

# Faut-il sauver l'approche par compétences ?

Jacques-Olivier Klein

IUT de Cachan, Université Paris-Saclay.

Colloque GEii, Toulouse, 4-6 juin 2025.

## Résumé

L'Approche par Compétences (APC) a été adoptée comme cadre pour les BUT. Après trois années de mise en œuvre, il est essentiel d'en évaluer les impacts réels. Cette communication pour le colloque des IUT GEii s'appuie sur une enquête publiée dans QPES 2025, menée auprès de 215 enseignants de diverses spécialités et universités, combinant analyses quantitatives et qualitatives.

Au-delà de l'insuffisance de temps et de moyens pour la mise en œuvre, pointée unanimement, les résultats révèlent une hétérogénéité marquée des dynamiques d'adaptation à la réforme : des avancées en termes de cohérence pédagogique et d'évaluation par compétences, mais aussi des critiques sur la complexité des référentiels qui découlent de la rigidité dogmatique du cadre imposé.

Cinq thématiques récurrentes émergent dans les commentaires libres : les controverses autour du principe de l'APC, de sa mise en œuvre, de la contextualisation des enseignements, des évaluations et de la dynamique collective de travail des enseignants. Elles sont analysées en les replaçant dans le contexte des sciences de l'éducation et des standards internationaux pour proposer des pistes d'amélioration concrètes.

Les propositions déduites de cette analyse conduisent à se former à une approche critique de l'APC pour en retenir les aspects positifs, en termes de cohérence de la formation, de motivation, de sens donné aux apprentissages et aux évaluations, comme de travail collectif des enseignants et des étudiants, tout en restant conscients des difficultés associées, notamment du fait de la contextualisation et de la dynamique de groupe.

Enfin, le cadre du référentiel de compétences appliqué au BUT devrait être fortement simplifié et assoupli, mieux aligné avec les standards internationaux s'appuyant sur des acquis d'apprentissage, plus ancré dans la réalité des enseignements dispensés, construisant par une approche programme un profil des étudiants en fin de formation adapté à leur insertion professionnelle comme à leur poursuite d'études.

**Mots clés :** Enquête, APC, BUT, approche programme, acquis d'apprentissage, contextualisation, évaluation, dynamique de groupe, cadre européen.

## Introduction

L'approche par compétences (APC) a servi de cadre conceptuel aux nouveaux programmes lors de la mise en place des BUT. Il s'agit d'un changement de paradigme radical visant, d'après [POUMAY], à dépasser les frontières disciplinaires pour donner davantage de sens aux apprentissages. Après une année de construction et trois ans de mise en place et d'expérimentation, il est temps d'en tirer un premier bilan.

L'analyse qui est proposée ici se fonde sur les résultats quantitatifs et qualitatifs d'une enquête lancée cet automne, que 215 collègues de différentes spécialités et universités ont complétée [PAMPHILE]. Elle concerne la transformation du DUT en BUT selon quelques dimensions. L'analyse des résultats quantitatifs montre une hétérogénéité des dynamiques d'adaptation à la réforme, dont le caractère statistiquement significatif est démontré par une Analyse des Correspondances Multiples [LEBART]. La présente communication vise à compléter cette analyse en proposant :

- Des hypothèses sur les causes probables des expressions positives et négatives énoncées dans les réponses libres. Ces hypothèses sont, par nature, subjectives, mais elles sont formulées en s'appuyant sur les standards internationaux en matière d'organisation des formations universitaires.
- Des actions concrètes, répondant possiblement aux enjeux identifiés. Ces propositions s'appuient sur des concepts clés largement partagés par les chercheurs en science de l'éducation.

La méthode suivie pour analyser les résultats quantitatifs et caractériser les répondants est expliquée dans la première partie. Les résultats sont présentés dans la section 2. La section 3 en propose une analyse et formule des propositions.

## 1. Méthode

### 1.1 Questionnaire

Au-delà du sens perçu par les étudiants dans leurs apprentissages, la mise en place de l'APC devrait conduire, selon leurs auteurs, à des transformations pédagogiques perceptibles. L'angle choisi dans l'étude consiste à analyser des dimensions importantes parmi ces transformations, en comparant quantitativement leur pratique avant et avec la réforme, puis en précisant les freins et les leviers associés. Pour optimiser le nombre de répondants au questionnaire, nous avons restreint l'étude à cinq dimensions et vérifié qu'elle puisse être complétée en 15 minutes environ. De nombreuses autres dimensions auraient pu être explorées (cf. annexe 1).

Les cinq dimensions choisies et mesurées sont :

1. Cohérence globale de la formation, lien entre disciplines ;
2. Intégration de situations d'apprentissage authentiques,
3. Évaluation en situation authentique
4. Coordination pédagogique sur la cohérence globale (approche programme)
5. Coordination pédagogique sur la charge de travail des étudiants.

Ces dimensions sont mesurées par ces questions et une échelle de Likert à 4 niveaux.

1	On s'intéresse ici à la <b>cohérence</b> et à l'articulation entre les connaissances abordées dans les diverses disciplines. <i>Avant la réforme du BUT, je faisais déjà des liens entre mes enseignements et ceux des autres disciplines de la spécialité du BUT dans laquelle j'interviens.</i>
4	On s'intéresse ici à l' <b>intégration</b> , dans les enseignements, de situations d'apprentissage authentiques (telles que des cas pratiques, des résolutions de problèmes, des projets ou des jeux de simulation...) visant à développer les compétences définies dans le Programme National (PN) <i>(Avant / Avec) la réforme du BUT, j'intégrais déjà des situations d'apprentissage authentiques dans mes enseignements.</i>
3	On s'intéresse ici à l'usage de <b>situations authentiques</b> (telles que des cas pratiques, des résolutions de problèmes, des projets, des jeux de simulation, ...) pour évaluer la capacité des étudiant·es à mobiliser leurs connaissances dans un contexte réaliste <i>(Avant / Avec) la réforme du BUT, j'utilisais déjà des évaluations pour mesurer l'acquisition des connaissances enseignées et leur mobilisation dans des situations authentiques.</i>
4	On s'intéresse ici à la communication et à la coordination au sein de l' <b>équipe pédagogique</b> <i>(Avant / Avec) la réforme du BUT, il y avait déjà une collaboration au sein de l'équipe pédagogique pour assurer une <b>cohérence globale</b> entre les cours, projets, évaluations et stages.</i>
5	<i>(Avant / Avec) la réforme du BUT, il y avait déjà une collaboration au sein de l'équipe pédagogique pour garantir une <b>planification équilibrée</b> de la charge de travail des étudiant(e)s entre les cours, projets, évaluations et stages ?</i>

À chaque fois, deux questions ouvertes sont proposées, l'une sur les freins et l'autre sur les leviers.

Les enseignants sont également interrogés sur les effets positifs, négatifs et les difficultés perçues dans la mise en place de l'APC, avec des questions ouvertes.

Selon vous, quels sont **les aspects négatifs** de la réforme du BUT ?  
 Selon vous, quels sont **les aspects positifs** de la réforme du BUT ?  
 Quelles **difficultés** avez-vous rencontrées lors de la mise en œuvre du BUT ?

Les verbatims cités dans cette communication sont tous issus de ces trois questions.

Enfin, l'enquête est complétée par des questions sociographiques (spécialité, discipline, responsabilités...). Qu'elles soient enthousiastes, mesurées ou franchement critiques, les réponses libres sont très souvent riches, pensées et argumentées. Le temps mis pour répondre était de 15 minutes en moyenne, mais une vingtaine de répondants ont passé plus de trente minutes à compléter le questionnaire. Si les réponses diffèrent assez fortement, en fonction des différentes dynamiques d'adaptation à la réforme, elles se retrouvent fréquemment sur les thèmes communs et il semble possible d'imaginer des actions concrètes adaptées communes.

## 1.2. Caractérisation des répondants

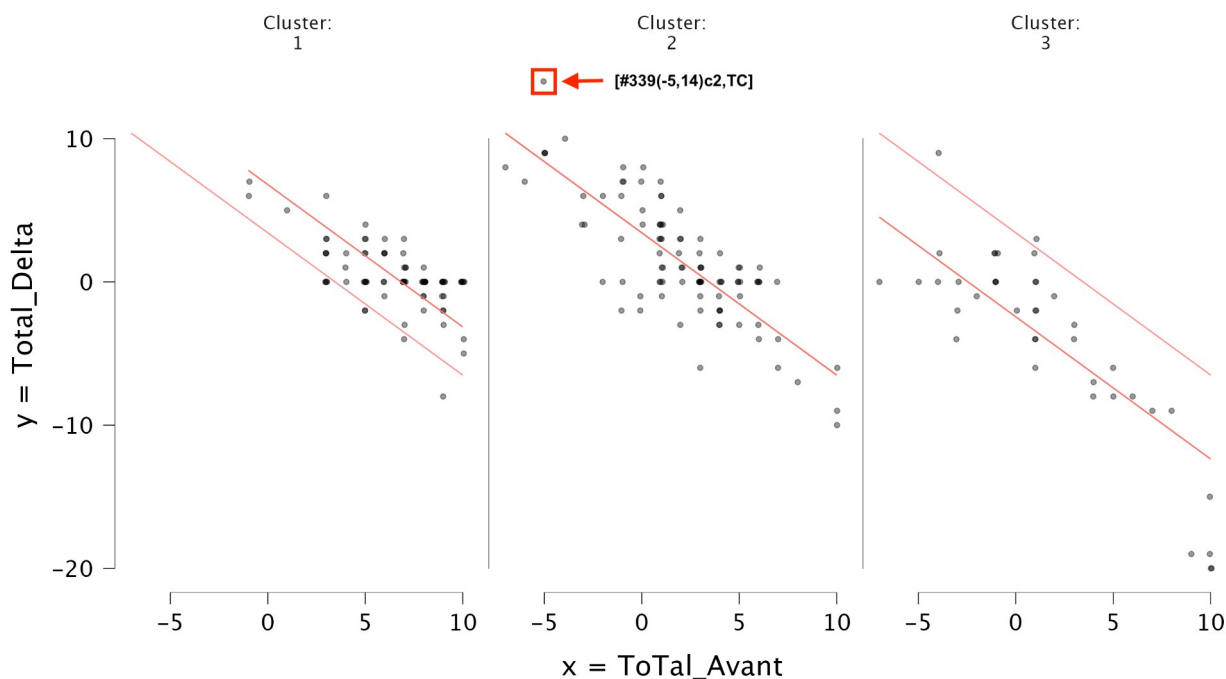
Pour « cartographier » les répondants, et montrer que nous avons examiné les réponses libres parmi des profils différents, nous avons adopté un codage, sous la forme **[#id(x,y)cn-SPÉ]**.

Partant des réponses aux questions portant sur les cinq dimensions mesurées, nous avons associé des valeurs -2, -1, 1 2 respectivement aux réponses, « Non, pas du tout », « Non, pas vraiment », « Oui, plutôt et Oui , tout à fait ».

- La somme de ces réponses sur les cinq dimensions avant la réforme mesure le niveau global de pré-adaptation suivant ces dimensions. Il est noté **x = Total\_Avant**.
- La même somme après la réforme du BUT sera identifiée Total\_après et la différence entre les deux **y = Total\_Delta = Total\_après - Total\_avant**.

Ces deux valeurs **(x,y)** constituent les coordonnées de chaque répondant dans un espace à deux dimensions que nous avons retenu comme caractéristique des profils.

- Une troisième valeur **cn** (c1, c2 ou c3) est donnée entre parenthèses. Elle correspond au numéro *n* de l'un des trois clusters identifiés dans [PAMPHILE] par ACM.
- La spécialité **SPÉ** du département d'origine est également précisée,
- Un numéro unique **#id** identifie chaque répondant.



*Cartographie des 3 clusters.*

## 2. Résultats

### 2.1. Analyse quantitative

Les 5 dimensions mesurées ne montrent pas de variation significative globale entre la mesure avant et après sur l'ensemble des répondants.

Néanmoins, une telle analyse globale n'a pas de signification compte tenu de l'hétérogénéité de la population et ses trois clusters identifiés dans [PAMPHILE].

Le graphique précédent, séparant les 3 clusters dans l'espace 2 D précédemment décrit, permet de se faire une idée générale des différentes dynamiques. L'analyse quantitative pour chaque dimension et pour chaque cluster est détaillée dans [PAMPHILE].

Certaines observations méritent d'être relevées :

- le cluster 1, (80 réponses) partant d'une situation Total\_Avant plus haute que les autres, progresse peu.
- le cluster 2, (95 réponses) partant d'une position  $x = \text{Total\_Avant}$  plus basse, progresse davantage, (excepté sur les dimensions 1 et 5).
- le cluster 3, (40 réponses) partant d'une position  $x = \text{Total\_Avant}$  diverse, régresse. Cette régression, peu intuitive, mérite d'être précisément examinée à travers les réponses libres.

### 2.2. Réponses aux questions ouvertes

Les réponses sont souvent élaborées et parfois assez longues. Pour des raisons pratiques, elles sont citées ici sous forme résumée, en style télégraphique, en tentant de conserver au mieux les idées énoncées. Pour gagner de la place, les critiques sur le manque de temps et le manque de moyens pour la mise en place de la réforme ne sont pas reproduites. Elles sont presque systématiquement évoquées. Le passage à 3 ans est également fréquemment cité, plutôt dans les points positifs. Comme il est indépendant des objectifs de l'APC, nous ne l'avons généralement pas relevé dans les verbatims.

En dehors du temps et des moyens, insuffisants, nous avons repéré cinq thématiques récurrentes, directement en lien avec l'APC. Elles sont mises en avant par un code couleur.

1. **Le principe de l'APC** fait l'objet de beaucoup de critiques sur son efficacité non prouvée, son caractère dogmatique et imposé. On peut y associer l'objectif de professionnalisation, parfois perçu positivement pour favoriser l'intégration professionnelle, parfois vu comme une limitation des possibilités de poursuite d'études. Enfin, il est fait mention des bénéfices en termes de cohérence.
2. La **rigidité du cadre** de l'APC-BUT version « Labset » et sa **complexité** ou celle du PN ou des modalités de contrôle de connaissance et de compétences (MCCC) qui en découlent font l'objet de nombreuses critiques. Le PN n'est pas jugé présentable, ni aux étudiants, ni aux professionnels. Il est difficile de trouver des jugements positifs à ce niveau.
3. L'intérêt de la **mise en situation (SAÉ)**, de la pratique, des projets, orienté vers la professionnalisation est un bénéfice relevé pour l'APC, mais des difficultés associées sont également citées pour mise en autonomie des étudiants, et un sentiment de dévalorisation de la formation, due à la suppression des heures disciplinaires conduisant à une régression des exigences disciplinaires, qui peut créer le sentiment d'une perte de sens. Enfin, il est souvent relevé la charge de travail associée pour les équipes à la mise en place des SAÉ.
4. **L'évaluation** en compétences est souvent notée comme un progrès, notamment par rapport aux notes et à l'évaluation des seuls savoirs. Il est aussi relevé dans les difficultés, spécialement pour les SAÉ et les travaux de groupe. Enfin, la persistance des notes est parfois jugée peu cohérente avec cette approche.
5. La **dynamique collective** du travail en équipe est diversement vécue, parfois comme une ouverture sur des collaborations enrichissantes, parfois comme un obstacle du fait de l'absence d'adhésion à la réforme de ses collègues, qui peuvent la vivre comme une remise en cause de leur professionnalité.

D'autres facteurs sont souvent cités, sans qu'ils soient en lien direct avec l'APC : le passage à trois ans, le lien avec le recrutement *parcoursup*, l'attractivité, le niveau d'entrée, les quotas de recrutement en bac technologiques, les objectifs d'insertion professionnelle, le devenir des anciennes licences professionnelles, l'épuisement et le manque de reconnaissance de l'investissement des collègues, notamment des ESAS (primes), l'absence de formation.

## 2.3. Echantillons de réponses

Une dizaine de réponses sont franchement enthousiastes. En dehors des critiques sur le temps et les moyens insuffisants, elles citent essentiellement des effets bénéfiques : le sens, la cohérence et le travail en équipe, la mise en situation. Elles proviennent toutes du cluster 2.

[#484(-5,9)c2,GEii] APC est **plus adaptée que CM** à nos étudiants qui manquent de concentration et ne prennent plus de notes.  
 [#339(-5,14)c2,TC] : APC bien **plus cohérent** pour les étudiants et les collègues, **donne plus de sens** aux apprentissages. Les collègues travaillent davantage en **équipe**, à s'intéresser aux autres cours. Les étudiants sont davantage **mis en situation**.  
 [#282(-5,9)c2,GEA] négatif : **surcharge de travail**, positif : privilégier les **compétences (savoir en action)** par rapport aux connaissances (mémorisation); difficulté : **conception des saé**.  
 [#326(-5,9)c2,GEA] négatif : **fracture des équipes**, **compréhension de l'APC** ; positif : **engagement des étudiants dans les saé** , progression sur les 3 ans ; difficulté : absence d'innovation des **collègues**.

S'agissant de collègues dont la pratique était initialement assez éloignée des objectifs de l'APC ( $x = -5$ ), cet enthousiasme pourrait s'expliquer par une prise de conscience de l'engagement plus important des étudiants dans des situations plus contextualisées et pratiques due à la mise en place de SAÉ. Le fait que la progression soit nettement moins marquée sur les dimensions collectives (1 et 5) dans le cluster 2 pourrait indiquer qu'il s'agit plutôt d'une démarche individuelle, mais l'intérêt des réflexions en collégialité apparaît aussi dans des verbatims :

[#380(0,5)c2,GEA] négatif : **manque de connaissance/appropriation de l'APC**, **charge de travail**, positif : **Les saé préparent pour l'insertion professionnelle**, **donnent du sens**, le **travail en équipe pédagogique** est enrichissant. Difficulté : planification saé/ressources, intégration des collègues, **évaluations**.

Environ 25 réponses sont résolument critiques. Elles mettent en cause le principe de l'APC aux effets incertains, la complexité et la rigidité de sa mise en œuvre, laissent transparaître une forme de lassitude ou d'exaspération, voire de colère. Elles proviennent des 3 clusters (cluster 1 : 4, cluster 2 : 10; cluster 3 : 11). En voici quelques-unes :

[#151(8,-7)c2,GEii] Point négatif : réforme **dogmatique**, faite trop vite, **sans accompagnement**, **l'autonomie** pose un problème de sécurité / plateforme, les **réponses aux questions posées culpabilisantes** ; point positif : **généraliser l'apprentissage**.  
 [#83(3,0)c2,GEii] Point négatif : **APC floue**, **cadre rigide**, **heures tp disproportionnées**. Positif : je ne sais pas. Difficultés: Chamboulement de maquettes d'un PN qui fonctionnait plutôt bien.  
 [#296(3,-4)c3,GEA] Point négatif : **PN squelettique et halluciné**, **système des compétences incompréhensibles**, **perte d'heures dans ma matière**; perte **de contenus**, objectif : **limiter la poursuite d'étude**, trop d'heures d'autonomie où **les étudiants sont livrés à eux-mêmes** ; réforme **demandée ni par les enseignants ni par les entreprises**; **culpabilisant**, chronophage ; point positif : je cherche encore.  
 [#128(-1,2)c3,info] Point négatif : **rapport saé/ressources**, **structure PN**, nbre matières, **heures projets sans encadrement**, charge de travail étudiants, **complexité MCC**, **APC en théorie**, **mais on est resté aux notes**, **noms des parcours nébuleux**, **stage compensables**. Positif : je cherche toujours ! le DUT + LP était très bien ! Difficultés : mise en place et **évaluation** des saé, 3e année à cout constant, **attractivité** de certains parcours, **passage sans valider des compétences arrêtées**, stages trop rapprochés.

La régression sur les dimensions mesurées peut s'expliquer par la perception d'une réforme subie comme une dégradation d'un système initialement efficace et une remise en cause de sa propre professionnalité. Elle invite à se questionner sur le fondement même de l'APC.

En dehors de ces extrêmes, la plupart des réponses sont relativement équilibrées entre les points positifs et négatifs. Certains, dont les pratiques étaient déjà alignées sur les objectifs visés par l'APC ( $x > 0$ ) n'ont probablement pas ressenti le besoin d'évoluer significativement dans leur pratique ( $y = 0$ ). Toutes les réponses ne peuvent pas être reproduites ici, mais au fil de la lecture des témoignages, les thématiques reviennent, conduisant à la saturation du nombre de thèmes abordés, redondants. Nous avons tenté d'en reproduire un échantillon suffisamment représentatif. Comme il fallait faire des choix, nous avons donné la priorité aux collègues qui ont pris le plus de temps pour répondre (plus de 35 minutes).

[#114(-1,2)c3,GMP] (44 minutes) Point négatif : Trop vite, pas de **formation des formateurs** ; Positif : Tourné vers des **compétences**. Met l'accent sur les travaux **pratiques** et les **projets** et le travail en **autonomie** ou semi autonomie. Difficulté : surcharge de travail, **épuisement**.  
 [#174(4,0)c2,GEA] (80 minutes) Point négatif : réforme **imposée, non justifiée** ; positif : travail en **projet, collaboration, évaluation par compétence** à mettre en place; difficultés : **absence d'échanges** dans le département  
 [#226(0,8)c2,GACO] (38 minutes) Point négatif : L'enseignement plus **pratique**, plus descriptif, des étudiants peinent à comprendre le fondement des matières. Positif : La **formalisation** des apprentissages de synthèse. Difficultés : **Découpage** des apprentissages en dehors de la norme pratiquée dans ma matière.  
 [#359(-1,7)c1,QLIO] (42 minutes) Point négatif : réforme **imposée, non justifiée**. Positif : saé. Difficultés : **évaluations des compétences**, étudiants ne ressentent pas le besoin de métacognition donc du **portfolio**.  
 [#124(6,0)c1,GEii] (51 minutes) Point négatif : **usine à gaz illisible, coefficients SAÉ trop grands, dévalorisation des ressources et softskills**. hyperspécialisation(parcours):idée hors sol. Positif : projets (SAÉ) mieux rémunérés. Difficultés : **complexité PN et ambiguïtés sur les volumes horaires**. Notes de **toutes compétences-UE égales**. Vrai problème : niveau initial des étudiants.

Nous avons ajouté ici des réponses qui complètent ce panorama avec des collègues qui ont peu évolué quantitativement ( $y = 0$ ) et/ou qualitativement (« nous le faisons déjà »).

[#250(9,0)c1,GEA] Point négatif : Le déséquilibre des **heures de SAÉ**, les **passagers clandestins** dans les groupes de saé. point positif : nous étions déjà en grande transversalité, pratiques **pas bouleversées**.  
 [#463(3,0)c2,GEA] Négatif : **Moins de cours tp td. Je faisais déjà** des études de cas. Difficultés : **Moins d'heures de cours. Vocabulaire** "pédagogue". Peu de travail des étudiants en **autonomie**.  
 [#61(0,4)c2,GEii] Négatif : réforme **précipitée, pas d'IUT Pilote, PN Carcan, je favorisais déjà approches concrètes**, Positif : **travail en équipe et découpage**.  
 [#238(3,0)c2,GEA] **APC mais maintien des notes** donc **M3C délirants, AC incompréhensible**, Positif : **L'évaluation par compétences**. Les **SAE**. Le **portfolio**. Difficultés : recrutement RH, **collègues pas convaincus**.

Cette absence d'évolution s'explique assez facilement par le fait que ces collègues étaient déjà préalablement bien alignés avec les cinq objectifs.

La réponse suivante résume relativement bien l'ambiguïté de ces expressions nuancées.

[#94(4,2)c2,RT] (19 minutes) Négatif : **APC jamais évaluée**, chronophage, **référentiel non présentable aux étudiants et entreprises**. APC non mise en œuvre par les **équipes**. : Positif : pédagogie par **projets** avec les SAÉ, **résolution de problèmes, présentations orales** ; difficulté : **charge de travail**.

Des doutes persistent sur le principe de l'APC, sa mise en œuvre est jugée décevante, mais la contextualisation et la mise en activité des étudiants reste un objectif désirable.

### 3. Peut-on faire mieux ?

Dans cette dernière partie, nous cherchons à formuler des hypothèses sur les causes à l'origine des réponses formulées et des solutions qui pourraient être proposées pour dépasser les difficultés rencontrées pour chacun des cinq thèmes. Il s'agit d'une analyse personnelle subjective qui n'a comme ambition que d'apporter sa contribution au bilan de l'APC, sans prétendre qu'il s'agisse d'une vérité scientifique indépassable. Elle appelle donc à être débattue, critiquée et enrichie.



Autant que possible, l'analyse et les propositions s'appuient sur des concepts clés de la pédagogie universitaire et des sciences de l'éducation comme l'alignement pédagogique [BIGGS] et la motivation [VIAU] mais aussi les standards reconnus au plan international, comme le cadre européen issu du processus de Bologne et des exemples de référentiels tirés d'instances de référence au plan international comme l'UNESCO. Elle s'appuie enfin sur les ouvrages sur l'APC, ceux de l'équipe Poumay-Georges-Tardif, [POUMAY] mais aussi d'autres, comme Jacqueline Beckers [BECKERS] qui s'est particulièrement intéressée au lien entre l'APC et la réduction des inégalités d'apprentissage.

### 3.1. De l'APC à l'Approche Programme (AP)

#### 3.1.1. Variabilité de la définition de l'approche par compétences.

Les critiques sur le principe de l'APC mélangent probablement le concept même et sa mise en œuvre dans la version Labset (point 2) que nous appellerons le cadre BUT-APC. Dans un premier temps, pour s'en tenir au principe, il conviendrait de définir l'APC, or la définition de l'APC varie d'un pays à l'autre et même à l'intérieur de ceux-ci. Certaines définitions sont orientées sur la progression au cours de la formation (trajectoire de développement), d'autres sur la mise en situation (contextualisation), sur l'évaluation (située, par opposition aux connaissances) ou sur la définition d'un profil tourné vers l'avenir de l'étudiant (approche programme).

Un exemple en France (université de Poitiers) :

« 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. »

<https://elans.univ-poitiers.fr/wp-content/uploads/sites/459/2021/06/UNIV-APC-Vnumerique.pdf>

Cette définition part de l'**après** formation, l'insertion professionnelle et la poursuite d'études, pour définir le profil de sortie. Elle est caractéristique d'une « **approche programme** ».

Un exemple au Québec, université de Montréal :

« À l'université, l'approche par compétences constitue une nouvelle manière de planifier l'enseignement et l'apprentissage dans un programme d'études afin de soutenir le développement de compétences. Les compétences, conçues comme des savoir-agir complexes, intègrent un ensemble relativement vaste de ressources : savoirs, savoir-faire, savoir-être, outils, etc. Leur développement résulte d'une **intégration progressive et graduelle de ces ressources** dans des situations authentiques issues de la vie professionnelle, des activités de recherche ou du monde citoyen. »

<https://cpu.umontreal.ca/enseignement-apprentissage/organisation-programme/approche-par-competences/>

Cette définition, proche de celle de Tardif (savoir-agir-complexe, situation), se distingue par une focalisation sur la progressivité de l'intégration des ressources au cours du temps, **à l'intérieur de la formation**. Elle est proche du concept de « **trajectoire de développement** ».

Dans les pays anglophones, l'APC est souvent désignée sous le terme Competency-Based Education (CBE). Selon Wikipédia :

Competency-based learning or competency-based education is a framework for teaching and assessment of learning. It is also described as a type of education based on predetermined "competencies," which focuses on **outcomes and real-world performance**.<sup>[1]</sup> Competency-based learning is sometimes presented as an alternative to traditional **methods of assessment** in education.

[https://en.wikipedia.org/wiki/Competency-based\\_learning](https://en.wikipedia.org/wiki/Competency-based_learning)

Cette définition se focalise sur l'**évaluation**, s'affirmant comme alternative et orientée vers les résultats en situation réelle.

#### 3.1.2. Forte variabilité de la définition de la compétence

La définition même de la compétence ne fait clairement pas consensus (on recense au moins 40 définitions différentes) et la définition retenue pour le BUT, celle de Jacques Tardif, n'est pas la plus reconnue au plan

international. Elie Milgrom nous l'avait prudemment rappelé, lors de sa présentation au colloque Geii fait sa conf 2020, à la minute 43:30 : <https://youtu.be/jarHtdEMDNo?feature=shared&t=2611>

Ces différences ne sont pas minimes. Par exemple, le **MEDEF** (Mouvement des Entreprises de France) définit la compétence **professionnelle** comme :

« une combinaison de connaissances, de savoir-faire, d'expériences et de comportements s'exerçant dans un contexte précis. Cette compétence se manifeste lors de sa **mise en œuvre en situation professionnelle**, ce qui permet de l'évaluer et de la valider. **Il incombe donc à l'entreprise de repérer, d'évaluer, de valider** et de faire évoluer ces compétences en collaboration avec les institutions, les branches professionnelles, le système éducatif et les salariés eux-mêmes. » <https://journals.openedition.org/sdt/34416>

Le fait que la compétence se manifeste et s'évalue en situation professionnelle, dans les entreprises et par elles constitue une différence assez radicale avec la définition proposée par Jacques Tardif à laquelle nous faisons fréquemment référence. Elle est notamment peu compatible avec la définition et l'évaluation des compétences par des établissements d'enseignement, la mise en œuvre et l'évaluation en leur sein.

**L'UNESCO** ne fait pas référence au contexte professionnel :

« Capacité à mobiliser et à exploiter des ressources internes telles que les connaissances, les aptitudes et les comportements, ainsi que des ressources externes telles que des bases de données, des collègues, des pairs, des bibliothèques, des instruments etc., en vue de **résoudre efficacement des problèmes spécifiques** dans des situations réelles. » <https://uis.unesco.org/fr/glossary-term/competence>

Cette définition, au singulier, pourrait s'appliquer globalement à une personne compétente. Savoir si le concept s'applique à « Être » compétent ou « Avoir » des compétences fait d'ailleurs débat.

Dans le cadre européen, la compétence est définie comme :

« la capacité à appliquer des connaissances et des aptitudes dans divers contextes, en faisant preuve **d'autonomie et de responsabilité** ».

Placée au même niveau que les savoirs et aptitudes, elle n'est qu'une instance possible du concept plus général d'acquis d'apprentissage.

### 3.1.3. Le cadre européen repose sur les acquis d'apprentissage

Les **acquis d'apprentissage** (AA) (en anglais « **learning outcomes** ») constituent la brique de base du cadre **européen** des diplômes :

Qualifications frameworks play a key role in developing the European Higher Education Area. Qualifications frameworks play a key role in developing the European Higher Education Area. A qualifications framework encompasses all the qualifications in a higher education system – or in an entire education system if the framework is developed for this purpose. It shows **what a learner knows, understands and is able to do on the basis of a given qualification – that is, it shows the expected learning outcomes for a given qualification.** <https://ehea.info/cid102842/qualifications-frameworks-the-ehea-2009.html>

Cette définition en a été négociée à Bologne lors d'un séminaire européen les 1<sup>er</sup> et 2 juillet 2004.

Les acquis d'apprentissage incluent des savoirs, aptitudes et compétences.

**L'aptitude** est définie comme :

la capacité d'appliquer un savoir et d'utiliser un savoir-faire pour effectuer des tâches et résoudre des problèmes ; <https://www.francecompetences.fr/espace-international/le-cadre-europeen-des-certifications/>

Elle peut donc être procédurale et de complexité limitée.

Les compétences ne constituent donc pas l'outil de référence pour construire des programmes et leur usage inapproprié, source de confusions, est découragé.

Learning outcomes are commonly expressed in terms of competences or skills and competence. **The loose use of all these terms in an almost interchangeable way does lead to confusion** and the development of a common terminological understanding should be encouraged. [https://ehea.info/media.ehea.info/file/Learning\\_Outcomes\\_Edinburgh\\_2004/76/8/040620LEARNING\\_OUTCOMES-Adams\\_577768.pdf](https://ehea.info/media.ehea.info/file/Learning_Outcomes_Edinburgh_2004/76/8/040620LEARNING_OUTCOMES-Adams_577768.pdf)

### 3.1.4. Les acquis d'apprentissage sont centraux en sciences de l'éducation

Le concept plus général et englobant d'acquis d'apprentissage visés (AAV), conforme au cadre européen est également l'appellation internationalement adoptée et reconnue en science de l'éducation (en anglais



intended learning outcomes, ILO). C'est celui utilisé par John BIGGS dans son livre Teaching for quality Learning at University [BIGGS], cité 27101 fois d'après Google Scholar, on peut considérer qu'il s'agit d'un standard en matière de pédagogie universitaire.

Focusing on what and how students are to learn, rather than on what topics the teacher is to teach, requires that an **intended learning outcome**, or **ILO**, specifies not only what is to be learned, the topic, but how it is to be learned and to what standard. The outcome statement thus specifies a **verb that informs students how they are expected to change** as a result of learning that topic, for example 'reflect on X', or 'apply theory to Y'. That verb, or verbs, should then be **addressed in the teaching/learning activities (TLAs), and in the assessment task (AT)**.

[https://archive.org/details/teachingforquali0000bigg\\_e3v6](https://archive.org/details/teachingforquali0000bigg_e3v6) (pp 97-98)

La définition des acquis d'apprentissage visés (AAV) par J. Biggs est intimement liée au concept d'alignement constructif, focalisé sur les changements de comportements observables en action [BIGGS]. Le verbe utilisé pour l'AAV (« ILO » en anglais) doit être le même que celui utilisé pour les activités d'enseignement-apprentissage (TLA) et tâches d'évaluation (AT), garantissant ainsi l'alignement « constructif ».

En fondant leur approche sur le concept polysémique de « compétence », **sans l'inclure parmi les « acquis d'apprentissage »**, Jacques Tardif et Mariane Poumay redéfinissent un modèle qui ne respecte ni le cadre européen de l'enseignement supérieur ni les standards internationaux en matière de qualité des formations universitaires.

La différence entre acquis d'apprentissage et compétences n'est pas du tout anecdotique puisque l'acquis d'apprentissage se doit d'être évaluable, non ambiguë et n'a pas l'obligation d'être systématiquement évalué dans une situation complexe, authentique et inédite, ce qui simplifie considérablement la tâche d'évaluation des savoirs disciplinaires et des aptitudes, pour les enseignants comme pour les étudiants. L'évaluation des compétences reste bien évidemment intéressante et pertinente dans certains contextes, mais compte tenu de la complexité de sa mise en œuvre, elle ne peut pas être la seule méthode d'évaluation, elle doit rester marginale.

Enfin, quelle qu'en soit la définition, il est probable que la perspective utilitaire de l'APC percute une conception plus humaniste, universelle et émancipatrice de l'université, dont les quatre piliers, dans sa conception « humboltienne » sont l'adossement à la recherche, la liberté académique, l'indépendance vis-à-vis des considérations économiques et le développement citoyen, d'après Guillaume de Humboldt (1767-1835, université de Berlin) philosophe considéré comme un des pionniers des sciences de l'éducation.

[https://fr.wikipedia.org/wiki/Modèle\\_Humboldtien\\_de\\_l%27enseignement\\_supérieur](https://fr.wikipedia.org/wiki/Modèle_Humboldtien_de_l%27enseignement_supérieur)

Le cadre européen n'éluie pas cette question :

In terms of philosophy, the objections follow the view that higher education learning cannot be constricted and/or reduced to a series of learning outcomes that inhibit and prescribe the learning process. **Academic study is by definition open-ended and the detailed specification of outcomes is antithetical** to the traditional university function. Proponents of this view often emphasise the distinction between higher education and vocational education and training, the latter being more suited to a learning outcomes approach due to the skills and competence-based nature of such courses.

[https://ehea.info/media/ehea.info/file/Learning\\_Outcomes\\_Edinburgh\\_2004/76/8/040620LEARNING\\_OUTCOMES-Adams\\_577768.pdf](https://ehea.info/media/ehea.info/file/Learning_Outcomes_Edinburgh_2004/76/8/040620LEARNING_OUTCOMES-Adams_577768.pdf)

Dans un contexte où l'objectif quantifié d'insertion professionnelle est inscrit dans le Code de l'éducation, l'APC imposée avec la réforme du BUT dans un calendrier brutal peut être interprétée comme le signe d'une volonté politique de détacher les IUT de leur mission universitaire pour en faire des formations uniquement professionnelles, tubulaires, totalement dédiées à l'insertion professionnelle. Or, l'identité des IUT se fonde sur un équilibre entre leurs missions universitaire et technologique, vecteur d'une mixité sociale précieuse et assumée. On comprend, dès lors, qu'une vision utilitariste déséquilibrée puisse heurter des valeurs, créer des interrogations et des réticences sur l'objectif même de l'APC et la mission confiée aux IUT.

### 3.1.5. L'intérêt de la mise en cohérence par une approche programme (AP)

Deux concepts sont intimement liés à l'APC.

- La contextualisation en situation authentique et complexe des enseignements et des évaluations, d'une part. Nous reviendrons sur ce premier point dans la section 3.3.
- L'approche programme d'autre part.

L'approche programme consiste à considérer globalement une formation comme un tout réfléchi et conçu de façon collégiale et cohérente.

L'approche-programme conçoit le programme (et non le cours) comme l'unité de base de la formation et implique donc une **«cohérence»** étroite entre les différentes composantes du programme", elle vise "l'intégration des apprentissages chez les étudiants plutôt que l'accumulation des connaissances" ( Basque & Rogozan, 2009, p. 2). Elle exige également **«la concertation»** et la collaboration continue entre les différents acteurs intervenant dans le programme" ( Basque & Rogozan, 2009, p. 2). L'approche-programme promeut ainsi une approche **'bottom-up'**, plus **démocratique** et inclusive de l'ensemble du corps professoral et des étudiants qui travaillent ensemble dans la transparence pour **l'amélioration continue** du programme ( Prégent et al., 2009).

[https://ife.ens-lyon.fr/AccEPT/AccEPT\\_Programmes2017/co/01\\_AP\\_notions.html](https://ife.ens-lyon.fr/AccEPT/AccEPT_Programmes2017/co/01_AP_notions.html)

Cette vision holistique et démocratique est indéniablement meilleure qu'une vision « modulaire » qui viserait à une accumulation d'unités d'enseignement indépendantes, s'ignorant les unes les autres. C'est très probablement cette perception positive qui transparait dans les énoncés positifs sur l'APC. (par ex. [#339(-5,14)c2,TC]).

Néanmoins, l'approche programme n'implique pas nécessairement l'approche par compétences. Preuve en est, les formateurs de l'UCL, qui se méfient du terme de compétence, publient des articles et organisent des formations sur l'approche programme. On y trouve l'objectif suivant :

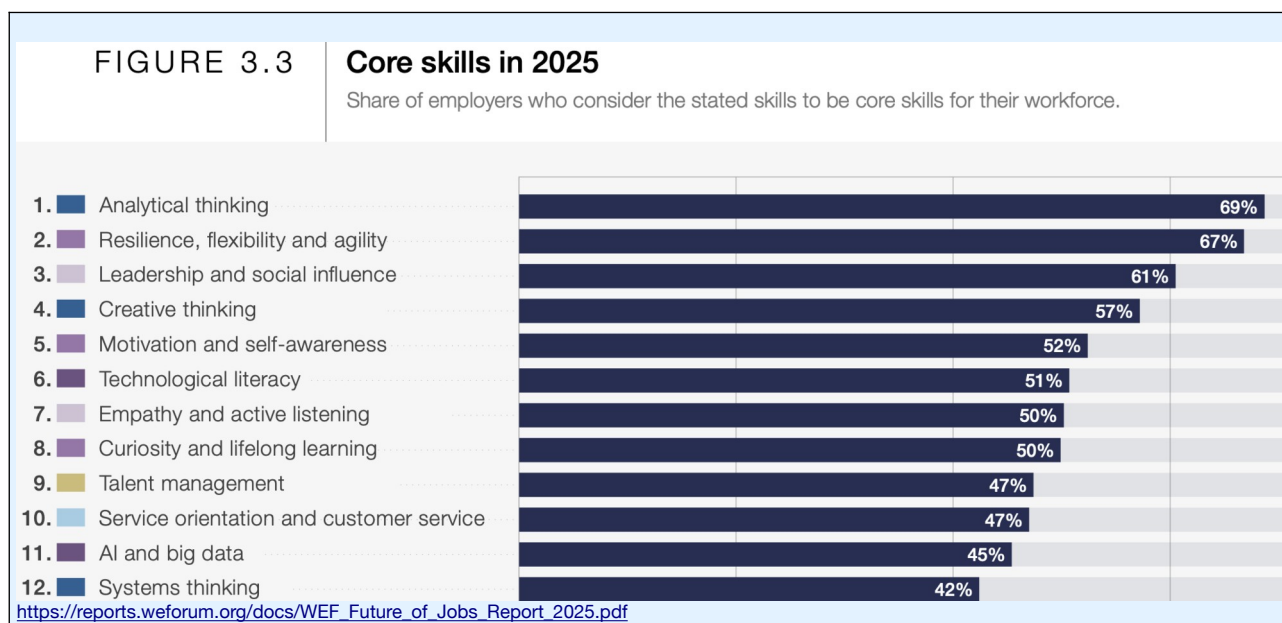
« définir le profil de sortie des diplômés en termes de **compétences disciplinaires** et de **compétences transversales** formulées sous la forme d'**acquis d'apprentissage terminaux (AATP)** ».

<https://www.f2l.be/formations-institutionnel/approche-programme/>

L'usage des termes de compétences « disciplinaires » et « transversales » montre bien qu'il ne s'agit ni des compétences professionnelles (celle du Medef) ni des compétences Tardif-Poumay (savoir-agir complexe, ...), mais en réalité du concept plus englobant d'AA visé, celui reconnu au plan européen et au plan scientifique international (ILO pour J. Biggs).

Compte tenu de ces remarques, le questionnement sur la solidité conceptuelle de l'approche par compétence est clairement fondé. Que ce soit du point de vue du monde socio-économique ou du monde académique, il n'est pas raisonnable de l'accepter comme un dogme incontournable. Il semblerait plus prudent et productif de s'en tenir à une approche programme.

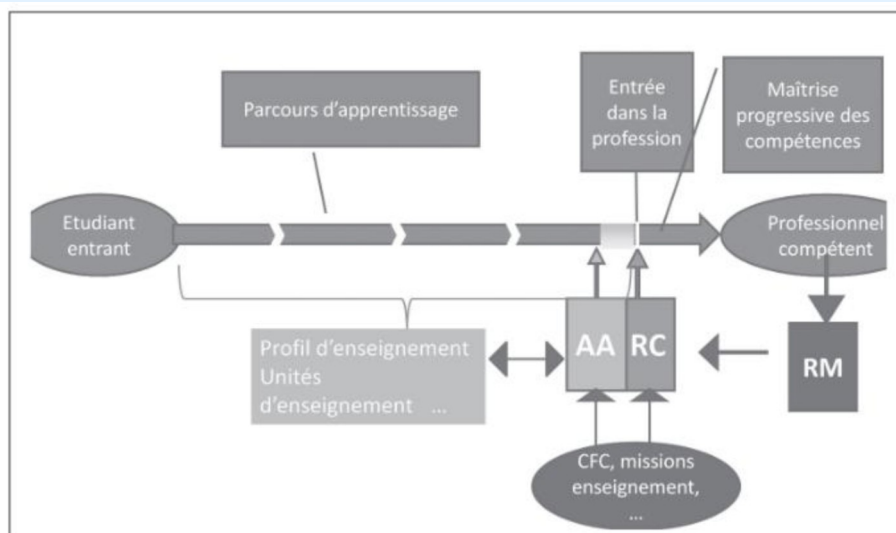
Une approche programme définit un profil de sorti par des acquis d'apprentissage terminaux (AAT). Ce profil devrait tenir compte des liens potentiels entre les AAT avec les compétences professionnelles attendues dans les entreprises, dont une liste a été établie lors du dernier forum économique mondial :



Il serait opportun de s'y référer, ce que ne fait pas notre PN, mais il serait aussi particulièrement dangereux de s'y enfermer.

L'articulation entre les acquis d'apprentissage et les compétences professionnelles est expliquée très clairement dans [LEMENU] (*Comment passer des compétences à l'évaluation des acquis des étudiants ?*) :

Les compétences se maîtrisent progressivement. Il est souvent question d'approche par compétences; or, il s'agit plutôt, dans un institut d'enseignement qui s'y emploie, d'une approche **vers** les compétences. Les compétences attendues à l'issue d'une formation sont répertoriées dans un référentiel de compétences. Celui-ci doit nécessairement se baser sur un ou plusieurs référentiels métiers, ou, à défaut, un relevé des activités du ou des métiers. Même lorsque les compétences visées ont été énoncées en fonction de ce qui est attendu d'un professionnel **débutant**, qui arrive sur le marché de l'emploi, celles-ci sont parfois **difficilement évaluables dans le cadre d'une institution d'enseignement**, toujours par essence différente d'un lieu de travail. Partant du référentiel de compétences, il appartient donc à l'institution d'enseignement de concrétiser, sous forme d'acquis d'apprentissage, ce qui sera réellement évalué chez les étudiants. Ces AA seront en lien le plus étroit possible avec les compétences qui, elles, ne sont pas nécessairement toutes évaluables.



**Figure 1**  
Liens entre AA, référentiel de compétences, profil d'enseignement et parcours d'apprentissage\*

AA :  
Acquis  
d'Apprentissage.

RC :  
Référentiel de  
Compétences

RM :  
Référentiel Métier

CFC :  
Cadre Francophone  
de Certification

Les AA et le référentiel de compétences forment donc **l'interface** entre le monde académique et le contexte professionnel. On peut considérer les compétences professionnelles (ou LA compétence professionnelle), comme le prolongement en situation professionnelle de certains AA terminaux de fin de formation. Les compétences peuvent être évaluables ou non, les AA doivent l'être. Cette distinction peut expliquer les difficultés à évaluer en contexte d'APC, fréquemment citées dans les verbatims (par ex. [#380(0,5)c2,GEA] [#128(-1,2)c3,info] [#114(-1,2)c3,GMP] [#359(-1,7)c1,QLIO] [#238(3,0)c2,GEA] ).

#### Proposition 1 : Suivre une approche programme :

1. **S'intéresser au profil de sortie de nos étudiants. Où vont-ils travailler ? Quelles sont les missions qui leur sont confiées ? Où poursuivent-ils leurs études ? Quels prérequis sont attendus ? Quelles valeurs émancipatrices souhaite-t-on transmettre ?**
2. **Formuler des acquis d'apprentissages visés (AAV) en fin de formation, exprimés sous forme d'action du point de vue de l'étudiant, sans se limiter aux seules compétences.**
3. **Organiser ces AAV dans un programme cohérent et structuré.**

C'est une tâche importante qui peut demander plusieurs itérations sur 2 ou 3 années pour être sérieusement menée. C'est ce que nous aurions dû construire collectivement entre 2019-2022 si les tutelles ne nous avaient pas empêchés en imposant un calendrier intenable. Néanmoins, faute de mieux, des solutions alternatives plus rapides pourraient être envisagées (cf. propositions 2 et 5).

Pour un aperçu très pragmatique des AA, comment les définir concrètement, on peut réécouter la conférence d'Elie Milgrom : <https://youtu.be/jarHtdEMDNo?feature=shared&t=2690> (minute 44'50").

### 3.2. La rigidité du cadre de l'APC-BUT version « Labset » et sa complexité

Le cadre proposé par le Labset pour mettre en œuvre une approche compétences dans les BUT se décline en 4 ou 5 compétences maximum, elles-mêmes déclinées en 4 composantes essentielles (CE), apprentissages critiques (AC) et 3 niveaux de développement, des situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) et un portfolio pour les évaluer (uniquement lors des semestres pairs). Dans son livre [POUMAY] conseille de mettre en visibilité les compétences en définissant chaque UE avec le nom d'une compétence. ([POUMAY], section 3.3.3). Ce conseil s'est transformé en contrainte stricte dans le cadrage des BUT-APC. Le cadre de l'APC-BUT est donc particulièrement rigide.

Ce cadre n'est pas reconnu au plan international puisque non conforme au cadre européen des diplômes s'appuyant sur des acquis d'apprentissage (AA), ni aux standards internationaux. Par exemple, dans ses référentiels de compétences, l'UNESCO ne se réfère pas à la définition de Jacques Tardif pour les compétences. Il est organisé en deux niveaux. Le plus global (tableau 1 page 24) définit les niveaux de progression (acquérir, approfondir, créer) pour des « aspects » (des thèmes).

**Tableau 1. Structure de haut niveau du référentiel de compétences en IA : aspects et niveaux de progression**

Aspects	Progression		
	Acquérir	Approfondir	Créer
1. Perspective centrée sur l'humain	Agentivité humaine	Responsabilité humaine	Responsabilité sociale
2. Éthique de l'IA	Principes éthiques	Usage sûr et responsable	Cocréation de règles éthiques
3. Fondements et applications de l'IA	Techniques fondamentales et applications de base de l'IA	Compétences pour la mise en œuvre	Création avec l'IA
4. Pédagogie de l'IA	Enseignement assisté par l'IA	Intégration de l'IA à la pédagogie	Évolution pédagogique enrichie par l'IA
5. L'IA au service du développement professionnel	L'IA au service de l'apprentissage professionnel tout au long de la vie	L'IA au service de l'apprentissage organisationnel	L'IA au service de l'évolution professionnelle

Référentiel de compétences de l'UNESCO sur l'IA pour les enseignants : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000392681>

On ne trouve ni apprentissages critiques (AC) ni composantes essentielles (CE) ni situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ), ni portfolios, ni même, à ce niveau, de compétences. Ces dernières sont en revanche mentionnées dans une description plus détaillée des niveaux de progressions. Elles ne sont pas nécessairement définies par des verbes d'action, ne sont pas forcément mesurables (par ex. « Les enseignants ont une compréhension critique du fait que ... »), ce ne sont donc pas les compétences telles que définies par Tardif. Les verbes d'actions sont parfois utilisés pour préciser les objectifs globaux du programme (curriculum goals) qui décrivent plutôt des intentions, mais ils sont systématiquement utilisés pour les acquis d'apprentissage (learning outcomes, LO) et pour des acquis contextuels, définis comme un changement d'attitude observable. Ce dernier concept étant transformatif, nous pouvons le rapprocher des « apprentissages critiques » du cadre APC-BUT, ou plus classiquement en science de l'éducation, des « concepts seuil » [https://journals.openedition.org/dms/1349?utm\\_source=chatgpt.com](https://journals.openedition.org/dms/1349?utm_source=chatgpt.com). Dans ce



référentiel, il n'y a pas de composante essentielle. Le nombre de chacun de ces différents éléments n'est pas normé, il varie de 1 à 4 en fonction des thèmes. Le cadre pour les référentiels de compétences en usage à l'UNESCO est donc manifestement plus ouvert que celui imposé pour l'APC-BUT.

Approfondir				
	COMPÉTENCES DES ENSEIGNANTS	OBJECTIFS DU PROGRAMME (CG) (Les programmes de formation ou de soutien des enseignants devraient...)	OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE (LO) (Les enseignants peuvent...)	ACTIVITÉS CONTEXTUELLES (Les enseignants peuvent démontrer ces changements d'attitude ou de comportement)
<b>Pédagogie de l'IA</b>	<b>4.2 Intégration de l'IA dans la pédagogie :</b> Les enseignants sont en mesure d'intégrer de manière pertinente l'IA dans la conception et la facilitation des pratiques d'apprentissage centrées sur l'élève ou l'étudiant, pour favoriser	CG4.2.1 Concevoir et organiser des stratégies d'apprentissage au moyen de vidéos de bonnes pratiques d'apprentissage assisté par l'IA ; aider les enseignants à analyser les effets de l'IA sur les processus d'apprentissage, les interactions entre l'enseignant et l'élève, les résultats de l'apprentissage scolaire, ainsi que sur l'apprentissage social et émotionnel ; développer la compréhension qu'ont les enseignants de la conception de l'apprentissage, de la pertinence des outils d'IA et de leur utilisation, et de l'inclusion des élèves ayant des capacités variables ; inciter les enseignants à la réflexion personnelle sur les activités d'apprentissage assisté par l'IA qu'ils ont conçues	LO4.2.1 Intégrer au mieux les principes éthiques, les méthodologies pédagogiques centrées sur l'étudiant ou l'élève et les perspectives interdisciplinaires sur les objectifs d'apprentissage dans leurs pratiques de conception de l'apprentissage ; ce processus peut aller de l'évaluation et de la combinaison d'outils d'intelligence	<b>Cartographie des outils d'IA et des compétences d'application :</b> Mettre à jour ou développer la carte conceptuelle des outils d'IA afin de refléter les caractéristiques-clefs des différentes catégories de ces outils d'IA, d'évaluer leurs possibilités pédagogiques pour les activités pédagogiques centrées sur l'élève ou l'étudiant et de réfléchir à la progression et

Référentiel de compétences de l'UNESCO sur l'IA pour les enseignants : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000392681>

Le cadre imposé pour les BUT-APC est loin d'être le seul possible et n'est pas reconnu comme une norme au plan international. Il n'a pas fait l'objet d'une expérimentation évaluée, comme on pourrait l'attendre d'une réforme d'une telle ampleur. La preuve de son efficacité ne semble pas exister. Dans la section 6.1.5. de son guide pratique, Marianne Poumay explique les bienfaits d'une approche en pédagogie active, contextualisée, mais pas de l'APC.

6.1.5. Avez-vous des retours d'expériences des entreprises qui auraient engagé des étudiants qui ont suivi un cursus basé sur une APC ?

Les résultats relatifs aux effets d'un type de formation sur l'intégration des étudiants dans le monde professionnel **ne portent pas spécifiquement sur les réformes « compétences », mais plus largement sur les cursus qui privilégient les méthodes actives (APP, PBL), méthodes qui sont par ailleurs préconisées dans l'APC** (Dochy et al., 2003). Ces études mettent en évidence une meilleure intégration des étudiants issus de ces formations ainsi qu'un meilleur développement de compétences. Par ailleurs, leurs employeurs témoignent d'une satisfaction accrue à leur égard (Krogh ; Rasmussen, 2004). Pour ce qui concerne les programmes que nous avons accompagnés vers l'APC, les informations qui nous reviennent des entreprises indiquent la satisfaction des tuteurs à l'égard du référentiel de compétences.

En effet, si l'approche par compétences n'a pas fait l'objet d'une validation expérimentale rigoureuse, l'apprentissage par problèmes, lui, a bien démontré son efficacité dans une enquête en double aveugle impliquant 486 étudiants, avec des critères précis portant sur 4 questions (le résumé d'un texte scientifique anglophone ; la résolution d'une équation différentielle ; la définition de concept et l'estimation d'ordre de grandeur ; la compréhension du fonctionnement d'un système mécanique) :

Ces résultats pour la question 1, indiquent qu'en moyenne, les étudiants des deux groupes reprennent la même quantité d'idées centrales du texte dans leur résumé, mais que les étudiants ayant suivi le nouveau programme mettent mieux en forme et structurent mieux leur résumé que les étudiants ayant suivi l'ancien programme. Pour la question 2, en moyenne, comparés aux étudiants ayant suivi l'ancien programme, les étudiants ayant suivi le nouveau programme produisent des définitions aussi complètes, tendent à formuler de meilleures explications vulgarisées, et tendent à donner des estimations légèrement plus correctes. Pour la question 3, les résultats indiquent qu'en moyenne, comparés aux étudiants d'avant Candis 2000, les étudiants issus de Candis 2000 identifient mieux les éléments du problème, justifient mieux leurs choix, et obtiennent de meilleures estimations. Pour les trois dimensions retenues, les

étudiants issus du nouveau programme APP réussissent donc nettement mieux que les étudiants issus de l'ancien programme. Enfin, à la question 4, en moyenne, comparés aux étudiants issus de l'ancien programme, les étudiants issus du nouveau programme font une mise en équation qui est davantage correcte, tout en produisant une description de l'évolution du phénomène et un calcul de la dérivée équivalents.

<https://books.openedition.org/pucl/1732?lang=fr#anchor-toc-1-3>.

La solidité méthodologique de l'analyse d'impact pour une promotion d'environ 400 étudiants à l'UCL, tranche radicalement avec l'absence de toute expérimentation pour une réforme déployée pour plus de 100000 étudiants par an dans tous les IUT. Cette absence d'expérimentation, relevée dans les verbatims, (par ex. [#61(0,4)c2,GEii]) interroge sur la rigueur et l'efficacité du pilotage des politiques publiques dans l'enseignement supérieur français, ce qui peut expliquer les accusations en dogmatisme (par ex. [#151(8,-7)c2,GEii]). Comme le souligne Stéphanie Tralongo dans [TRALONGO], cette politique a des conséquences :

Il en résulte aussi une **fragilisation des équipes enseignantes**, interpellées dans leur professionnalité par ces injonctions incessantes à se transformer. Enfin, il reste à se poser la question des effets sur les **étudiants** de réformes qui, par leurs rythmes autant que leurs contenus, les positionnent en **testeurs permanents de programmes incertains et inachevés**, continuellement en train de s'écrire.

La rigidité du cadre imposé au BUT est donc en effet très spécifique, dans le contexte international, et surprenante compte tenu de l'absence de validation expérimentale. Étonnamment, Jacques Tardif conclut la préface du guide de Marianne Poumay par cette remarque, possiblement prémonitoire

**« Nous pourrions lire ce livre en ayant à l'esprit que la complexité ne se laisse pas enfermer dans la standardisation. ».**

Comme le cadrage est, une fois encore, assez politique, il est nécessaire de faire remonter par tous les canaux possibles la nécessité d'une plus grande souplesse. Néanmoins, les précédentes alertes n'ayant jamais abouti, même en pleine crise COVID, ce qui a été vécu avec une grande violence (19 occurrences dans les verbatims), il faut s'attendre à devoir « faire avec » ce cadre pendant un certain temps. Une solution de repli peut consister à tirer le maximum de bénéfice de l'approche programme en limitant au minimum l'impact négatif de la rigidité du cadre APC-BUT. Malheureusement, cela implique un double travail.

**Proposition 2 : Construire et rédiger un programme « off » lisible et utile, parce que c'est réellement nécessaire pour assurer une formation cohérente, pour que les collègues puissent collaborer, faire des liens, pour communiquer avec les étudiants, pour qu'ils sachent sur quoi ils vont être évalués, et les entreprises, pour qu'elles sachent ce que nos étudiants peuvent faire.**

Un point de départ peut consister à faire l'état des lieux de la situation actuelle en analysant les acquis d'apprentissage effectivement évalués dans nos récentes évaluations. (cf. proposition 5). De plus, les précédents PPN du DUT étaient loin d'être ridicules dans la définition des AAV (objectifs, compétences minimales), structurés (prérequis, prolongement). Ils méritent sûrement d'être enrichis et formalisés en termes de contextualisation, mais ils constituent une ressource précieuse.

La démarche d'approche programme (cf. Proposition 1) permettra d'élargir le champ et de prioriser les objectifs, mais c'est une tâche de longue haleine, à planifier dans la durée.

**Proposition 3 : Se former (non sur l'APC-BUT et son vocabulaire), mais en prenant du recul, pour être capable de développer un regard critique sur les réformes, les analyser au regard de l'état de l'art, prendre ce qui fonctionne, laisser le reste, et rester prudent sur les modes, conscient des risques.**

Pour cela, il faut simplement agir en chercheur : lire des publications et des livres de pédagogie universitaire, participer à des colloques pédagogiques, s'inscrire à des formations, et mener ses propres expériences, les instrumenter (questionnaires, observateurs), les partager. Moins d'HCERES, plus de QPES !



L'idée que tous les enseignants et leurs formateurs doivent impérativement développer une capacité d'analyse critique des programmes est d'ailleurs centrale dans le livre de Jacqueline Beckers [BECKERS], ce qu'elle appelle l' « analyse critique du prescrit » (cf. page 83, chapitre 4, de son livre « Approche par compétences et réduction des inégalités d'apprentissage entre élèves »).

### 3.3. Intérêt et dangers de la mise en situation

D'une part, les SAÉ sont souvent citées parmi les apports positifs de la réforme. En effet, la mise en pratique des compétences dans un contexte simulant une situation professionnelle, comme les projets ou les jeux de rôle, peut conduire à une plus grande implication des étudiants, à un apprentissage plus en profondeur et être utile dans un objectif de professionnalisation. D'autre part, la mise en autonomie des étudiants, la suppression des heures disciplinaires au profit des SAÉ, et les régressions des exigences disciplinaires, la charge de travail associée pour les équipes font partie des difficultés fréquemment énoncées. Les deux sont réels.

Tous ceux qui ont goûté aux modalités de pédagogie active contextualisées, comme l'apprentissage par problèmes, et qui ont découvert l'engagement inhabituel de leurs étudiants, sans comparaison avec leurs précédents cours, td, tp, le savent : il est très difficile de revenir en arrière. Les séquences du film tourné par Patrice Guilleme lors de nos premières expériences en apprentissage par problèmes sont assez éloquentes : <https://youtu.be/js9x8zMRJ7I?feature=shared&t=363> (6')

L'article de Rolland Viau sur la motivation en contexte scolaire constitue une référence académique en matière d'engagement et de persévérance des étudiants [VIAU]. Il y énonce l'importance de la **valeur** associée à l'apprentissage, de son **sentiment de compétence** qui détermine la probabilité de réussir et le **contrôle** que conserve l'étudiant, le fait qu'il ait son mot à dire. L'authenticité de la tâche fait également partie des **10 conditions favorisant la motivation** d'après Rolland Viau :

- Être signifiant pour l'étudiant (valeur) : correspond à ses champs d'intérêt, s'harmonise avec ses projets personnels et répondre à ses préoccupations
- Être diversifiée et s'intégrer aux autres activités, c'est-à-dire qu'elle doit s'inscrire dans une séquence logique.
- Représenter un défi (compétence): ni trop facile ni trop difficile.
- **Être authentique (contextualisation, valeur) : utile pas que pour l'enseignant, l'évaluation**
- Exiger un engagement cognitif et non mécanique, faire des liens, réorganiser sa façon de penser, faire des propositions (compétence)
- Permettre d'interagir (sociale)
- Comporter des consignes claires
- Se dérouler sur une période de temps suffisante
- Avoir un caractère interdisciplinaire
- Responsabiliser, permettre de faire des choix : mode de travail, calendrier, type de présentation, (contrôle)

<https://correspo.ccdmd.qc.ca/document/connaître-les-regles-grammaticales-necessaire-mais-insuffisant/des-conditions-a-respecter-pour-susciter-la-motivation-des-eleves/>

Pour autant, l'emploi du temps n'est pas extensible. S'agit-il de sacrifier des heures et de l'exigence dans les enseignements disciplinaires au profit de projets non encadrés, voire non cadrés ? Pas nécessairement si nous repensons ce qui définit une SAÉ.

Le concept de SAÉ, au moins dans les spécialités d'ingénierie, a été interprété comme une continuité des projets (historiquement : des maquettes, études et réalisations, projets tutorés...) qui pré-existaient. Dans ce contexte, si le nombre d'heures consacré aux SAÉ est intégralement interprété comme des heures de projets, dans lesquels les étudiants appliquent ce qu'ils ont appris ailleurs, dans des « ressources », alors la question se pose. Néanmoins, cette contrainte n'apparaît pas dans la définition des SAÉ.

La SAÉ est historiquement apparue dans l'enseignement primaire au Québec. Selon le Ministère de l'Éducation du Québec,

« une SAÉ est un ensemble de **tâches** que l'élève doit réaliser pour atteindre un objectif fixé, permettant de développer et d'exercer des compétences disciplinaires et transversales, tout en assurant le suivi du développement des compétences **dans une perspective d'aide à l'apprentissage**. ».

Une SAÉ est d'abord une activité, éventuellement contextualisée, mais d'apprentissage, pas obligatoirement un projet. Par exemple, dans une modalité d'apprentissage par problèmes (APP), il s'agit d'abord d'apprendre des nouveaux concepts, certes en partant d'une situation-problème, mais dans un but d'apprentissage. Résoudre la situation-problème est même secondaire, c'est un contexte qui motive les étudiants à se plonger dans des ressources potentiellement très classiques (comme un poly de cours) et à le lire pour y trouver les éléments relatifs au problème posé. Il s'agit d'une activité d'apprentissage en situation, en équipe, encadrée et très cadrée en termes d'organisation et de planning.

(Voir par exemple ce guide

[https://www.unige.ch/medecine/application/files/6616/3153/3882/GuideAPP\\_2122.pdf](https://www.unige.ch/medecine/application/files/6616/3153/3882/GuideAPP_2122.pdf)

et ces ressources : <https://oercommons.org/courseware/lesson/79673> )

On peut donc effectivement apprendre « en situation », en faisant référence à un contexte « authentique ». À l'extrême, si tous les enseignements adoptaient une modalité pédagogique disciplinaire et contextualisée, ce qui se pratique dans certaines universités ( Maastricht, Sherbrooke... ) alors les cours que nous appelons « ressource », pourraient entrer dans la catégorie « SAÉ ». Ce n'est pas la proposition que nous formulons ici, mais cela ouvre des possibilités d'évoluer dans ses modalités pédagogiques sans renoncer à l'exigence disciplinaire.

Habituellement, dans le contexte universitaire, on distingue les concepts « **activités d'enseignement-apprentissage** », ce qui ne dit rien de la modalité pédagogique, et des « **tâches d'évaluation** ». Le principe de l'alignement pédagogique [BIGGS] conduit à mettre les deux en cohérence avec les acquis d'apprentissage visés (AAV). Mariane Poumay s'appuie sur l'alignement pédagogique pour mélanger dans une même activité / situation l'apprentissage et l'évaluation. Le mélange des deux concepts dans les SAÉ (activités et évaluations) peut créer une confusion. Nous y reviendrons dans la section suivante.

Pour tenter de garder tout l'intérêt perçu par les collègues avec les SAÉ, on peut déjà souligner qu'il y a un **vrai intérêt, pour un apprentissage en profondeur, à effectivement contextualiser son enseignement** et à créer des discussions sur les éléments délicats. C'est fondamentalement une approche socioconstructiviste qui s'appuie souvent sur du travail de groupe, des projets, mais aussi des études de cas, de l'apprentissage par problèmes, des jeux sérieux, des activités de créativité, etc. L'une des caractéristiques de l'APC est donc de conduire à travailler sur des situations complexes. Les avantages, en termes d'implication et d'apprentissage en profondeur, **mais aussi les dangers** d'une telle approche, sont très bien décrits par Jacqueline Beckers [BECKERS]. Parmi les dangers, on peut notamment relever :

- L'organisation pédagogique peut faire l'objet d'un cadrage trop fin, comme un TP décrit en micro-tâches que l'on peut suivre comme un GPS sans prendre conscience du chemin parcouru, ou inversement une insuffisance de cadrage dans les objectifs d'apprentissage peut laisser les étudiants dans le flou. Dans les deux cas, les étudiants suivent une activité, mais potentiellement n'apprennent rien. On parle d'**activité « adidactique »**.
- Le fonctionnement du groupe peut laisser la place à des passagers clandestins, ou inversement, à la domination par un leader qui fait tout, ou reproduire les mécaniques de domination classiques, de genre, de capital socio-culturel, d'aisance linguistique, etc. Il faut donc anticiper ces difficultés avec des outils de **régulation de la dynamique de groupe**.
- Certains étudiants peuvent se concentrer excessivement sur la mission présentée en situation-problème, passant à côté des apprentissages fondamentaux qu'ils ne sauront ni expliciter ni transférer dans un contexte différent. On parle de centration sur les « **traits de surface** » (le contexte) au détriment des « **traits de structure** » (apprentissage en profondeur, les fondamentaux, transférables).

Ceci explique l'importance des activités de « **dé-contextualisation** » et de **métacognition** (qu'ai-je appris) dont le portfolio est un exemple, mais un exemple seulement. D'autres activités peuvent poursuivre l'objectif de métacognition :

- se tester avec une évaluation formative, potentiellement par les paires ou en auto-évaluation.
- imaginer une évaluation et sa grille de correction pour ces apprentissages,
- rédiger et discuter collectivement d'une ligne de CV résumant les apprentissages associés à l'activité suivie,
- expliquer ce qu'on sait faire dans une simulation d'entretien d'embauche,
- imaginer des situations où l'apprentissage pourrait être transféré à un autre contexte (dé-contextualiser puis recontextualiser), par exemple avec un atelier de design-thinking, etc.

Généralement, cette phase est accompagnée d'une intervention directe de l'enseignant permettant d'aider à décontextualiser, prendre de la hauteur, prendre conscience des concepts théoriques sous-jacents qui ont été mis en application et potentiellement d'un cadre théorique plus général. Beckers parle d'une phase indispensable d'**institutionnalisation des savoirs** [BECKERS]. Clairement, la responsabilité de cette tâche ne doit pas incomber aux seuls étudiants abandonnés devant leur portfolio. Aussi, organiser des enseignements contextualisés, en étant conscients des dangers, s'apprend. La dynamique des groupes restreints sur lesquels s'appuient souvent les modalités d'apprentissage actif s'appuie aussi sur des compétences pédagogiques spécifiques à cette modalité pour mettre en place et activer les mécanismes de régulation de groupe, définir des rôles dans les équipes, cadrer le planning des séances, les livrables à demander, et alterner le travail d'équipe avec du travail individuel et organiser des évaluations formatives. Bien sûr, tout ne s'apprend pas en pédagogies actives. Il devrait donc être de la seule responsabilité des enseignants de choisir la modalité pédagogique la plus adaptée à ses objectifs. Aucun inspecteur, ni aucun ministre ne viendra vérifier quoi que ce soit sur place, et quand bien même, le code de l'éducation rappelle :

Les libertés académiques sont le gage de l'excellence de l'enseignement supérieur et de la recherche français. Elles s'exercent conformément au principe à caractère constitutionnel d'indépendance des enseignants-chercheurs.

Code de l'éducation, Article L952-2 : [https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article\\_lc/LEGIARTI000042813115](https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000042813115)

Nous devons nous sentir libres en la matière, mais cela n'empêche pas de se former à l'apprentissage actif pour être en capacité d'activer la modalité pédagogique la plus adaptée à nos objectifs.

**Proposition 4 : Se former à, et expérimenter, l'apprentissage actif, contextualisé, en équipe, pour se sentir libre de l'utiliser quand c'est utile, et conscients des dangers.**

De telles formations existent à l'UCL (FA2L). Les collègues de Cachan sont également en mesure d'en déployer sur demande. Nous avons formé une centaine de personnes à Paris Saclay et une quinzaine l'an dernier à l'université de Guyane (IUT de Kourou). Si vous trouvez 15 à 25 collègues intéressés, n'hésitez pas !

### 3.4. L'évaluation

Le caractère essentiel du concept d'alignement pédagogique bénéficie d'un large consensus dans les sciences de l'éducation. Il implique d'explicitement les acquis d'apprentissage visés, dont les compétences, pour construire les activités d'apprentissage et des tâches d'évaluation en cohérence. Nous formulons l'hypothèse que les jugements positifs portant sur l'évaluation proviennent de la nécessité d'être explicite dans les objectifs, exprimés dans le BUT-APC sous forme d'apprentissage critique, de niveau de développement ou de compétences et donc de favoriser cet alignement. Il apparaît aussi dans les verbatims, un intérêt pour la contextualisation des évaluations « en situation », et du portfolio, plus riche que le simple test de connaissance, tout en pointant le maintien de la notation traditionnelle, peu alignée avec le paradigme d'évaluation par compétences. L'évaluation des compétences et le portfolio sont aussi fréquemment cités dans les difficultés comme la perte de lisibilité des modalités de contrôle de connaissance et de compétences (M3C). Il y a donc un enjeu autour de l'évaluation.

#### 3.4.1. Granularité des acquis d'apprentissage évaluable

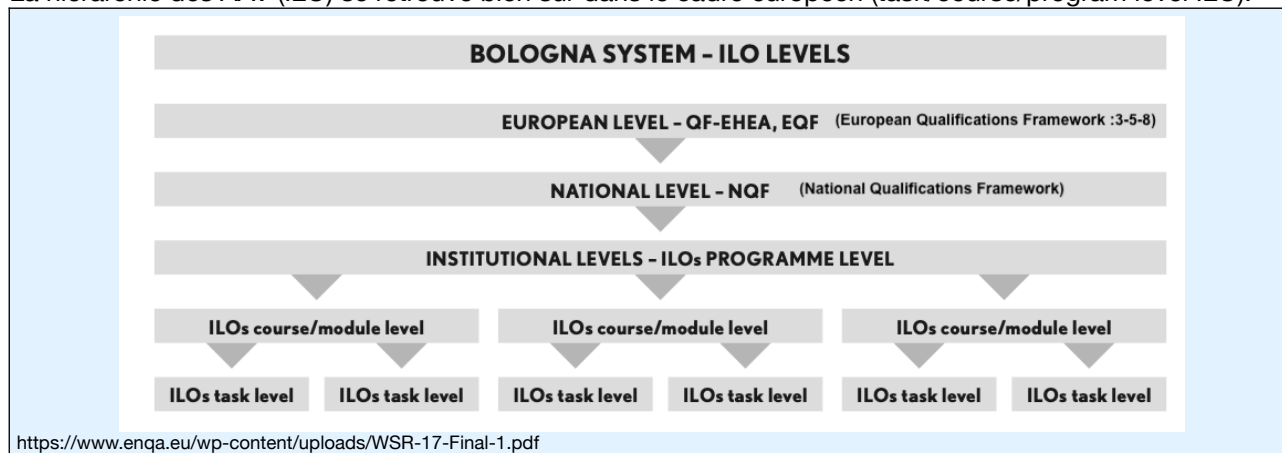
Le niveau de description d'un acquis d'apprentissage dépend de l'usage qui en est fait.

- A l'échelle d'un cours, **la planification des activités d'apprentissage et des évaluations nécessite une granularité fine** pour lever les ambiguïtés, définir le niveau de qualité attendu, qui jouera le rôle de contrat entre l'enseignant et ses étudiants. On parle à ce niveau d'un **acquis d'apprentissage spécifique (AAS)**. Il doit être précis et évaluable individuellement (spécifiquement). Il ne mélange donc pas plusieurs aspects (un seul verbe). Vu la granularité, les AAS n'ont pas à être formulés sur un référentiel global de formation, mais plutôt dans le descriptif du cours de l'enseignant, son syllabus, pour lui et pour ses étudiants.
- En revanche, l'objectif global du cours peut être synthétisé en une phrase qui résume les différents AAS. On parle alors d'**acquis d'apprentissage « intermédiaire » (AAI)**.
- Les cours de cette discipline sur l'ensemble de la formation peuvent être synthétisés sous la forme d'un **acquis d'apprentissage « terminal »**, de fin de formation (**AAT**). Les AAT définissent le profil de sortie de la formation. Ils doivent apparaître dans le référentiel.

Les AAI peuvent apparaître dans le référentiel, pour préciser les niveaux de développement standards attendus au cours des différentes années ou semestres. Les AAI et AAT peuvent inclure, entre autres, les

acquis des activités d'apprentissage contextualisées, pluridisciplinaires, en équipe, donc potentiellement des compétences. On retrouverait là l'idée de SAÉ. Mais l'acquisition peut aussi être vérifiée à l'occasion d'une tâche spécifique d'évaluation, potentiellement très classique (devoir écrit individuel, test de TP...), de façon à limiter les effets de « passagers clandestins » (évoqués dans les verbatims), ou du recours inconsideré aux IA génératives dans les rapports.

La hiérarchie des AAV (ILO) se retrouve bien sûr dans le cadre européen (task/course/program level ILO).



Dans l'APC-BUT, la granularité grossière, générique et non disciplinaire du référentiel de compétences, l'usage exclusif des seules compétences, insuffisamment spécifiques, à l'exclusion de toutes les autres formes d'acquis d'apprentissage (savoir, savoir faire...), complique notamment la définition des évaluations fiables et porteuses de sens pour l'ensemble des AA, que ce soient les SAÉ ou les apprentissages disciplinaires. Nous formulons l'hypothèse que ceci explique en partie les difficultés relevées autour de la thématique de l'évaluation et des portfolios.

**Proposition 5 : Préciser les acquis d'apprentissage spécifiques de ses cours dans des syllabus où la modalité d'évaluation et les critères utilisés sont spécifiés. Les regrouper en AA intermédiaire (de module) et AA terminal (de fin de formation) pour se construire à un référentiel « bottom-up ».**

### 3.4.2. Structuration en « UE-compétences »

De plus, la structuration des UE en « UE-Compétences » conduit à une incohérence entre une évaluation par compétences et une évaluation par UE. Une évaluation par compétences avec une granularité plus fine pourrait valider des acquis d'apprentissage suffisamment spécifiques pour être effectivement évaluables sans ambiguïté et donner du sens aux résultats des évaluations. **Il est probable que cette perspective de sens soit à l'origine de certaines appréciations positives sur l'évaluation par compétences.**

Néanmoins, notes et UE demeurent dans nos PN, et il semble difficile de faire autrement tant que les compétences ne couvrent pas l'ensemble des acquis d'apprentissage terminaux. En pratique, comme toutes les notes interviennent dans toutes les UE-compétences, il ne s'agit plus d'une évaluation par compétences, mais d'une moyenne de notes et toutes les UE-compétences sont très fortement corrélées, quasiment toutes identiques et égales à une moyenne générale. Qu'on se réfère aux notes ou aux compétences, une telle corrélation n'a aucun sens. La note associée à une compétence n'évalue pas la compétence et l'UE a perdu la spécificité disciplinaire qu'elle avait dans les précédents PPN. Les modalités de contrôle de connaissances sont donc devenues illisibles. **Nous formulons l'hypothèse que cette perte de lisibilité est également à l'origine de nombre de remarques négatives sur l'évaluation.**

Pourtant, il semble possible d'envisager des M3C qui auraient plus de sens. Par exemple, agréger dans une UE des compétences, (y compris les softskills qui intéressent particulièrement les entreprises (cf. table 3.4 page 37 : [https://reports.weforum.org/docs/WEF\\_Future\\_of\\_Jobs\\_Report\\_2025.pdf](https://reports.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_Report_2025.pdf)), nous paraît plus intelligent que de les diluer également dans toutes les UE. Cela impose une réflexion sur des modalités d'évaluation adaptées, dans lesquelles le portfolio, mais aussi les rapports, les soutenances, les simulations, etc. pourraient avoir leur place.

Là encore, nous faisons face à une difficulté directement imputable à la rigidité du cadre APC-BUT. Les modifications à opérer ne peuvent donc pas être marginales, elles sont radicales. La structure du programme devrait s'appuyer sur les objectifs terminaux de la formation qui ne sont pas que des compétences.

**Proposition 6 : Arrêter d'associer une EU à une compétence dans les M3C. Organiser les M3C en cohérence avec les maquettes en minimisant la corrélation des UE, qui devraient évaluer des dimensions indépendantes. Les évaluations de compétences contextualisées, (y compris les softskills), y ont toute leur place et pourraient être regroupées dans une ou deux UE indépendantes des autres cours, représentant les actuelles ressources.**

Malheureusement, vu le peu d'espoir d'obtenir à court terme un recadrage politique raisonnable à ce sujet, il sera encore une fois nécessaire de faire avec et de pallier ces défauts dans la limite des possibilités réglementaires.

### 3.4.3. Donner plus de sens aux évaluations

Le mélange opéré dans les SAÉ entre la tâche d'évaluation (portfolio) et l'activité d'apprentissage (projet) pourrait être questionné, notamment sur son caractère certificatif alors qu'il devrait rester essentiellement formatif, pour rester une activité d'apprentissage. Ce serait probablement une conception plus conforme à l'intention initiale du Ministère de l'Éducation du Québec.

Nous ne proposons pas de solution à l'incohérence entre l'évaluation par compétences (ou par AA) et les notes, les moyennes, les compensations relevées dans les verbatims. Nous formulons l'hypothèse que le malaise vient du fait qu'une note n'est porteuse d'aucune information absolue intrinsèque. On trouve, dans les sciences de l'éducation, un consensus assez marqué pour donner plus de sens aux évaluations en s'appuyant sur des critères précis (avec des grilles critériées). C'est effectivement un moyen de donner du sens aux évaluations, notamment pour faire un retour constructif aux étudiants. On parle d'**évaluation critériée versus normative** (qui compare aux autres). On peut noter qu'il y a ici une divergence entre le cadre européen normatif, (« grade A » pour les 1<sup>ers</sup> 10 %, B pour les 20 % suivants...) et le cadre de la recherche académique, qui lui est plutôt critérié [BIGGS].

Il reste à imaginer l'outil qui agrège intelligemment des résultats en une synthèse permettant de valider une UE, une année, un diplôme, etc., sans passer par des notes et des coefficients, des moyennes, donc des compensations des poires par des patates. À ce stade, nous n'avons pas identifié dans la littérature de piste de réponse à cette difficulté.

Enfin, la conception de tâches d'évaluation et leur correction étant chronophages, l'efficacité des évaluations formatives décroissant avec le délai de correction, il est important de penser et de partager les techniques qui permettent de limiter ce temps. On peut s'appuyer par exemple sur l'autoévaluation et l'évaluation par les paires, l'échantillonnage aléatoire ou non. **Il est important que les travaux des étudiants fassent rapidement l'objet d'un retour constructif, mais pas forcément par nous, ni tous individuellement, ni tout le temps.** Un retour collectif rapide s'appuyant sur quelques exemples choisis peut être très efficace.

**Proposition 7 : Généraliser l'usage des grilles critériées dans les évaluations. Multiplier les évaluations formatives et développer des stratégies permettant de ne pas s'y épuiser.**

### 3.5. La dynamique collective

La possibilité de s'appuyer sur la collégialité pour penser ses enseignements, dépasser les situations d'échec, partager des succès, y porter un regard critique et bienveillant, contribue au développement professionnel de chacun et construit une intelligence collective dont bénéficient nécessairement nos enseignements et, in fine, les étudiants. Le ressenti sur l'APC à travers sa dimension collective se révèle encore une fois divers. L'accès à cette dimension est positivement perçu par des collègues, comme un levier pour accompagner la transformation, mais il est aussi perçu comme un frein pour les équipes où le collectif ne fonctionne pas ou n'adhère pas à la réforme. Comme nous l'avons vu, il y a des raisons de s'enthousiasmer et des raisons d'avoir des craintes, toutes légitimes. Nous formulons donc l'hypothèse que les fractures dans les équipes au sujet de l'APC pourraient être dépassées par une analyse non dogmatique



des progrès et des dangers, tous deux réels. Une possibilité serait de travailler collectivement, dans chaque département, à une analyse critique de l'APC, en structurant les débats. Par exemple :

- en distinguant les différents éléments comme nous l'avons fait ici, (principe, mise en œuvre, contextualisation, évaluation, dimension collective)
- en adoptant une démarche d'analyse de problèmes : données/faits, problématisation (quelle est la question), causes probables, auteurs./ressources pour approfondir le sujet, cadre d'analyse théorique, validation collective des hypothèses et potentiellement décisions d'actions.
- en adoptant des angles d'analyse variés : favorable / défavorable pour la motivation, l'autonomie, la réduction des inégalités d'apprentissage, l'insertion professionnelle, le développement de l'esprit critique...

Nous sommes rarement formés pour animer ce type de réunion, mais nous pouvons nous former ou faire appel à des conseillers dans les services d'appui à la pédagogie. L'intelligence collective qui en émergera aidera beaucoup dans un processus d'approche programme.

**Proposition 8 : Apprendre à animer un collectif au plan de la pédagogie. Se former pour cela. Utiliser des outils (comme le conseil collégial), demander de l'aide à son service d'appui à la pédagogie. Poursuivre par l'approche programme (Propositions 1, 2 et 5. ).**

## 4. Conclusion

Nous tenons d'abord à remercier les nombreux collègues qui ont pris sur leur temps précieux (jusqu'à 1h20 !) pour répondre au questionnaire, sans qui cette analyse serait impossible.

Nous tenons également à remercier les co-auteurs de la communication QPES qui nous ont autorisé à exploiter ces données pour le colloque GEii.

**Peut-on maintenant répondre à la question ?**

### « Faut-il sauver l'APC ? »

Globalement, il y a un intérêt certain à la contextualisation, à la clarification des attendus, à la dimension collective du travail des enseignants et des étudiants, à la volonté de donner du sens aux activités d'enseignement-apprentissage et aux évaluations. La démarche de l'approche programme et les modalités d'apprentissage en pédagogie active, les évaluations critériées, peuvent y contribuer. Il faut donc tenter de faire fructifier ces bénéfices, en restant conscient des risques qui y sont associés, et en prenant ses distances avec un cadrage en APC complexe, manifestement trop rigide, conceptuellement fragile, dont l'efficacité n'est pas démontrée et peu aligné avec le cadre européens et les standards internationaux.

L'analyse qui est faite ici tente au mieux de s'appuyer sur des sources solides et un raisonnement logique, mais elle reste subjective, personnelle et probablement très lacunaire. Beaucoup de questions restent sans réponse (que faire des notes ?) Cette analyse n'a pas plus de prétention que de contribuer au débat en tentant de dépasser les positions dogmatiques et en cherchant des solutions concrètes pour essayer de toujours faire mieux dans l'intérêt des étudiants. Notre espoir est que cette proposition suscite des réactions.

## 5. Références

- PAMPHILE, Patrick ; LEFEUVRE, Sonia ; KLEIN, Jacques-Olivier BOURNAUD, Isabelle , Transition vers l'approche par compétences : la perception des enseignants dans la mise en place du BUT.  
In : "Questions de Pédagogies dans l'Enseignement Supérieur, 19 AU 23 MAI 2025, Brest.



- POUMAY, Marianne et GEORGES, François. Comment mettre en oeuvre une approche par compétences dans le supérieur?. Guides pratiques, 2022.
- LEBART, Ludovic, MORINEAU, Alain, et PIRON, Marie. Statistique exploratoire multidimensionnelle. Paris : Dunod, 1995.
- BIGGS, John, TANG, Catherine, et KENNEDY, Gregor. *Teaching for quality learning at university 5e*. McGraw-hill education (UK), 2022.
- VIAU, Rolland. *La motivation en contexte scolaire*. Éditions du Renouveau pédagogique, 1994.
- BECKERS, Jacqueline, CRINON, Jacques, SIMONS, Germain, et al. *Approche par compétences et réduction des inégalités d'apprentissage entre élèves*. De Boeck Supérieur, 2012.
- TRALONGO, Stéphanie, Les instituts universitaires de technologie : des spécificités originelles aux transformations récentes », *Diversité*, 202 | 2023.
- LEMENU, Dominique et HEINEN, Elfriede. *Comment passer des compétences à l'évaluation des acquis des étudiants ? : guide méthodologique pour une approche programme dans l'enseignement supérieur*. De Boeck, 2015.

## Annexe 1 : Autres dimensions de la qualité d'une formation

Le bilan de la mise en place de l'APC présenté ici se fonde sur la mesure de cinq dimensions parmi celles caractéristiques des qualités supposées d'une formation organisée en APC. Nous complétons cette liste avec d'autres questions définissant d'autres dimensions qui nous paraissent pertinentes pour caractériser la qualité d'une formation :

- J'ai pu identifier comment les contenus des enseignements de ma discipline s'articulent avec ceux d'autres disciplines ?
- Il y a une collaboration au sein de l'équipe pédagogique qui vise à assurer une cohérence globale entre les activités d'enseignement-apprentissage et d'évaluation (cours, projets, évaluations et stages ...) ?
- La cohérence globale de la formation est améliorée.
- Les compétences et les connaissances enseignées répondent mieux aux besoins du marché ou des carrières envisagées ou aux poursuites d'études possibles.
- Les compétences et les connaissances suivent mieux les évolutions technologiques et économiques
- Les étudiants perçoivent mieux le sens de leurs enseignements
- Le nouveau programme favorise davantage la motivation des étudiants
- Une place plus importante est faite au développement de l'esprit critique et aux enjeux éthiques.
- Les étudiants sont plus fréquemment dans une situation d'apprentissage authentique (résolution de problème, projet, jeu de simulation, stage...)
- Je permets aux étudiants de faire le lien entre les contenus et les acquis d'apprentissage visée par le BUT.
- Les apprentissages sont moins cloisonnés par les frontières entre les disciplines.
- Les enseignants ont davantage d'occasions d'effectuer des retours constructifs en direction des étudiants sur leurs apprentissages.
- Les pédagogies mises en œuvre développent davantage des compétences de travail d'équipe, de collaboration et de communication.
- Le programme clarifie les objectifs de la formation pour les étudiants qui savent mieux sur quoi ils vont être évalués.
- Le programme clarifie les objectifs de la formation pour les professionnels qui comprennent mieux les compétences développées par les étudiants.
- Les professionnels sont davantage impliqués dans la formation.
- La pédagogie s'appuie davantage sur l'interactivité
- Les évaluations ont gagné en qualité : pertinence de la tâche, validité de l'observation, fiabilité du jugement, par exemple en utilisant davantage des grilles critériées
- J'ai conçu des évaluations qui mesurent aussi bien les connaissances enseignées que la capacité à les mobiliser dans des situations concrètes.
- Les apprentissages mettent davantage l'accent sur les niveaux cognitifs supérieurs (problèmes complexes, justifier des choix de stratégies, faire appel à la créativité, établir des liens entre les apprentissages ...)
- Les niveaux de développement décrits dans le programme national aident les enseignants à situer les étudiants sur leur trajectoire de développement.