

L'approche compétences : définition, enjeux, grandes questions

Séminaire « Approche compétences »
VetAgro Sup Clermont Ferrand
10 mai 2016

patricia.arnault@enseignementsup.gouv.fr

DGESIP

Mission de la pédagogie et du numérique pour l'enseignement supérieur

Processus de Bologne et enjeux de l'évaluation des compétences

Contexte européen, intergouvernemental d'harmonisation de l'Enseignement Supérieur en Europe

- Coexistence de deux processus convergents :
 - **universitaire** (1998 puis 1999) : **Processus de Bologne** (C3ES)
 - ✓ 4 puis 48 pays en Europe (5600 établissements, 31 millions d'étudiants)
 - ✓ extension hors Europe (Afrique, Maghreb, Asie, Amérique latine...)
 - **politique** (2000) : **Stratégie de Lisbonne** (économie de la connaissance)
 - ✓ 15 puis 28 pays de l'Union Européenne

Processus de Bologne et enjeux de l'évaluation des compétences

- Défis dictés par la **dimension européenne de la qualité** :
 - EEES : qualité, coopération, **LISIBILITÉ**, attractivité et performance → **compétitivité et employabilité des diplômés**
 - Cohérence de pratiques d'accréditations hétérogènes
 - 2000 Création du réseau européen pour le management de la qualité dans l'ES (*ENQA : European Network for Quality Assurance in Higher education*)
 - 2005 (ENQA + EUA, EURASHE, ESU) Mise en place de **références**, de **procédures** et de **lignes directrices**, partagées et acceptées par tous, pour **garantir la qualité** de la formation des étudiants et favoriser la compréhension (**cadres de certifications, référentiels...**)
- **AERES** en France puis **HCERES** (Haut Conseil de l'Evaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur)

Processus de Bologne et enjeux de l'évaluation des compétences

- Processus de Bologne : levier pour le développement
 - d'une culture de la **qualité** (objectifs partagés et travail en commun)
 - de l'**auto-évaluation** (impacts sur les stratégies et la gouvernance des établissements, sur la relation de **confiance avec la société...**)
 - de la **communication internationale** (exigences de clarification et de compréhension mutuelle...)

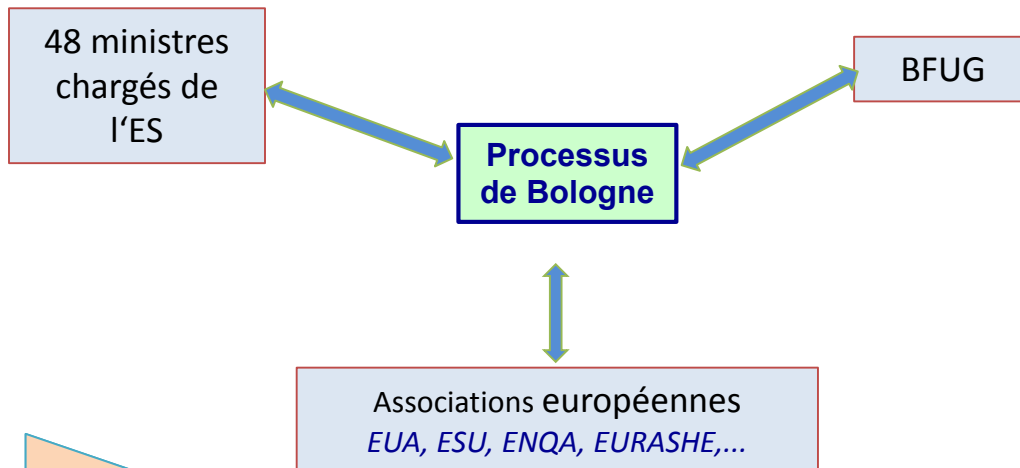
EUA : the European University Association = l'association européenne des universités

ESU : the European Students Union = l'union européenne des étudiants

ENQA : the European Association for Quality Assurance in Higher Education = l'association européenne pour l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur

EURASHE : the European Association of Higher Education Institutions = l'association européenne des institutions d'enseignement supérieur

BFUG : Bologna follow-up group = groupe de suivi du processus de Bologne
À)à)



Processus de Bologne et enjeux de l'évaluation des compétences

10 lignes d'action pour construire l'EEES :

- Promouvoir la dimension européenne de l'ES
- Promouvoir la coopération européenne de l'assurance qualité (*définition d'indicateurs*)
- Promouvoir l'attractivité de l'EEES
- Adopter un système de **diplômes lisibles et facilement comparables** (avec des outils : comme les **ECTS, le Supplément au Diplôme, et les résultats d'apprentissage ou learning outcomes**)
- Adopter un système principalement articulé sur 3 cycles (*LMD, avril 2002 en Fr*)
- Etablir et utiliser le système des crédits transférables et capitalisables (*ECTS*)
- Associer les étudiants au fonctionnement des établissements
- Promouvoir la mobilité des étudiants et des personnels (*20% des étudiants devront avoir effectué une mobilité, dès 2020*)
- Agir pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (*parcours flexibles, diplômes remodelés, enseignement centré sur l'étudiant*)
- Promouvoir les études doctorales et les synergies dans l'espace européen de la recherche

Processus de Bologne et enjeux de l'évaluation des compétences

Nombreuses tentatives dès 2003 pour rendre les diplômes lisibles par tous

→ **résultats non opérationnels !**

2005 : adoption par 47 ministres d'un cadre de références communes de certification (qualification in English) = **cadres nationaux de la certification** (CNC-EEES)

Descripteurs de Dublin → référence aux **3 cycles du supérieur** et basés sur les niveaux acquis à chaque cycle, les ECTS, et les domaines d'activités => intérêt : *mécanismes stratégiques forts*

2008 : mise en place par la commission Européenne, d'un cadre européen des certifications pour l'éducation et la FTLV, sur le plan formel (33 pays) = **European Qualification Framework** (EQF-LLL, CEC) → référence à **8 niveaux de certifications** professionnelles (englobant aussi les formations du secondaire et du supérieur) => intérêt : *lien entre éducation universitaire et éducation professionnelle*

Le cadre européen des certifications fait référence à la compétence en tant que composante des acquis d'apprentissage

2010 : groupe d'experts de la commission européenne « *New skills for new jobs : action now* » (de nouvelles compétences pour de nouveaux emplois) : **cadre stratégique de coopération européenne** (22 pays) pour

- mieux anticiper les besoins futurs en matière de compétences
- rapprocher les mondes de l'éducation et du travail.

Niveaux 1-8	Savoirs théoriques ou factuels	Aptitudes cognitives et pratiques	Compétences en termes de prise de responsabilité et d'autonomie
Niveau 4 Baccalauréat	Savoirs dans des contextes généraux dans un domaine de travail ou d'études	Aptitudes pour imaginer des solutions à des problèmes précis	S'autogérer suivant des consignes précises dans des contextes de travail ou d'études prévisibles mais susceptibles de changer
Niveau 5 BAC+2	Savoirs détaillés, spécialisés dans un domaine et conscience des limites de ces savoirs	Aptitudes pour imaginer des solutions créatives à des problèmes abstraits	Gérer et superviser dans des contextes où les changements sont imprévisibles Réviser et développer ses performances et celles des autres
Niveau 6 //I 1 ^{er} cycle LICENCE <i>Bachelor</i>	Savoirs approfondis dans un domaine requérant une compréhension critique de théories et de principes	Aptitudes avancées pour faire preuve de maîtrise et de sens de l'innovation, pour résoudre des problèmes complexes et imprévisibles	Gérer des activités ou des projets complexes avec des responsabilités de prise de décisions dans des contextes imprévisibles Prendre des responsabilités en matière de développement professionnel, individuel et collectif
Niveau 7 //I 2 ^{eme} cycle MASTER <i>Master</i>	Savoirs hautement spécialisés, à l'avant-garde du savoir dans un domaine, base d'une pensée originales et/ou de la recherche	Aptitudes spécialisées pour résoudre des problèmes en matière de recherche et/ou d'innovation, pour développer de nouveaux savoirs et de nouvelles procédures et intégrer les savoirs de différents domaines	Gérer et transformer des contextes complexes, imprévisibles, qui nécessitent des approches stratégiques nouvelles Prendre des responsabilités pour contribuer aux savoirs et aux pratiques professionnelles et/ou réviser la performance stratégique des équipes
Niveau 8 //I 3 ^{eme} cycle DOCTORAT <i>PhD</i>	Savoirs à la frontière la plus avancée d'un domaine, et à l'interface de plusieurs domaines	Aptitudes les plus avancées et spécialisées y compris en matière de synthèse et d'évaluation, pour résoudre des problèmes critiques de recherche et/ou d'innovation, et pour étendre ou redéfinir des savoirs existants ou des pratiques professionnelles	Démontrer un niveau élevé d'autorité, d'innovation, d'autonomie, d'intégrité scientifique ou professionnelle, un engagement soutenu vis à vis de la production de nouvelles idées ou de nouveaux processus dans un domaine d'avant-garde, de travail, d'études, y compris en matière de recherche.

Processus de Bologne et enjeux de l'évaluation des compétences

2010 : traduction des différents niveaux de certifications et révision des cadres nationaux

2012 : tous les pays doivent intégrer les cadres nationaux dans les suppléments aux diplômes
(ADSD en Fr)

→ véritable comparaison des certifications entre elles

- ✓ pour une meilleure **compréhension** de l'**étudiant** qui choisit une formation, et pour le **recruteur** du diplômé
- ✓ pour éviter le **déclassement** lors de l'embauche, voire lors de la poursuite d'études

↔ outil de la mobilité.

Le résultat obtenu est donné, non pas en fonction des contenus et de la durée de formation, mais **en fonction**

- **des acquis des étudiants** (quel que soit leur mode d'apprentissage, formel ou non, *non-formel* ou *informel*, FI ou FC)
- et de la reconnaissance des acquis de l'expérience.

~~approche traditionnelle, basée sur les contenus de formation, les programmes et leur durée~~



approche basée sur les résultats d'apprentissage (LO), quelque soit le lieu et la forme d'acquisition

Contexte

Les enjeux de l'approche compétences

→ 3 NIVEAUX DE RÉFLEXION et de mise en œuvre

① Au niveau institutionnel

② Au niveau des responsables de formation

③ Au niveau des acteurs sur le terrain

Mise en
œuvre

Les enjeux de l'approche compétences

→ 3 NIVEAUX DE RÉFLEXION et de mise en œuvre

① Au niveau institutionnel

② Au niveau des responsables de formation

③ Au niveau des acteurs sur le terrain



Mise en
œuvre

→ Inscrire les diplômes dans une démarche de qualité

- Démontrer la qualité de ce qui est subventionné = **exigence sociale incontournable**. L'institution et ses enseignants doivent :
 - rendre compte publiquement de la manière dont ils s'acquittent de leur mandat social,
 - justifier leurs choix dans leurs missions de formation
- Publier des indicateurs de performance (recrutement, **compétences développées**, taux de réussite, **employabilité** et productivité sociale des diplômés, **reconnaissance des programmes** et des établissements d'ES....)
- **Adopter une vision stratégique à l'égard de la qualité de la pédagogie** en formant et en accompagnant le développement professionnel des EC (*et non plus en gérant les carrières uniquement par la recherche*) → *transformation pédagogique (Rapport BERTRAND 2015)*

→ Changer de paradigme dans l'ES

Ancien PARADIGME	Nouveau PARADIGME
Centrer l'enseignement sur les contenus disciplinaires	Centrer l'enseignement sur l' apprentissage des contenus disciplinaires et des compétences
Viser les compétences spécifiques du domaine	Viser les compétences spécifiques et les compétences transversales
Développer la culture générale	Développer l' employabilité , en plus de la culture
Répondre aux impératifs nationaux	Répondre aux impératifs nationaux et internationaux
ES = FI	ES = FI et FC → FTLV (formation tout au long de la vie)
Service annuel: 192 ETD en présentiel	Œuvrer pour inclure, dans les services d'enseignement, les heures de réflexion et de perfectionnement en pédagogie universitaire les heures à construire et analyser l'évaluation ... (comme en GB, en Scandinavie, au Canada... : véritable valeur ajoutée) et pour la prise en compte réelle dans la carrière (DVP)

Les enjeux de l'approche compétences

→ 3 NIVEAUX DE RÉFLEXION et de mise en œuvre

① Au niveau institutionnel

② Au niveau des responsables de formation (*pilotes d'équipes pédagogiques, de conseils de perfectionnement,...*)

① Au niveau des acteurs sur le terrain

Mise en
œuvre

→ Rendre les diplômes lisibles et attractifs

- En maîtrisant les **cadres de certification**
- En travaillant à l'accès à l'emploi à chaque niveau de diplôme
- En communiquant efficacement sur l'offre de formation à l'aide des outils de la mobilité : **ECTS, SD**, mais aussi la **fiche RNCP** en France,...
- En s'appropriant les **référentiels** de formation pour structurer la réflexion des **équipes pédagogiques** autour **des objectifs de formation** et de leur **traduction en compétences** (*la vision du diplômé*)
- **En œuvrant pour favoriser et valoriser la pratique des méthodes de pédagogie active** (classe inversée, apprentissage par problème, stages, projets, simulation d'entreprises, **technologies numériques...**)

→ S'assurer que les compétences sont bien développées à travers le cursus de formation

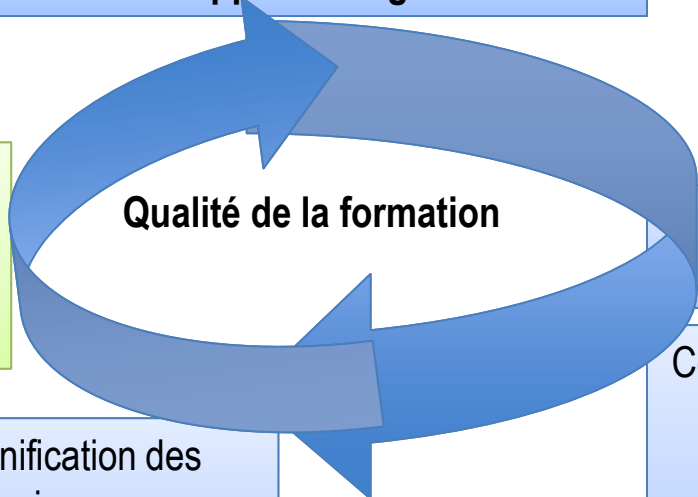
- **En ciblant les objectifs et en pensant simultanément leur évaluation**
 - formative (durant le processus d'apprentissage, avec un feedback aux étudiants visant à identifier et travailler les points faibles et valoriser les points forts) / **valoriser le CC sous toutes ses formes**
 - et certificative (à la fin du processus d'apprentissage : donne lieu à un jugement, une note) [*ou sommative*]
- **En veillant à l'authenticité de l'évaluation** suivant les principes :
 - d'intégration, dans le processus dynamique d'apprentissage (alignement pédagogique)
 - de cohérence, dans ses modalités et dans ses objectifs
 - d'équité et de fiabilité, dans la mesure et dans le jugement
 - de responsabilité partagée (étudiant, enseignant, équipe pédagogique, gouvernance de l'établissement)



Amélioration : ajustement de l'UE en adaptant soit les activités pédagogiques, soit les crédits (en veillant au maintien de l'équilibre entre semestres)

Conception du programme : **définition des résultats d'apprentissages visés**

Evaluation des enseignements et amélioration (retour et anticipation)



Sélection des modes d'évaluation des acquis

Evaluation : vérification de la charge de travail par l'étudiant et confrontation avec l'équipe pédagogique (questionnaires, échanges)

Sélection et planification des activités pédagogiques avec définition du temps de travail pour chacune d'elles

Construction du cursus et élaboration des UE : contenus, structure, volumes horaires, **compétences attendues**, répartition des crédits

Les enjeux de l'approche compétences

→ 3 NIVEAUX DE RÉFLEXION et de mise en œuvre

③ Au niveau des acteurs sur le terrain
(*enseignants, personnels d'appui, étudiants,*
professionnels)

Mise en
œuvre

→ Dépasser l'ambiguïté sémantique du mot compétences (Acquis d'apprentissage / learning outcomes)

Dissociation fréquente entre connaissances et compétences, or :

- ✓ les connaissances de l'étudiant contribuent à la construction de ses compétences
- ✓ les activités demandées aux étudiants facilitent l'accès au savoir et l'acquisition de procédures, des plus élémentaires aux plus complexes

Définition de Jacques TARDIF (2006) :

« La compétence est un savoir agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficace d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations »

Dans le cadre européen des certifications, la compétence est la capacité avérée

- d'utiliser des savoirs, des aptitudes et des dispositions personnelles, sociales ou méthodologiques,
- dans des situations de travail ou d'études
- et pour le développement professionnel ou personnel.

→ Garantir le « bagage » du diplômé par l'évaluation

- **Passer du mode traditionnel à la prise en compte des compétences**
- **Réfléchir aux objectifs de l'évaluation des acquis des étudiants**

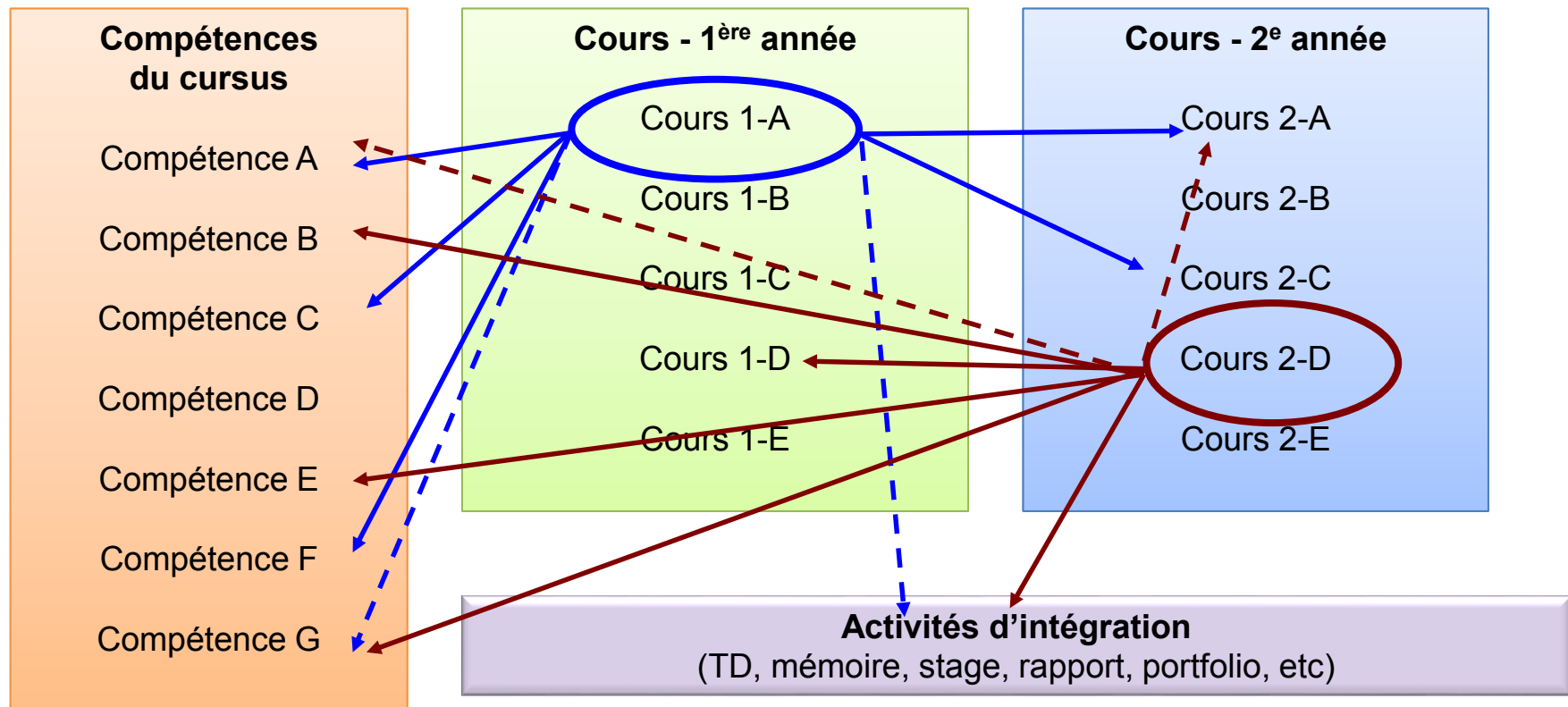
➤ Passer du mode traditionnel à la prise en compte des compétences

Afficher un référentiel de compétences avec une vision partagée du profil de diplômé, ce n'est pas seulement lister les compétences mais c'est aussi les **évaluer** :

- viser et vérifier l'atteinte d'objectifs d'apprentissage de haut niveau
- évaluer, non pas l'étudiant, mais ce qu'il est capable de faire à l'aide de ses connaissances (en devenir ou acquises)

➔ *approche programme*

- Les compétences peuvent résulter ou dépendre de plusieurs enseignements différents
- L'évaluation doit donc être pensée **au moment même** de la conception des parcours de formation et non pas après !



certification x

		L1										L2									
		S1					S2					S3					S4...				
		UE1	UE2	UE3	UE4	UE5	UE6	UE7	UE8	UE9	UE10	UE11	UE12	UE13	UE14	UE15	UE16	UE17	...		
bloc A	compétence 1	x			x			x			x		x	x			x				
	compétence 2		x						x	x				x		x		x			
	compétence 3		x				x	x				x			x		x				
bloc B	compétence 4			x		x					x		x						x		
	compétence 5				x				x								x	x	x		
	compétence 6	x						x				x		x		x		x			
bloc c	compétence 7			x		x	x						x						x		
	compétence 8								x				x						x		
	compétence 9...				x			x			x				x		x		x		
	compétence 10						x							x			x	x	x		
	compétence 11		x									x									
	compétence 12			x						x								x	x		
bloc D	compétence 13	x							x								x	x			
	compétence 14	x								x								x	x		
	compétence 15			x							x			x		x					
	compétence 16																				
		18					30					6		6	6		6		6	C	
		6	18					12					6		6	18					B
		12		6		30					30					30					A
		6 ECTS							12 ECTS										18 ECTS		D

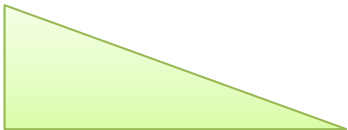
72 ECTS
66 ECTS
108 ECTS
36 ECTS

6 ECTS 6 ECTS 6 ECTS 6 ECTS 6 ECTS 6 ECTS 6 ECTS 6 ECTS 6 ECTS 6 ECTS 6 ECTS 6 ECTS 6 ECTS 6 ECTS 6 ECTS 6 ECTS 6 ECTS 6 ECTS 6 ECTS ...

180 ECTS

➤ Réfléchir aux objectifs de l'évaluation des acquis des étudiants

- Quoi évaluer ?
- Quel niveau d'apprentissage faut-il viser ?
- Quel mode d'apprentissage est attendu ?
- Comment obtenir une preuve de l'apprentissage ?
- Quel dispositif d'évaluation choisir ?
- Qui doit corriger ?
- Comment interpréter la preuve de l'apprentissage ?



• Quoi évaluer ?

- Ce que l'étudiant sait ou sait faire,
- La qualité du travail produit,
- La progression dans l'acquisition des compétences,
- L'investissement et l'effort déployé suivant le cas ...
- **Les compétences ?**

✧ **spécifiques ?** Qui recouvrent :

La structure épistémologique de la discipline : comment la discipline est organisée, structurée, comment le savoir se développe au sein de cette discipline

Les représentations sociales de la discipline : règles, pratiques et croyances implicites ou comment on apprend cette discipline, comment on l'enseigne, comment on la pratique

✧ **transversales ?** Caractérisées par :

Le contexte institutionnel et culturel dans lequel elles s'expriment

Les représentations que s'en font les enseignants, les étudiants, les professionnels du domaine

La nécessité de les transférer à d'autres domaines que le disciplinaire

Leurs dimensions, le plus souvent implicites, difficiles à percevoir par l'étudiant non-expert de la discipline (et difficiles à expliquer par l'enseignant expert !)

intellectuelle (TTT info, jugement critique...)

méthodologique (technologies, méthodes de travail...)

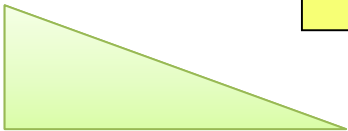
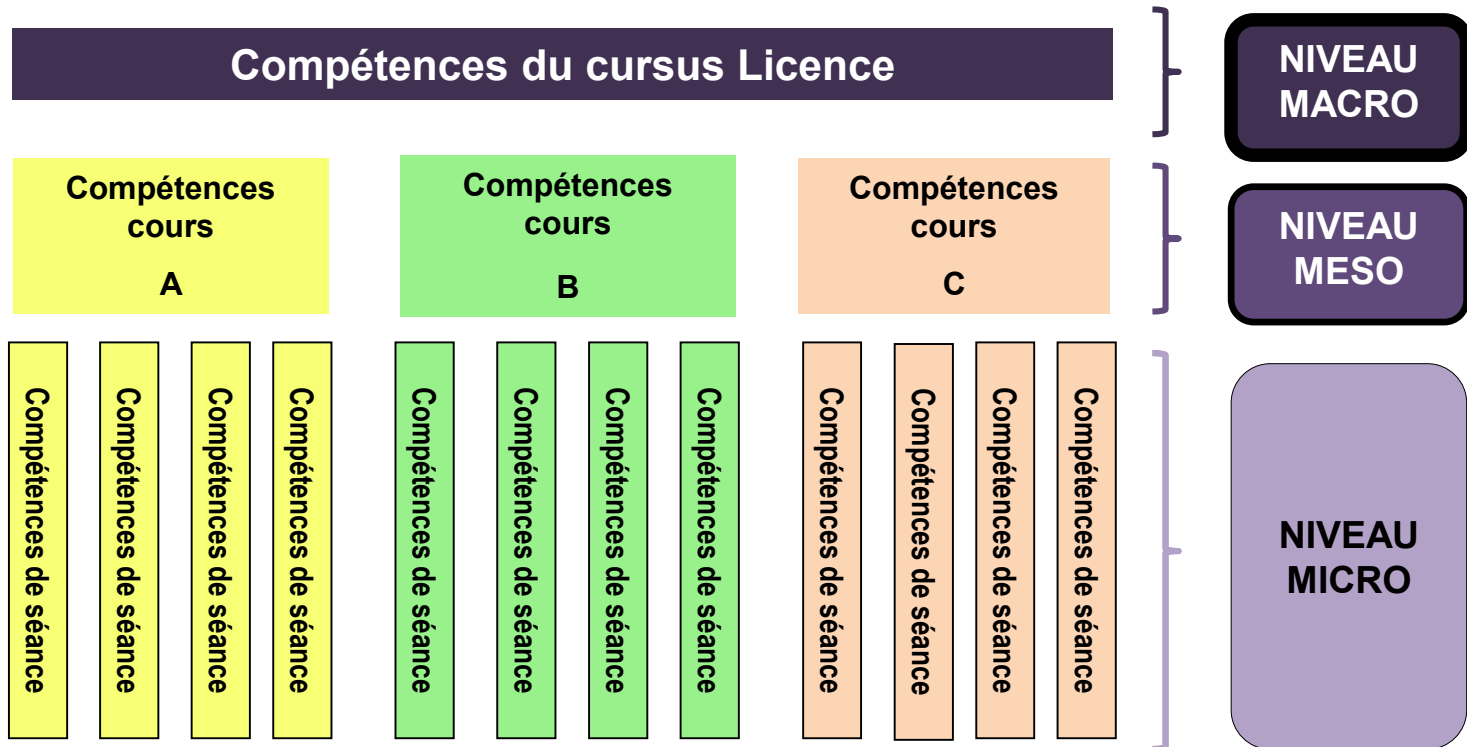
personnelle (développer son potentiel)

sociale (communication, coopération...)

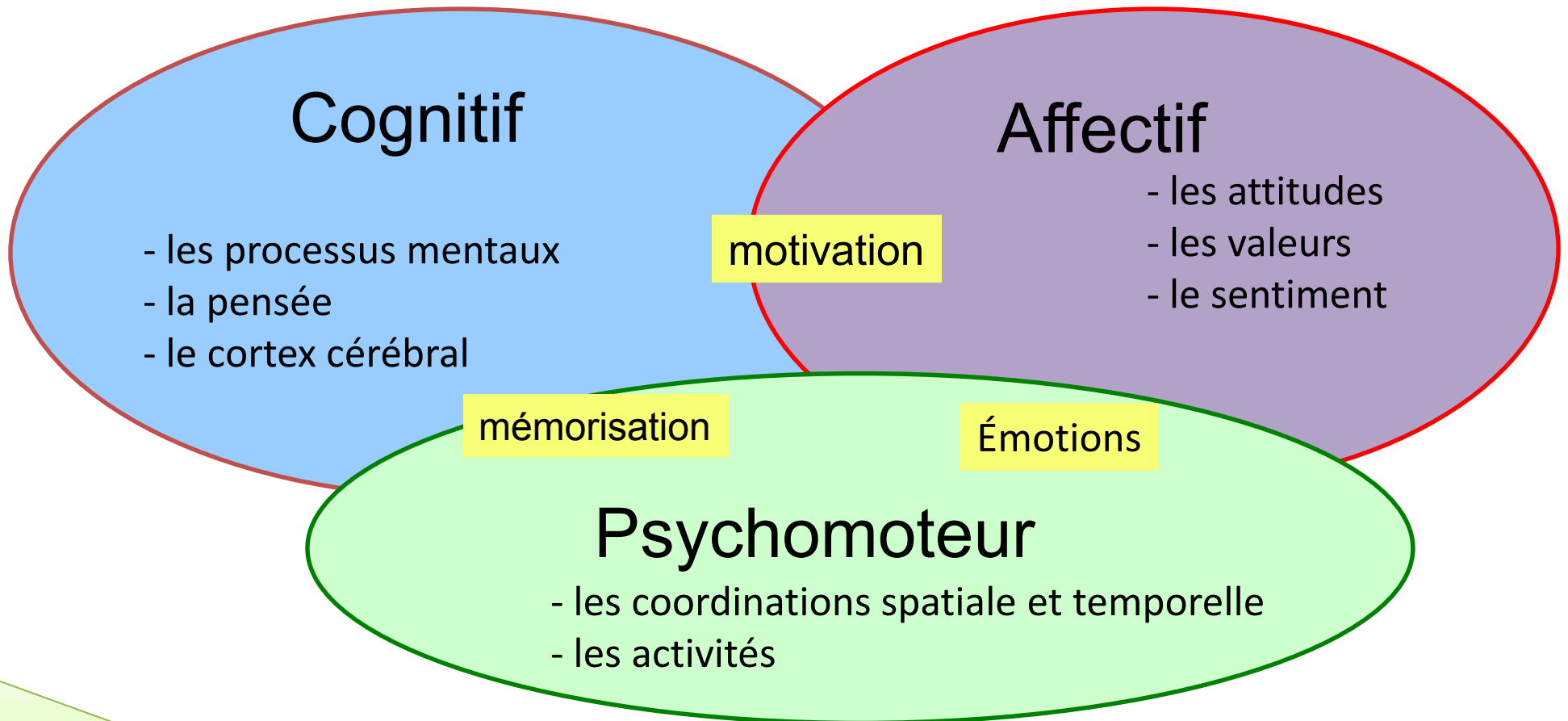
Leur émergence du « **cursus caché** » :

*« Ce que l'on cherche à faire apprendre et que l'on évalue, mais que personne n'enseigne vraiment »
(Becher, 1989)*

✧ Quel degré de granularité de la compétence faut-il évaluer ? Le niveau Macro ? Méso ? Micro ?



✧ De quel domaine relève la compétence à évaluer ? Cognitif ? Affectif ? Psychomoteur ?



- Quel niveau d'apprentissage faut-il viser ?



Apprentissage en surface

- Mémoriser pour les examens
- Apprendre des concepts sans voir ou chercher à les utiliser
- Retenir des éléments sans vision globale
- Retenir des faits sans relation avec la théorie

→ Rétention à court terme

Apprentissage intermédiaire

Apprentissage en profondeur

- Dégager du sens, rechercher des principes
- Relier des concepts avec des situations réelles
- Relier des idées entre des thèmes différents
- Mettre en relation avec des acquis antérieurs

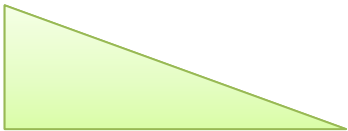
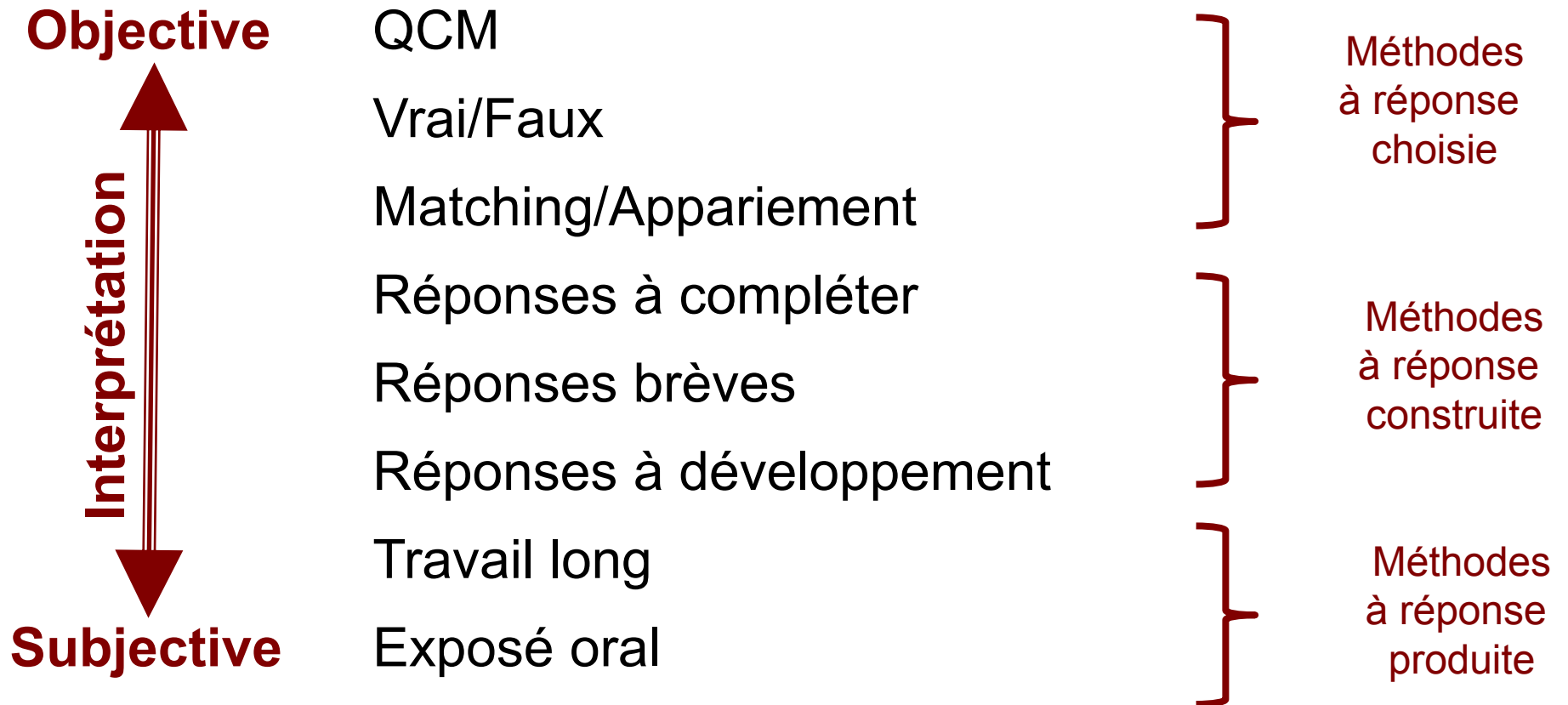
→ Usage à long terme

- Quel mode d'apprentissage est attendu ?

	Cognitif	Affectif	Psychomoteur
En surface	Rétention (Nommer, décrire)	Réception	Perception
Intermédiaire	Compréhension (Appliquer, analyser)	Valorisation	Reproduction
En profondeur	Réflexion (Synthétiser, évaluer)	Adoption	Perfectionnement



- Comment obtenir une preuve de l'apprentissage ?



- Quel dispositif d'évaluation choisir ?

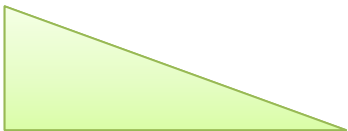
DOMAINE	NIVEAU	DISPOSITIFS D'ÉVALUATION
Cognitif	Rétention	QCM, Vrai/Faux, Matching, Réponses brèves
	Compréhension	Réponses à développement, Travail long, Exposé oral
	Réflexion	Travail long, Exposé oral
Affectif	Réception	QCM, Réponses brèves
	Valorisation	Travail long, Exposé oral
	Adoption	Travail long, Exposé oral
Psychomoteur	Perception	Observation (sans échelle)
	Reproduction	Observation (avec échelle)
	Perfectionnement	Travail long, Exposé oral



- **Qui doit corriger ?**
 - les enseignants,
 - un extérieur,
 - les étudiants eux-mêmes (auto-évaluation),
 - les autres étudiants...
- **Comment interpréter la preuve de l'apprentissage ?**

Les critères (*et les indicateurs*) retenus doivent :

- servir à avoir la preuve de l'apprentissage
- clarifier ce qu'il est important d'évaluer
- être directement reliés à ce qu'on cherche à faire apprendre
- expliciter en détail ce qui doit être appris / acquis / maîtrisé / construit
- mettre en évidence les niveaux de réussite
- aider au développement d'auto-évaluation chez les étudiants
- donner une description détaillée du niveau de maîtrise / d'acquisition aux étudiants (succès/échec ; excellent/acceptable/inacceptable ; maîtrise complète/ partielle/ insuffisante;...)



Les questions à se poser avant une épreuve d'évaluation :

- ✓ Les étudiants sont-ils réellement préparés à cette évaluation ?
- ✓ Les questions reflètent-elles strictement les objectifs de l'enseignement dispensé ?
- ✓ Les consignes et le format pour les réponses sont-ils suffisamment clairs ?
- ✓ Le temps octroyé pour les réponses est-il bien calibré ?
- ✓ La pondération de chaque question est-elle précisée ?
- ✓ La première question permet-elle de donner confiance à l'étudiant ?
- ✓ Les questions à cascade sont-elles évitées ?
- ✓ S'il s'agit d'un examen terminal, les sujets ont-ils été relus par un ou deux collègues ?

Expliciter les attentes envers le travail des étudiants :

- ✓ Indiquer les modalités d'évaluation et la raison de leur choix en rapport direct avec les objectifs d'apprentissage affichés
- ✓ Préciser la périodicité des évaluations et leurs poids dans la note finale
- ✓ Exposer clairement les critères utilisés pour les corrections (= orthographe, présentation...)

➤ **Toutes ces informations influencent la manière dont les étudiants s'investissent pour apprendre et pour se préparer aux examens**

Ainsi, l'évaluation par compétences implique de :

- Réfléchir à l'**impact** de ses pratiques et de ses choix sur les processus d'apprentissage et sur la qualité des résultats d'apprentissage (en privilégiant l'appropriation et l'opérationnalisation des savoirs dans des contextes variés plutôt que de se contenter des modes de répétition et de restitution, en connaissant mieux ses étudiants)
- S'interroger et repenser l'architecture des diplômes en effectuant une relecture complète des parcours en déclinant les exigences du programme en compétences : **centrer la formation sur l'essentiel**
- Rendre **explicite** le lien entre les objectifs de la formation et la formation elle-même (choix des modalités d'évaluation...) : relation de confiance entre enseignants et étudiants
- Veiller à l'appropriation des outils tels que le **SD**, la **fiche RNCP**, et surtout de la réflexion sur la traduction du travail des étudiants en **ECTS** (25h/ECTS)
- Amener l'étudiant à prendre conscience de ses potentialités et à les mobiliser
- Mesurer la portée des diplômes au moment de l'insertion professionnelle
- Travailler en **équipe pédagogique**, mutualiser les avancées pour aboutir à des démarches raisonnées et efficaces (*travailler en réseau*)
- S'impliquer dans la formation en pédagogie universitaire et dans l'accompagnement au changement de pratiques, en faveur du **développement professionnel**
- **Faire reconnaître et valoriser** l'implication dans la qualité de la formation

A faire dans l'immédiat ...

La gouvernance de l'établissement :

- ✓ Avoir et développer une véritable politique de la qualité en pédagogie universitaire :
 - ✧ faire entrer nos établissements dans une **dynamique** de changement,
 - ✧ convaincre nos collègues de ces évolutions essentielles : **changer les mentalités**
- ✓ Faire des **choix** pour se donner les moyens d'atteindre ces **objectifs de qualité** et **travailler sur la reconnaissance** des activités d'enseignement et des innovations en pédagogie universitaire : mettre en place un programme de formation permanente, dynamique, pour accompagner les personnels enseignants, et administratifs, dans la mise en œuvre de ces évolutions essentielles
- ✓ S'approprier la démarche globale, bien cerner les objectifs, les **communiquer sans cesse, les expliquer ...**

Pour les étudiants :

- ✓ Réfléchir à ses modes d'apprentissage pour cultiver sa motivation et être responsable dans ses choix et ses attitudes
- ✓ Participer au processus d'évaluation des enseignements
- ✓ Être partie prenante dans les discussions avec les enseignants-chercheurs en faveur de l'amélioration de la qualité des formations et des pratiques pédagogiques...

Sources :

Travaux de l'association PROMOSCIENCES et des experts de Bologne français,
Travaux du CSE, Université de Lausanne,
Travaux de l'IPM, Université Catholique de Louvain,
Arnault 2014,
Berthiaume 2008, 2012,
Berthiaume *et al* 2011, 2012, 2013,
Daele *et al* 2012,
De Ketele 2009,
Rey *et al* 2006,
Pellegrino *et al* 2001.

Merci
pour votre attention

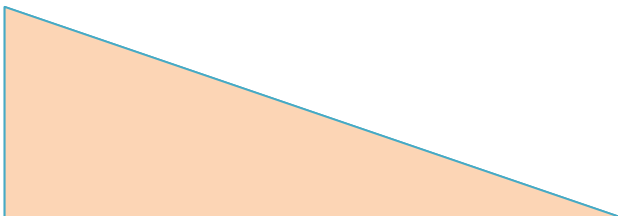
patricia.arnault@enseignementsup.gouv.fr

DGESIP

Mission de la pédagogie et du numérique pour l'enseignement supérieur

Des questions ?

- Pourquoi évaluer ?
pour faire apprendre, pour corriger, parfaire et ... pour certifier !
- A quoi sert le retour aux étudiants sur les apprentissages ?
à les aider à identifier leurs forces et leurs faiblesses
- Comment développer la pratique de l'autoévaluation chez les étudiants ?
en leur expliquant clairement nos choix de critères d'évaluation, en leur faisant développer leur portfolio (ou PEC)...
- Que permet l'utilisation des méthodes actives et de l'évaluation en continu ?
donner du sens par une approche globale, moins décomposée, leur montrer ce qu'ils peuvent faire plutôt que les exposer passivement aux savoirs
- Quelles modalités d'évaluation choisir ?
celles en accord avec les objectifs visés et non pas celles imposées par des contraintes logistiques ou décrétées unilatéralement ... évaluation partagée, intégrée (commune), travail en groupe (évaluation double saut) ou travail individuel...



Le modèle TUNING :

- Projet conduit par des universitaires depuis 2000 (bilan 2006...)
- **Approche concrète pour la mise en œuvre du processus de Bologne**
- Méthodologie pour concevoir, développer, mettre en œuvre et évaluer les **programmes d'études** de Licence et Master
- Développement de **points de références** pour les disciplines en faveur de la transparence, de la comparabilité et de la compatibilité des cursus
- Exprime les acquis des étudiants en termes
 - **de compétences** : ce qu'ils sont censés savoir, comprendre et capables de mettre en œuvre au terme d'une expérience d'apprentissage
 - **de niveau.**