

**Hes·so**

Aide-mémoire

# **Concevoir un plan d'études dans une approche par compétences : du référentiel au programme de formation**



## Table des matières

|                                                                                      |           |
|--------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Introduction                                                                         | 3         |
| <b>Concevoir le référentiel de compétences</b>                                       | <b>4</b>  |
| 1.1 Identifier les professions                                                       | 4         |
| 1.2 Constituer un pool de référent·es élargi                                         | 4         |
| 1.3 Définir l'intention de la formation                                              | 4         |
| 1.4 Réfléchir aux compétences-clés                                                   | 5         |
| 1.5 Formuler les compétences                                                         | 5         |
| 1.6 Soumettre à la critique, consulter                                               | 6         |
| 1.7 Faire valider par l'institution                                                  | 6         |
| <b>Adopter une approche-programme</b>                                                | <b>7</b>  |
| 2.1 Définition de l'approche-programme                                               | 8         |
| 2.2 L'approche-programme comme culture<br>pédagogique et professionnelle             | 9         |
| 2.3 Renforcer le leadership pédagogique                                              | 10        |
| 2.4 Favoriser la collaboration au sein<br>de l'équipe pédagogique                    | 10        |
| 2.5 S'appuyer sur les ressources existantes                                          | 11        |
| <b>Etablir le PEC, le règlement de filière et l'architecture<br/>de la formation</b> | <b>12</b> |
| 3.1 Rédaction du règlement de filière                                                | 12        |
| 3.2 Rédaction du PEC                                                                 | 12        |
| 3.3 Architecture de la formation                                                     | 14        |
| <b>Décliner le programme de formation</b>                                            | <b>15</b> |
| 4.1 Concevoir le programme                                                           | 15        |
| 4.2 Apprécier la cohérence du programme                                              | 17        |
| <b>Conclusion</b>                                                                    | <b>18</b> |
| <b>Bibliographie</b>                                                                 | <b>19</b> |



## Introduction

Cet aide-mémoire s'adresse aux responsables de filières et aux équipes pédagogiques engagées dans la conception d'un plan d'études cadre (PEC) et sa déclinaison en programme de formation. Il présente les moments forts, les éléments-clés et les outils utiles à la mise en œuvre d'une telle approche.

A la HES-SO, haute école spécialisée à vocation professionnalisante, les programmes de formation sont organisés selon une approche dite « par compétences ». Chaque plan d'études est ainsi structuré autour d'un « référentiel de compétences », pensé pour permettre une intégration optimale des étudiant·es dans leur futur monde professionnel.

Décliner un référentiel de compétences en programme est une activité complexe qui nécessite d'y consacrer du temps et de mobiliser un maximum de parties prenantes. Cet aide-mémoire propose de s'arrêter sur certaines étapes-clés qui participent à ce que le programme soit porté par l'ensemble de l'équipe pédagogique et assure la meilleure expérience d'apprentissage des étudiant·es possible. Il montre notamment qu'à ce titre, l'approche par compétences est indissociable de la mise en place d'une approche-programme.

## Compétence

La compétence désigne ce qui permet aux professionnel·les de s'acquitter des tâches principales de leur profession. On peut la définir, à la suite de Jacques Tardif, comme un savoir-agir complexe qui repose sur la mobilisation et la combinaison efficace d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations professionnelles.

## Approche par compétences

L'approche par compétences invite à organiser les dispositifs de formation en fonction de compétences à développer par les étudiant·es, ce qui suppose de les faire agir au sein de situations « authentiques », c'est-à-dire proches de la profession pour laquelle ils et elles seront formé·es et devront agir.

## Référentiel de compétences

Le référentiel de compétences est un inventaire systématique et organisé des compétences visées par une formation. Il constitue la colonne vertébrale et l'élément incontournable d'un programme pensé selon une approche par compétences. Il résulte d'un processus d'explicitation par différents partenaires des tâches d'ampleur qui font le cœur de la profession. Le référentiel de compétences est généralement constitué de 7 à 12 compétences.

Pour plus d'informations sur l'approche par compétences :

[www.hes-so.ch/la-hes-so/soutien-a-lenseignement/conseil-pedagogique/approche-par-competence](http://www.hes-so.ch/la-hes-so/soutien-a-lenseignement/conseil-pedagogique/approche-par-competence)

## Concevoir le référentiel de compétences

Le point de départ de la conception ou de la révision d'un PEC est toujours la conception d'un référentiel de compétences. En effet, cette liste des savoirs-agir complexes que les étudiant·es devront être en mesure de mettre en œuvre lors de leur diplomation va permettre de structurer la formation et de l'adapter à leur future intégration dans le monde du travail. Le programme sera ainsi construit en fonction d'étapes de développement des compétences plutôt que d'une liste de contenus isolés à acquérir.

Dans une approche par compétences, réfléchir à « ce que les étudiant·es devraient apprendre pour être en mesure d'agir efficacement dans leur future profession » est plus pertinent que de se reposer sur ce que l'on croit devoir leur enseigner ; cette posture invite les enseignant·es à un recentrement sur l'expérience d'apprentissage des étudiant·es et sur leur futur monde professionnel.

Bien davantage : l'approche par compétences invite à imaginer des situations (authentiques) dans lesquelles les étudiant·es vont pouvoir développer des savoirs-agir complexes utiles dans le cadre de leurs futures situations professionnelles, et non plus seulement des « contenus de cours » qui ne peuvent que partiellement nourrir le développement des compétences visées.

Mais identifier ces compétences-clés n'est pas une tâche aisée ; et ceci d'autant plus que dans la mesure où le référentiel soutiendra l'essentiel de l'organisation du programme de formation, il est nécessaire qu'il soit non seulement pertinent en soi, mais également accepté (et compris) par l'ensemble de l'équipe pédagogique. Dès lors, nous proposons une mise en œuvre en 8 étapes.

Chacune d'entre elles doit être conduite par le ou la responsable de filière, en collaboration avec son équipe pédagogique (quelques membres du corps enseignant sélectionnés sur des critères précis ou une partie de l'équipe en place, voire sa totalité). Le processus donne lieu à des phases d'ouverture et de consultation large, suivies de phases plus resserrées lors desquelles le ou la responsable de filière synthétise les avis et prend des

décisions. Chacune de ces étapes peut être accompagnée (voire animée) par le SADAP.

### 1.1 Identifier les professions

Avant de pouvoir identifier les compétences à développer, il convient de comprendre (ou de décider) à quelle(s) profession(s) (ou groupes de professions) le programme de formation entend préparer les étudiant·es. Cette étape préalable permet d'identifier les éventuels décalages en termes de perception au sein de l'équipe pédagogique et/ou des instances et personnes responsables du programme, voire d'alumni ou de représentants d'employeurs. Ce faisant, elle permet de commencer à construire une véritable « culture de filière ».

### 1.2 Constituer un pool de référent·es élargi

Il est parfois difficile d'imaginer les compétences-clés, répondants aux enjeux professionnels à venir, sans rester attaché à l'ancienne organisation du programme ou au contexte actuel. Pour valider les orientations choisies par la filière, il est conseillé de consulter les alumni et les employeurs. Les premiers feront part des décalages constatés entre la formation reçue et leur activité réelle ; les seconds de leurs besoins réels. Cette démarche permet aussi de les initier à la notion de compétence et à la manière dont les étudiant·es sont formé·es.

### 1.3 Définir l'intention de la formation

L'intention de la formation résume, en une ou deux phrases, ce que la formation complète vise. Elle donne le cadre et la direction pour énoncer le référentiel de compétences et résume la ou les professions auxquelles forme le dispositif. A la question « Qu'est-ce qu'un·e informaticien·ne de gestion ? », l'intention de la formation répondra par exemple : « À partir des flux d'informations ainsi que des besoins des organisations, l'informaticien·ne de gestion conçoit l'architecture du système d'information sous-jacent et réalise l'informatisation de ce système, en tant que chef·fe de projet, analyste ou développeur·euse ».

Diverses techniques permettent d'élaborer l'intention de la formation et on peut imaginer qu'elle soit produite par le ou la responsable de filière. Mais plus encore que la définition des professions visées, ce moment-clé est celui où une culture de filière peut se mettre en place au sein de l'équipe pédagogique, alors que l'enjeu de la « distribution des heures » n'est pas encore très présent.

Pour cette étape, on préférera ainsi une approche de type « boule de neige » où chacun·e réfléchit à une formulation, puis des binômes se forment et en élaborent une commune, puis des groupes de 4 personnes qui inscrivent finalement leur proposition sur une feuille de flip chart. Après discussion plénière, on peut demander aux participant·es de voter pour leur formulation favorite, par exemple avec des gommettes de couleur.

En plus de produire plusieurs propositions que le ou la responsable de filière pourra ensuite synthétiser, une telle activité constitue un excellent exercice de *team building*.

#### 1.4 Réfléchir aux compétences-clés

Une fois l'intention de la formation posée, il convient de réfléchir aux compétences visées. Celles-ci ne sont pas toujours immédiatement identifiables et il peut être utile de commencer par formuler les tâches qui constituent le cœur du ou des métiers visés, puis, pour chacune de ces tâches, de tenter de formuler le savoir-agir correspondant et d'identifier les ressources afférentes.

Il est souvent préférable que le ou la responsable de filière vienne avec des propositions : cela a pour mérite de constituer une bonne base de réflexion et de préciser d'emblée le type de formulation. Bien souvent, la liste s'allonge au-delà d'une vingtaine. Il est alors nécessaire de les regrouper. Souvent également, on voit apparaître des idées qui sont des savoirs, des savoir-faire ou des savoir-être mais pas de véritables compétences ; il est alors utile d'en rappeler la définition.

Souvent enfin, la tentation est grande de regrouper les idées en catégories : on voit ainsi apparaître des « compétences métier », « compétences méthodologiques », « compétences sociales » ou encore des

« compétences personnelles ». Pour utiles que soient les catégories de compétences, nous déconseillons ces dernières formulations. En effet, par définition, une compétence est toujours une « compétence métier » et une « compétence personnelle » est souvent une « ressource » (au sens de la définition de la compétence par J. Tardif) au service des autres compétences.

En revanche, en se souvenant que les compétences désignent ce qui permet aux professionnel·les de s'acquitter de leurs tâches principales, on peut les regrouper dans des « champs » qui correspondent aux grandes catégories d'activités de la profession. Ainsi, pour le métier d'enseignant·e, on pourra distinguer les champs relatifs à la préparation des enseignements, à leur exécution, au développement professionnel des enseignant·es ou encore à leur implication dans la vie institutionnelle.

#### 1.5 Formuler les compétences

Une fois la liste établie, il est suggéré d'employer une formulation unique et récurrente, qui peut par exemple prendre la forme ci-dessous :

**Énoncé synthétique de la compétence illustrant une action professionnelle complexe et emblématique.** Bref texte illustratif, qui précise le sens de la compétence en mettant en évidence, de manière non exhaustive, des éléments qui la composent en général.

- Gérondif 1 : circonstance qui accompagne l'action énoncée, le développement et la formalisation de projets d'intervention innovants ou émergents ;
- Gérondif 2 : autre circonstance qui accompagne l'action énoncée

...

Exemple issu d'un référentiel pour enseignant·e :

**Maîtriser les différentes formes de la communication pédagogique.**

C'est, par exemple, communiquer clairement par oral et par écrit, produire et utiliser adéquatement des supports variés adaptés aux besoins pédagogiques et aux caractéristiques de la matière à enseigner.

- En manifestant des habiletés de communication (expression orale, écrite, non verbale).
- En structurant son enseignement et en mobilisant les différents canaux perceptifs (visuel, auditif, kinesthésique).
- En choisissant et en élaborant des supports didactiques variés et adaptés au public cible.
- En maîtrisant l'utilisation des supports didactiques et des équipements utilisés.
- En fournissant des documents pertinents et adaptés, qui favorisent et soutiennent l'apprentissage des étudiant·es.

Cette formulation fait toujours commencer l'énoncé synthétique par un verbe (d'action) car chaque compétence doit être entendue comme la suite de la phrase : « A l'issue de la formation, l'étudiant·e est en mesure de... ».

#### 1.6 **Soumettre à la critique, consulter**

Une fois élaborée, la première mouture du référentiel de compétences est soumise à un ou plusieurs cercles plus larges que l'équipe de conception elle-même : le pool de référent·es élargi défini plus haut d'une part, mais aussi des collègues enseignant·es, des conseillers ou conseillères pédagogiques, des membres du personnel administratif et technique de la filière.

Cette phase permet de tester non seulement la pertinence des idées retenues mais également leur formulation et la compréhension des diverses parties prenantes de la formation. Elle permet de nouvelles discussions et clarifications ainsi que la promotion du référentiel. En effet, il est toujours plus difficile d'intéresser et d'impliquer des personnes en leur imposant un texte définitif qu'en leur demandant explicitement leur avis.

#### 1.7 **Faire valider par l'institution**

Lors de la remise du PEC, diverses instances (dont le Conseil de domaine du domaine disciplinaire concerné, pour ce qui concerne la HES-SO) seront amenées à se prononcer sur ses contenus et sur sa structure. Dès lors que le référentiel de compétences constitue l'alpha

et l'oméga du PEC, il peut être prudent de le soumettre à ces mêmes instances avant de poursuivre le travail.

Restera alors à décliner le référentiel dans un programme de formation, étape qui fait l'objet de la partie 3 de cet aide-mémoire, la mise en œuvre du programme étant elle-même étayée dans les aide-mémoire consacrés à former et évaluer dans une approche par compétences. Mais pour ce faire, une disposition préalable est indispensable : la mise en place d'une approche-programme. Celle-ci va en effet permettre de cibler l'organisation des modules autour du développement d'une ou plusieurs compétences – qui sont par nature transdisciplinaires.

Cette dynamique amènera l'équipe pédagogique à ne plus penser à ce que les étudiant·es doivent savoir mais à quelles sont les ressources dont ils et elles doivent disposer, aux situations et aux activités authentiques sur lesquelles les étudiant·es doivent travailler pour développer la compétence et atteindre les objectifs d'apprentissage d'un module donné.

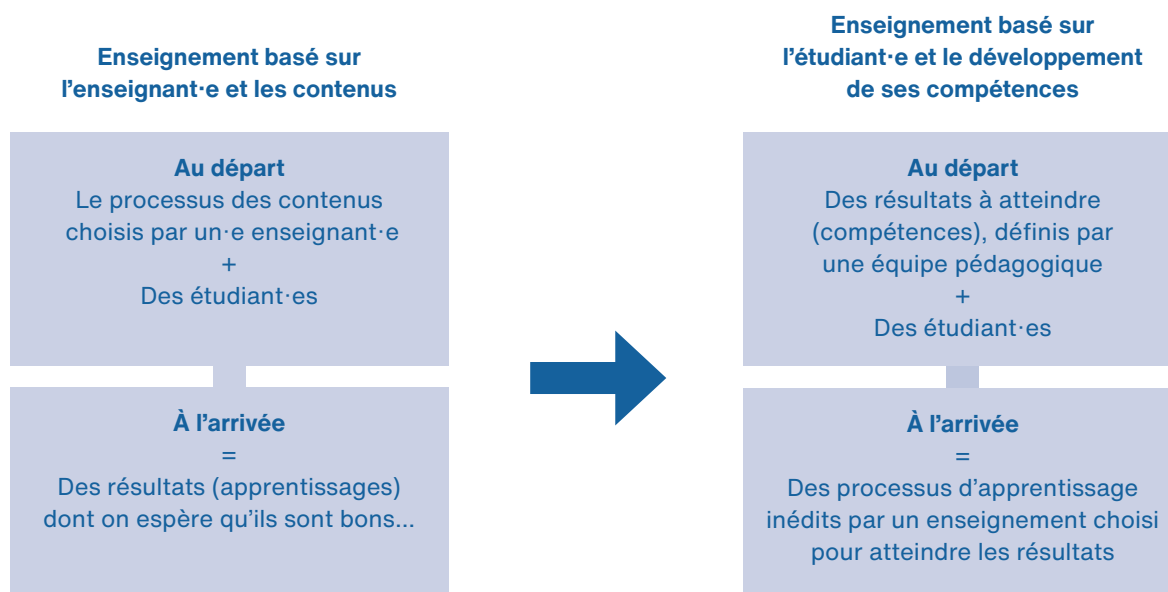
Les modalités d'évaluation et d'accompagnement seront également choisies et coordonnées en fonction de ces critères. Cette réflexion permettra alors de s'assurer de la cohérence de la formation, tant horizontale que verticale, du point de vue du développement de chaque compétence et pour l'ensemble du référentiel.

## Adopter une approche-programme

Mettre en œuvre une approche-programme est indispensable à la cohérence d'un cursus basé sur une approche par compétences. En effet, en favorisant un travail collégial dans une perspective interdisciplinaire, elle permet de proposer une organisation curriculaire, un fonctionnement d'équipe et des principes pédagogiques cohérents et soutenant le développement des compétences des étudiant·es.

L'approche proposée ci-dessus lors de l'élaboration du référentiel de compétences préfigure déjà une forme d'approche-programme ; mais c'est dans les phases suivantes, puis dans la conduite de la formation tout entière, qu'elle s'avèrera totalement indispensable.

**Figure 1** - Centrer la formation sur les compétences à développer (chez l'étudiant·e) plutôt que sur les contenus à transmettre (par l'enseignant·e)



Inspiré de : Institut de pédagogie universitaire et des multimédias de l'Université Catholique de Louvain (2011).  
Les Mémos de l'IPM. Enseigner en approche-programme  
n° 20, 21, 22.

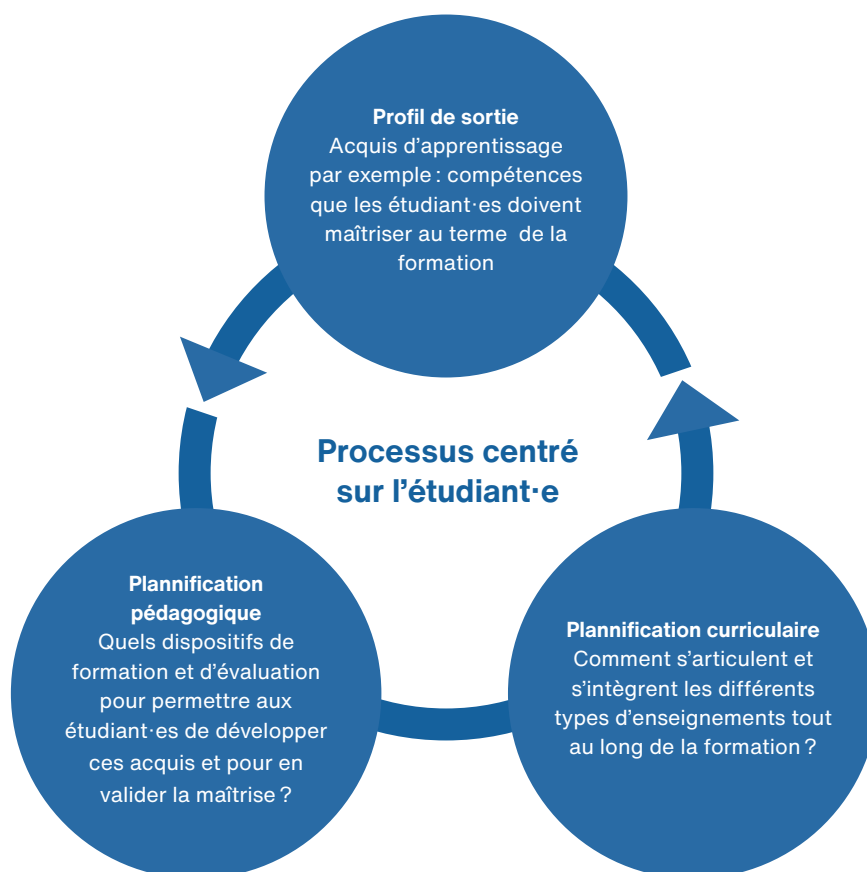
## 2.1 Définition de l'approche-programme

L'approche-programme propose une démarche de conception de cursus valorisant l'interdisciplinarité et la collaboration entre les enseignant·es autour d'un but commun. Dans le cadre d'une approche par compétences, ce but consiste à permettre aux étudiant·es de développer les compétences de leur référentiel de la manière la plus cohérente possible tout au long de la formation.

Elle promeut des enseignements cohérents au sein d'un programme dont la conception et le pilotage impliquent l'ensemble des enseignant·es. Elle s'inscrit à l'encontre d'un travail isolé des enseignant·es donnant lieu à des cours cloisonnés (aussi appelé « approche-cours »).

Un tel fonctionnement a un impact direct sur l'expérience d'apprentissage des étudiant·es puisque le développement de leurs compétences se répartit au travers d'enseignements pensés de manière décloisonnée et coordonnée. Cette interdisciplinarité reflète la nature intrinsèquement transdisciplinaire des compétences.

**Figure 2** - Trois pôles-clés pour concevoir une formation favorisant le processus d'apprentissage des étudiant·es



Inspiré de : Institut de pédagogie universitaire et des multimédias  
de l'Université Catholique de Louvain (2011) Les Mémos de l'IPM.  
Enseigner en approche-programme n° 20, 21, 22.

## 2.2 L'approche-programme comme culture pédagogique et professionnelle

Pour mettre en œuvre une approche-programme, les enseignant·es et responsables de cursus constituent une équipe pédagogique. Ce collectif a pour rôle de penser un programme d'études en privilégiant la complémentarité entre les enseignements plutôt qu'en considérant les cours en silo et comme « propriété » d'un·e enseignant·e ou d'une discipline.

L'équipe pédagogique a également pour rôle de s'assurer de la cohérence du programme à plusieurs échelles : au niveau de l'organisation du développement des compétences du

cursus (cohérence verticale), au niveau de l'articulation et de la complémentarité entre les modules au sein d'une année ou d'un semestre donné (cohérence horizontale) ainsi qu'au niveau de chaque module et des enseignements qui le composent (cohérence interne).

L'approche-programme permet à chaque membre de l'équipe pédagogique de situer ses enseignements et ceux de ses collègues dans le programme. Cette vue d'ensemble réduit le risque de lacunes ou de redondances. Elle favorise également le dialogue entre les enseignant·es, par exemple par le partage, l'explicitation ou l'harmonisation de pratiques et d'outils pédagogiques.

Figure 3 - Comparaison entre l'approche-cours et l'approche-programme

| Approche-cours                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Approche-programme                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Organisation individuelle</b><br>Chaque enseignant·e se sent « propriétaire » de ses cours. Les enseignant·es savent peu ce que font leurs collègues ; ils et elles travaillent de façon isolée. Peu de lieux sont prévus pour échanger au sujet des apprentissages des étudiant·es et de la meilleure manière de les développer.                                            | <b>Organisation collective</b><br>Les enseignant·es se réunissent en équipe autour d'un programme, se sentent responsables collectivement des activités de formation permettant aux étudiants de développer les apprentissages attendus. Des lieux et des moments sont prévus pour discuter des apprentissages à développer et des moyens à y consacrer.                                    |
| <b>Juxtaposition d'expertise</b><br>L'enseignant·e construit ses cours sur base de son expertise, de ce qui l'intéresse et de ce qu'il ou elle trouve important de transmettre aux étudiant·es. Les concertations entre enseignant·es sur les contenus des cours dépendent des initiatives personnelles. Des lacunes ou des redondances entre les cours sont fréquentes.        | <b>Projet de formation partagé</b><br>Le profil de sortie des étudiant·es sert de référence pour la gestion du programme : les contenus, les activités d'apprentissage et les modalités d'évaluation sont décidés collectivement, en fonction de ce profil de sortie. L'enseignant·e se met au service de ce projet de formation ; il ou elle conçoit ses enseignements en fonction.        |
| <b>Autonomie professionnelle</b><br>Enseigner est considéré comme une responsabilité individuelle. Parler à un·e collègue de ses enseignements, lui adresser des demandes... est délicat. Même en cas de difficulté avec certains cours, l'enseignant·e, le plus souvent, travaille de manière autonome ou fait l'objet d'une décision autoritaire de changement d'attribution. | <b>Pilotage participatif</b><br>Le mode de pilotage du programme est collégial, sous la coordination de leaders pédagogiques (responsable de programme, équipe de pilotage...). Personne ne se sent propriétaire de ses cours : l'équipe cherche à placer « le bon ou la bonne enseignant·e à la bonne place » et « le bon cours à la bonne place », dans une logique de gestion de projet. |

Source : Institut de pédagogie universitaire et des multimédias  
de l'Université Catholique de Louvain (2011) Les Mémos de l'IPM.  
Enseigner en approche-programme n° 20, 21, 22.

### 2.3 Renforcer le leadership pédagogique

Les responsables de filières tiennent généralement le rôle de leaders pédagogiques lors de la conception et de la mise en œuvre d'un programme d'études. Une collaboration avec un·e conseiller·ère pédagogique est également vivement conseillée.

Assumer le leadership pédagogique implique d'assurer la coordination, le suivi et la cohérence des travaux menés. Les personnes tenant ce rôle ont également la responsabilité de veiller au bon fonctionnement de l'équipe pédagogique et d'apporter des ajustements si nécessaires. Elles peuvent être amenées à établir, rappeler ou revoir certaines règles ou principes lorsque cela s'avère nécessaire, qu'ils soient d'ordre dynamique (qui parle quand), décisionnel (qui décide de quoi) ou fonctionnel (qui fait quoi, dans quel contexte). Les leaders pédagogiques (Responsables de filières (RF) et Coordinateurs ou Coordinatrices de l'enseignement, notamment) sont également garant·es du cadre du projet en lien avec les Responsables de Domaines (RDom), notamment concernant les éléments non-négociables tels que le calendrier de travail ou les contraintes telles que le volume ou la nature de certains modules (p.ex. formation pratique).

A noter que la coordination d'une filière monosite ou plurisites sera différente. Dans le cadre d'un cursus monosite, l'équipe pédagogique sera probablement autant investie dans les travaux d'établissement du référentiel de compétences et du PEC que du programme. Dans le cadre d'une filière dont le PEC se décline en plusieurs programmes dans plusieurs hautes écoles, il est possible qu'une équipe inter-école soit définie pour conduire le projet, jusqu'à l'établissement du PEC et du règlement de filière. L'équipe pédagogique, propre à chaque haute école, est alors généralement surtout sollicitée pour concevoir et mettre en œuvre le programme dans son contexte spécifique.

### 2.4 Favoriser la collaboration au sein de l'équipe pédagogique

L'équipe pédagogique se réunit autour d'un but commun : concevoir et mettre en œuvre un programme cohérent, à même de développer les compétences des étudiant·es. Instaurer un climat de confiance et de motivation favorise une telle collaboration.

Pour que toutes les personnes impliquées s'y investissent, il est préférable que chacune considère ce projet comme pertinent et motivant. Au début du processus, il est donc indispensable que la ou les personnes assurant le leadership pédagogique expliquent le projet, son déroulement, le rôle attendu de chacun·e et comment les décisions seront prises.

Une telle séance de lancement permet de présenter les changements qu'implique un fonctionnement en équipe pédagogique par rapport aux pratiques habituelles de la filière. Elle permet également de répondre aux questions et de prendre en compte les probables inquiétudes des personnes réunies.

Pour favoriser un investissement de qualité de l'ensemble des parties et éviter l'épuisement, il est nécessaire d'anticiper et de valoriser le temps de participation aux séances et/ou de réalisation de tâches dans les feuilles de charges. Prévoir du temps pour construire une dynamique coopérative, valorisant l'interdisciplinarité et la collaboration entre les enseignant·es peut s'avérer utile selon les filières.

Pouvant paraître conséquent, le temps investi dans ces démarches est bénéfique à la qualité du programme et à celle de la collaboration au sein de l'équipe sur la durée – que ce soit lors de l'élaboration, de la mise en œuvre et du développement du cursus ou pour des projets de la filière ou le développement professionnel des enseignant·es. In fine, il profite évidemment à l'expérience d'apprentissage des étudiant·es.

#### Avant de débiter le travail en équipe pédagogique, des questions utiles à se poser :

- Qu'est-ce qui change par rapport à l'ancien programme ? Quels sont les enjeux de ce changement ?
- Quels sont les objectifs ? Quelles sont les priorités ? Pour qui (filière, PER, PAT...) ?

- Quelles sont les étapes jalons ?  
Selon quel calendrier ?
- Quels organes peuvent ou doivent être créés, réorganisés ?
- Qui est impliqué dans quel organe, quand, sur quoi ? qui décide de quoi (PER, PAT, services et instances internes, externes, partenaires-métier...) ?
- Comment évaluer la réalisation du plan d'action ?
- Quelle temporalité est prévue pour qui ?  
Quelles modalités de travail sont proposées à qui et quand ? Quelles ressources humaines et financières sont à disposition ou sont à prévoir ?
- Quelles modalités de soutien à la transition seront proposées aux étudiant·es ? Aux enseignant·es ?
- Comment est organisée la coordination des différents modules ?
- Quels sont les enjeux actuels, les points d'attention, les éléments facilitateurs ?  
Comment les prendre en compte ?

2.5

## **S'appuyer sur les ressources existantes**

Pour coordonner la conception d'un programme, les personnes assurant le leadership pédagogique vont s'appuyer sur les travaux déjà réalisés pour préciser le cadre de réalisation du programme de formation.

Différents types de ressources sont utiles aux travaux pour décliner le référentiel en programme de formation. Celles-ci peuvent autant concerner l'expérience d'enseignement et le domaine d'expertise des membres de l'équipe pédagogique que les documents cadres de l'institution ou des exemples de programmes proches. S'il existe, le rapport d'évaluation de la filière est souvent un outil précieux, notamment pour les pistes de développement qu'il a permis d'identifier.

### **Soutien et conseil pédagogique**

Le Service d'appui au développement académique et pédagogique de la HES-SO (SADAP) se tient à disposition des filières et des équipes pédagogiques pour les soutenir durant la conception et la mise en œuvre d'un nouveau programme, que ce soit au travers d'un accompagnement ou d'interventions ponctuelles en lien avec la pédagogie de l'enseignement supérieur.

### **Cycle d'évaluation des filières**

Chaque filière\* est amenée à procéder à son évaluation sur un cycle de 5 à 7 ans, comprenant une auto-évaluation interne et externe. Le Service de soutien à l'évaluation des filières d'études est à disposition des porteurs et porteuses de filière pour un accompagnement dans le processus d'autoévaluation, l'identification des risques et des enjeux ou les développements de la filière d'études.

\* Les filières du Domaine Santé soumises à la LPSan s'inscrivent dans un processus particulier.

## Établir le PEC, le règlement de filière et l'architecture de la formation

### 3.1 Rédaction du règlement de filière

En complément du règlement d'admission Bachelor ou Master de la HES-SO (et des dispositions d'application afférentes), le règlement de filière fixe les conditions d'admission spécifiques à la filière, de réalisation et d'obtention du diplôme de la filière. Il va notamment définir la forme (temps plein, partiel ou en emploi) et la durée de la formation, les principes de validation des modules, de promotion et de certification, ainsi que d'exclusion. Il applique les règles fixées dans les règlements supérieurs (p.ex. Règlement sur la formation de base (Bachelor et Master) à la HES-SO).

Ce document est établi par la filière, en général, en parallèle ou après de l'élaboration du plan d'études cadre. Il est validé par le Rectorat de la HES-SO, avec préavis du Comité Directeur (CD) lorsque ces services ou instances ont donné leur aval, dans cet ordre : service juridique de la HES-SO, dicastère Enseignement du rectorat, Conseil de filière, Conseil participatif du domaine et enfin Conseil de domaine.

### 3.2 Rédaction du PEC

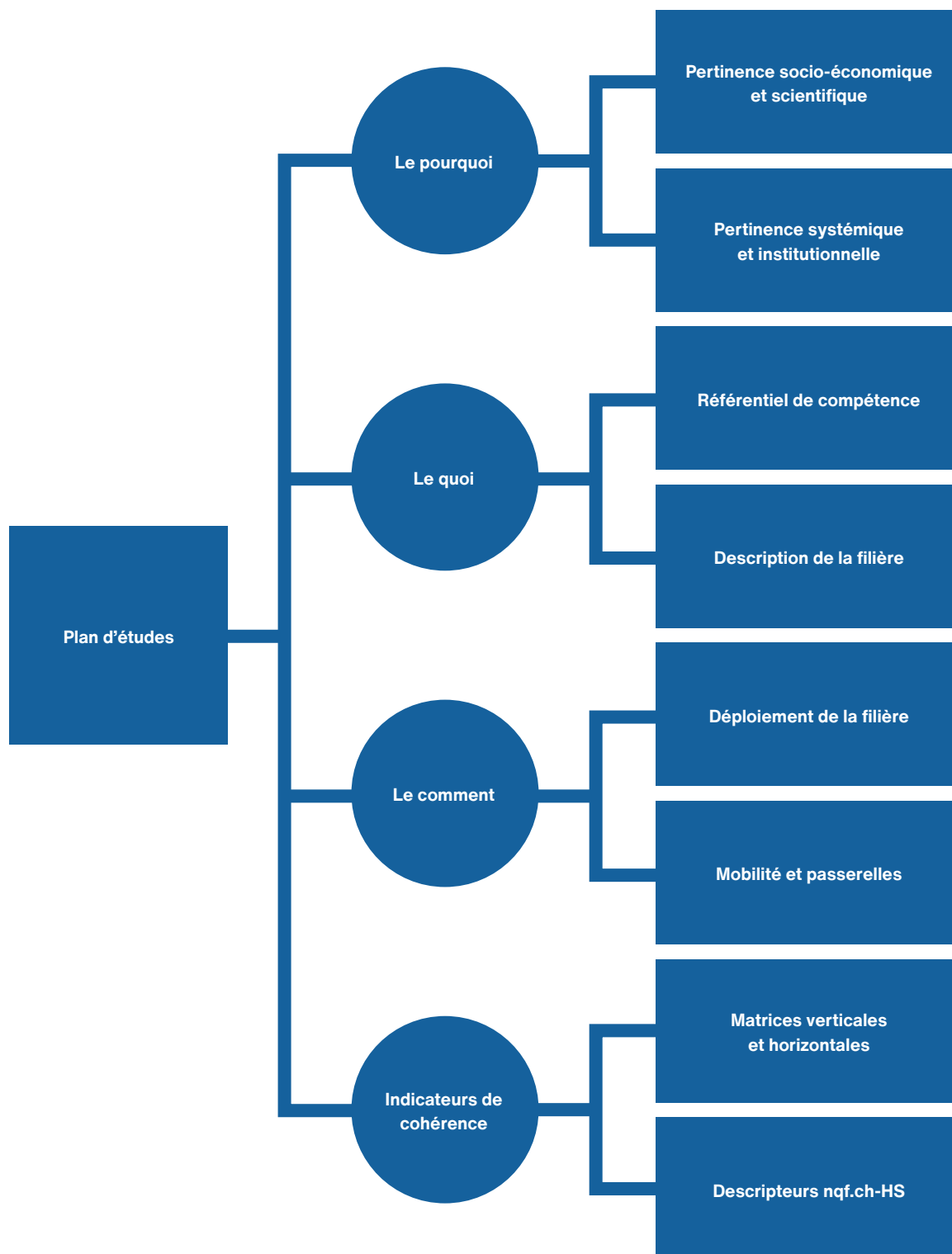
Le plan d'études cadre (PEC) constitue le document-cadre précisant les principes organisationnels et pédagogiques de la formation, en référence au règlement de filière et au référentiel de compétences qu'il contient. Il précise le positionnement de la filière dans son contexte régional, ainsi que son concept pédagogique et organisationnel. Il précise les applications concrètes du cadre réglementaire tout en donnant des orientations générales pour mettre en œuvre un programme de formation cohérent dans chaque haute école où sera donnée la formation.

Ce document va notamment décrire les éventuelles orientations ou spécialisation auxquelles forme la filière. L'architecture générale du cursus, les axes de formation et leur répartition sur les différents semestres, les modalités pédagogiques à privilégier, la répartition de la charge de travail des étudiant-es ainsi que les actes de formation obligatoires (p.ex. formation pratique) et les possibilités de mobilité figurent en principe dans les PEC.

Il est toutefois recommandé que le PEC permette une certaine marge de manœuvre afin de favoriser une mise en œuvre la plus cohérente avec la réalité de chaque école et d'éviter d'avoir à y apporter des modifications trop régulières. Il peut ainsi préciser des étapes clés de développement de chaque compétence, mais il est déconseillé d'y lister l'organisation modulaire.

Établi par la filière, il est validé lorsque ces instances ont donné leur aval, dans cet ordre : dicastère Enseignement, Conseil de filière, Conseil participatif du domaine, Conseil de domaine.

Figure 4 - Le plan d'études cadre, élément-clé de l'approche par compétences



### 3.3 Architecture de la formation

Au-delà du PEC proprement dit, l'architecture du programme doit tenir compte de la réglementation en vigueur ainsi que de choix propres à chaque cursus, voire à chaque haute école (p.ex. contexte ou enjeux spécifiques). Le règlement de la filière et le Plan d'études cadre seront les documents de référence de cette architecture, car ils donnent des orientations sur les finalités de la formation (référentiel de compétences) et fixent certaines contraintes ou éléments non négociables tels que la durée de la formation ou le volume horaire de certains modules.

#### Questions à se poser pour définir l'architecture du programme

- Quels parcours sont proposés aux étudiant·es : temps plein, temps partiel, en emploi ?
- La formation comprend-elle une ou plusieurs orientations ?
- La formation se déroule-t-elle en présentiel ? À distance ? Selon une organisation hybride ?
- Quelle est l'unité d'organisation la formation : semestre, année ?
- Combien de modules, équivalents à combien de crédits ECTS composent le programme ou chaque semestre/année ? Pourquoi ? Comment sont-ils organisés et s'articulent-ils ? Certains sont-ils obligatoires ou à choix ?
- Quelles échelles de notation sont utilisées ? Quelles sont les possibilités de remédiation ou de répétition en cas d'échec ?
- Comment est répartie la charge de travail des étudiant·es, dans la formation et les différents modules ?
- La formation comprend-elle de la formation pratique ou un stage ? Si oui, quelles en sont les conditions-cadres
- Quels sont les éléments non-négociables (p.ex. Travail de Bachelor ou de Master) ?
- Quel accompagnement est proposé aux étudiant·es ?
- Comment le portfolio (le cas échéant) s'intègre-t-il dans la formation et dans les modalités d'évaluation ?

- Comment le programme permet-il une personnalisation de la formation par les étudiant·es ?
- Quelles sont les possibilités de mobilité offertes aux étudiant·es et quand ?
- Comment le programme prévoit-il de prendre en compte les besoins éducatifs particuliers des étudiant·es (troubles, allophonie, proche-aidants, parents...) ?
- Comment la durabilité est-elle intégrée dans le programme ?

#### Documents cadre

- Règlement de base Bachelor/Master HES-SO
- Règlement Master HES-SO
- Règlement de filière
- PEC de la filière
- Politique cadre EEE HES-SO
- Durabilité HES-SO
- Réglementation nationale ou internationale propre à chaque profession

## Décliner le programme de formation

L'étape suivant la validation du PEC et du règlement de filière va consister en la conception d'un programme de formation permettant de développer l'ensemble des compétences référencées, durant la période d'études fixée.

Décliner un référentiel de compétences dans un programme de formation implique de concrétiser l'architecture de la formation définie dans le PEC en un programme mis en œuvre dans une haute école.

Pour les filières plurisites, l'application du PEC dans le programme peut varier d'une haute école à l'autre. Ces différences peuvent concerner les choix de parcours proposés, mais aussi l'organisation modulaire. En respectant l'organisation prescrite dans le PEC et le règlement de filière, les équipes pédagogiques de chaque école vont ainsi disposer d'une certaine liberté pour concevoir un cursus cohérent en gardant une finalité commune : garantir le développement des compétences du référentiel par les étudiant·es sur la durée d'études fixée.

Ces points de repère vont permettre, d'une part, de réellement penser la formation sous l'angle de la compétence et, d'autre part, d'assurer la cohérence de l'ensemble du programme. A noter que, selon les filières, certains de ces éléments figurent également dans le PEC.

Décliner chaque compétence en niveaux de progression du savoir-agir complexe correspondant permet de définir ses grandes étapes de développement au sein du cursus et d'identifier les situations d'apprentissages intégratives indispensables au développement de la compétence en lien avec le domaine professionnel. Ce découpage aide à clarifier quand et comment chaque étape va être travaillée dans les différents modules autour des agirs professionnels.

Le découpage des compétences en niveaux regroupe généralement des apprentissages critiques. Ceux-ci peuvent être définis comme des apprentissages orientés vers l'action regroupant la mobilisation et la combinaison de plusieurs ressources dont la maîtrise et la prise de conscience est nécessaire pour passer à un niveau de développement supérieur de la compétence. Les identifier va permettre de les reporter dans les objectifs des modules pour garantir une complémentarité des enseignements favorable et cohérente avec le développement de la compétence concernée. Cette déclinaison est en ce sens une aide à la scénarisation des enseignements au plus proche de l'agir professionnel.

### 4.1 Concevoir le programme

Une fois les éléments cadres précisés, un important travail de conception pédagogique est à réaliser, qui va permettre de convenir de quelle manière les étudiant·es vont concrètement développer leurs compétences à chaque étape de la formation. Pour cela, certains travaux indispensables doivent être menés :

- La déclinaison de niveaux d'atteinte de chaque compétence par semestre ou année de formation ;
- La formulation d'objectifs d'apprentissage par modules et leur lien avec les compétences ;
- L'identification de situations d'apprentissage à haut degré d'authenticité ;

Etc.

### Questions à se poser pour la conception du programme et décliner les compétences

- Quel niveau de développement de chaque compétence est attendu à la fin de chaque semestre/année ? Quel degré d'efficacité et de réflexivité est demandé ? Quelle qualité est attendue ? Ces niveaux sont-ils rattachés à des situations professionnelles/contextualisées particulières ?
- Quels apprentissages critiques justifient l'atteinte de chaque niveau de compétence ? Quelle est la trajectoire d'apprentissage que l'étudiant·e doit parcourir pour atteindre les niveaux de développement ?
- Quelles ressources (savoirs, savoir-faire, savoir-être, expérience) sont nécessaires au développement de chaque compétence ?
- Quelles situations authentiques ancrées dans le champ professionnel sont proposées dans le dispositif ? À quel moment, pourquoi, en lien avec quelle compétence, quel apprentissage critique ?
- Quels objectifs d'apprentissage sont fixés pour chaque module ? Quelles compétences permettent-ils de développer ?
- Quelles modalités pédagogiques et activités favorisent le développement des compétences ? Comment sont-elles articulées ?
- Quelles méthodes d'évaluation sont à privilégier ? Pour quels modules et pourquoi ?
- Les modalités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation permettent-elles de vérifier l'atteinte des objectifs fixés ?
- Quels ressources, outils, applications, technologies sont à intégrer dans la formation ?
- Qui intervient dans un module ? Qui évalue ?
- Pour quels modules la présence d'intervenant·es externes et/ou l'organisation d'expériences hors école sont pertinentes ou nécessaires ?

### Outils de conception à disposition

- Matrice permettant d'identifier quelle compétence est développée dans quel module
- Carte conceptuelle des ressources et apprentissages-clé par compétence
- Descriptifs de module
- Grille critériée d'évaluation des compétences pouvant être un guide utile (VOIR AIDE-MÉMOIRE - ÉVALUER DANS UNE APPROCHE PAR COMPÉTENCES) pour décliner le développement de chaque compétence sur trois niveaux.

#### 4.2 Apprécier la cohérence du programme

Les matrices de cohérence sont un outil pratique pour apprécier et avoir une vue d'ensemble de la déclinaison d'un référentiel de compétences dans un programme de formation. En croisant quelle compétence est travaillée dans quel module, ces matrices permettent d'avoir une vue d'ensemble du plan de formation et de sa conception à partir des compétences. Elles permettent également d'identifier si certaines compétences sont éventuellement négligées ou si des dimensions se répètent sans réelle utilité.

Ces matrices permettent de faire un état des lieux lors de la conception du programme. Elles peuvent également constituer une aide à l'orientation pour effectuer des choix d'organisation ou de communication entre les modules et au sein de l'équipe pédagogique. Elles peuvent aussi être pertinentes pour évaluer si la déclinaison prévue d'une compétence dans différents modules est aussi cohérente et réaliste qu'envisagée. Cette démarche itérative permettra d'identifier les points forts du programme, de même que les ajustements à opérer.

A noter que si leur utilité est certaine, elles sont souvent peu faciles à lire. Elles constituent donc surtout un excellent outil de pilotage et d'évaluation générale du programme, plutôt qu'un support de travail. A cet égard, le processus qui préside à leur conception est presque plus important que le livrable final.

Pour assurer le suivi de conception et de mise en œuvre du programme, des bilans en équipe pédagogique sont par ailleurs fortement recommandés. Ces points « réguliers » permettent à l'équipe pédagogique de garder une vue d'ensemble de la formation, ainsi que de maintenir la plus grande cohérence au sein du cursus, au fur et à mesure de son implémentation et de ses évolutions. Ces échanges permettent également d'affiner, de développer et d'harmoniser les pratiques pédagogiques orientées vers le développement des compétences.

#### Questions en lien avec l'évaluation du programme

- Compte tenu de ce programme, est-ce que l'ensemble des compétences du référentiel sont développées dans le cadre du cursus ? Y a-t-il des répétitions ? Des manques ?
- Dans quelle mesure le programme permet-il d'attester du développement de chaque compétence ? La progression est-elle pertinente ?
- Comment et dans quels modules la formation intègre-t-elle effectivement des situations authentiques en lien avec les compétences ?
- Les outils de recueil et d'analyse de l'atteinte des apprentissages sont-ils pertinents et renseignent-ils le développement des compétences ?
- Comment sont articulés les éléments théoriques, pratiques, méthodologiques dans la formation ? Comment sont introduites et travaillées les ressources à mobiliser pour les différentes compétences ?
- Y a-t-il des dimensions qui ne sont pas abordées ou qui sont présentes sans être en lien direct avec les compétences à développer ?
- Comment le portfolio s'intègre-t-il dans la formation et dans les modalités d'évaluation ?
- Comment se répartit la charge de travail des étudiant-es ?
- Quelles évolutions sont à prévoir pour rendre le programme ou l'articulation entre les modules toujours plus cohérents ?
- Quels éléments sont à maintenir ou à améliorer concernant la coordination entre les enseignant-es d'un module ou au sein de l'équipe pédagogique ?

## Conclusion

Référentiel de compétences, approche-programme, plan d'études cadre, autant de pierres angulaires des programmes de formation, permettant ensuite leur déclinaison en modules et en enseignements adaptés, tournés vers le développement de compétences bien identifiées.

Restera ensuite à enseigner dans une approche par compétences, et à évaluer de même. Car le PEC à lui seul ne peut engendrer automatiquement les bonnes pratiques sans un accompagnement spécifique des professeurs. Tels sont les deux objets des deux prochains aide-mémoires.

**Aide-mémoire « Former dans une approche par compétences »**

**Aide-mémoire « Evaluer dans une approche par compétences »**

## Bibliographie

Dominguez, D. & Huneault, C. (2017). Guide Pratique. *Accompagner le développement d'un cursus universitaire*. Université de Genève et Université de Lausanne.

Institut de pédagogie universitaire et des multimédias (IPM) de l'Université Catholique de Louvain (2011) Les Mémos de l'IPM. *Enseigner en approche-programme n° 20, 21, 22*.

Consultés à l'adresse <https://www.uclouvain.be/97784.html>

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

Lemenu, D. & Heinen, E. (Éd.) (2015) *Comment passer des compétences à l'évaluation des acquis des étudiants? Guide méthodologique pour une approche-programme dans l'enseignement supérieur*. De Boeck.

Poumay, M. & Georges, F. (2022). *Comment mettre en œuvre une approche par compétences dans le supérieur ?* De Boeck Supérieur.

Poumay, M., Tardif, J. & Georges, F. (2017). *Organiser la formation à partir de compétences. Un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur*. De Boeck Supérieur.

Sylvestre, E. & Berthiaume, D. (2011). Les mémos du CSE. *Concevoir un plan d'études*. Université de Lausanne.

Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Chenelière Éducation.

Ont collaboré à la rédaction de cet aide-mémoire :  
Richard-Emmanuel Eastes, auteur  
Juliette Bourquin, autrice  
Juan Carlos Pita, contributeur

## Concevoir un plan d'études dans une approche par compétences : du référentiel au programme

Cet aide-mémoire présente les étapes essentielles de la conception d'une formation élaborée dans le cadre d'une approche par compétences. De la définition d'un référentiel de compétences à sa déclinaison dans un programme de formation, il guide les responsables de filières et les équipes pédagogiques dans l'élaboration de formations cohérentes, conçues dans une approche-programme et soutenant la professionnalisation de leurs étudiant·es.

Il constitue un guide pratique précieux pour renforcer la qualité des formations de la HES-SO, concrétisée au travers de documents cadre et de la mise en œuvre effective de programmes de formation au service du développement des compétences des étudiant·es.

### À propos du SADAP

Ce service soutient la qualité de l'enseignement de la HES-SO. Il agit auprès de l'ensemble des parties prenantes de la qualité des études, pour qui il déploie une offre intégrée de prestations et de ressources. Il vise à la fois le développement pédagogique des enseignant·es et l'amélioration de l'expérience d'apprentissage des étudiant·es.

### IMPRESSUM

HES-SO Rectorat  
Route de Moutier 14  
2800 Delémont

SADAP – Service d'appui  
au développement académique  
et pédagogique  
sadap@hes-so

Septembre 2025