécessaires et les plus importants pour atteindre un niveau donné de la compétence visée : novice, intermédiaire, avancé. Ils peuvent inclure des « concepts seuils » (de l'anglais, *threshold concepts*). Ces concepts sont, par exemple, la notion de nombre complexe ou de limite en mathématiques, d'élasticité en économie, de métabolisme en physiologie, de pesanteur en physique. Pour les étudiants, ils sont difficiles à appréhender car ils paraissent incohérents et sont souvent contre-intuitifs. Leur maîtrise nécessite du temps, car ils exigent une restructuration du champ conceptuel, mais une fois maîtrisés, ils donnent accès à une nouvelle vision du monde et à des apprentissages d'un niveau plus élevé. Ils transforment l'étudiant, lui permettent de relier des connaissances entre lesquelles il ne voyait précédemment pas de lien.

Un apprentissage critique **n'est pas une simple ressource** (savoir, savoir-faire, attitude professionnelle ou citoyenne), mais constitue plutôt un assemblage de plusieurs ressources. On n'y trouve donc généralement pas de connaissance isolée.

Les apprentissages critiques **ne sont pas hiérarchisés** entre eux, il faut éviter donc de dérouler une procédure entre ces apprentissages. Par exemples, les étapes d'une démarche expérimentale ne peuvent pas être considérées comme des apprentissages critiques : observer, formuler un problème, émettre des hypothèses. Il faut éviter également, au sein de chaque niveau, de grader des

apprentissages critiques selon la taxonomie de Bloom (par exemple, connaître un élément, appliquer un élément, analyser un élément).

Même si vous pensez rédiger rapidement toute la liste d'apprentissages critiques, il faut noter que cette opération peut s'avérer délicate. L'idéal est d'affiner cette liste au fil du temps, en s'inspirant de l'observation de travaux complexes réalisés par les étudiants du programme ou en menant une recherche plus globale visant à établir la façon dont se développe chacune des compétences.

- ✔ **Partir d'un niveau de développement** formulé sur l'étape 4 (par exemple, de niveau Novice).
- ✔ Pour chaque niveau, **définissez les apprentissages nécessaires et les plus importants** à acquérir pour pouvoir maîtriser la compétence au niveau défini.
- ✔ Formuler ces apprentissages critiques à partir de **verbes**.
- ✔ Veiller à ce que ces apprentissages **ne soient pas des simples ressources** (savoir, savoir-faire, attitude professionnelle ou citoyenne), des connaissances isolées, mais plutôt un assemblage de plusieurs ressources.
- ✔ Veiller à ce que les apprentissages critiques **ne soient pas hiérarchisés entre eux**.



Exemple d'apprentissages critiques :

Niveau 1 : Traiter des données structurées

- ✔ Correctement interpréter et prendre en compte le besoin du commanditaire ou du client
- ✔ Respecter les formalismes de notation

6

Définir certaines **ressources** qui seront utiles au développement de la compétence

Les listes de ressources ne font pas partie du référentiel, mais constituent généralement le matériel que les enseignants identifient avec plus de facilité. Elles comprennent les contenus abordés dans les différents cours du programme, regroupés cette fois par compétences plutôt que par cours. Autant il est utile aux étudiants de se faire une idée générale du type de ressources à mobiliser pour chacune des compétences, autant **il est illusoire et même contreproductif de tenter de les lister exhaustivement**. Cette étape est souvent « remplie de deuils » parce qu'elle oblige à délaisser des apprentissages qui semblaient nécessaires, à préciser les apprentissages essentiels, à distinguer ce qui est central de ce qui est périphérique ou secondaire, à **différencier l'exhaustivité de la pertinence** :

- ✓ Identifier les savoirs, savoir-faire et attitudes professionnelles qui sont **les plus utiles** à la maîtrise des apprentissages critiques.
- ✓ Les ressources peuvent être regroupées par domaines (par exemple, sciences médicales, sciences psychologiques, etc.)

Exemple de ressources :

Traiter des données à des fins décisionnelles
✓ Connaissances des structures algorithmiques de base

7

Définir les **situations intégratrices** pour évaluer les compétences

Les compétences étant formalisées, il est temps de préciser les modalités d'évaluation de chaque compétence et de développer des situations intégratrices. Ces situations ne font pas partie du référentiel, mais sont nécessaires pour informer sur les modalités de certification des compétences annoncées dans le référentiel.

Lors du choix des modalités d'évaluation, il est capital de distinguer différents types d'évaluations : les **évaluations en cours de formation**, les **évaluations au terme de la formation** et l'**évaluation certificative**.

Ces situations intégratrices sont plus complexes que des examens « académiques » disciplinaires et présentent un caractère d'authenticité par rapport à l'activité réelle en situation professionnelle. Elles exigent des étudiants qu'ils combinent simultanément les nombreux acquis des enseignements récents, mais aussi antérieurs. On demande aux étudiants qu'ils fassent preuve d'un sens de l'analyse face à des situations complexes et qu'ils argumentent leurs raisonnements et leurs choix en mobilisant et combinant leur savoir, savoir-faire et savoir-être.

La combinaison de ces éléments constituera la feuille de route ou les étapes clés de la conception du référentiel.

Il convient d'ajouter que la cohérence des choix à effectuer au cours d'une démarche de formalisation des compétences dans un référentiel peut sembler fort complexe aux équipes d'enseignants. Les changements liés à la culture professionnelle peuvent se révéler exigeants et susciter des résistances plus tenaces que les changements de nature pédagogique.

POUR ALLER PLUS LOIN



- Tardif, J. (2004). *Rendre compte d'une trajectoire de développement des compétences*. Actes du colloque AQPC - Evaluer...pour mieux se rendre compte, 69-92.
- Poumay, M., Tardif, J., & Georges, F. (2017). *Organiser la formation à partir des compétences. Un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur*. Louvain-la-Neuve; De Boeck Supérieur: DE BOECK UNIVERSITE.
- Tardif, J. (2003). *Développer un programme par compétences : de l'intention à la mise en oeuvre*. Pédagogie collégiale, Vol.16(No.3).

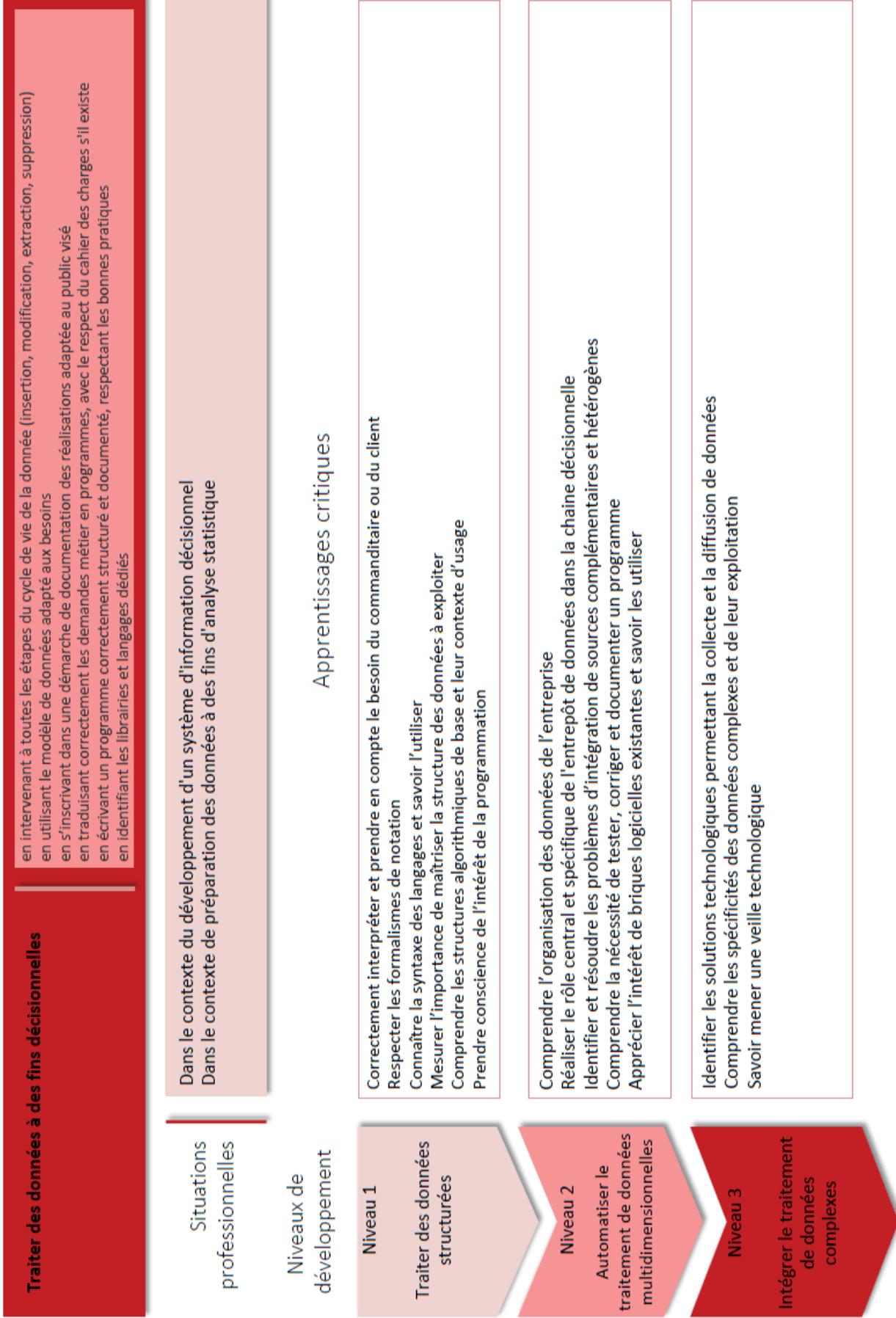
Référentiel de compétences du Master en logopédie*

EXEMPLES DE COMPÉTENCES FORMALISÉES DANS UN RÉFÉRENTIEL SELON LE MODELE DE JACQUES TARDIF

Compétence		Composantes essentielles						
Evaluer un patient au niveau logopédique		En l'abordant dans sa globalité En tenant compte de la plainte initiale ainsi que des indications et prescriptions médicales						
Situations professionnelles		Domaines de ressources						
		Sciences médicales	Sciences psychologiques	Sciences humaines	Démarche scientifique et pratique clinique	Linguistique et psycholinguistique	Sciences logopédiques	Activités d'intégration professionnelle en situation
Niveaux de développement Apprentissages critiques								
NOVICE - BAC 2 Se familiariser à une démarche procédurale d'évaluation								
INTERMEDIAIRE - BAC 3 S'approprier une démarche procédurale d'évaluation								
COMPETENT - M2 Intégrer une dynamique d'évaluation complète								
Réaliser un bilan logopédique en vue d'obtenir un diagnostic logopédique Réaliser un bilan d'évolution logopédique Réaliser un bilan dans le cadre d'une demande d'expertise								
Identifier les étapes d'une procédure d'évaluation et les attitudes professionnelles mobilisées Récueillir des informations administratives médicales et familiales								
Analyser les étapes d'une procédure d'évaluation et les attitudes professionnelles mobilisées Récueillir des informations et des performances de nature logopédique Corriger et interpréter des informations et des performances à une évaluation Communiquer les résultats d'une évaluation								
Prendre des décisions argumentées et justifiées par rapport à l'évaluation Emmettre des hypothèses diagnostiques et les évaluer progressivement Ajuster les étapes de l'évaluation au patient et à la situation Prioriser les recommandations S'intégrer dans une évaluation multidisciplinaire								

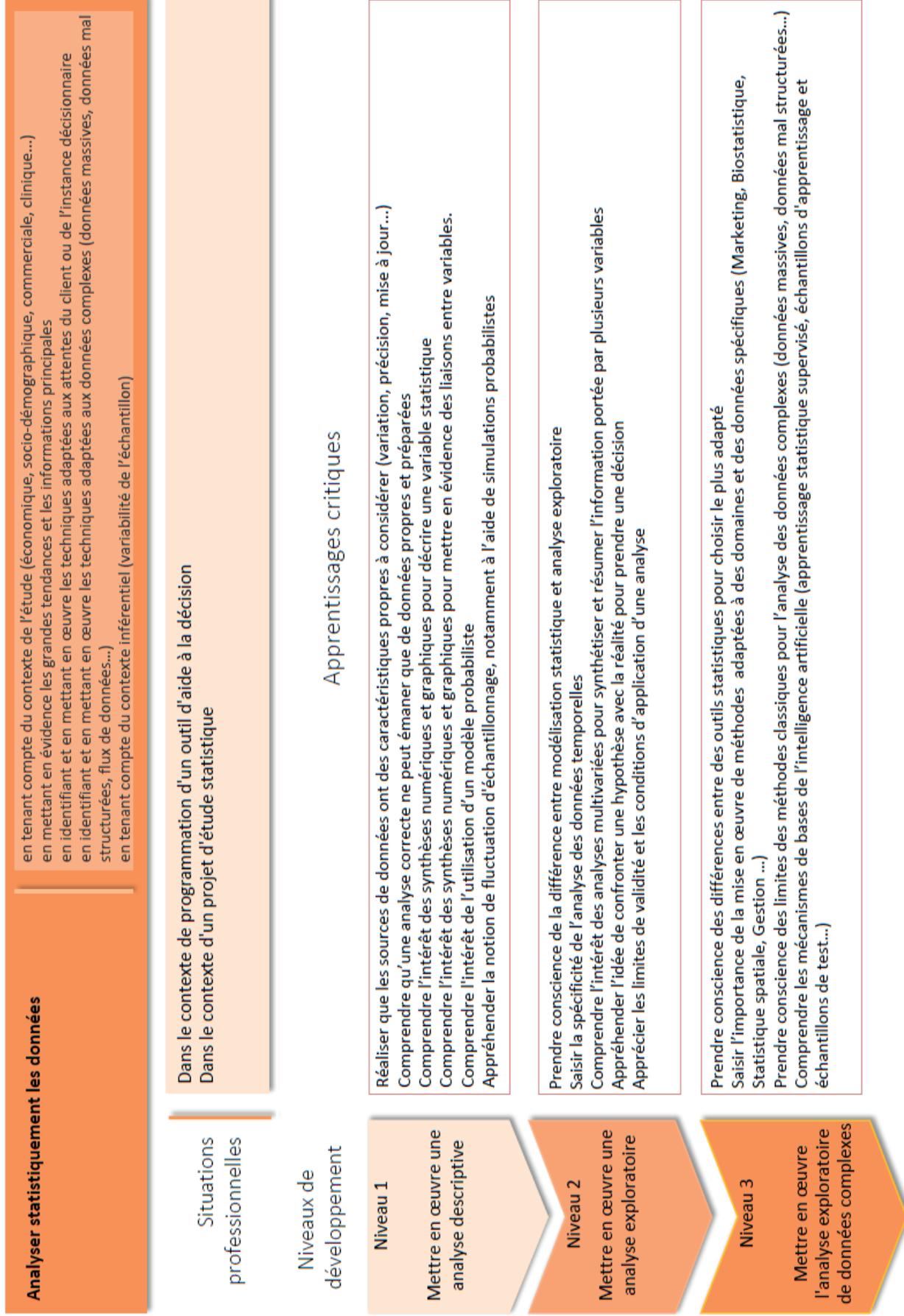
*L'exemple de la compétence présentée ci-dessus a été pris de Référentiel de compétences du Master en logopédie de l'Université de Liège [Poumay et al., 2017].

Référentiel de compétences du B.U.T.

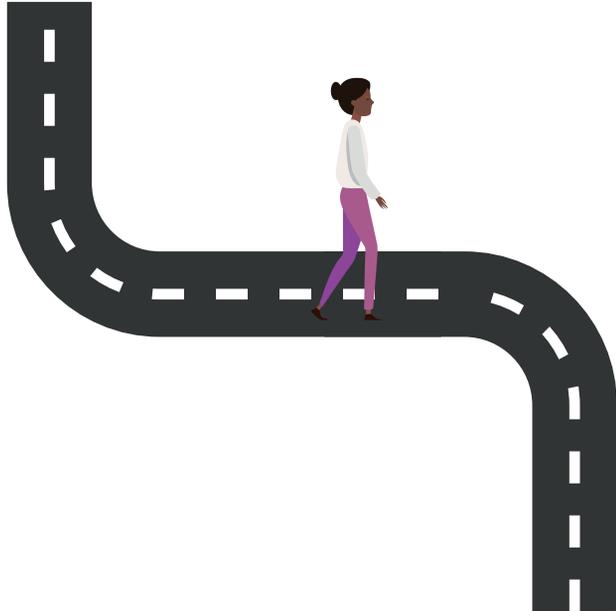


L'exemple de la compétence présentée ci-dessous a été pris de Référentiel de compétences du B.U.T. « Statistique et informatique décisionnelle », parcours « Science des données : exploration et modélisation statistique ».

Référentiel de compétences du B.U.T.



L'exemple de la compétence présentée ci-dessous a été pris de Référentiel de compétences du B.U.T. « Statistique et informatique décisionnelle », parcours « Science des données : exploration et modélisation statistique ».



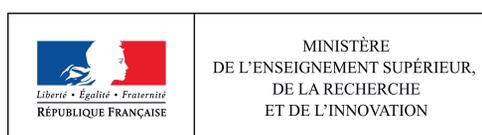
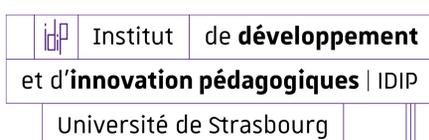
Retrouvez-nous sur
<https://adces.unistra.fr/>

POUR CITER CE LIVRET



Jonina R., Sauter C., Kennel S., 2019. *Livret : Formaliser une compétence dans un référentiel de compétences selon le modèle de Jacques Tardif*. Institut de Développement et d'Innovation Pédagogiques, Université de Strasbourg. Document non publié, développé dans le cadre du projet ADCES – Accompagner le Développement des Compétences dans l'Enseignement Supérieur.

Conception et design : Florence Perret.



Avec le soutien de la MIPNES