

2

# LES LIVRETS DES NOUVEAUX CURSUS UNIVERSITAIRES

---

## LE RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES

ANR-18-NCUN-0030

# Préambule

---

La Licence Compétences en Réseau est un projet inscrit dans le cadre des « Nouveaux Coursus à l'Université » (NCU), qui vise la transformation des formations de licence générale conformément à l'arrêté licence du 30 juillet 2018. Ce projet est porté par l'Université de Picardie Jules Verne, en partenariat avec les Universités d'Artois et du Littoral Côte d'Opale, dans le cadre de l'alliance A2U. Il a commencé en 2018 et s'inscrit dans la longue durée, sur une période de dix ans.

Durant les quatre premières années, la transformation a été accompagnée par le LabSET, laboratoire de l'Université de Liège, dirigé par Marianne Poumay. Ce laboratoire, spécialisé dans l'approche par compétences, a piloté parallèlement, au niveau national, la réforme des Bachelors Universitaires de Technologie.

Le contenu des livrets des Nouveaux Coursus Universitaires s'appuie largement sur la méthodologie développée par Jacques Tardif, Marianne Poumay et François Georges dans leur ouvrage *Organiser la formation à partir des compétences* (2017). Nous avons adapté cette méthodologie au fil du temps, en fonction de nos projets et de nos contraintes, dans le contexte de nos trois établissements et en perspective de la prochaine accréditation de nos formations (2026).

Ces livrets ont vocation à aider les équipes enseignantes et administratives à mettre en place l'approche par compétences dans les maquettes de formations universitaires. Ils bénéficient de l'expérience des cinq premières années du projet, déployé dans les mentions scientifiques, littéraires, artistiques et de STAPS de nos trois universités. Ils pourront s'enrichir, dans les années à venir, des améliorations à apporter dans ces cursus avec les équipes pédagogiques, et des transformations encore à accomplir dans les autres mentions de licence et de master.

Christophe Bident, Vice-Président CFVU, Université de Picardie Jules Verne, responsable du projet

# SOMMAIRE

---

01

Introduction

02

Le référentiel de compétences, qu'est-ce que c'est ?

03

Les différentes étapes pour élaborer un référentiel de compétences

04

Synthèse

05

Glossaire

06

Références bibliographiques

07

Pour aller plus loin

# 01

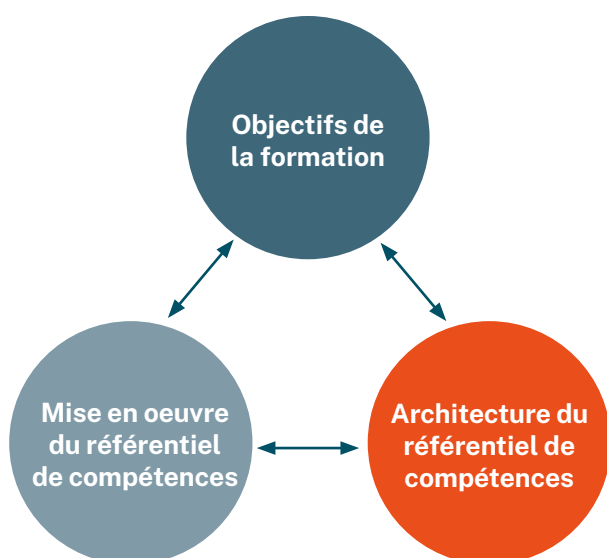
## Introduction

Ce livret vise à donner des éléments méthodologiques qui aideront à la conception du référentiel de compétences. L'ensemble de ces étapes n'est pas exhaustif et les étapes peuvent être réalisées dans un ordre différent de celui indiqué ici. Cependant, la mise en œuvre de l'Approche Par Compétences passe nécessairement, après l'acculturation, par la rédaction du référentiel de compétences. En effet, ces étapes forment un outil permettant de formaliser les compétences auxquelles les étudiants seront formés durant leur cursus et qui leur permettront une insertion dans le secteur professionnel visé ou une poursuite d'étude. Ce livret se veut concis et est illustré avec des exemples concrets de référentiels de compétences ayant été votés et mis en place dans les licences Sciences de la Vie (et de la Terre) et dans les licences de Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives à l'Université d'Artois, à l'Université de Picardie Jules Verne et à l'Université Littoral Côte d'Opale.

### Le référentiel de compétences

Qui ? L'équipe pédagogique de la formation.

Quoi ? Il est un outil de communication et de pilotage pour l'équipe pédagogique et pour les étudiants



L'alignement pédagogique (ou triple concordance) désigne la cohérence entre les objectifs de la formation, l'architecture du référentiel de compétences et sa mise en œuvre.

# 02

## Le référentiel de compétences, qu'est-ce que c'est ?

Le référentiel de compétences permet de dresser/de présenter l'ensemble des compétences attendues d'un étudiant à l'issue de son cursus universitaire en justifiant les critères d'acquisition, les situations professionnelles, les niveaux de développement, les savoirs clés et les ressources mobilisées. C'est ainsi qu'il permet de préciser le profil de sortie de l'étudiant qui a obtenu sa licence et est considéré comme étant la colonne vertébrale de la formation.

Afin de répondre à ces critères nous suivrons les étapes de rédaction en ce sens :

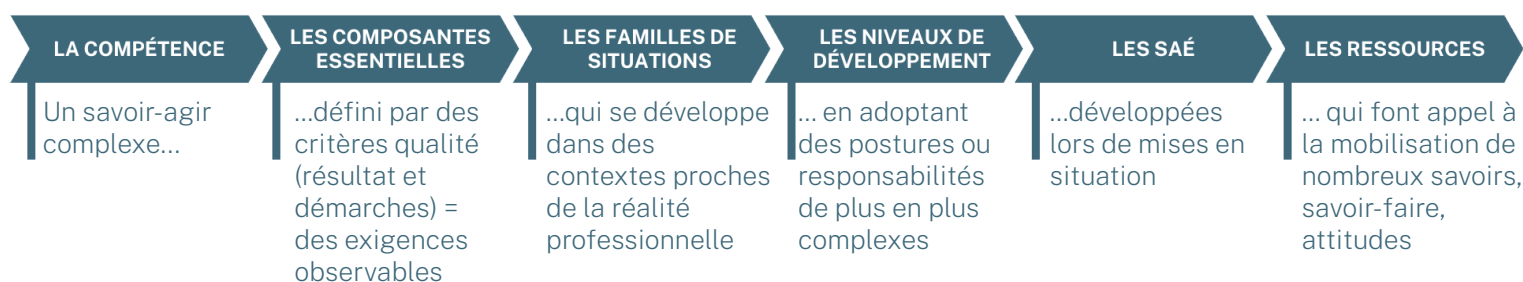


Figure 1. Étapes de rédaction d'un référentiel de compétences

La rédaction de ce référentiel de compétences passe par plusieurs étapes :

1. Définir la compétence
2. Définir les résultats attendus et la démarche empruntée : les composantes essentielles
3. Définir les contextes : les familles de situations
4. Définir les paliers : les niveaux de développement
5. Définir les apprentissages critiques
6. Identifier les savoirs, savoir-faire, savoir-être à mobiliser : les ressources
7. Définir les Situations d'Apprentissage et d'Évaluation (SAE)

NB : le processus de rédaction du RC est un processus itératif. Il est important de commencer par les 2 premières étapes mais les étapes 3 à 5 peuvent se faire dans un ordre différent de celui indiqué ici. L'étape 7 n'est pas décrite dans le processus de rédaction du RC car elle fait l'objet d'un livret dédié.

## Comment formaliser toutes ces étapes dans le référentiel de compétences ?

Le référentiel de compétences décrit l'ensemble des compétences visées par la formation. Les étapes décrites dans ce livret aideront à définir ces compétences avec les éléments les constituant. Tel un outil ou tel un livrable, l'objectif est de remplir ce template vierge pour chaque compétence avec chacun de ses éléments.

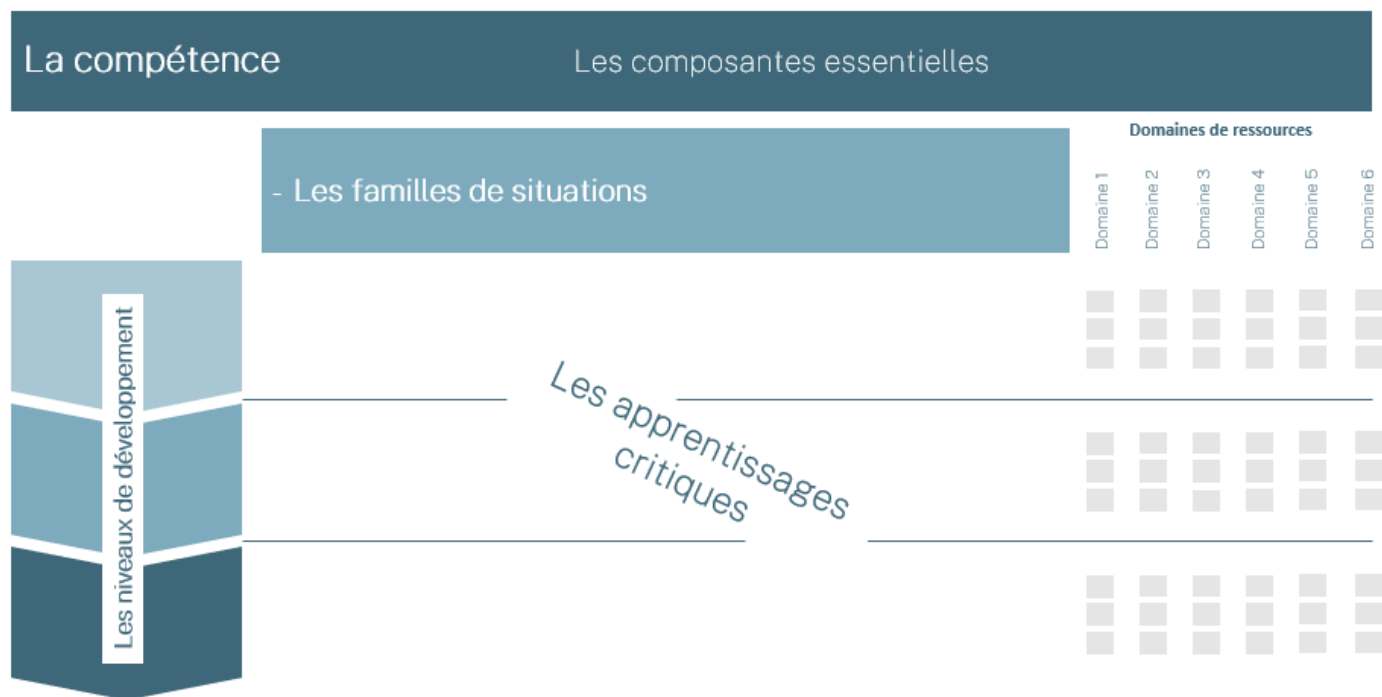


Figure 2. Modèle de présentation d'une compétence

# 03

## Les différentes étapes pour élaborer un référentiel de compétences

### Étape 1 : La compétence

Dans la définition de Jacques Tardif (2006, p.22)<sup>1</sup>, la compétence est un savoir-agir complexe (actes, actions, gestes professionnels) que les étudiants doivent développer durant leur cursus universitaire. La compétence doit donc être complexe mais aussi se suffire à elle-même, être isolable. Elle s'exerce de manière caractéristique à un métier, dans un champ professionnel ou disciplinaire particulier à des niveaux de plus en plus complexes. Enfin, la compétence est une action contextualisée nécessitant la maîtrise d'apprentissages critiques et la combinaison de plusieurs ressources.

Comment écrit-on une compétence ? Au nombre de 3 à 6 par référentiel, une compétence se caractérise à l'aide d'un verbe d'action à l'infinitif. Ce verbe doit permettre aux étudiants de comprendre clairement l'objectif à atteindre; il doit également faciliter l'évaluation. La phrase verbale doit montrer une certaine complexité et correspondre à une nécessité pour l'intégration dans le monde professionnel et la poursuite d'études.

Exemples :

Ci-dessous des exemples de noms de compétences pour les licences de Sciences de la Vie (et de la Terre) et Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives :

#### Licence SV et SVT, A2U

Mener une démarche scientifique expérimentale

#### Licence STAPS, A2U

Concevoir un projet d'intervention en activités physiques et pratiques sportives

Note :

Les compétences ne se compensent pas entre elles car une compétence est isolable et doit se suffire à elle-même.

Questions à se poser / Aide à la rédaction :

- Quelles sont les actions/missions/tâches que les étudiants seront amenés à faire en situations professionnelles ? Quelles sont les actions/missions/tâches que doivent savoir faire les futurs professionnels après leur licence ?
- Quelles sont les actions/missions/tâches complexes propres à ma formation ?
- La compétence que j'ai explicitée est-elle complexe ? S'agit-il bien d'une action ? Est-elle isolable des autres compétences ? Peut-elle être évaluée indépendamment des autres compétences ? Ne s'inscrit-elle pas dans un ensemble plus complexe (qui pourrait être alors la compétence à définir) ?

<sup>1</sup> Tardif, J. (2006). L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement Montréal : Chenelière Éducation

## Étape 2 : les composantes essentielles

Les composantes essentielles sont des éléments qualitatifs montrant la spécificité de la compétence. Elles représentent les critères qualité de la compétence. Elles rendent compte de toute sa complexité. Elles doivent toutes être abordées pour que la compétence soit acquise/validée. On doit voir en quoi leur respect permet d'influencer positivement la mise en œuvre de la compétence. De plus, bien rédigée, la composante essentielle facilite l'évaluation et la compréhension de ce que l'on attend de l'étudiant.

Pour prendre en compte toutes les composantes essentielles et ne pas en oublier lors de la rédaction du référentiel de compétences, il peut être judicieux de penser à une situation concrète où la compétence serait mise en œuvre et de réfléchir à tous les éléments permettant le développement de cette dernière.

En général, dans un référentiel de compétences, on retrouve trois types de composantes essentielles :

1. Une composante ayant trait à la qualité du **résultat** de l'action
2. Une ou des composantes liées à la qualité des **démarches** menées
3. Il peut y avoir une composante liée aux **interactions**, à la collaboration

Et éventuellement une composante faisant référence à des **normes, règles...** à respecter.

Comment écrit-on une composante essentielle dans le référentiel de compétences ? Au nombre de 3 à 6 par compétence, les composantes essentielles s'écrivent sous la forme d'un gérondif (en ...-ant) et sont suivies d'un complément d'objet direct. Ce gérondif vient compléter la compétence elle-même en la qualifiant et, lors de la lecture du référentiel, chaque composante essentielle doit être précédée de la compétence en question.

Exemples :

Ci-dessous, deux exemples de compétences avec leurs composantes essentielles, une nouvelle fois pour les licences de Sciences de la Vie (et de la Terre) et Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives :

Mener une démarche scientifique expérimentale...	Concevoir un projet d'intervention en activités physiques et pratiques sportives..
...en respectant le cahier des charges	...en formalisant un projet d'intervention dans un cadre défini
...en mobilisant les méthodes et outils adaptés	...en définissant les objectifs pertinents au regard du contexte
...en interprétant les résultats obtenus avec pertinence	...en respectant le cadre réglementaire, sécuritaire et éthique
...en respectant les règles d'hygiène, de sécurité et de responsabilité environnementale	...en élaborant les formes et modalités des activités physiques et pratiques sportives pour répondre aux objectifs définis
...en collaborant efficacement	...en planifiant les interventions permettant d'atteindre les objectifs définis
	...en tenant compte de fondements scientifiques

Figure 3. Exemples de compétences et leurs composantes essentielles



**Note :**

Si au sein de la même compétence deux composantes essentielles sont relativement proches, nous pouvons vous conseiller de les réécrire en vous demandant si elles sont vraiment essentielles et/ou si elles peuvent être regroupées. En effet, si elles sont similaires, un étudiant qui ne validerait pas l'une des deux composantes essentielles, ne validerait pas, de facto, l'autre et serait ainsi doublement pénalisé.

**Questions à se poser / Aide à la rédaction :**

- La composante essentielle n'est-elle pas une redite de la compétence ? N'y a-t-il pas de redondance entre elles ?
- Est-elle essentielle ?
- Est-ce un élément évaluable ?
- Est-ce un critère qualité de la compétence ?
- Est-elle assez ciblée pour faciliter l'évaluation et la compréhension de l'étudiant ?

## Etape 3 : les familles de situations

Les familles de situations, dans un référentiel de compétences, correspondent aux contextes dans lesquels la compétence s'exerce. Ces contextes doivent être authentiques, c'est-à-dire les plus proches possibles de la réalité professionnelle afin d'entraîner l'étudiant le plus tôt possible à ces situations.

Comme le disaient Chauvigné et Coulet (2010)<sup>2</sup>, il est important d'amener l'étudiant « à générer des conduites adaptées face à des situations diverses et changeantes ».

Les familles de situations définissent le périmètre de la compétence, l'étendue des situations dans lesquelles la compétence peut être mise en œuvre.

Il est important d'avoir en tête que chaque famille de situations indiquée doit être rencontrée au moins une fois par l'étudiant au cours de sa formation, mais pas forcément à chaque niveau. Enfin, pour chaque famille de situations, toutes les composantes essentielles de la compétence en question doivent être prises en compte.

Comment écrit-on une famille de situations dans un référentiel de compétences ? Au nombre de 2 à 4 par compétence, une famille de situations prend la forme d'un substantif.

Exemples :

Ci-dessous, deux exemples de compétences avec leurs familles de situations, une nouvelle fois pour les licences de Sciences de la Vie (et de la Terre) et Sciences et Technique des Activités Physiques et Sportives (mention Entraînement Sportif) :

<b>Mener une démarche scientifique expérimentale...</b>	<b>Concevoir un projet d'intervention en activités physiques et pratiques sportives</b>
<b>Recherche fondamentale et appliquée dans les secteurs des biotechnologies/santé/agroalimentaire/ environnement</b>	<b>Recherche de performance</b>
<b>Enseignement dans le primaire et le secondaire</b>	<b>Recherche de santé et bien-être</b>
	<b>Education par les activités physiques</b>

Figure 4. Exemples de compétences et leurs familles de situations

Notes :

Il est peu probable que toutes les situations professionnelles que l'étudiant pourra rencontrer dans l'exercice de ses fonctions soient traitées durant le parcours. Il est donc important de sélectionner les situations les plus significatives, authentiques et emblématiques pour l'évaluation de la compétence.

<sup>2</sup> Christian Chauvigné et Jean-Claude Coulet, « L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ? », Revue française de pédagogie, 172 | 2010, 15-28.

Questions à se poser / Aide à la rédaction :

- Y-a-t-il des similitudes dans les différentes familles de situations ? Si oui, peuvent-elles faire l'objet de ressources (enseignements qui viennent étayer le développement de la compétence) communes ? Si oui, il faut les regrouper
- Quelles sont les situations emblématiques/représentatives permettant un maximum d'adaptation à l'étudiant ? Car toutes les situations ne sont pas possibles à énumérer
- Cette situation est-elle assez générale pour que l'étudiant puisse s'y projeter en milieu professionnel ?
- Favorise-t-elle l'acquisition de nouvelles connaissances ?
- Peut-on mobiliser assez de moyens pour évaluer chaque étudiant dans chaque situation ?
- La formation / les ressources contribue(nt)-t-elle(s) à préparer la mise en situation des étudiants ?

## Etape 4 : les niveaux de développement

Les niveaux de développement informent sur la progression de l'étudiant au cours de sa formation. Le passage d'un niveau à un autre doit nécessiter de nouveaux apprentissages importants. Ils définissent le niveau attendu chaque année chez l'étudiant, et sont de plus en plus exigeants. Le niveau peut correspondre au rôle, à la fonction, à la posture ou à la responsabilité attendu de l'étudiant, à des niveaux de complexité différents.

La « trajectoire de développement » décrite par ces niveaux doit refléter une complexité de plus en plus importante/croissante, qui peut être définie par une prise en compte d'éléments du contexte de plus en plus large (approche de plus en plus systémique), une responsabilité croissante dans la situation etc. Ainsi, si le dernier niveau est acquis, il permettra à l'étudiant de valider son cursus et d'être diplômé car il correspond à la complexité attendue en fin de cursus. Pour l'étudiant, ces niveaux de développement lui permettent de suivre son évolution dans le développement de ses compétences tel un guide l'informant sur sa progression, sur les différentes étapes à valider ainsi que les niveaux attendus pour la validation du diplôme.

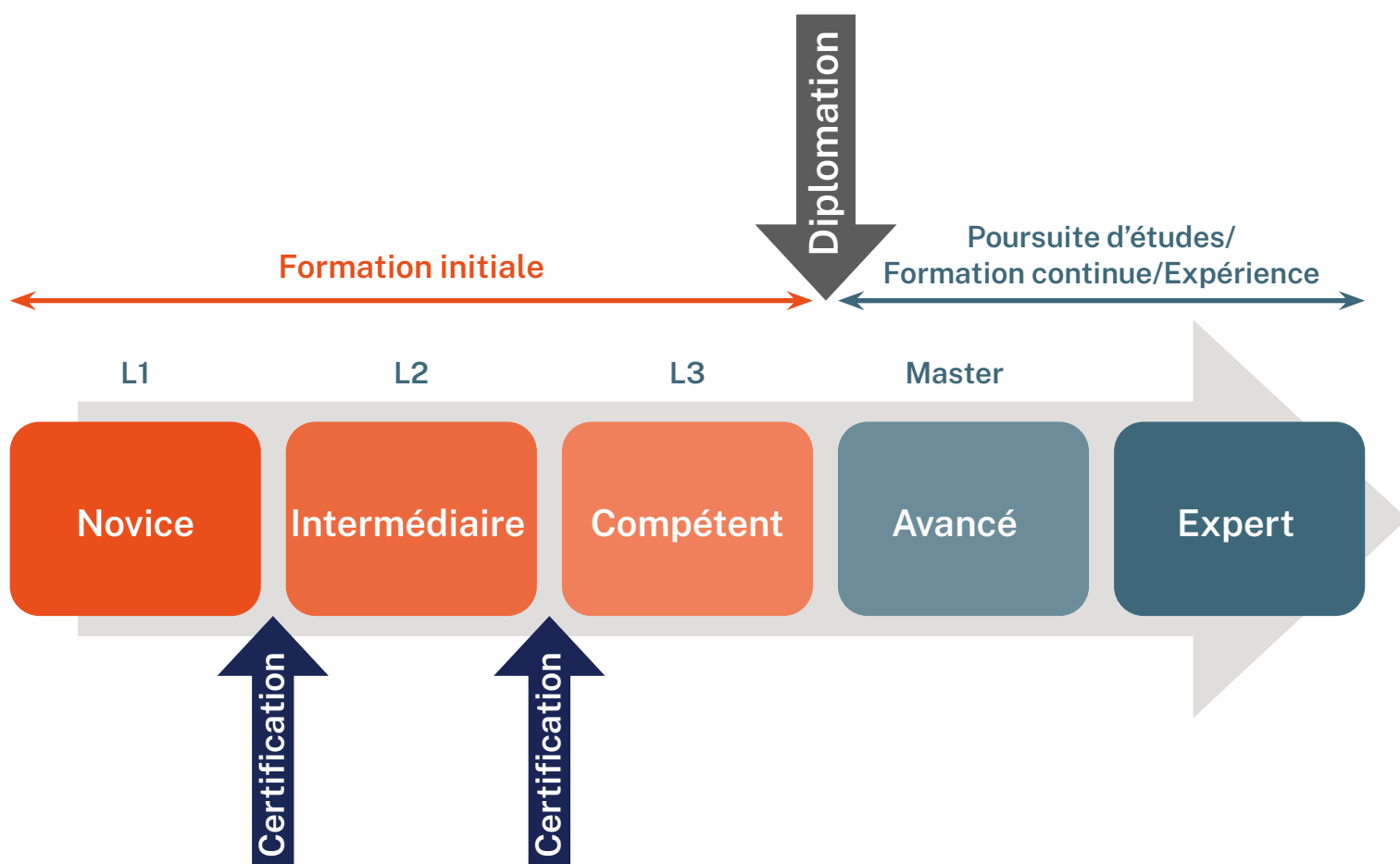


Figure 5. Exemple d'une échelle de développement professionnel, dans le cadre d'une licence, adaptée de Dreyfus et al., 1982

Comment écrit-on un niveau de développement dans le référentiel de compétences ? Au nombre maximum de 3 par licence, un niveau par année, le niveau de développement s'écrit sous la forme d'une courte expression.

## Exemples :

Ci-dessous, deux exemples de compétences avec leurs niveaux de développement, une nouvelle fois pour les licences de Sciences de la Vie (et de la Terre) et Sciences et Technique des Activités Physiques et Sportives:

<b>Mener une démarche scientifique expérimentale...</b>	<b>Concevoir un projet d'intervention en activités physiques et pratiques sportives...</b>
<b>...dans une posture d'assistant technique</b>	<b>...des situations de façon guidée</b>
<b>...dans une posture de technicien</b>	<b>...des séances de façon accompagnée</b>
<b>...dans une posture d'assistant ingénieur</b>	<b>...une articulation de séances de façon autonome</b>

Figure 6. Exemples de compétences et leurs niveaux de développement

## Questions à se poser / Aide à la rédaction :

- Il est recommandé de commencer à réfléchir en partant du plus haut niveau attendu (niveau 3) puis de réfléchir au niveau 2 et au niveau 1, soit une réflexion dans l'ordre décroissant des années de formation. On considère que le niveau maximum correspond à l'atteinte d'un statut "compétent", il convient donc de définir ce que ce terme recouvre dans la perspective professionnelle et dans celle de la formation
- Il faut noter que les niveaux seront des repères pour l'évaluation, mais aussi pour le choix des Situations d'Apprentissages et d'Évaluations.

## Etape 5 : les Apprentissages Critiques (AC)

Les apprentissages critiques précisent les apprentissages incontournables pour atteindre un niveau donné et qui ne l'étaient pas pour le niveau précédent. Ils donnent des repères sur ce qui doit être maîtrisé par les étudiants au cours d'une année et font l'objet d'une attention particulière par l'équipe pédagogique.

Lorsque l'on détermine les apprentissages critiques, il ne faut pas chercher à être exhaustif mais à cibler les apprentissages les plus « critiques » pour le passage au niveau supérieur, ceux dont on sait que la maîtrise est absolument nécessaire pour qualifier l'étudiant de compétent à l'issue du niveau concerné. Ces apprentissages sont de l'ordre de l'action ou de la prise de conscience, pas de l'ordre de la « simple » maîtrise de ressources (savoirs, savoir-faire, savoir-être).

Comment écrit-on un apprentissage critique dans un référentiel de compétences ? Au nombre de 3 à 6 par niveau de développement, un apprentissage critique prend la forme d'un verbe suivi d'un complément d'objet direct.

Exemples :

Ci-dessous, un exemple de compétence avec ses apprentissages critiques, une nouvelle fois pour une licence de Sciences de la Vie (et de la Terre) :

### C1. Mener une démarche scientifique expérimentale

- En respectant le cahier des charges
- En mobilisant les méthodes et outils adaptés
- En interprétant les résultats obtenus avec pertinence
- En respectant les règles d'hygiène, de sécurité et de responsabilité environnementale
- En collaborant efficacement

Situations professionnelles

- Recherche fondamentale et appliquée dans les secteurs des biotechnologies/santé/agroalimentaire/environnement
- Enseignement dans le primaire et le secondaire

Dans une posture d'assistant technique	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Appliquer les principales règles Hygiène Sécurité</li> <li>• Rendre compte des résultats d'une expérimentation de manière appropriée</li> <li>• Utiliser les outils adaptés à la réalisation d'une expérimentation</li> </ul>	Apprentissages critiques ↙
Dans une posture de technicien	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adapter les règles Hygiène Sécurité en fonction du contexte de l'expérimentation</li> <li>• Identifier les sources d'erreur et de variabilité</li> <li>• Identifier les étapes critiques dans un protocole donné</li> <li>• Exploiter les résultats d'une expérimentation de manière appropriée</li> </ul>	
Dans une posture d'assistant ingénieur	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intégrer les règles de prévention des règles Hygiène Sécurité spécifique au projet</li> <li>• Adapter les protocoles dans un contexte défini</li> <li>• Communiquer les résultats d'une expérimentation de manière appropriée avec les pairs</li> <li>• Calculer une incertitude sur un résultat expérimental en tenant compte des différentes sources d'erreur</li> <li>• Exploiter des logiciels d'acquisition et d'analyse de données avec un esprit critique</li> </ul>	

Figure 7. Exemple de compétence complète

Notes :

Il n'y a pas de compensation possible pour les apprentissages critiques. Ainsi, ils doivent tous être maîtrisés et être validés.

Questions à se poser / Aide à la rédaction :

- Pour rédiger les apprentissages critiques, on peut se demander « quelles sont les transformations attendues chez l'étudiant ? En quoi sera-t-il différent après ces mises en situations ? En quoi son regard de professionnel aura-t-il changé à l'issue de sa formation ? »
- Il est important de se questionner sur les éléments à maîtriser pour atteindre le niveau de développement visé (en termes de posture/de rôle/de fonction/de responsabilité)

## Etape 6 : les ressources

Les ressources sont des savoirs, savoir-faire, savoir-être que l'étudiant doit mobiliser et combiner pour mettre en œuvre la compétence à un niveau de développement donné. Elles permettent alors de mettre en œuvre les apprentissages critiques.

La réflexion sur les ressources permet de savoir si tous les domaines disciplinaires sont pris en compte dans l'écriture de ce référentiel de compétences et donc dans la maquette.

Exemples :

Ci-dessous, des exemples de ressources pour la compétence « Mener une démarche scientifique expérimentale », une nouvelle fois pour une licence de Sciences de la Vie (et de la Terre) :

<b>Mener une démarche scientifique expérimentale</b>	<b>RESSOURCES</b>	<b>Obligatoire</b>	<b>Structure et Adaptation des Plantes</b>
<b>Mener une démarche scientifique expérimentale</b>	<b>RESSOURCES</b>	<b>Obligatoire</b>	<b>Communication Cellulaire</b>

<b>Mener une démarche scientifique expérimentale</b>	<b>RESSOURCES</b>	<b>Obligatoire</b>	<b>Enzymologie</b>
<b>Mener une démarche scientifique expérimentale</b>	<b>RESSOURCES</b>	<b>Obligatoire</b>	<b>Métabolisme Glucidique</b>
<b>Mener une démarche scientifique expérimentale</b>	<b>RESSOURCES</b>	<b>Obligatoire</b>	<b>Fonctionnement de la Cellule Eucaryote</b>

Figure 8. Exemples de ressources associées à leurs compétences



# 04 Synthèse

Nous espérons que ce livret vous aura permis de comprendre ce qu'est un référentiel de compétences tel qu'on l'entend dans l'Approche par compétences. Vous aurez également pu comprendre comment formaliser ce référentiel et comment le construire à travers tous les éléments constitutifs de la compétence. A l'issue de ces étapes, vous disposerez alors d'une première version du référentiel de compétences de votre formation.

A noter : les éléments présentés dans ce livret ne se veulent pas prescriptifs. Le cadre évoqué peut être vu comme un «idéal» vers lequel tendre. Chaque équipe s'appropriera et mettra en œuvre l'approche de manière adaptée à son contexte, en conservant autant que possible les intérêts recherchés pour les apprentissages des étudiants.

Pour aller plus loin, vous retrouverez dans les autres livrets les grands principes et enjeux de l'Approche par compétences, la définition et une aide à la conception des Situations d'Apprentissage et d'Évaluation (SAÉ) ou encore, comment évaluer en approche par compétences avec notamment un livret dédié à la démarche portfolio.

# 05

## Glossaire

- **Alignement pédagogique** : L'alignement pédagogique, aussi appelé triple concordance, est un principe de cohérence entre les objectifs d'apprentissage, les activités proposées et les stratégies d'évaluation.
- **Approche par compétences** : L'approche par compétences est une méthode d'organisation des formations qui vise à en renforcer la cohérence par la définition des objectifs finaux sous forme de compétences.
- **Compétence** : La compétence est, selon la définition de Jacques Tardif, « un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations » (2006). La compétence est mobilisée dans l'action, il ne s'agit pas d'un savoir automatisable : elle est complexe et demande de la réflexion sur l'action afin de combiner de manière pertinente des savoirs, des procédures, des techniques ou encore des attitudes dans un contexte spécifique. Elle est aussi isolable, se suffit à elle-même et n'est ainsi pas subordonnée à une autre compétence. Elle n'est d'ailleurs ni une étape ni un élément d'une procédure plus large.
- **Portfolio** : Le portfolio est un support personnel de l'étudiant dans lequel il peut déposer des traces, puis les commenter, pour prouver à l'enseignant le développement et l'acquisition de ses compétences. Il existe plusieurs types de portfolio mais dans le cadre de l'approche par compétences, les portfolios utilisés sont :
  - Le portfolio d'évaluation : collection de preuves, sélectionnées et organisées par l'étudiant, de l'atteinte d'un niveau de développement de compétence à un instant déterminé de la formation.
  - Le portfolio d'apprentissage : collection de preuves d'apprentissages enrichie par l'étudiant tout au long de la formation.
- **Situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ)** : Une SAÉ est une activité complexe (plusieurs démarches et/ou résultats valides sont possibles) et authentique (proche de la réalité professionnelle, citoyenne etc.) qui permet le développement et l'évaluation des compétences. Une SAÉ peut être un projet, une simulation professionnelle, une étude de cas, une investigation, une expérimentation, etc.

# 06

## Références bibliographiques

- Christian Chauvigné et Jean-Claude Coulet, « L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ? », Revue française de pédagogie, 172 | 2010, 15-28.
- Tardif, J. (2006). L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement Montréal : Chenelière Éducation

# 07

## Pour aller plus loin

- Georges, F. et Poumay, M. (2022). Comment mettre en œuvre une approche par compétences dans le supérieur. De Boeck Supérieur.
- Georges, F. et Poumay, M. (2020). Rédiger le référentiel de compétences du Bachelor Universitaire de Technologie. ADIUT.
- Grenoble INP, Perform. Gabarit pour la rédaction d'une compétence avec deux niveaux de développement, version 1.1 du 6/11/2020 développé par Y. Pigeonnat
- Poumay, M. & Tardif, J. & Georges, F. (2017). Des balises méthodologiques pour construire un référentiel de compétences et une grille de programme. Dans : Marianne Poumay, Jacques Tardif & François Georges (dirs.), (pp.39-62). Organiser la formation à partir des compétences : Un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

# LES LIVRETS DES NOUVEAUX CURSUS UNIVERSITAIRES



Livret 1. ABC de l'APC :  
qu'est-ce que l'approche  
par compétences ?



Livret 2. Le Référentiel  
de Compétences



Livret 3. Les Situations  
d'Apprentissage  
et d'évaluation



Livret 4. Le Portfolio



Livret 5. Les Maquettes  
de formation

## Rédaction :

Céline JOIRON (Vice présidente  
transformation pédagogique)  
Guillaume MILLE (Chef de projet  
LCER/ingénieur pédagogique)

**Les ingénieurs pédagogiques :**  
Benjamin DACQUIN-DUHOT  
Tabatha DUQUENOY-BATTEL  
Julie DELMET

Sara FATMI  
Sandra FERRE  
Christine HAZEBROUCQ  
Amélie WRIGHT

**Mise en page :** Lucile PRUDENZANO (Chargée de communication LCeR)

**Correcteur :** Franck DIBITONTO (Directeur Opérationnel et Financier LCeR)