

*Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation*

MÉTHODOLOGIE POUR LA CONSTRUCTION D'UN RÉFÉRENTIEL DE  
COMPÉTENCES DE PREMIER CYCLE À L'UNIVERSITÉ

Sophie Pondeville\*, Anne Piret\*\*

\*Cellule didactique, Faculté des Sciences économiques, sociales et de gestion, Université de Namur, Belgique, [sophie.pondeville@unamur.be](mailto:sophie.pondeville@unamur.be)

\*\* Cellule didactique, Faculté des Sciences économiques, sociales et de gestion, Université de Namur, Belgique, [anne.piret@unamur.be](mailto:anne.piret@unamur.be)

---

**Mots-clefs :** *référentiel de compétences, méthodes quantitatives, méthodes qualitatives, université*

**Résumé :** *Ce papier présente la méthodologie développée pour construire un référentiel de compétences pour un programme déjà existant de premier cycle à l'université. L'approche adoptée s'appuie sur l'articulation de méthodes qualitatives (groupes de discussion) et de méthodes quantitatives (analyse factorielle, calculs de scores). Ce dispositif, largement transférable à d'autres contextes d'enseignement, nous paraît offrir des ressources intéressantes à ceux qui souhaiteraient mettre en œuvre une démarche rigoureuse permettant d'objectiver le contenu et les finalités d'une formation en termes de développement de compétences. Il permet de répondre à la question du « que faisons-nous ? », de préciser les spécificités de la formation et de faire réfléchir sur les choix pédagogiques posés ou à poser.*

---

## 1. Eléments de contexte

Cet article présente la méthodologie développée pour construire un référentiel de compétences pour un programme déjà existant de premier cycle à l'université (« Bachelier universitaire en Information et Communication » en Communauté française de Belgique). L'approche adoptée s'appuie sur l'articulation de méthodes qualitatives (groupes de discussion) et de méthodes quantitatives (analyse factorielle, calculs de scores).

« Compétences » et les « référentiels de compétences » font désormais partie du vocabulaire contemporain de description des cursus de l'enseignement supérieur, mais on est encore loin d'un consensus parfait dans la littérature autour de ces concepts. Aussi, avant d'exposer plus avant, nous proposons un cadrage minimal de ces deux notions. Nous empruntons la définition de la compétence à Tardif (2006) : « un savoir-agir complexe prenant appui sur la combinaison efficace d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations ». Avec Postiaux, Bouillard et Romainville (2010), « référentiel sera entendu au sens large (...) comme un cadre collectif, une organisation d'un réel partagé par un groupe d'individus concernés par la formation qu'il décrit ».

La faculté des Sciences économiques, sociales et de gestion de l'Université de Namur, sous l'impulsion de son doyen, a entrepris en 2012 la construction des référentiels de compétences des programmes proposés au premier cycle, anticipant de cette manière la toute récente législation de la Communauté française de Belgique qui impose, dès l'année académique 2014-2015, de présenter l'offre de formation sous cette forme.

La faculté des Sciences économiques sociales et de gestion dispense, au niveau du premier cycle, un éventail de formations variées : Ingénieur de gestion, Sciences économiques et de gestion,

## ***Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation***

Sciences politiques, Information et communication. Ces quatre programmes (une centaine d'enseignements, pour environ 800 étudiants), bien que différents, ont de nombreux enseignements en commun, s'empruntent ou s'échangent une proportion variable d'activités de formation, ce qui ne facilite par toujours une vision claire de l'identité d'un programme et de ses spécificités. Un des objectifs de l'élaboration des référentiels de compétences est la clarification de ces spécificités (au-delà des contenus disciplinaires).

Notons également que la faculté n'organise pas de second cycle pour certains de ces programmes (Sciences politiques et Sciences de la communication), les étudiants poursuivant leur formation dans une autre université. Le référentiel de premier cycle ne se formule donc pas en référence à une employabilité, à un profil professionnel, mais en termes de préparation à un cursus de second cycle. C'est précisément un de ces référentiels particulier que nous avons choisi de présenter aujourd'hui ; parallèlement, des référentiels de compétences pour les formations de second cycle sont également élaborés, en partie selon une autre méthodologie.

Il s'agit d'un outil de travail qui peut être intégré dans une réflexion de pilotage (que faisons nous/que voulons-nous faire?) et de communication externe (comment concevons-nous la formation, quelles sont nos spécificités, nos choix pédagogiques?).

### **2. Etapes méthodologiques**

#### ***2.1. Etablissement d'une liste de compétences susceptibles d'être travaillées dans le 1<sup>er</sup> cycle à la Faculté des Sciences économiques, sociales et de gestion***

Une première étape a consisté en un *recensement extensif* par les chercheurs des compétences qui peuvent être travaillées et mobilisées dans tous les enseignements de premier cycle, tous programmes confondus (Information et communication, Sciences politiques et Sciences économiques, Ingénieur de gestion). Ce corpus a été établi au départ de divers inputs internes et externes :

- Contrat didactique des enseignements,
- Documents préparatoires du référentiel de compétences du Master gestion,
- Revue de la littérature
- Référentiels de compétences produits par d'autres institutions universitaires
- Référentiels de compétences de l'enseignement secondaire en Communauté française de Belgique

Sur cette base, une liste initiale de 43 compétences a été produite. Les items définissant chacune de ces 43 compétences ont été regroupés en 9 catégories selon leur proximité intuitive (cf. Annexe 1)

#### ***2.2. Explicitation par les enseignants des compétences travaillées dans leurs enseignements***

Dans une seconde étape, cette liste a été soumise aux enseignants intervenant dans les programmes. Concrètement, les enseignants ont été rassemblés par filière (groupe de 4 à 6 enseignants de même discipline ou de disciplines proches). Ils ont été invités à indiquer par écrit individuellement la mesure dans laquelle chacune des compétences était d'une part travaillée (note de 0 à 3), d'autre part évaluée (note de 0 à 3) dans chacun de leurs enseignements (cf. Annexe 2). Sur cette base, nous avons obtenu une *matrice reprenant une double notation de chaque cours* sur chacune des 43 compétences (note d'importance de chaque compétence dans la formation et l'évaluation).

**Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation**

Dans la plupart des cas, la partie d'explicitation individuelle écrite a été suivie immédiatement d'une mise en commun et d'échanges entre enseignants. Le choix d'une explicitation collective en focus group a été l'occasion d'un repérage qualitatif de « nœuds » dans la formation (travaux de groupes, identité spécifique de certains programmes, enseignement des langues par niveau, etc.).

**2.3 Calcul d'un score qui combine l'enseignement et l'évaluation**

Pour décrire les *compétences certifiées* à la fin du 1<sup>er</sup> cycle, nous avons ensuite construit, pour chaque enseignement, un score qui rend compte de l'importance de chaque compétence à la fois en termes d'apprentissage et d'évaluation. Ce score est établi par le produit de la note attribuée par l'enseignant pour l'enseignement d'une part (0-3) et pour l'évaluation d'autre part (0-3). L'échelle de ce score s'étend donc de 0 à 9<sup>1</sup>.

**2.4 Validation des items et des regroupements**

Une *analyse factorielle* (rotation varimax) a été opérée sur cette matrice de scores. Cette méthodologie permet de tester la pertinence des regroupements « intuitifs » initiaux des compétences du référentiel. Cette analyse factorielle a permis de dégager une solution valide à 8 facteurs (alphas de Cronbach compris entre 0,773 et 0,967). Nous interprétons ces facteurs (F1 à F8) comme huit méta-compétences. Cette nouvelle structuration des items en 8 catégories a été retenue comme base commune pour les analyses ultérieures de chaque programme de formation.

	<b>Corrélations entre les variables et les facteurs</b>	<b>Alpha de Cronbach</b>
<b>F1 : Mener efficacement un projet</b>		0,960
a. Collecter les informations pertinentes à la définition du projet	0,930	
b. Décomposer le projet en tâches et définir ses différentes étapes	0,926	
c. Choisir les processus adéquats à la réalisation des différentes étapes du projet	0,925	
d. Mobiliser des ressources et agir dans le respect des conventions et des contraintes du projet	0,935	
e. Imaginer des solutions innovantes et faire preuve de créativité si nécessaire	0,919	
f. Evaluer les réalisations par rapport aux objectifs initiaux	0,890	
g. Développer sa connaissance du contexte professionnel (visites, stages, étude de cas, etc.)	0,587	
<b>F2 : Appliquer une démarche scientifique</b>		0,911

<sup>1</sup> Une compétence qui ne fait pas du tout l'objet du cours **ou** qui n'est jamais évaluée à un score de 0 pour ce cours alors qu'une compétence fondamentale du cours qui est toujours évaluée **et** pour laquelle la réussite est déterminante à un score de 9. En termes d'interprétation, à partir d'un score de 4, on peut considérer que la compétence est importante car elle est travaillée et évaluée régulièrement. Un score compris entre 2 et 4 signale que la compétence est travaillée régulièrement mais qu'elle est moins fréquemment évaluée ou inversement (cas plus rare). En-dessous de 2, cette compétence est rencontrée dans le cursus mais est relativement peu importante (peu travaillée et peu évaluée). On ne peut donc pas certifier que les étudiants soient capables de la mobiliser à la sortie de leur 1<sup>er</sup> cycle.

**Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation**

a. Définir une problématique à partir d'une réalité complexe	0,660	
b. Etablir un état de la question, sélectionner les informations (théoriques) pertinentes	0,702	
c. Formuler les hypothèses qui formalisent la question	0,831	
d. Opérationnaliser la problématique et opérer les choix méthodologiques conséquents	0,873	
e. Collecter, sélectionner des données empiriques pertinentes	0,742	
f. Maîtriser les outils technologiques adaptés à l'analyse des données	0,547	
g. Interpréter les données	0,785	
h. Dégager des conclusions (solutions, priorités pour l'action, diagnostic) et les limites de l'analyse	0,751	
<b>F3 : Aborder avec nuance les réalités complexes</b>		0,870
a. Mener un raisonnement exempt de jugements de valeur, d'ethnocentrisme	0,862	
b. Présenter de façon critique, rigoureuse et nuancée les arguments et contre arguments d'une problématique	0,786	
c. Traiter des phénomènes qui comportent des paradoxes, des risques ou des incertitudes	0,693	
d. Développer une sensibilité et une compréhension des fonctionnements sociaux, des enjeux du monde contemporain et de l'actualité	0,786	
e. Actualiser et approfondir ses connaissances	0,503	
<b>F4 : S'intégrer et collaborer au sein d'une équipe</b>		0,967
a. Gérer le processus de production collective : répartition des tâches, gestion d'un agenda commun, etc.	0,872	
b. Prendre en considération les points de vue et compétences des autres membres du groupe	0,894	
c. Faire valoir son point de vue et ses compétences au sein du groupe	0,891	
d. Gérer les divergences et conflits éventuels, dégager des points d'accord	0,916	
<b>F5 : Activer des stratégies d'apprentissage</b>		0,737
a. Utiliser des méthodes de travail efficaces en contexte de formation universitaire	0,748	
b. Se connaître comme apprenant et réguler ses stratégies d'apprentissage	0,860	
c. Identifier ses centres d'intérêt, ses forces, ses faiblesses pour pouvoir construire un projet de formation et faire des choix pour le 2 <sup>ème</sup> cycle	0,511	
d. Assimiler de nouveaux concepts et contenus, de nouvelles méthodes et informations	0,534	
<b>F6 : Maîtriser la rigueur et la logique des raisonnements</b>		0,709
a. Comprendre ou produire des raisonnements abstraits	0,595	
b. Aborder les problèmes avec rigueur et précision, éviter les contresens et contradictions	0,728	
c. Formuler et traduire un contenu ou un raisonnement dans différents langages (mathématique, informatique, graphique, naturel, formel, etc.)	0,672	
d. Appliquer les socles de connaissances et de méthodes dans la résolution d'exercices, de problèmes, de cas concrets ou de questions d'actualité	0,523	
<b>F7 : Mobiliser des ressources disciplinaires et</b>		0,866

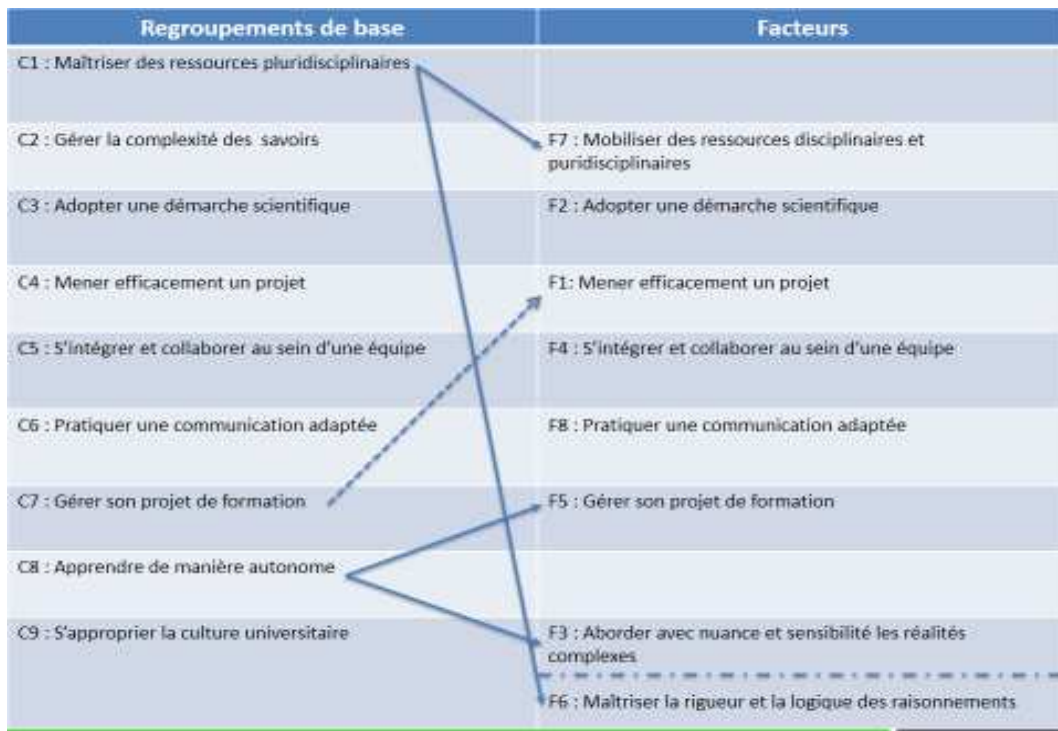
**Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation**

<b>pluridisciplinaires</b>	0,649	
a. Identifier la spécificité des différentes disciplines, leur champ ou objet d'application	0,775	
b. Adopter un regard critique et réflexif sur les savoirs et les méthodes de sa discipline	0,684	
c. Articuler les apports de différentes natures de sa discipline dans un projet, un problème, une analyse	0,757	
d. Contextualiser les phénomènes étudiés par des apports, des raisonnements issus des disciplines complémentaires	0,721	
e. Articuler des connaissances et méthodes issues de champs disciplinaires différents	0,659	
f. Proposer des alternatives aux schémas de résolution classiques si nécessaire (créativité)		
<b>F8 : Pratiquer une communication adaptée</b>		0,773
a. Communiquer (comprendre, s'exprimer ou rédiger) de façon claire et structurée en français ou en anglais (et idéalement dans une 3 <sup>ème</sup> langue) en utilisant les standards et la terminologie propres au domaine	0,604	
b. Adapter la communication à différents contextes (en fonction de l'interlocuteur, avec des supports ou formats variés, etc.)	0,744	
c. Interagir et dialoguer en faisant preuve de capacités d'écoute, d'empathie, d'assertivité	0,621	
d. S'adapter à un autre contexte de formation, à une autre culture (auto-apprentissage, stages, Erasmus, etc.)	0,431	

**Tableau 1** : résultats de l'analyse factorielle des compétences

En comparant les regroupements de base avec les facteurs issus de l'analyse factorielle, on constate que les regroupements de base C1 et C8 ont disparu et que les items correspondants ont été répartis vers d'autres dimensions. Le regroupement de base C8 était trop large et a été scindé en deux facteurs F3 et F6. Sur la base de ces remaniements, certains facteurs ont également été renommés.

*Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation*



**Tableau 2 :** redistribution des compétences après analyse factorielle

**2.5 Calcul d'un score pour chaque facteur et chaque cours du cursus**

Les analyses ultérieures sont produites par curriculum (pour cet exposé, nous nous limitons à présenter les résultats du programme Information et Communication).

A partir de cette nouvelle structuration des compétences en facteurs, en agrégeant les scores obtenus pour les différents enseignements, nous pouvons produire des analyses spécifiques de deux types. Il s'agit d'une part, de l'importance relative de chaque compétence dans le profil global d'un curriculum particulier (point 3 infra), et d'autre part de la contribution de chaque enseignement d'un programme (pondéré par les crédits associés) au développement des huit compétences (point 4 infra).

**3. Analyse des axes forts du cursus et de la progression dans le développement des compétences**

En agrégeant l'ensemble des scores des différents enseignements d'un programme, nous pouvons dégager la structure de ce programme, en termes d'importance des compétences qui y sont développées. Nous avons établi cette structure globalement pour le cursus, mais également année par année, ce qui nous permet de visualiser la progression du développement des compétences au long de la formation.

	1 <sup>er</sup> cycle	Première année	Deuxième année	Troisième année
F6 Maîtriser la rigueur et la logique des raisonnements	5,3	6,6	4,9	4,3

**Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation**

F3 Aborder avec nuance et sensibilité les réalités complexes	4,5	4,8	4,8	4,0
F8 Pratiquer une communication adaptée	3,2	2,7	3,2	3,9
F7 Mobiliser des ressources disciplinaires et pluridisciplinaires	2,8	1,9	2,6	4,0
F2 Adopter une démarche scientifique	2,5	2,3	2,8	2,4
F1 Mener efficacement un projet	2,2	0,5	2,2	4,3
F5 Gérer son projet de formation	1,7	2,3	1,1	1,8
F4 S'intégrer et collaborer au sein d'une équipe	1,3	0,8	1,6	1,7

**Tableau 3** : score d'importance de chaque compétence au sein du programme Information et Communication

Avec les scores les plus élevés, les compétences F6 et F3 peuvent être considérées comme des compétences prioritaires. F8, F7, F2 et F1 sont des compétences importantes dans la mesure où elles sont travaillées activement avec les étudiants même si elles ne sont pas toujours évaluées de manière systématique. F5 et F4 sont des compétences abordées à différents moments du cursus mais qui ne peuvent pas être considérées comme caractéristiques de la formation. On ne peut donc pas certifier que les étudiants soient capables de mobiliser ces compétences à la sortie du 1<sup>er</sup> cycle.

Les deux compétences prioritaires sur l'ensemble du cursus sont la maîtrise de la rigueur et de la logique des raisonnements et la capacité des étudiants à aborder avec nuance et sensibilité les réalités complexes, même si leur importance décroît au fur et à mesure que l'accent est également mis sur d'autres compétences telles que la gestion de projet et la mobilisation de ressources pluridisciplinaires.

Une analyse plus fine des items décrivant chaque compétence permet de détailler la progression du développement des compétences au fil des années, comme le montre l'exemple suivant.

<b>F7 Mobiliser des ressources disciplinaires et pluridisciplinaires</b>	<b>Première année</b>	<b>Deuxième année</b>	<b>Troisième année</b>
Adopter un regard critique et réflexif sur les savoirs et les méthodes de sa discipline	2,5	3,8	5,4
Articuler les apports de différentes natures de sa discipline dans un projet, un problème, une analyse	3,5	2,8	4,9
Identifier la spécificité des différentes disciplines, leur champ ou objet d'application	2,8	2,3	5,0
Contextualiser les phénomènes étudiés par des apports, des raisonnements issus de disciplines complémentaires	0,9	2,2	3,7

**Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation**

Articuler des connaissances et méthodes issues de champs disciplinaires différents	0,7	1,9	3,3
Proposer des alternatives aux schémas de résolution classiques	0,6	1,9	3,2

**Tableau 4 :** score d'importance de chaque item décrivant la compétence F7 Mobiliser des ressources disciplinaires et pluridisciplinaires

En première année, la mobilisation de ressources dans les différents cours est avant tout disciplinaire. A partir de la deuxième année, cette compétence s'étend au pluridisciplinaire, notamment par une contextualisation accrue, dans certains cours, des phénomènes étudiés par des apports et des raisonnements issus des disciplines complémentaires. En troisième année, les étudiants doivent également être capables d'articuler des connaissances et des méthodes issues de champs disciplinaires différents. Ils doivent aussi, dans une certaine mesure, faire preuve de créativité en proposant des alternatives aux schémas de résolution classique si nécessaire.

**4. Analyse de la contribution relative des différents enseignements au développement des compétences du cursus**

On peut porter un autre regard sur les compétences en examinant le programme en fonction des filières de cours. Le cursus d'Information et communication est composé de quatre grandes filières de cours :

1. Les cours directement liés à la communication et aux médias,
2. Les cours de sciences humaines,
3. Les cours de langues,
4. Les cours de méthodes.

Pour cette dernière filière, nous avons distingué les cours de méthodes qualitatives et les cours de méthodes quantitatives.

Le tableau ci-dessous synthétise la manière dont chaque compétence est « portée » par les différents groupes d'enseignement.

	1 <sup>er</sup> cycle	Communication	Sciences humaines	Langues	Méthodes qualitatives	Méthodes quantitatives
F6 Maîtriser la rigueur et la logique des raisonnements	5,3	3,2	6,3	8,5	5,2	5,6
F3 Aborder avec nuance et sensibilité les réalités complexes	4,5	3,0	5,2	7,9	5,8	1,3
F8 :	3,2	3,2	2,5	5,8	2,8	1,9



***Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation***

« Communication »						
F7 : « Ressources pluridisciplinaires »	<b>2,8</b>	3,5	3,2	0,1	4,5	0,9
F2 : « Démarche scientifique »	<b>2,5</b>	2,8	2,7	0,0	4,8	2,2
D1 : « Gestion de projet »	<b>2,2</b>	5,1	0,8	0,1	1,1	0,8

**Tableau 5** : score d'importance de chaque compétence par chaque filière d'enseignement au sein du programme Information et Communication

Ce tableau permet, par exemple, de visualiser que les cours de Communication (57/180 crédits) permettent en priorité de former les étudiants à la gestion de projet. Ceci s'explique par le poids important en nombre de crédits attribué à des activités spécifiques telles que des ateliers de techniques professionnelles en deuxième année et un stage en milieu professionnel en troisième année.

Les cours de Sciences humaines (49/180crédits) développent surtout la capacité des étudiants à maîtriser la rigueur et la logique des raisonnements et à aborder avec nuance et sensibilité les réalités complexes. Ils les forment également à mobiliser des ressources pluridisciplinaires et à adopter une démarche scientifique.

Les cours de langues (23/180crédits) développent principalement la capacité des étudiants à maîtriser la rigueur et la logique des raisonnements, à aborder avec nuance et sensibilité les réalités complexes et à pratiquer une communication adoptée.

Les cours de méthodes qualitatives (18/180 crédits) mettent l'accent en priorité sur la capacité des étudiants à aborder avec nuance et sensibilité les réalités complexes, à maîtriser la rigueur et la logique des raisonnements, à adopter une démarche scientifique et à mobiliser des ressources pluridisciplinaires.

Finalement les cours de méthodes quantitatives (17/180 crédits) forment les étudiants à la rigueur et la logique des raisonnements.

## **5. Conclusion**

En conclusion, cette méthodologie, largement transférable à d'autres contextes d'enseignement, nous paraît offrir des ressources intéressantes à ceux qui souhaiteraient mettre en œuvre une démarche rigoureuse permettant d'objectiver le contenu d'une formation en termes de développement de compétences.

Elle permet, dans un premier temps, de valider la structure des compétences abordées dans un cursus, d'établir la progression du développement de ces compétences et de préciser la contribution relative de chaque unité d'enseignement au programme.

***Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation***

Sur cette base, il est aussi possible de dégager d'autres informations ou pistes utiles pour le pilotage de la formation, telles que l'identification de compétences largement évaluées sans que la formation en soit systématiquement assurée, et vice versa.

Ces résultats peuvent aussi être confrontés aux objectifs et intentions pédagogiques du programme, mettant à jour d'éventuels décalages qui peuvent, le cas échéant, faire l'objet d'une réflexion et d'actions pédagogiques.

**6. Bibliographie**

- Postiaux, N., Bouillard, Ph., & Romainville, M. (2010). Référentiels de compétences à l'Université. Usages, rôles et limites. *Recherche et formation*, 64, pp15-30.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière-éducation.

***Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation***

**Annexe 1** : liste extensive des compétences à valider

**1. Maîtriser des ressources pluridisciplinaires**

- a. Identifier la spécificité des différentes disciplines, leur champ ou objet d'application (y compris la diversité des paradigmes)
- b. Maîtriser un socle de connaissances, de méthodes et d'outils de la discipline de base et des disciplines complémentaires, y compris l'utilisation et la manipulation des référentiels
- c. Appliquer ces socles de connaissances et de méthodes dans la résolution de problèmes, d'exercices, de cas concrets et de questions d'actualité, éventuellement en opérant un choix parmi les méthodes classiques de résolution de problème

**2. Gérer la complexité des savoirs**

- a. Adopter un regard critique et réflexif sur les savoirs et les méthodes des différentes disciplines et approches
- b. Articuler les apports de différentes natures de sa discipline dans un projet, un problème, une analyse
- c. Contextualiser les phénomènes étudiés par des apports, des raisonnements issus des disciplines complémentaires
- d. Articuler des connaissances et méthodes issues de champs disciplinaires différents  
Proposer des alternatives aux schémas de résolution classiques si nécessaire (créativité)

**3. Appliquer une démarche scientifique**

- a. Définir une problématique à partir d'une réalité complexe
- b. Etablir un état de la question, sélectionner les informations (théoriques) pertinentes (y compris validité des sources)
- c. Formuler les hypothèses qui formalisent la question de recherche
- d. Opérationnaliser la problématique et opérer les choix méthodologiques conséquents
- e. Collecter, sélectionner des données empiriques pertinentes
- f. Maîtriser les outils technologiques adaptés à l'analyse des données
- g. Interpréter les données  
Dégager des conclusions (solutions, priorités pour l'action, avancées théoriques, diagnostic) et les limites de l'analyse

**4. Mener efficacement un projet**

- a. Collecter les informations pertinentes à la définition du projet : besoin des utilisateurs, diagnostic du problème, objectifs à atteindre, contraintes à respecter, etc.
- b. Décomposer le projet en tâches et définir ses différentes étapes
- c. Choisir les processus adéquats à la réalisation des différentes étapes du projet
- d. Mobiliser des ressources et agir dans le respect des conventions et des contraintes du projet
- e. Imaginer des solutions innovantes et faire preuve de créativité si nécessaire
- f. Evaluer les réalisations par rapport aux objectifs initiaux

**5. S'intégrer et collaborer au sein d'une équipe**

- a. Gérer le processus de production collective : répartition des tâches, gestion d'un agenda commun, etc.
- b. Prendre en considération les points de vue et compétences des autres membres du groupe
- c. Faire valoir son point de vue et ses compétences au sein du groupe
- d. Gérer les divergences et conflits éventuels, dégager des points d'accord

**6. Pratiquer une communication adaptée**

- e. Communiquer (comprendre, s'exprimer et rédiger) de façon claire et structurée en français, en anglais et idéalement dans une 3<sup>ème</sup> langue en utilisant les standards et la terminologie propres au domaine
- f. Adapter la communication à différents contextes (en fonction de l'interlocuteur, avec des supports ou formats variés, etc.)

**Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation**

- g. Interagir et dialoguer en faisant preuve de capacités d'écoute, d'empathie, d'assertivité

**7. Gérer son projet de formation**

- e. Utiliser des méthodes de travail efficaces en contexte de formation universitaire  
 f. Se connaître comme apprenant et réguler ses stratégies d'apprentissage  
 g. Développer sa connaissance du contexte professionnel (visites, stages, étude de cas, etc.)  
 Identifier ses centres d'intérêt, ses forces, ses faiblesses pour pouvoir construire un projet de formation et faire des choix pour le 2<sup>ème</sup> cycle

**8. Apprendre de manière autonome**

- a. Assimiler facilement et rapidement de nouveaux concepts et contenus, de nouvelles méthodes et informations  
 b. Actualiser et approfondir ses connaissances (veille scientifique)  
 c. S'adapter à un autre contexte de formation, à une autre culture (auto-apprentissage, stages, Erasmus, etc.)

**9. S'appropriier la culture universitaire**

- e. Comprendre et produire des raisonnements abstraits  
 f. Mener un raisonnement exempt de jugements de valeur, d'ethnocentrisme  
 g. Aborder les problèmes avec rigueur et précision, éviter les contresens et contradictions  
 h. Présenter de façon critique, rigoureuse et nuancée les arguments et contre arguments d'une problématique  
 i. Reformuler et traduire un contenu ou un raisonnement dans différents langages (mathématique, informatique, graphique, naturel, formel, etc.)  
 j. Traiter des phénomènes qui comportent des paradoxes, des risques ou des incertitudes  
 Développer une sensibilité et une compréhension des fonctionnements sociaux, des enjeux du monde contemporain et de l'actualité

**Annexe 2 : échelle de notation des items en termes d'apprentissage et en termes d'évaluation**

	<b>Formation</b>		<b>Evaluation</b>
0 =	« Ce n'est pas du tout l'objet du cours » « Le cours ne s'y prête pas » « Ce n'est pas pertinent pour ce cours »	0 =	« Je ne l'évalue jamais »
1 =	« Si l'occasion se présente » « C'est juste évoqué »	1 =	« C'est évalué exceptionnellement » « C'est plutôt une question-bonus »
2 =	« Une partie du cours y est consacrée » « C'est travaillé régulièrement » « C'est abordé à différents moments »	2 =	« C'est toujours évalué, mais pas nécessairement motif d'échec si l'étudiant réussit toutes les autres questions » « Ce n'est pas systématiquement évalué, mais si l'étudiant tire cette question, ça compte de manière déterminante »
3 =	« L'essentiel du cours y est consacré » « C'est l'objectif principal de ce cours » « C'est une compétence fondamentale de ce cours »	3 =	« J'interroge systématiquement là-dessus et c'est déterminant » « Il y a toujours une question qui évalue cela et l'étudiant est d'office en échec si cette compétence n'est pas acquise »