



MINISTÈRE
DE L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR,
DE LA RECHERCHE
ET DE L'INNOVATION

*Liberté
Égalité
Fraternité*



1431
Université
de Poitiers

LA BOÎTE

À OUTILS DE

L'Approche Par Compétences



elans
PERSONNALISER LES PARCOURS
À L'UNIVERSITÉ

PARTIE 01

CADRER LA DÉMARCHE

- L'Approche par compétences (APC) de quoi s'agit-il ? [pages 06 - 07](#)
- Les facteurs clés de succès [page 08](#)
- Les contributions du monde socio-économique [page 09](#)
- Organiser des ateliers d'information sur l'APC [page 10](#)
- Alignement des référentiels [page 11](#)
- Le Répertoire National des Certifications Professionnelles [pages 12 - 13](#)
- Structurer les blocs de compétences [pages 14- 15](#)
- La compétence : de quoi s'agit-il ? [pages 16 - 17](#)
- Rédiger des acquis d'apprentissage [pages 18 - 19](#)
- Distinguer compétences et acquis d'apprentissage [pages 20 - 21](#)
- Définition d'un référentiel de compétences ? [page 22](#)

 **NOTES**

PARTIE 02

CONDUIRE LA DÉMARCHE

- Définir la vision du diplômé [pages 26 - 27](#)
- Élaborer un référentiel de compétences [pages 28 - 29](#)
- Élaborer un tableau croisé compétences/UE [pages 30 - 31](#)
- Déterminer la progressivité des blocs de compétences [page 32](#)
- Les principes pédagogiques de progressivité [page 33](#)
- Décliner des Acquis d'Apprentissage en Objectifs Pédagogiques
- Rappels notionnels [pages 34 - 35](#)
- Évaluer les compétences [page 36 - 37](#)

 **NOTES**

PARTIE 03

CONCLURE LA DÉMARCHE

- Les fondamentaux de l'alignement pédagogique [pages 41 - 42](#)
- Les fondamentaux de l'alignement pédagogique [pages 43 - 44](#)
- Audit de la Formation [pages 45 - 46](#)
- Le livret de formation [page 47](#)

 **NOTES**

partie 01

CADRER LA DÉMARCHE

Approche par compétences | Facteurs-clés

Contribution directe ou indirecte | Ateliers d'information | Référentiels

Répertoire national des certifications professionnelles | Blocs de compétences

Compétence | Acquis d'Apprentissage | Référentiel de compétences



L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES (APC) DE QUOI S'AGIT-IL ?

Q Définition



L'Approche Par Compétences (APC) désigne un modèle pédagogique qui vient rénover et valoriser les formations universitaires en s'appuyant sur une logique de compétences.



Selon cette approche, **l'étudiant est invité à acquérir des connaissances** comme cela se faisait avec des scénarios pédagogiques établis à partir d'objectifs mais également à **développer des compétences attendues** (désignées par le terme de « vision du diplômé » au sortir de la formation) afin de **faciliter la poursuite de ses études** ou de **favoriser son insertion professionnelle**.



+ Par quoi se caractérise cette nouvelle dynamique ?

✓ **La place prépondérante de l'étudiant au « cœur des apprentissages »** pour lui permettre d'être véritablement acteur des activités pédagogiques proposées.

✓ **La nécessité de former à des « activités socialement significatives »** (Jean-Louis Gouju, MESRI – 2019) se rapprochant le plus possible des situations réelles.

✓ **Le recours à des situations d'apprentissage scénarisées** au préalable et toutes positionnées au sein d'un parcours de formation progressif.

✓ **La nécessité d'adapter les postures pédagogiques** ainsi que **les dispositifs d'évaluation.**

+ Est-ce la fin des connaissances ?

C'est précisément le contraire, cela ne change absolument rien aux connaissances disciplinaires requises qui seront toujours le cœur de compétence et la responsabilité exclusive des enseignants.

Cependant, l'Approche Par Compétences vise à aller plus loin : **l'étudiant, selon ce modèle, doit mieux apprendre à utiliser et à appliquer ses connaissances dans des situations nouvelles.**

Ces « savoirs » qui sont nécessaires à l'exercice de nos activités, le sont tout autant dans le cadre d'une proche par les compétences.



Seule la stratégie pédagogique évolue.



LES FACTEURS CLÉS DE SUCCÈS



⊕ Quels sont les **facteurs-clés** de succès d'une démarche APC ?

Q 7 facteurs clés de succès

01. INSTITUTIONNALISER

Institutionnaliser la démarche par l'engagement de la gouvernance et l'implication des parties prenantes.

02. ÉLABORER

Élaborer un projet partagé co-construit par les équipes engagées dans la démarche.

03. PRODUIRE

Produire une définition commune de la notion de compétence.

04. CLARIFIER

Clarifier et définir ensemble la vision du diplômé au terme du parcours de formation visé.

05. CRÉER

Créer un référentiel de compétences déclinant les compétences attendues et les apprentissages contributifs en fin de parcours.

06. DÉCOMPOSER

Mettre en œuvre des systèmes d'évaluation permettant à la fois de réguler et d'accompagner le développement des compétences des étudiants et de valider les niveaux d'apprentissage.

07. METTRE EN ŒUVRE

Mettre en œuvre des systèmes d'évaluation permettant à la fois de réguler et d'accompagner le développement des compétences des étudiants et de certifier les niveaux d'apprentissage.



LES CONTRIBUTIONS DU MONDE SOCIO-ÉCONOMIQUE

Q Définition



Dans le cadre de l'élaboration d'un cursus de formation universitaire en Approche Par Compétences (APC), la **contribution directe ou indirecte** (en termes de prise d'informations) du/des secteur(s) professionnel(s) présente une valeur ajoutée en amont, pendant et en aval de la démarche.



Temporalité

EN AMONT
DE LA DÉMARCHE APC

AU COURS
DE LA DÉMARCHE APC

EN AVAL
DE LA DÉMARCHE APC

Contributions directes et indirectes

- Études et rapports existants afférents au(x) secteur(s) visé(s) ; référentiel(s) en cours et prospectifs.
 - Enquêtes/entretiens auprès des diplômés (évaluations des formations).
 - Enquêtes/entretiens auprès des employeurs.
 - Observation de professionnels en situation professionnelle (activités-clés et compétences requises).
 - Élaboration d'un profil métier (profil de compétences).
-
- Participation de représentants du secteur professionnel à la démarche, à différents stades de la construction, sur des tâches précises.
 - Participation d'enseignants exerçant ou ayant exercé la profession cible.
 - Participation des tuteurs de stage ou d'alternance le cas échéant.
-
- Validation avec l'équipe pédagogique de la vision du diplômé par des représentants du secteur professionnel et/ou par les tuteurs de stage de la formation visée.



ORGANISER DES ATELIERS D'INFORMATION SUR L'APC



La mise en œuvre de l'Approche Par Compétences requiert idéalement en amont du projet de **contribuer à l'information** précise des équipes pédagogiques par **l'organisation d'ateliers de présentation des éléments-clés** de la démarche :

Q Qui ?

- Conseillers Pédagogiques,
- Responsable mention ou enseignant « ambassadeur » de l'APC.

Q Quoi ?

- **Atelier d'information sur l'approche par les compétences** : déterminants réglementaires, sociétaux, conceptuels et opérationnels.

Q Où ?

- Au sein de chaque formation,
- Au sein du CRIIP,
- **À distance** (présentation en ligne interactive).

Q Quand ?

- En amont et/ou au début de la démarche,
- À réorganiser en fonction des besoins de la composante.

Q Comment ?

- Powerpoint-type de présentation et vidéos incluses,
- Exposé interactif.

Q Pourquoi ?

- **Informers les équipes pédagogiques** sur ce qu'est l'approche par compétences, les enjeux, la méthodologie et l'accompagnement proposé.

ALIGNEMENT DES RÉFÉRENTIELS

⊕ Processus général d'alignement des référentiels



⊕ Définitions des référentiels

Q Définitions



Le référentiel métier définit de l'intitulé du métier et ses appellations synonymes, de la position du métier par rapport aux métiers proches et à la déclinaison de leurs fonctions et conditions d'exercice.

Le référentiel de compétences

est un outil qui décline les compétences attendues et les apprentissages contributifs en fin de parcours.

Le référentiel de formation

est un document/outil qui décrit les objectifs d'apprentissage, les contenus du programme, les conditions d'accès, ainsi que les ressources nécessaires pour atteindre les objectifs définis.

Le référentiel d'évaluation décrit les résultats/acquis d'apprentissage à évaluer, ainsi que la méthode utilisée.



LE RÉPERTOIRE NATIONAL DES CERTIFICATIONS PROFESSIONNELLES

Q Définition



Le Répertoire National des Certifications Professionnelles (RNCP) a pour objet de tenir une information constamment à jour sur les diplômes et les titres à finalité professionnelle ainsi que sur les certificats de qualification professionnelle figurant sur les listes établies par les commissions paritaires nationales de l'emploi des branches professionnelles. Il s'adresse à la fois aux étudiants, aux entreprises, aux équipes pédagogiques ainsi qu'aux acteurs de la formation professionnelle et de l'emploi.



La loi du 5 septembre 2018 « (...) pour la liberté de choisir son avenir professionnel » précise que les certifications enregistrées au RNCP permettent une validation des compétences nécessaires à l'exercice d'activités professionnelles.

Q Les certifications comprennent notamment :

- **Un référentiel d'activités** qui décrit les situations de travail ainsi que les activités exercées, et qui précise les métiers visés tout en proposant une liste d'employeurs potentiels.
- **Un référentiel de compétences** qui identifie les compétences, y compris transversales qui en découlent.
- **Un référentiel d'évaluation** qui définit les critères et les modalités d'évaluation des compétences.

Q Dans la classification de 2019

Les niveaux d'études sont ordonnés comme suit :

Niveau 01 Maîtrise des savoirs de base (instruction élémentaire)

Niveau 02 DNB (Diplôme national du Brevet)

Niveau 03 CAP, BEP

Niveau 04 Baccalauréat

Niveau 05 BAC+2 (DEUG, BTS, DUT, DEUST)

Niveau 06 BAC+3 (Licence, licence Professionnelle) et BAC+4 (Maîtrise, Master 1)

Niveau 07 BAC +5 (Master 2, diplôme d'ingénieur)

Niveau 08 BAC+8 (Doctorat, HDR- habilitation à diriger des recherches)

⊕ Extrait du référentiel RNCP de la licence Physique chimie

BLOCS DE COMPÉTENCES	COMPÉTENCES
MISE EN ŒUVRE DE MÉTHODES ET D'OUTILS DU CHAMP DISCIPLINAIRE	<ul style="list-style-type: none">— Identifier et mener en autonomie les différentes étapes d'une démarche expérimentale.— Utiliser les appareils et les techniques de mesure en laboratoire les plus courants dans les domaines de l'optique et les vibrations ; le magnétisme et l'électricité ; la chimie physique et analytique ; la chimie organique et inorganique.— Interpréter des données expérimentales pour envisager leur modélisation.— Valider un modèle par comparaison de ses prévisions aux résultats expérimentaux et apprécier ses limites de validité.— Identifier les sources d'erreur pour calculer l'incertitude sur un résultat expérimental.— Exploiter des logiciels d'acquisition et d'analyse de données avec un esprit critique.
IDENTIFICATION D'UN QUESTIONNEMENT AU SEIN D'UN CHAMP DISCIPLINAIRE	<ul style="list-style-type: none">— Manipuler les mécanismes fondamentaux à l'échelle microscopique, modéliser les phénomènes macroscopiques, relier un phénomène macroscopique aux processus microscopiques.— Identifier les réglementations spécifiques et mettre en œuvre les principales mesures de prévention en matière d'hygiène et de sécurité.



STRUCTURER LES BLOCS DE COMPÉTENCES

+ Comment définir un « bloc de compétences » ?



Loi « Pour la liberté de choisir son avenir professionnel » du 05 septembre 2018 - article 6113-1 du code du travail : « (...) les certifications professionnelles sont constituées de blocs de compétences, ensembles homogènes et cohérents de compétences contribuant à l'exercice autonome d'une activité professionnelle et pouvant être évaluées et validées ».

Arrêté du 30 juillet 2018 relatif à la licence, Art. 2 : importance des connaissances dans les compétences construites au sein de l'enseignement supérieur.

Q Définition



Un bloc correspond au regroupement de compétences attestées selon une logique d'activité. Les compétences attestées au sein d'une mention nationale font l'objet de regroupements en blocs de compétences qui sont rattachés et enregistrés officiellement dans les fiches RNCP.

Un bloc relève d'une logique de certification.

C'est une partie du diplôme que l'on atteste via l'évaluation des compétences, ce n'est pas une partie de formation au sens « Année, semestre, UE, enseignement ».

+ Comment positionner un bloc au sein d'une maquette de formation ?

La mise en place de blocs de compétences correspond à la valorisation de certains acquis de la formation.

Le travail de l'équipe pédagogique consiste à **identifier les acquis représentatifs** sous la forme de compétences visées et de **les rassembler** au travers d'une activité permise par ces compétences.

Cette identification et ce regroupement des compétences ne définissent pas la progression des parcours de formation, ni la pédagogie mise en œuvre pour atteindre les objectifs de compétences à acquérir.

L'attention est portée sur ce que les étudiants acquièrent comme compétences afin de leur permettre de mieux positionner leurs acquisitions vis-à-vis d'une poursuite d'études ou d'une insertion professionnelle.

Par ailleurs, cela permet aux usagers (formés, futurs formés, recruteurs...) de mieux situer et appréhender les acquisitions, en des termes compris par tous.

⊕ Comment identifier la relation entre les enseignements et les compétences ?

La logique est une logique contributive.

Il s'agit de rechercher quels enseignements établissent les liens les plus directs avec les compétences qui définissent les blocs.

Point de vigilance : l'estimation de cette contribution car, potentiellement, une très grande majorité d'enseignements participent plus ou moins directement à l'acquisition de l'ensemble de ces compétences.

Il faut donc que les équipes pédagogiques s'entendent sur les apports des divers enseignements.

Un enseignement peut de fait contribuer aux compétences de plusieurs blocs et un bloc nécessite toujours la contribution de plusieurs enseignements.

C'est sur cette base que peuvent s'élaborer des tableaux croisés qui témoignent de cette relation (voir fiche pratique : « Élaborer un tableau croisé UE/compétences »).

L'intégration d'une croix dans une case n'est que le point de départ de la démarche. Il s'agit, à partir de là, de rentrer dans une démarche d'analyse de cette relation l'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement (Jacques Tardif, Chenelière Éducation - 2006) jusqu'à la mise en place de l'évaluation du bloc de compétences.

⊕ Comment évaluer les blocs de compétences ?

Les blocs relèvent d'une logique de certification et non d'une logique de formation.

- Les blocs ne se substituent pas aux modalités d'évaluation mises en œuvre au sein d'une maquette. Il s'agit d'une démarche complémentaire.
- Tous les enseignements ne doivent pas être concernés puisque la logique est contributive (contribution formative à la compétence visée).
- Il s'agit de vérifier une acquisition au terme d'un stade de développement.



LA COMPÉTENCE : DE QUOI S'AGIT-IL ?

Q Définition

Une compétence est un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations. (Jacques Tardif, 2006) .



Ressources, tâche, finalité et famille de situations :

Q Ressources

Ressources internes

- Les connaissances acquises,
- Savoir-faire spécifique,
- Un geste technique précis - une attitude adéquate,

Ressources externes

- Un outil matériel ou immatériel particulier,
- Échanges multiples.

Q Tâche

Ce que l'étudiant devra faire pour démontrer qu'il a acquis la compétence visée :

- Prendre la bonne décision,
- Évaluer un risque,
- Remettre un avis.

Q Finalité

La finalité est essentielle dans la définition d'une compétence ; c'est elle qui donne le sens de la compétence.

Elle permet à l'étudiant de comprendre le « pourquoi » de ce qui lui est demandé.

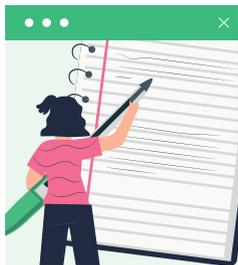
Il est important que cette finalité soit compréhensible par l'étudiant. Tâche et finalité sont étroitement liées.

Q Famille de situations

Dans le cadre de l'Approche Par Compétences, le recours à la notion de famille de situations peut être utile pour délimiter, cerner, lister de manière exhaustive les différentes modalités d'une formation.

Une famille de situations désigne un ensemble de situations qui mobilisent chez l'étudiant les mêmes ressources.

+ Formulation et structure d'une compétence



Écrire une compétence implique de formuler ce que l'étudiant doit être capable de faire en mentionnant clairement la tâche dont il est question (Objet de l'action).

La tâche s'entend à raison d'une action finalisée et intégrée. Comme pour les objectifs et acquis d'apprentissage, les verbes intériorisés (faisant appel à des opérations mentales) sont à éviter (savoir, comprendre, maîtriser, etc.).

Il est requis de choisir des verbes précis (Expliquer, analyser, choisir, etc.).

+ Structure-type de formulation descriptive d'une compétence

VERBE D'ACTION

OBJET DE L'ACTION

CONTEXTUALISATION

EXEMPLE

Exemples de formulations conformes

- « Analyser de manière prospective les impacts potentiels des facteurs environnementaux sur l'état de santé de sous-groupes de population. ».
- « Établir une relation positive et profitable avec le patient hospitalisé. ».
- « Utiliser les outils nécessaires pour diagnostiquer les difficultés d'un étudiant en situation d'échec en vue de proposer un plan de remédiation. ».

EXEMPLE

Exemples de formulations imprécises

- « **Communiquer oralement et par écrit** » : La finalité n'est pas indiquée, la communication n'est qu'une ressource parmi d'autres qui doit être formulée en fonction de la tâche et de la finalité visées
Exemples conformes : « Présenter des résultats lors d'un colloque. » ;
« Annoncer une nouvelle difficile à quelqu'un. ».
- « **Résoudre une équation différentielle** » : est une tâche non finalisée, désigne une capacité et non une compétence.
- « **Être un professionnel critique, réflexif et autonome** » : tâche non mentionnée et finalité floue.
Exemple conforme : « Faire preuve d'esprit critique et d'indépendance de jugement dans des situations floues, incertaines ou à risques. ».



RÉDIGER DES ACQUIS D'APPRENTISSAGE

Q Définition



Un **Acquis d'Apprentissage (AA)** est « l'énoncé de ce que l'apprenant sait, comprend et est capable de réaliser au terme d'un processus d'éducation et de formation ; (...) il est défini sous forme de savoir, d'aptitude ou de compétence... ».⁽¹⁾

Q Les critères de conformité rédactionnelle d'un AA :

- L'AA précise un délai (au terme de...);
- L'AA est centré sur l'étudiant ;
- L'AA décrit un comportement observable ;
- L'AA précise le contexte de mise en œuvre.

EXEMPLE



Exemple

À la fin du module l'étudiant sera en mesure de :

01. Identifier dans une séquence d'enseignement filmée, la méthode d'enseignement prédominante.
03. Justifier sa position en liant éléments de l'activité et modèles théoriques.

+ Décrire un comportement observable :

Si « savoir ou connaître quelque chose » peuvent constituer des visées pour un cours, ce ne sont pas des verbes permettant d'observer un comportement (les verbes à signification multiple, imprécise, abstraite et faisant référence à des opérations mentales sont à proscrire).

Lors de la rédaction de l'AA, il est plus précis et observable (donc évaluable) d'utiliser des verbes univoques tels que :

énumérer lister décrire formuler relier sélectionner
nommer reproduire etc.

Cette pratique de rédaction des AA facilite de plus la conception de l'épreuve d'évaluation et décrit clairement à l'étudiant ce qui est attendu de lui.



⁽¹⁾ Commission européenne, Le cadre européen de certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (CEC) Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes 2008 : http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/reco8_fr.pdf

⊕ Préciser le contexte de mise en œuvre



Dans quel contexte doit se manifester le comportement mis en œuvre ?

- Dans toutes les situations imaginables de la vie (professionnelle) ?
- Un matériel spécial est-il nécessaire ou opportun ?
- L'évaluation devra-t-elle être réalisée à partir de séquences audio, vidéo ?
- Un facteur temps est-il important ?
- La rapidité de réalisation doit-elle être prise en compte ?
- Dans une situation réelle ?
- Simulée ?
- Papier-crayon ?
- En laboratoire ?
- L'étudiant aura-t-il accès à certaines ressources (dictionnaire, internet, code civil, dossier médical, données statistiques...)?
- L'étudiant devra-t-il être seul ? en duo ? en groupe ?

Rédiger l'AA nécessite donc de se poser la question de l'évaluation.

- Puis-je disposer d'un environnement (matériel, temps, locaux, etc.) qui me permettra d'évaluer si cet objectif est atteint par les étudiants ?



DISTINGUER COMPÉTENCES ET ACQUIS D'APPRENTISSAGE

Q Définition



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

La **compétence** peut se définir aussi d'abord par ce qu'elle n'est pas. (G. Scallon, 2007)

CE QU'ELLE EST	CE QU'ELLE N'EST PAS
Différente d'un objectif	Un résultat ou un ensemble de résultats
Évaluée en situation	Ne peut s'évaluer au travers d'un seul exercice ou d'une seule tâche
Contextualisée (située)	Une capacité abstraite isolée de tout contexte (décontextualisée)
Globale, englobante	Ne se réduit pas à un corpus de « savoirs et de savoir-faire »
Une trajectoire de développement	Ne constitue pas l'aboutissement ultime de la formation

EXEMPLE

Exemple 01 - énoncé type d'une compétence



Le développement d'une compétence donnée requiert l'acquisition d'apprentissages critiques appelés « acquis d'apprentissages » (« learning outcomes » en anglais), essentiels et à défaut desquels l'on ne peut pas attester de la maîtrise attendue de la compétence évaluée (ou « appréciée » en APC).

ATTENTION

Cela signifie qu'une compétence donnée est composée d'acquis d'apprentissage (savoirs, savoir-faire, savoir-être) identifiés didactiquement comme essentiels, critiques, pour permettre l'évaluation (ou l'appréciation en APC) et au final la validation de cette compétence mise en œuvre dans une famille de situations.

Q Définition

Un **acquis d'apprentissage** est « l'énoncé de ce que l'apprenant sait, comprend et est capable de réaliser au terme d'un processus d'éducation et de formation ».

EXEMPLE

Exemple 02 - La compétence citée dans l'exemple 01

« *Exploiter les données de façon optimale dans un système d'exploitation.* »

En considérant un 1^{er} niveau de développement de cette compétence qui serait par exemple...

- Mettre en corrélation information et connaissance pour créer de la valeur ajoutée à l'activité de l'entreprise.

Les acquis d'apprentissages (critiques pour le développement de ce 1^{er} niveau de développement de la compétence) seraient par exemple...

- « Mettre en œuvre les outils, les techniques et les méthodes statistiques. » ;
- « Appliquer des méthodes d'exploration et d'exploitation des données (Data Mining). » ;
- « Transformer les données en informations et outils d'aide à la décision. » ;
- « Proposer de nouveaux services aux utilisateurs. » ;
- « Gérer la croissance exponentielle du volume de données à traiter. ».

Les unités d'enseignement qui pourraient contribuer à l'acquisition de ces apprentissages critiques seraient par exemple :

Gestion des Systèmes d'Information

Infrastructure Informatique

Systèmes d'Information d'entreprise

Système d'information

Intelligence d'affaires et technologies

connexes | Technologies émergentes

et suivi des tendances

Informatique entrepreneuriale

Gestion de l'ingénierie des logiciels

Internship



DÉFINITION D'UN RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES ?

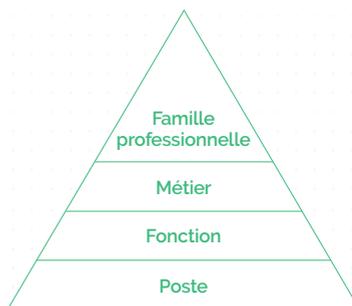
Q Définition



La méthode d'élaboration du **référentiel de compétences** est définie par les membres de l'équipe pédagogique qui, en pratique, peuvent s'inspirer de l'expérience d'autres équipes pédagogiques déjà engagées dans la démarche. Le travail collectif d'élaboration du référentiel de compétences doit se référer en premier lieu aux fiches RNCP.

La plupart des chercheurs conseillent de prendre appui sur le profil métier visé et en font un préalable méthodologique à la démarche de réalisation d'un référentiel.

Dans les faits, beaucoup de référentiels de compétences réalisés en formation initiale dans les Masters en 5 ans n'ont pas été construits à partir d'un profil métier spécifique, d'où la nécessité de prendre appui sur plusieurs référentiels métier.



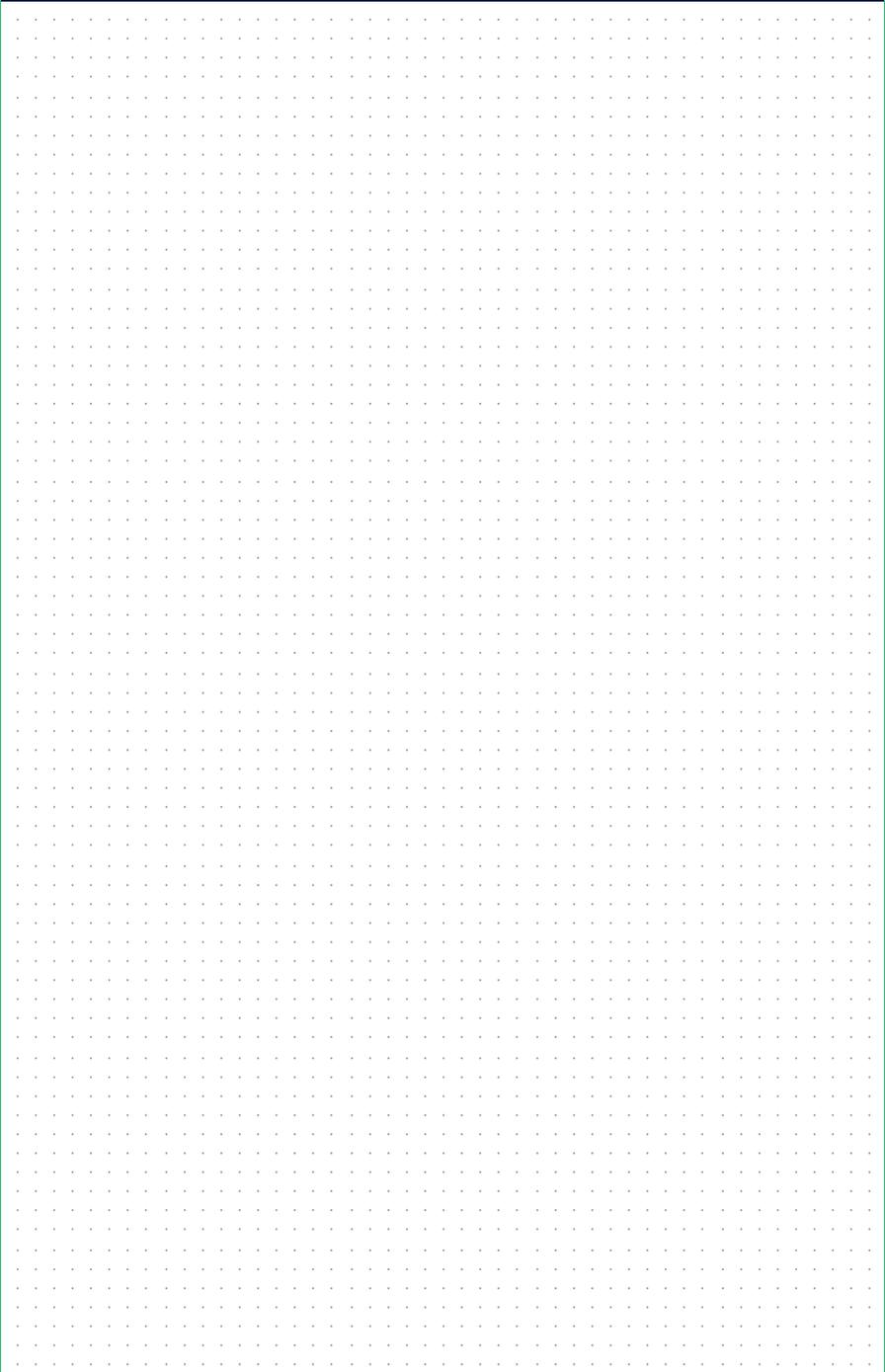
EXEMPLE

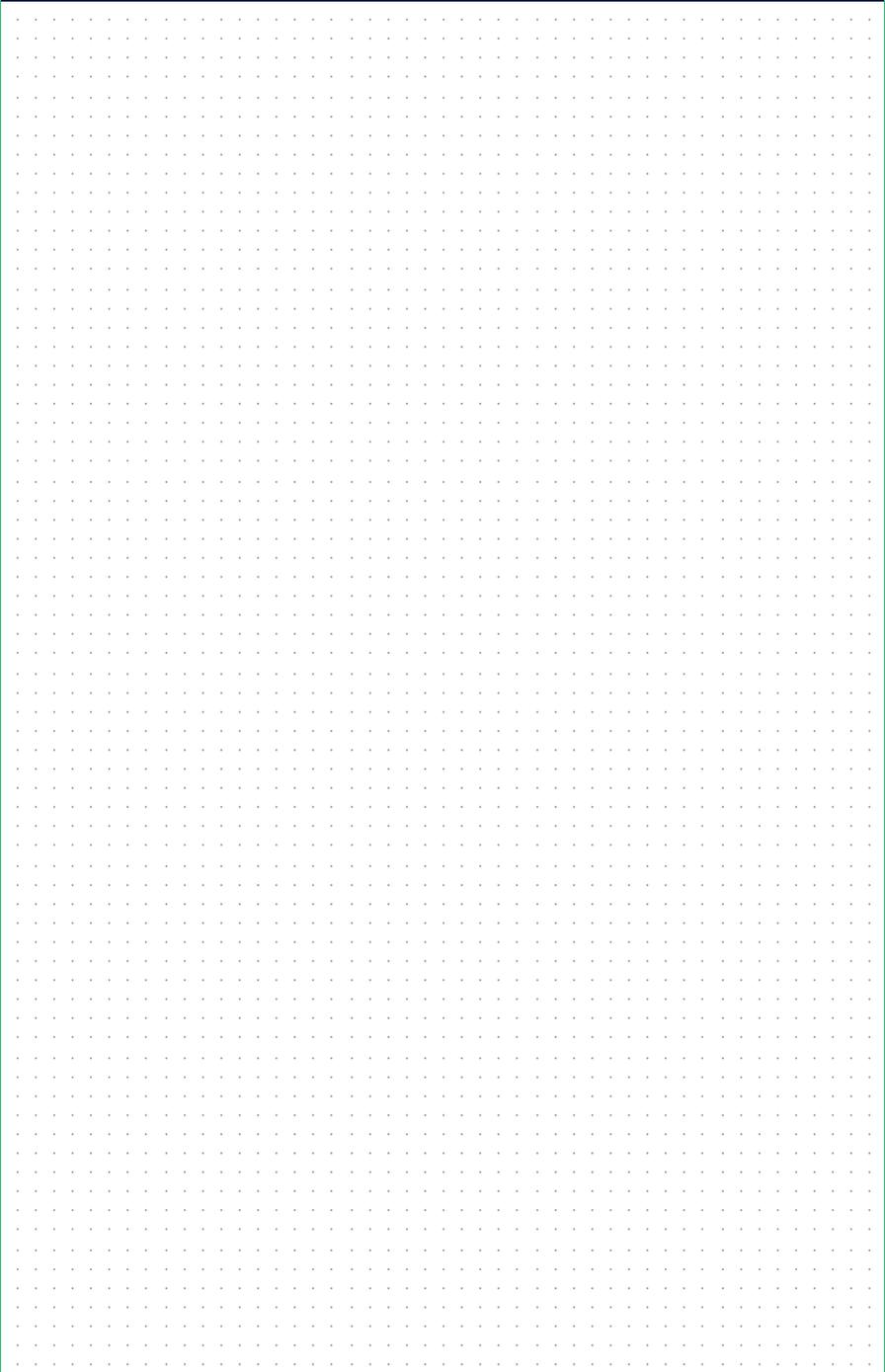


Exemple

Avec un même diplôme d'ingénieur, un consultant ou un chercheur dans un service de recherche et développement n'ont pas du tout le même métier.







partie 02

CONDUIRE LA DÉMARCHE

Vision du diplômé | **Référentiel de compétences**

Tableau croisé compétences/UE | **Progressivité des blocs de compétences**

Progression pédagogique | **Acquis d'apprentissage**

Objectif pédagogique | **Compétences**



DÉFINIR LA VISION DU DIPLÔMÉ

+ Qu'entend-on par la vision du diplômé ?

Q Définition



S'élaborant en amont de l'approche par compétences, **la vision du diplômé** constitue la vue d'ensemble des compétences dont dispose un étudiant une fois sa formation terminée.

L'objectif est qu'un étudiant venant d'obtenir un diplôme soit en mesure d'identifier et de valoriser clairement les compétences que sa formation lui a permis de développer.

+ Comment s'élabore-t-elle ?

La vision du diplômé correspond au profil de compétences de l'étudiant qui se dessine à la fin de sa formation.

Sa conception nécessite une lecture consensuelle et partagée de l'équipe pédagogique sur les compétences que l'étudiant doit acquérir.

Le référentiel doit être en cohérence avec les finalités de la formation et se composer de cinq à dix blocs de compétences, eux-mêmes composés de plusieurs compétences cohérentes entre elles, décomposables en acquis d'apprentissage.

+ Quelles sont les différentes étapes de son élaboration ?

Grille d'aide à la rédaction de la vision du diplômé

Étape 01 Réunir l'équipe référente et les responsables de mentions et parcours pour élaborer l'objectif de la mention et de chaque parcours.

Étape 02 Définir les modalités d'accès à la formation (prérequis nécessaires aux étudiants pour atteindre l'objectif de la formation).

Étape 03 Vérifier que les blocs de compétences sont conformes à ceux des fiches RNCP.

Étape 04 **Formuler les compétences propres** aux L1, aux L2 puis aux différents parcours de L3.

Étape 05 **Organiser et structurer les compétences** entre elles sur l'ensemble du cycle de formation, en mettant bien en avant leur acquisition progressive.



Profil du diplômé

Décrire les principales caractéristiques des étudiants à l'entrée en formation :

prérequis | aptitudes
motivations vis à vis du cursus
champs d'intérêt | aptitudes
diplômes

Devenir du diplômé

Indiquer les possibilités d'orientations à l'issue du cursus de formation : vers quoi se dirigera-t-il ? Poursuite d'études, monde professionnel, recherche ou enseignement ?

En précisant les domaines professionnels et les principales activités réalisées en situation.

Disciplines enseignées

Y compris les disciplines transversales :

langues | TICE
management | communication
...

Compétences et acquis d'apprentissage à développer

Identifier les 5 à 10 compétences développées par la formation (préciser les principaux acquis d'apprentissage de chaque compétence).

Décrire les spécificités du cursus :

enseignements en langue étrangère
alternance | stage
modalités pédagogiques particulières
usage des TICE
équipe pédagogique pluridisciplinaire
...



ÉLABORER UN RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES

⊕ Pourquoi faire un référentiel de compétences ?

Les outils :

Q Pédagogique

Le référentiel de compétences est un outil pédagogique pour :

- faciliter la définition des compétences que l'étudiant aura à acquérir ;
- préciser les modalités d'enseignement, d'évaluation, de certification et des compétences que l'étudiant aura acquises.

Q Gestion d'équipe

Le référentiel de compétences est un outil de gestion des équipes qui permet :

- le développement d'un sentiment d'appartenance à une équipe pédagogique ;
- aux nouveaux enseignants d'avoir une vision partagée de la formation.

Q Réforme des programmes

Le référentiel de compétences est un outil de réforme de programme qui offre :

- l'opportunité pour l'équipe pédagogique d'échanges autour de la définition des compétences du référentiel ;
- un cadre organisateur pouvant susciter chez l'équipe pédagogique, le souhait de faire évoluer le programme de la formation.

Q Outil de communication

Le référentiel de compétences est un outil de communication qui permet de :

- clarifier les visées de la formation à l'issue de l'obtention du diplôme « Vision du diplômé » ;
- permettre aux futurs étudiants de promouvoir l'image et les valeurs-clés de l'Université ;
- éclairer le choix des formations proposées ;
- communiquer avec le monde professionnel.

Q Outil institutionnel

Le référentiel de compétences est un outil institutionnel requis dans le cadre :

- des processus d'évaluation de la qualité, d'évaluation de programme ;
- des procédures d'accréditation (HCERES*).

* Haut Conseil de l'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur



AVANT	PENDANT	APRÈS
<ul style="list-style-type: none">— Études et rapports existants,— Enquêtes/entretiens auprès des diplômés,— Enquêtes/entretiens auprès des employeurs,— Observation de professionnels en situation,— Élaboration d'un profil métier.	<ul style="list-style-type: none">— Participation de représentants du secteur professionnel à la démarche, soit de manière systématique, soit de manière ponctuelle,— Participation d'enseignants exerçant ou ayant exercé une profession cible— Participation des tuteurs de stage le cas échéant.	<ul style="list-style-type: none">— Validation ou co-validation avec l'équipe enseignante du profil d'enseignement (vision du diplômé) par des représentants du secteur professionnel ou par les tuteurs de stages le cas échéant.

⊕ Quel doit être le niveau de précision du référentiel de compétences ?

Il est préconisé de cibler entre 5 et 10 compétences en ce qui concerne la vision du diplômé. Chaque compétence est déclinée en plusieurs acquis d'apprentissage.

⊕ Quels sont les critères de réussite ?

Répondre à un besoin

Cette condition implique par exemple qu'il y ait des échanges au sein de l'équipe sur les usages attendus du référentiel.

Quels problèmes pourraient être résolus par le référentiel de compétences ? Quelles opportunités offrirait cette démarche participative au sein de l'équipe enseignante ? En quoi et comment cette démarche pourrait-elle favoriser la qualité de la formation ?

Critère 01 Réunir une équipe restreinte pour faire le travail (par exemple 8 personnes).

Critère 02 Constituer un sous-groupe de 3 ou 4 personnes, chargé des phases très opérationnelles, puis qui soumet le référentiel envisagé à l'équipe restreinte.

Critère 03 Revenir régulièrement vers l'équipe complète est nécessaire pour l'implication de chacun.

Critère 04 Veiller à l'hétérogénéité des membres de l'équipes (discipline, fonction, statut, etc.).

Critère 05 Recourir à l'expérience de collègues qui ont déjà fait un référentiel de compétences.

Critère 06 S'adjoindre si besoin le concours d'un expert.

Critère 07 Être accompagné par un conseiller pédagogique de l'université.



ÉLABORER UN TABLEAU CROISÉ COMPÉTENCES/UE

Q Définition



Dans le cadre d'une démarche APC, et plus précisément pendant l'étape visant à étaler (Phaser) les compétences sur l'ensemble des années du cursus de formation, l'élaboration par l'équipe enseignante d'un **tableau croisé compétences/UE** a pour objectif d'apprécier la contribution formative directe ou indirecte, au regard des objectifs et niveaux d'apprentissage fixés, des UE du curriculum au développement graduel des compétences et acquis d'apprentissage visés tout au long de la formation.

+ Tableau de croisement Compétences / UE : illustration des contributions

	Bloc a		Bloc b		
	C1	C2	C3	C4	C5
Ue1	×		×		×
Ue2	×	×	×	×	
Ue3		×	×	×	×

Une croix peut correspondre à une compétence directe ou indirecte.

+ Schématisation de l'étalement de la construction des compétences sur le cycle Licence :

COMPÉTENCE 01	Licence 01	Licence 02	Licence 03
Acquis d'apprentissage 01	×		
Acquis d'apprentissage 02		×	×
Acquis d'apprentissage 03	×		

COMPÉTENCE 02	Licence 01	Licence 02	Licence 03
Acquis d'apprentissage 01			×
Acquis d'apprentissage 02	×	×	×

Cette première grille d'analyse, reposant sur le lien matriciel entre UE et compétences, est déterminante pour la suite de la démarche et fait l'objet d'un travail plus approfondi par l'équipe enseignante pour parvenir à une grille d'analyse détaillée appelée « matrice structurelle » ou encore « matrice de formation ».

- Clarifier les compétences génériques et spécifiques d'un programme de formation ;
- Clarifier les acquis d'apprentissage pour chaque UE ;
- Examiner la cohérence entre les UE ;

		BLOC 01			BLOC 02			BLOC ...			BLOC N		
		C1	C...	Cn	C1	C...	Cn	C1	C...	Cn	C1	C...	Cn
LICENCE 01	UE1	×					×			×			
	UE2							×		×			
	...	×					×	×					
	UE6												
LICENCE 02	UE1		×			×							
	UE2		×			×						×	
	...											×	
	UE6											×	
LICENCE 03	UE1												
	UE2			×							×		
	...			×	×				×				×
	UE5				×				×		×		×

- Cohérence dite « verticale » pour apprécier le degré de contribution des UE aux compétences ;
- Cohérence dite « horizontale » pour identifier les liens éventuels entre les UE ;
- Cohérence dite « interne » pour examiner pour chaque UE la cohérence entre les contenus, les objectifs, les stratégies d'enseignement et les méthodes d'évaluation.

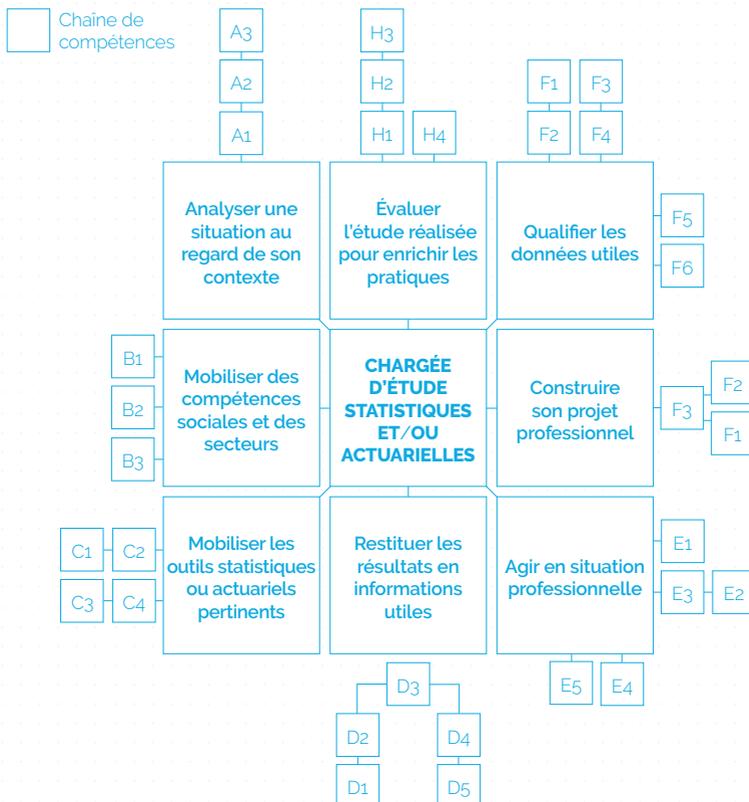


DÉTERMINER LA PROGRESSIVITÉ DES BLOCS DE COMPÉTENCES

⊕ Les bénéfices de son usage

Il permet de :

- Clarifier l'offre en schématisant les maquettes ;
- Lier les compétences aux différents éléments pédagogiques enseignés ;
- Apporter de la visibilité.



LES PRINCIPES PÉDAGOGIQUES DE PROGRESSIVITÉ

Q Définition



Les 3 principes possibles pour la progressivité d'acquisition des compétences :

01. La complexification croissante

Il s'agit d'une progression pédagogique dans laquelle l'étudiant doit, au minimum, réussir le dernier ensemble d'évaluations (AA3) pour certifier la compétence, indépendamment du résultat des ensembles d'évaluations précédents (AA2 et AA1).

- AA1** : Démontrer ses capacités d'analyse et de lecture réflexive lors d'une dissertation ;
- AA2** : Argumenter sur les enjeux littéraires du scénario de l'œuvre ;
- AA3** : Répondre à des questions de connaissance sur une œuvre littéraire ;
- AA** : Acquis d'apprentissage.

02. La complémentarité

Il s'agit d'une progression pédagogique dans laquelle l'accumulation et au final l'association (AA2+AA3+AA6) de plusieurs évaluations d'acquis permettent de valider la compétence.

Exemple pour la compétence « Conduire efficacement une réunion mensuelle dans un service hospitalier d'odontologie » :

- Savoirs** (la typologie des réunions, les profils des interlocuteurs, structuration des réunions) ;
- Savoir-faire** (déterminer un ordre du jour, projeter un support, adapter son discours au public) ;
- Savoir-être** (écoute, empathie, bienveillance, application).

02. L'intégration progressive

Il s'agit d'une progression pédagogique dans laquelle l'étudiant utilise, en situation, plusieurs acquis qu'il s'est appropriés de manière séparée, en vue d'une production personnelle, d'une tâche complexe, d'un travail de recherche, d'un stage, ou encore d'un travail de fin d'étude. (Xavier ROEGIERS, *La pédagogie de l'intégration : des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés*, 2010).

Exemple pour la compétence « argumenter oralement en anglais avec aisance et spontanéité sur un sujet précis » : communiquer aisément à l'oral, construire des phrases correctes en anglais, utiliser le vocabulaire spécifique au sujet donné, exprimer un avis sur un ou plusieurs enjeux du sujet.



DÉCLINER DES ACQUIS D'APPRENTISSAGE EN OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES

Rappels notionnels

Q Définition



Un **acquis de l'apprentissage (AA)** ou « learning outcome » est un « énoncé de ce que l'apprenant sait, comprend et est capable de réaliser au terme d'une unité d'enseignement validée »⁽¹⁾. Les AA sont définis sous la forme de savoirs, d'aptitudes et de compétences. (Cf. fiche pratique APC 1.9 « Acquis d'Apprentissage »)

Q Définition



Un **objectif pédagogique** décrit ce que l'apprenant est censé réaliser concrètement de manière observable à l'issue de son apprentissage au cours d'une séquence pédagogique. Il est déterminé par l'enseignant (intention pédagogique) pour construire, conduire et évaluer les séquences de formation. Il constitue « l'objet des observations » de l'acquis d'apprentissage.

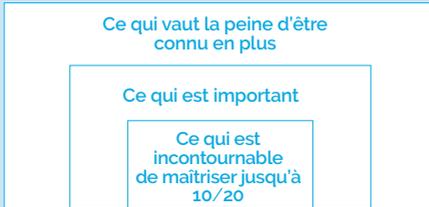
+ La logique suivie peut être schématisée de la manière suivante :



L'évaluation des acquis d'apprentissage est la mesure (via le système de notation) **des savoirs, savoir-faire et savoir-être** que doivent absolument être acquis par les étudiants pour leur permettre de développer et de valider les compétences visées.

EXEMPLE

Exemple de « typologie des acquis » au regard des objectifs d'apprentissage :



Afin d'offrir aux étudiants les conditions pertinentes d'une évaluation qui facilitent le développement de compétence, les activités pédagogiques proposées se doivent de satisfaire un certain nombre de « critères qualité ».

⊕ Critères qualité des situations authentiques d'apprentissage et d'évaluation

- **Sont transférables** dans d'autres contextes (familles de situations, de tâches)
- **Suscitent la réflexivité** (pas seulement sur le résultat mais également sur le processus)
- **Proposent des situations authentiques complexes** intégratives et « socialement significatives » (Gouju J. L, 2019)
- **Développent l'autonomie** (résultante de la motivation et de la compétence)
- **Permettent la mise en application des connaissances**
- **Génère une production** de la part de l'étudiant (rapport, texte, etc.)
Intègrent, combinent et mobilisent des ressources variées



ÉVALUER LES COMPÉTENCES



EXEMPLES DE SITUATIONS AUTHENTIQUES D'APPRENTISSAGE	EXEMPLES D'ÉVALUATIONS
<ul style="list-style-type: none"> — Création d'une œuvre — Exposition — Expérimentation — Tribunal École — Clinique de Droit — Clinique Dentaire, d'optométrie — Création — Concert — Simulation d'un bureau d'expert — Performance artistique — Stage d'observation 	<ul style="list-style-type: none"> — APP (Apprentissage par problèmes) — Étude de cas — Présentation (colloques, conférences) — Projet — Rédaction d'article et d'autres documents à caractères réels — Soutenance — Stage professionnel — Portfolio

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

Un jugement global sur le niveau de compétence (« appréciation ») est établi en faisant une **synthèse des preuves** (activités réalisées, productions rendues) recueillies sur les différents apprentissages sur la période en cours et sur la (les) périodes antérieure(s).

La subjectivité de ce jugement lors des observations est réduite par l'élaboration de grilles constituées de critères (ce qui peut être vérifiés, ce qui permet de dire que la compétence est mobilisée) **et d'indicateurs** (signes visibles que l'on peut observer, qui apportent de bonnes indications).

Exemple de grille d'évaluation descriptive de la démonstration d'une compétence par l'étudiant

On démontre ses compétences par des preuves

Preuves = ensemble de traces (écrites, photographiées ou filmées) de formation, de réalisation ou de reconnaissance, commentées par l'étudiant et attestant selon lui du stade de développement de la compétence visée.

Nom de l'étudiant.e :

Intitulé de la compétence évaluée :

Poumay, M. Georges, F. (2018). *Grille d'évaluation de la démonstration d'une compétence* (Université de Liège)

Compétence non validée

car preuves manquantes / problème de validité explication

- L'étudiant(e) apporte des preuves qui abordent l'une ou l'autre des composantes mais ne les couvrent pas toutes (problème de complétude) ;
- Certaines des preuves apportées se rapportent directement et sans ambiguïté à la compétence en question, mais ce n'est pas le cas de toutes (problème de validité) ;
- La démonstration est insuffisante pour être compréhensible (explication) ;
- Certaines preuves sont contestables (authenticité), car pas objectives, insuffisamment argumentée ou pas issus d'un contexte complexe.

Compétence démontrée à travers une action réussie

- Explicite son action à travers chaque composante de la compétence isolément ;
- Apporte des preuves valides.

Lien entre l'action et les apprentissages

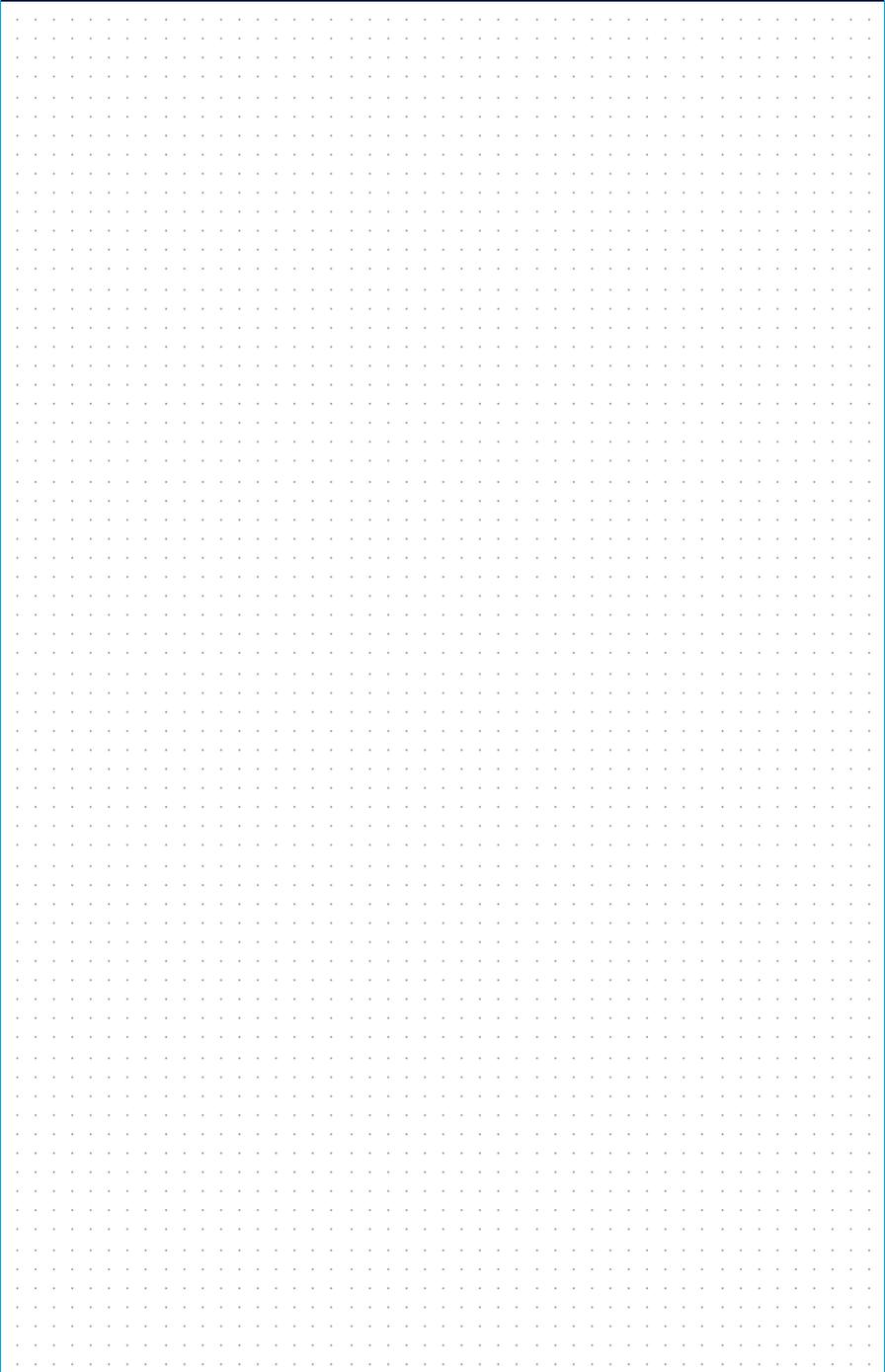
Décisions nuancées

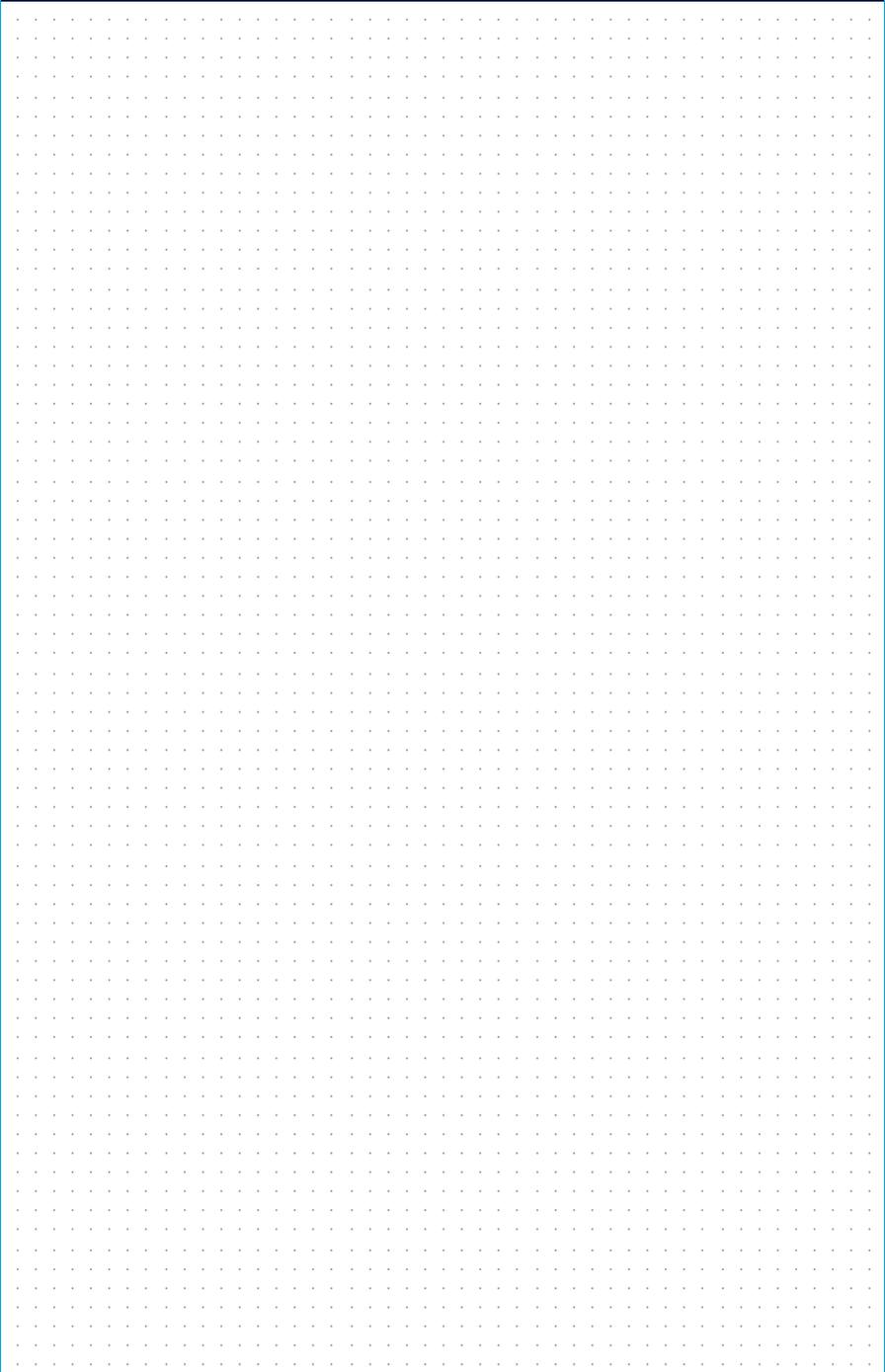
- Présente des composantes bien intégrées ;
- Explicite les choix opérés sur base des apprentissages critiques et des ressources mobilisées.

Adaptation aux situations et aux effets de son action

- Démonstre une réelle dynamique entre les composantes ;
- Démonstre sa compétence dans des situations ou contexte variés, OU anticipe la façon dont il/elle aurait procédé dans d'autres situations (ressources mobilisables / combinables) ;
- Évalue son action et propose des pistes de régulations réalistes adaptées au contexte.







partie 03

CONCLURE LA DÉMARCHE

Alignement pédagogique

Cohérence verticale et horizontale

Audit

Livret de formation



LES FONDAMENTAUX DE L'ALIGNEMENT PÉDAGOGIQUE

Q Définition



L'**alignement pédagogique** est un principe fondamental de cohérence et de pertinence pour la construction d'un cours. Il y a alignement pédagogique lorsque les objectifs d'apprentissage sont cohérents avec les activités pédagogiques et les stratégies d'évaluation. On peut également ajouter dans ce principe de cohérence les outils technologiques si le dispositif d'enseignement inclut le numérique.

Biggs, J. (1996). *Enhancing teaching through constructive alignment*. Higher education, 32,3, pp 347- 364. <http://www.jstor.org/stable/3448076>

⊕ Pourquoi mettre en œuvre l'alignement pédagogique ?

POUR L'ÉTUDIANT

L'alignement pédagogique conduit à formaliser des objectifs clairs, à proposer à l'étudiant une variété d'activités adaptées aux différents apprentissages visés, ainsi que des évaluations en adéquation avec ses apprentissages.

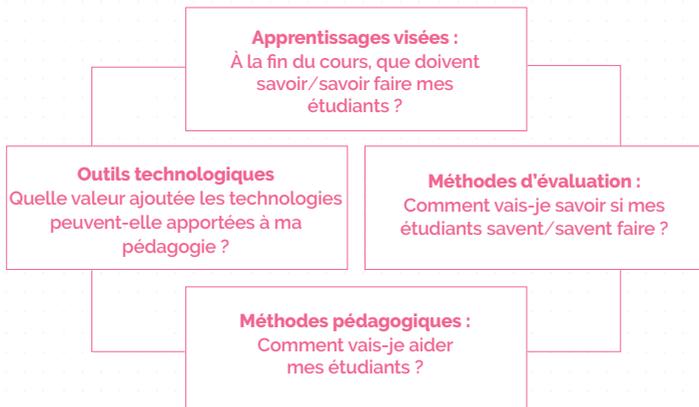
Expliquée à l'étudiant, cette cohérence lui fait comprendre le sens de ce qui lui est demandé : ceci renforce sa motivation.

La diversité des activités le rend plus actif, ce qui augmente son apprentissage en profondeur.

POUR L'ENSEIGNANT

Cet alignement peut être une source de restructuration de sa pratique.

Des témoignages mettent en avant des situations d'enseignement plus interactives des évaluations plus anticipées et objectivées.



EXEMPLE

Exemple



LES FONDAMENTAUX DE L'ALIGNEMENT PÉDAGOGIQUE



⊕ Étapes de la mise en œuvre

- Étape 01** Définition des objectifs d'apprentissage visés ainsi que des compétences. (Cf. Taxonomie de Bloom, 1956 pour le choix des verbes d'action à employer en fonction du niveau).
- Étape 02** Choix des méthodes pédagogiques en fonction des objectifs.
- Étape 03** Choix des méthodes d'évaluation en fonction des objectifs.
- Étape 04** Construire le syllabus qui présente les choix de l'alignement pédagogique et le diffuser aux étudiants. (Voir notice sur le syllabus)

⊕ Conseils de mise en œuvre

- Étape 01** Formuler les objectifs du point de vue de l'étudiant à l'aide de la taxonomie des niveaux d'apprentissage de Bloom et révisée par Krathwohl en 2001.
Intégrer des indicateurs dans la formulation des objectifs afin de faciliter l'évaluation. (Connaissance, compréhension, application, analyse, synthèse.)
- Étape 02** Diversifier les méthodes pédagogiques dans un cours pour agir sur les savoirs, savoir-faire et savoir-être.
- Étape 03** Bâtir des grilles d'évaluation critériées amène à réfléchir à l'évaluation et à sa pertinence. (Voir notice sur la grille critériée)

	NIVEAU D'APPRENTISSAGE	TYPE D'ACQUISITION	MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT	MÉTHODES D'ÉVALUATION
COGNITIF SAVOIR + SAVOIR FAIRE	Surface	Rétention	Exposé magistral	QCM, vrai/ faux réponses à compléter, réponses brèves
	Intermédiaire	Compréhension	Discussion questionnement, débat...	Réponses à développement, travail de recherche, exposé oral
	Profondeur	Réflexion	Travail individuel, travail de groupe	Travail de recherche, exposé oral, projet individuel, portfolio
AFFECTIF SAVOIR-ÊTRE	Surface	Rétention	Exposé magistral	QCM, vrai/ faux réponses à compléter, réponses brèves, observations...
	Intermédiaire	Valorisation	Discussion questionnement, débat...	Réponses à développement, travail de recherche, exposé oral, observation avec échelle
	Profondeur	Adoption	Discussion, travail individuel, travail de groupe...	Travail de recherche, exposé oral, Projet individuel, portfolio, Observations
PSYCHOMOTEUR SAVOIR-FAIRE	Surface	Perception	Exposé (démonstration), questionnement (accompagnement)	Observation
	Intermédiaire	Reproduction	Travail individuel, travail de groupe...	Observation
	Profondeur	Perfectionnement	Travail individuel, travail de groupe...	Observation, travail de recherche, exposé oral

Benjamin S. Bloom & David R. Krathwohl, *The classification of educational goals, by a committee of college and university examiners*, New York, Longmans, 1956.

Berthiaume, Denis & Nicole, Rege Colet, *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques -Tome 1 : Enseigner au supérieur*, Editions Peter lang - Exploration, recherches en sciences de l'éducation, 2013, 345 pages ISBN : 978-3-0343-1462

Lorin W. Anderson, David R. Krathwohl, Peter W. Airasian, Kathleen A. Cruikshank, Richard E. Mayer, Paul R. Pintrich, James Raths and Merlin C. Wittrock, *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing — A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, Addison Wesley Longman, Inc., 2001.



AUDIT DE LA FORMATION

⊕ Auditer la cohérence verticale et horizontale de la formation

À l'issue de la définition par l'équipe pédagogique des compétences et des acquis d'apprentissage, l'étape suivante consiste à analyser la cohérence du programme de formation qui doit permettre à l'étudiant d'atteindre les compétences visées.



⊕ Cette analyse se fait à deux niveaux qui peuvent s'illustrer par les deux questions suivantes :

- 01 Quels sont les liens éventuels entre les UE ?
Cohérence horizontale
- 02 Est-ce que les UE contribuent à atteindre des compétences visées par la formation ?
Cohérence verticale



Q La cohérence verticale

EXEMPLE

Exemple

Analyser les liens entre les compétences visées par la formation et les unités d'enseignement permet d'identifier si les acquis d'apprentissage définis dans les UE contribuent au développement des compétences visées par la formation.

COMPÉTENCES	1 ^{ÈRE} ANNÉE	2 ^{ÈME} ANNÉE	3 ^{ÈME} ANNÉE
Compétence A	UE1	UE2	UE1
Compétence B		UE3	UE2
Compétence C	UE5	UE6	UE3
		UE5	
Compétence D		UE4	UE4

Dans cet exemple, les UE1 et UE2 ciblent la compétence A. La compétence B, quant à elle, est visée par les UE3 et UE2.

L'objectif de cette analyse est de vérifier si toutes les compétences ciblées au niveau de la formation sont bien visées par l'une ou l'autre des UE. Cela conduit à questionner l'éventualité de la pertinence d'une UE qui ne ciblerait aucune compétence (ce qui est le cas, dans cet exemple, de l'UE5 de la 2^{ème} année).

Q La cohérence horizontale

SEMESTRE 01	SEMESTRE 02	SEMESTRE 03	SEMESTRE 04	SEMESTRE 05	SEMESTRE 06
UE1	UE1	UE1	UE1	UE1	UE1
UE2	UE2	UE2	UE2	UE2	UE2
UE3	UE3	UE3	UE3	UE3	UE3

Analyser la cohérence horizontale c'est faire apparaître les liens entre certaines UE, en termes de prérequis et de progression. Cette démarche vise également à s'assurer qu'il n'y pas de manque ou au contraire de redondance entre deux ou plusieurs UE.



LE LIVRET DE FORMATION

Q Définition



Le **livret de formation** est un guide à destination des étudiants recensant de nombreuses informations utiles sur une formation précise. Parfois appelé livret de l'étudiant ou encore livret pédagogique, un livret de formation correspond généralement à une mention et détaille la composition des différentes années. Il est donc susceptible de regrouper :

Un **organigramme** permettant de contacter l'équipe pédagogique.



La **matrice structurelle d'acquisition des compétences**.



Le **référentiel des compétences** devant être acquises en fin de formation.



Le **calendrier pédagogique** universitaire.



Les **objectifs** de la formation et les **prérequis** pour y accéder.



Les **métiers visés** par la formation.



Les **stages** et **alternances** possibles avec des idées de lieux d'accueil.



Les **différents parcours accessibles** depuis les années de L1, L2, L3, M1 ou M2.

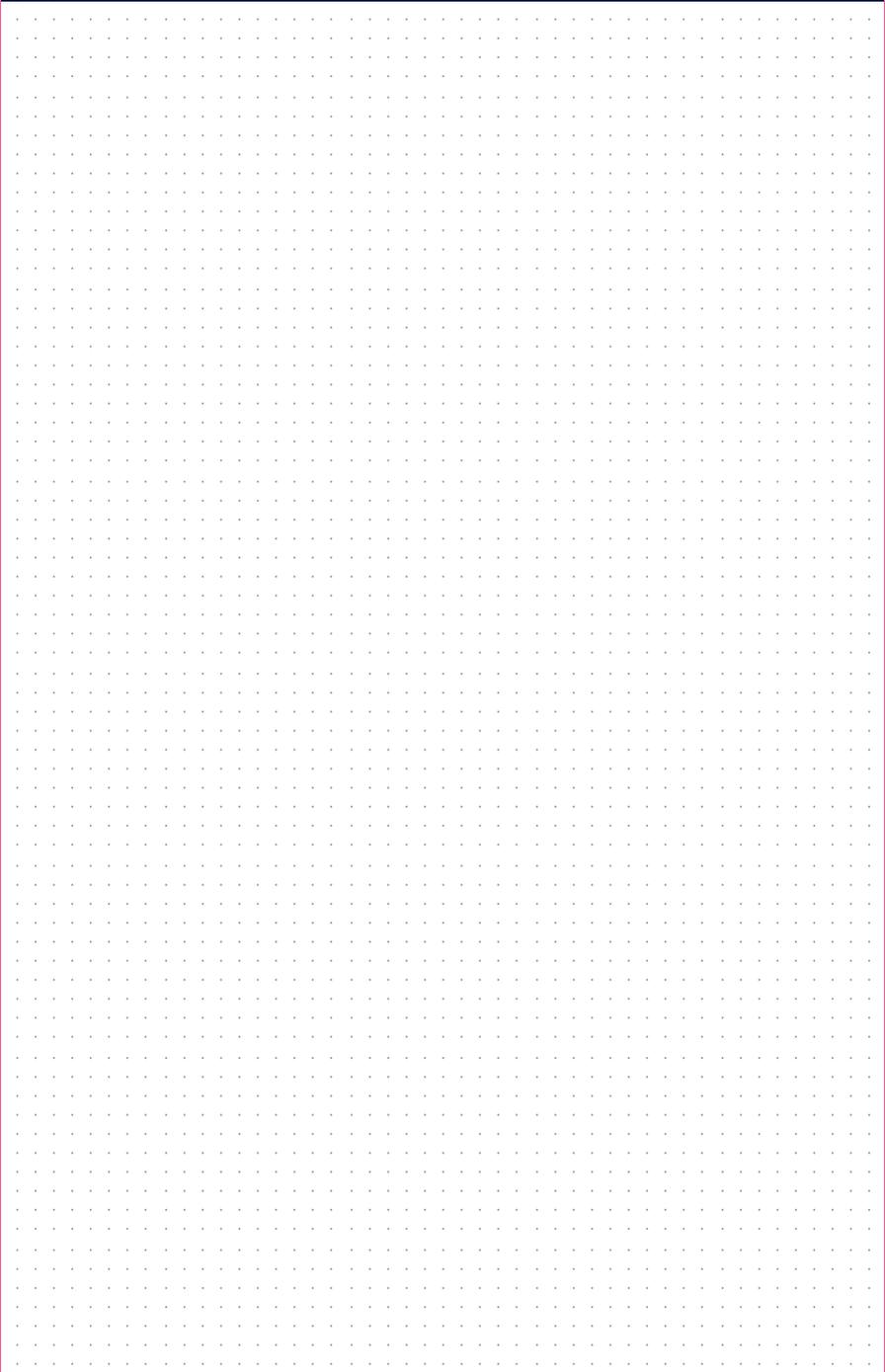


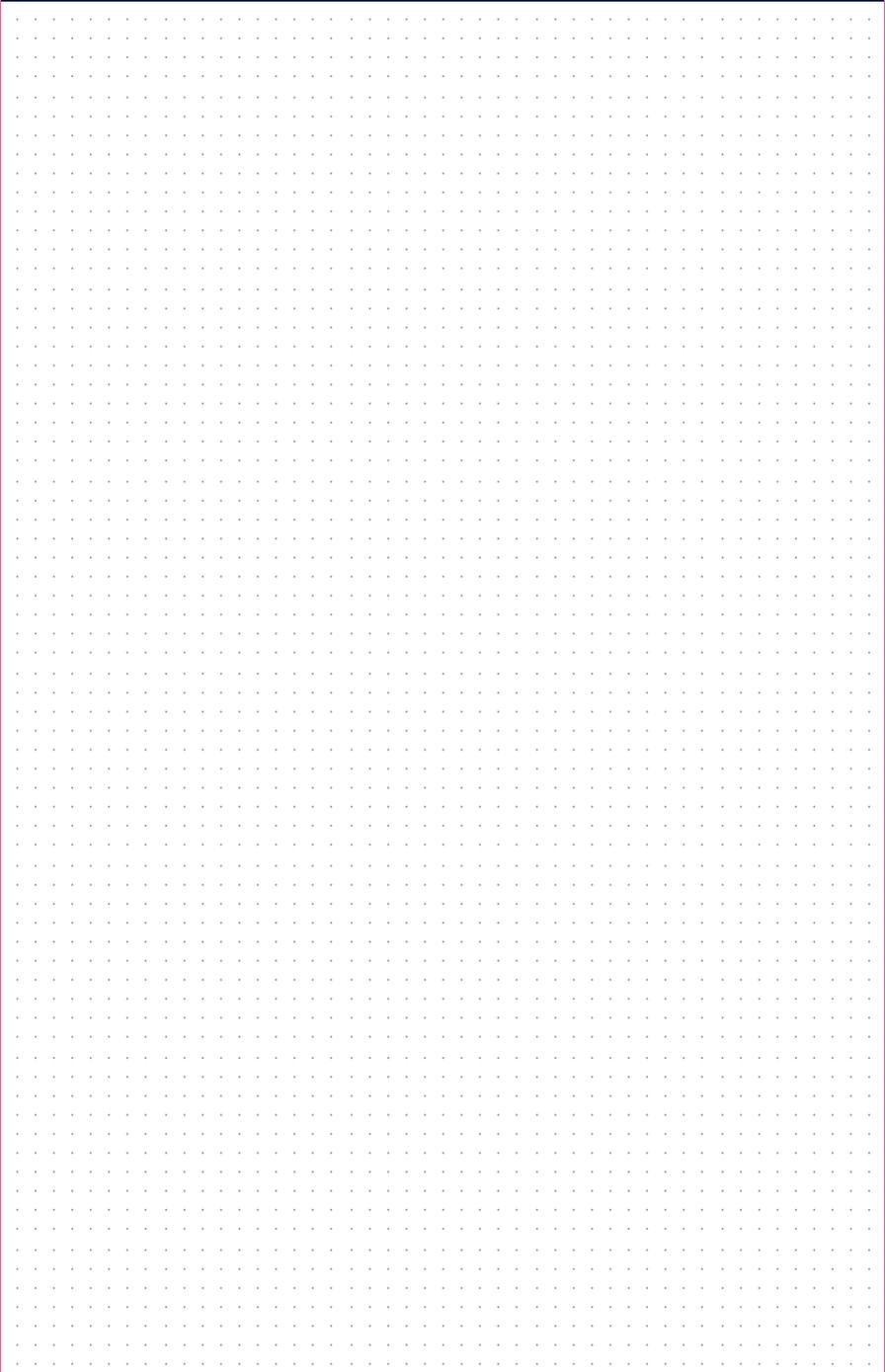
Un **schéma du chaînage des compétences** le cas échéant.



La **maquette du diplôme** détaillant les semestres, les UE, les matières et les MCCC.









elans
PERSONNALISER LES PARCOURS
À L'UNIVERSITÉ