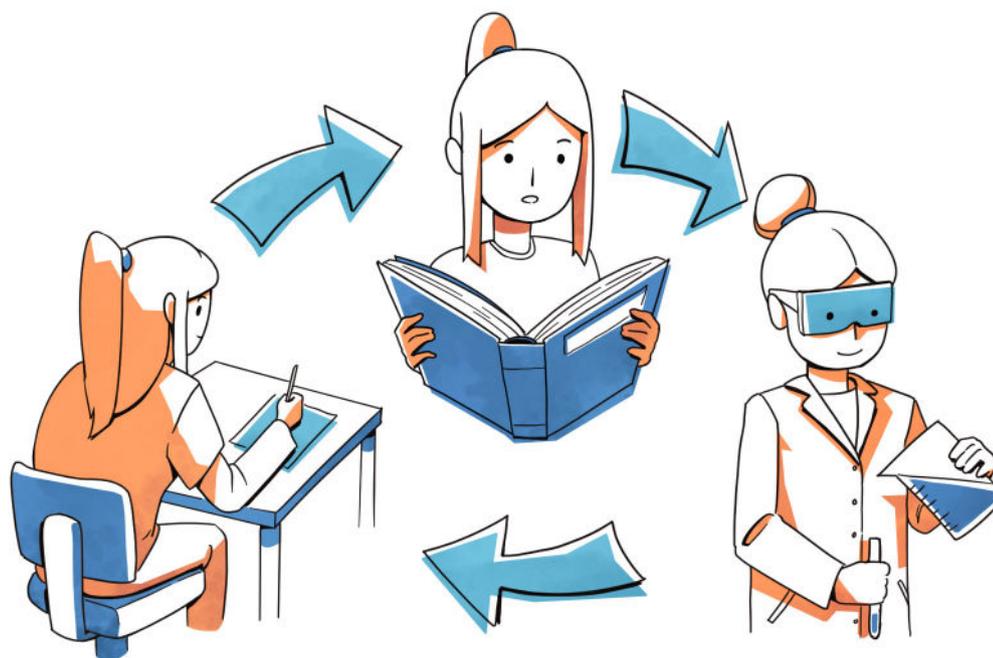


# Expérimentons l'approche par compétences

Guide méthodologique du projet PRÉLUDE



Sous la direction de Catherine Demarey et Mourad Abed



Le projet PRÉLUDE bénéficie d'une aide d'État gérée par l'Agence Nationale de la Recherche au titre du Programme d'Investissement d'Avenir lancé par l'État et mis en œuvre par l'ANR portant la référence ANR-18-NCUN-0019.

Sous la direction de  
**Catherine DEMAREY et Mourad ABED.**

Rédacteurs et contributeurs principaux  
**Juliette AFTIS, Carole BLARINGHEM-LÉVÊQUE, Jérôme GRAINDORGE, Vanessa MARESCOT, Sylvie MONIER, Julie NOLLAND, Benoît SAGUEZ, Juliette TAISNE et les équipes de l'ICL et de l'UPHF.**

Réalisation  
**Institut Catholique de Lille, Université Polytechnique Hauts-de-France.**

Direction artistique et mise en page  
**Fabienne CUVELIER, Benoît SAGUEZ.**

Illustration  
**Arddingo.**

Publication  
**Avril 2025.**

# Sommaire

Introduction.....	6
L'approche par compétences.....	8
Les 9 étapes de la méthodologie PRÉLUDE.....	16
Pour aller plus loin.....	30
Remerciements.....	38
Glossaire.....	40

# Introduction

L'Institut Catholique de Lille (ICL) et l'Université Polytechnique Hauts-de-France (UPHF) conduisent depuis 2018 une réflexion commune pour transformer leur offre de formation en vue de mettre en place de véritables parcours de réussite intégrant transdisciplinarité et approche par compétences.

Dans ce cadre et pour accompagner la mise en œuvre de cette stratégie, ils ont répondu à l'appel à projet « Nouveau Cursus à l'Université » de l'Agence nationale de la Recherche (ANR)<sup>1</sup> et ont été retenus pour leur projet PRÉLUDE (PIA3 NCU – ANR-18-NCUN-0019)<sup>2</sup> sur une durée de 10 ans (2018-2028).

Le projet PRÉLUDE (Parcours de Réussite en Licence Universitaire à Développement Expérientiel) propose un modèle pédagogique innovant permettant à l'étudiant de co-élaborer son cursus de formation et d'obtenir un diplôme de grade licence (en formation initiale, en formation continue ou FTLV).

PRÉLUDE déploie progressivement trois types de parcours : une transformation des licences disciplinaires, la création de licences pluridisciplinaires projet personnel (L3P) et la création d'un diplôme universitaire pluridisciplinaire projet personnel (DU3P)<sup>3</sup>.

Le projet vise à l'orientation et à la réussite étudiante (loi ORE) et repose sur :

- Une modularisation par box (unité d'apprentissage) avec une reconnaissance par certification ;
- Une individualisation, une orientation progressive et une flexibilité des parcours de réussite pour une meilleure préparation à la poursuite en master, à l'insertion professionnelle, ou à l'entrepreneuriat (création d'entreprise) ;
- Un accompagnement renforcé grâce au *Training Hub*, incubateur d'idéation, de co-élaboration du projet de l'étudiant et d'orientation progressive, qui devient designer de son parcours.

Cette démarche permet de basculer d'une approche par programme à une approche par compétences (APC).

Une plateforme intelligente d'aide à la réussite de l'étudiant, basée sur les *learning analytics* (traces d'apprentissages) et un système de suivi et d'orientation appelé *I-Parcours* sont pensés pour offrir l'ensemble des services numériques émergents nécessaires à l'accompagnement et à l'orientation de l'étudiant. Elle permettra :

- La construction intelligente des parcours ;
- Le traitement de données massives pour la détection de besoins des parcours ;
- L'analyse des traces des étudiants pour améliorer la recommandation ;
- Le principe de blockchain pour la certification, la validation des compétences et la délivrance des diplômes.

Ce projet ambitieux et innovant entérine la collaboration<sup>4</sup> entre les deux établissements, notamment sur le plan de l'innovation pédagogique et de l'utilisation du numérique pour favoriser de la réussite des étudiants.

Le présent Guide méthodologique détaille la démarche PRÉLUDE en 9 étapes, inspirée des travaux de Jacques Tardif (2006) pour créer ou transformer une licence, expérimentée à l'ICL et à l'UPHF depuis 2018.

Ce guide existe également [sous un format interactif](#)<sup>5</sup>.

1 <https://anr.fr/fr/detail/call/nouveaux-cursus-a-luniversite-ncu-appel-a-projets-vague-2-2018/>

2 <https://www.univ-catholille.fr/wp-content/uploads/2024/06/CP-Laureats-NCU2-09072018.pdf>

3 <https://pod.uphf.fr/video/0818-presentation-prelude/>

4 <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000045288000>

5 <https://view.genially.com/65e717b5a7f59600154a3c04/presentation-guide-methodologique-les-facultes-prelude-2024>

1  
Chapitre

# L'approche par compétences

<b>Pourquoi un passage en compétences ? .....</b>	<b>10</b>
<b>Que veut dire « passer en compétences ? » .....</b>	<b>11</b>
<b>Qu'est-ce qu'un référentiel de compétences ? .....</b>	<b>12</b>
<b>Qu'est-ce que l'approche par compétences PRÉLUDE ? .....</b>	<b>13</b>
<b>Comment se construit un référentiel PRÉLUDE ? .....</b>	<b>14</b>
<b>Que contient un référentiel de compétences PRÉLUDE ? .....</b>	<b>15</b>

# Pourquoi un passage en compétences ?

## Un contexte de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (ESR) en transformation



10

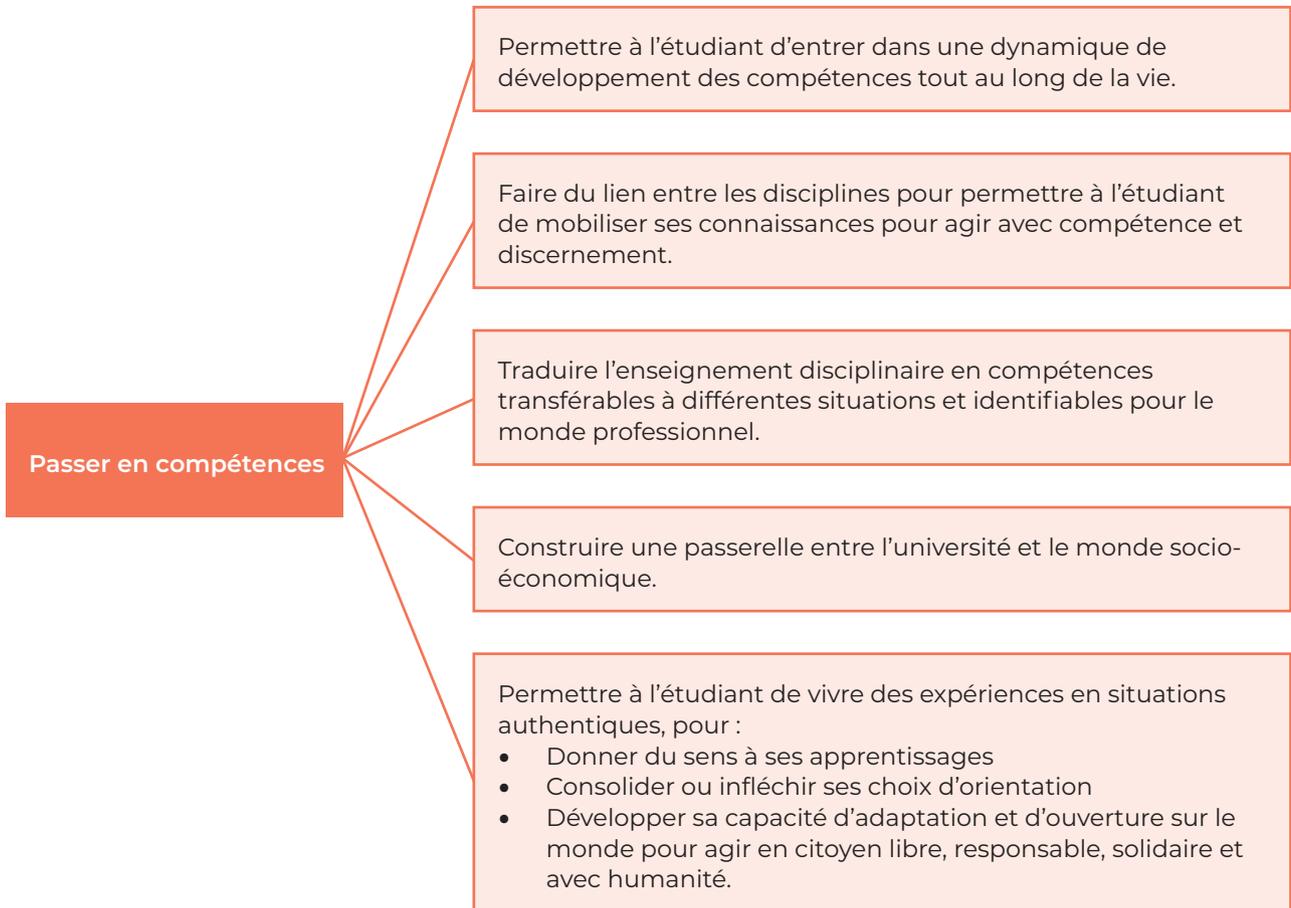
### Des enjeux

- 1** améliorer la réussite des étudiants.
- 2** mettre en adéquation les formations de l'ESR et les besoins du monde socio-économique.
- 3** poursuivre le continuum Bac-3 / Bac+3.

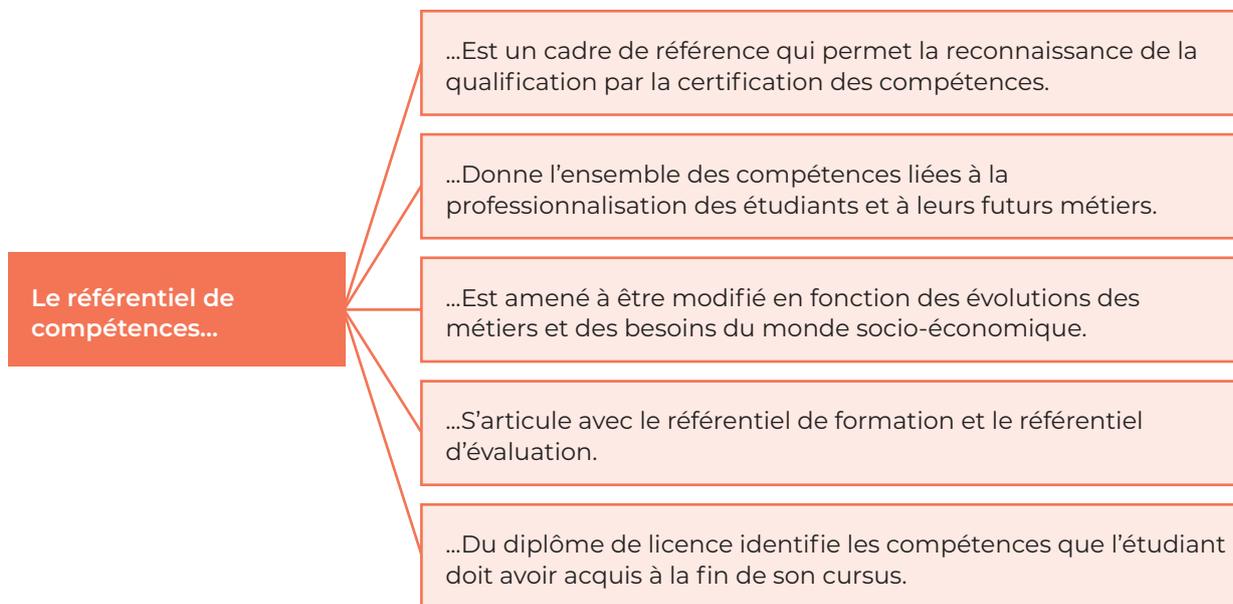
### PRÉLUDE : un projet innovant

Un accélérateur pour opérer la transformation vers l'approche par compétences.

## Que veut dire « passer en compétences ? »



## Qu'est-ce qu'un référentiel de compétences ?



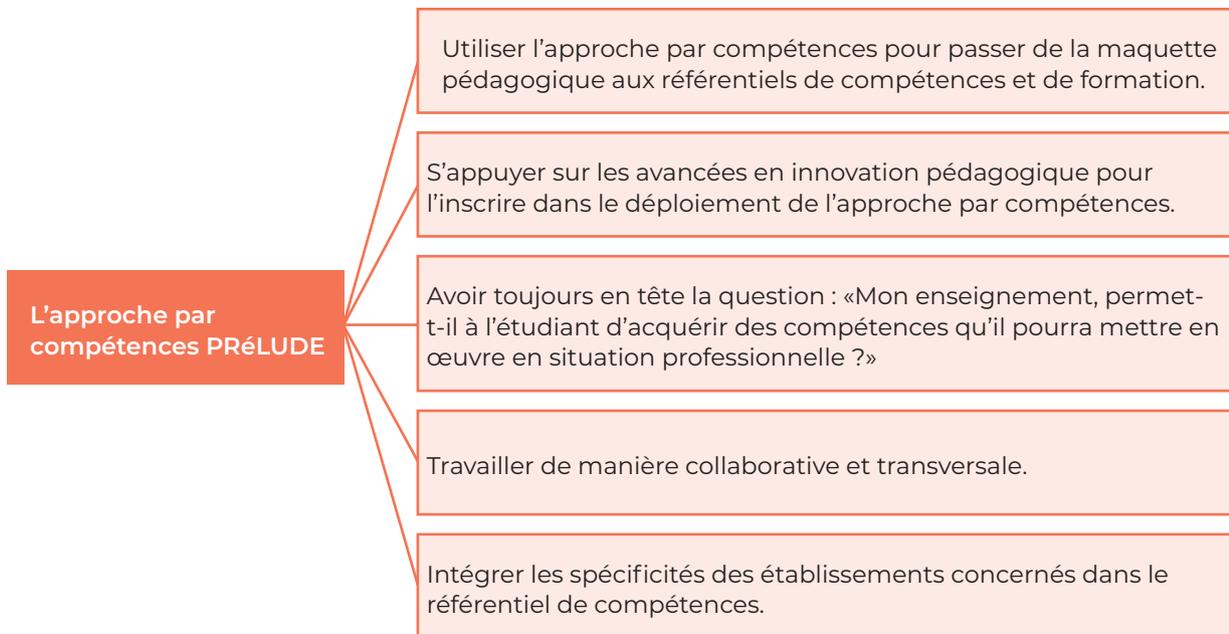
12

### Exemple

#### Référentiel de Compétences d'Infirmier Diplômé d'État

1. Évaluer une situation clinique et établir un diagnostic dans le domaine infirmier
2. Concevoir et conduire un projet de soins infirmiers
3. Accompagner une personne dans la réalisation de ses soins quotidiens
4. Mettre en œuvre des actions à visée diagnostique et thérapeutique
5. Initier et mettre en œuvre des soins éducatifs et préventifs
6. Communiquer et conduire une relation dans un contexte de soins
7. Analyser la qualité des soins et améliorer sa pratique professionnelle
8. Rechercher et traiter des données professionnelles et scientifiques
9. Organiser et coordonner des interventions soignantes
10. Informer et former des professionnels et des personnes en formation

## Qu'est-ce que l'approche par compétences PRÉLUDE ?



### Quelques mots spécifiques à PRÉLUDE

**Apprentissages incontournables** : savoir-agir (savoirs, savoir-faire, attitudes) absolument nécessaire à maîtriser pour atteindre le niveau de développement attendu de la compétence et avant de passer à l'étape suivante de la trajectoire de développement du bloc-compétence.

**Box d'apprentissage** : Unité pédagogique. Combinaison cohérente de ressources permettant d'atteindre les apprentissages incontournables correspondant à une étape de la trajectoire de développement pour un bloc-compétence donné.

Il existe 2 types de box d'apprentissage :

- les maker box : briques expérientielles, privilégiant les mises en action et en situation ;
- les knowledge box : briques académiques.

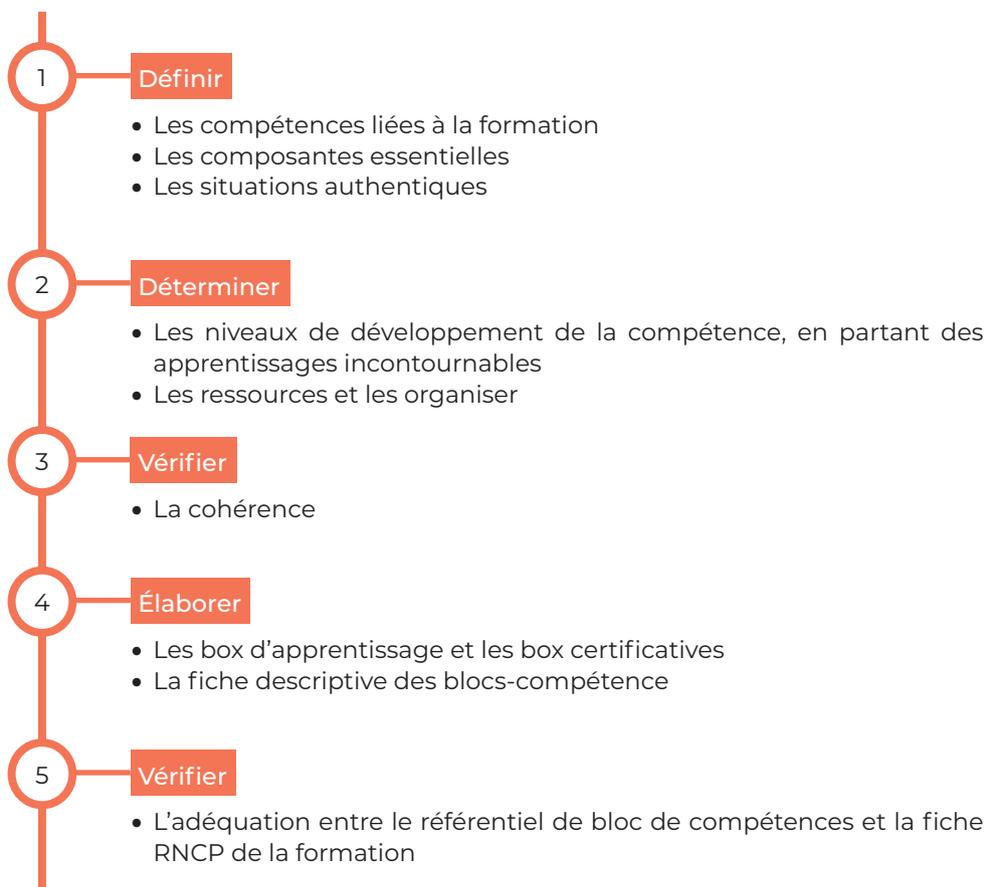
**Box certificative** : box dédiée à l'appréciation de la compétence en vue de sa certification.

Il existe 2 types de box certificatives :

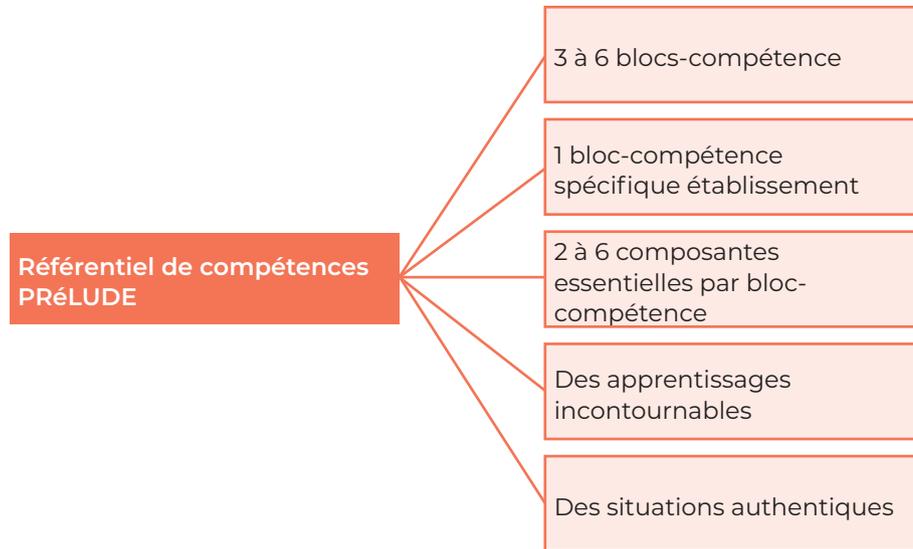
- les box certificatives intermédiaires ;
- les box certificatives finales.

**Composantes essentielles** : éléments essentiels à la mise en œuvre de la compétence permettant de prendre toute la mesure du bloc-compétence et de sa complexité. Elles correspondent à des critères de qualité qui en permettent l'évaluation.

## Comment se construit un référentiel PRÉLUDE ?



## Que contient un référentiel de compétences PRÉLUDE ?



### Exemple

**Licence :** Mathématiques

**Bloc-compétence :** Approcher des objets mathématiques

**Composantes essentielles :**

- En caractérisant leurs principales propriétés qualitatives
- En veillant à la fiabilité de l'approximation

**Situations authentiques :**

- Dans le contexte d'une étude de comportement qualitatif
- Dans le contexte d'un problème numérique

Niveau de développement	Apprentissages incontournables
1. Approcher des nombres et des fonctions d'une variable	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Connaître et utiliser les fonctions et suites de référence</li> <li>• Étudier le comportement local d'une fonction</li> <li>• Étudier le comportement d'une suite numérique</li> </ul>
2. Approcher une fonction de plusieurs variables	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Étudier le comportement local d'une fonction de plusieurs variables</li> <li>• Étudier le comportement d'une série numérique</li> <li>• Utiliser l'ordinateur pour approcher</li> <li>• Intégrer des fonctions de plusieurs variables réelles</li> </ul>
3. Contrôler les erreurs d'approximation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Étudier le comportement d'une suite et série de fonctions</li> <li>• Quantifier l'erreur d'approximation</li> </ul>

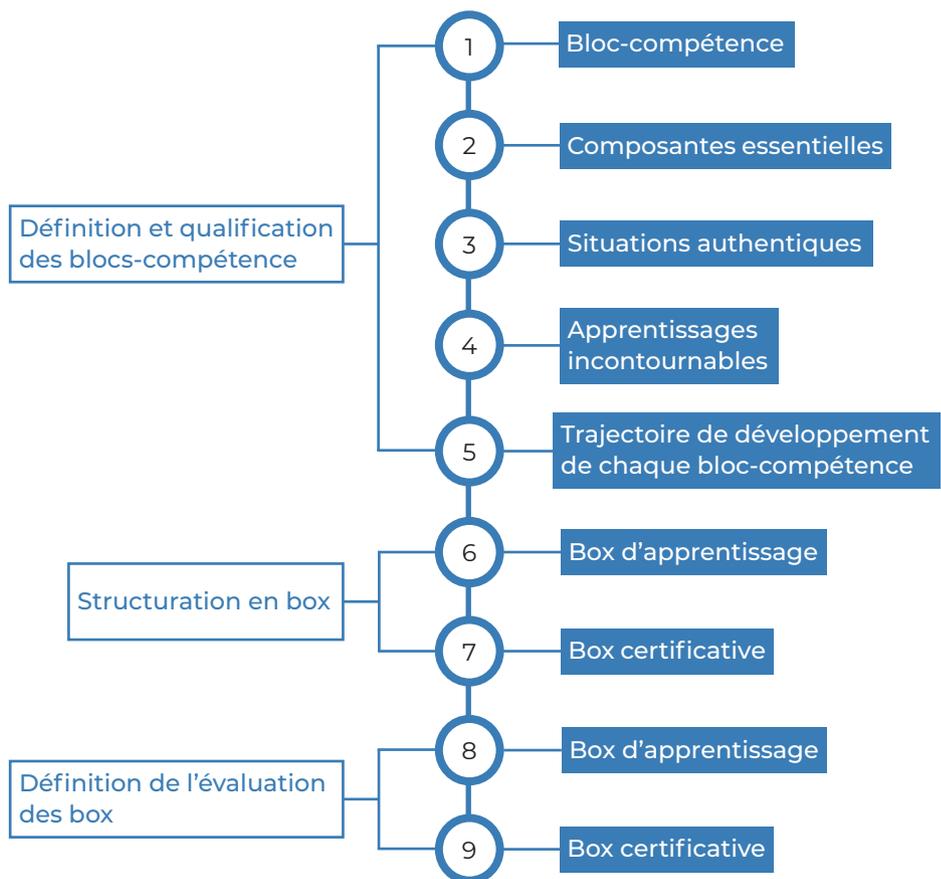
# 2

Chapitre

## Les 9 étapes de la méthodologie PRÉLUDE

<b>Le modèle pédagogique PRÉLUDE .....</b>	<b>18</b>
<b>1. Identifier les blocs-compétence.....</b>	<b>19</b>
<b>2. Identifier les composantes essentielles de chaque bloc-compétence.....</b>	<b>20</b>
<b>3. Associer chaque bloc-compétence à une ou plusieurs situation(s) authentique(s) .....</b>	<b>21</b>
<b>4. Lister les apprentissages incontournables .....</b>	<b>22</b>
<b>5. Dessiner la trajectoire de développement de chaque bloc-compétence.....</b>	<b>23</b>
<b>6. Créer les box d'apprentissage.....</b>	<b>24</b>
<b>7. Créer les box certificatives .....</b>	<b>25</b>
<b>8. Définir l'évaluation dans les box d'apprentissage ?.....</b>	<b>26</b>
<b>9. Définir l'évaluation dans les box certificatives ? .....</b>	<b>27</b>
<b>Schéma global des modalités d'évaluation d'un bloc-compétence ...</b>	<b>28</b>

## Le modèle pédagogique PRÉLUDE



# 1. Identifier les blocs-compétence

## Définition

Une compétence est un **savoir-agir** (savoirs, savoir-faire, attitudes) auquel préparer l'étudiant.

La compétence s'exerce dans un **contexte professionnel ou personnel** spécifique, qui fait appel à une multitude de ressources différentes (enseignements, documentation scientifique, réseaux sociaux, etc.) et qui doivent **se combiner** (transversalité).

Un bloc-compétence correspond à une compétence. Il a un caractère évolutif et **se développe tout au long de la vie**.

## Méthodologie

Pour déterminer un bloc-compétence, il est essentiel de s'imaginer le profil de l'étudiant diplômé :

- Qu'est-ce que l'étudiant sera capable de faire à la fin de sa formation ?
- Quelles sont les attitudes des étudiants à la fin de la formation (en situation professionnelle) ?

Le bloc-compétence :

- Se situe au sein d'un référentiel ;
- Est synthétique (ni trop général, ni trop détaillé) ;
- Implique la mobilisation et la combinaison de ressources ;
- Est centré sur l'étudiant ;
- Est orienté vers l'action et renvoie à :
  - Un verbe (savoir-agir) ;
  - Un COD (contenu) ;
  - Des composantes essentielles qui rendent compte de la complexité du bloc-compétence ;
  - Des situations authentiques qui rendent compte de l'étendue du bloc-compétence.

L'acquisition d'un bloc-compétence suit une trajectoire de développement en étapes composées d'apprentissages incontournables.

19

## Exemples

Développer une application informatique (Licence Sciences du Numérique).

Rédiger du contenu oral et écrit en langues étrangères (Licence Langues Étrangères Appliquées).

Trouver une réponse à une question juridique complexe (Licence Droit & Culture Juridique).

Approcher des objets mathématiques (Licence de Mathématiques).

## 2. Identifier les composantes essentielles de chaque bloc-compétence

### Définition

Les composantes essentielles à la mise en œuvre de la compétence permettent de prendre toute la mesure du bloc-compétence et de sa complexité.

Elles sont caractéristiques du bloc-compétence et correspondent à des critères de qualité qui en permettent l'évaluation.

Les composantes essentielles peuvent être liées :

- À l'attitude ;
- À des objets / outils ;
- Au cadre dans lequel agit la compétence (réglementaire, éthique, etc.)
- Aux relations aux autres.

### Méthodologie

Les composantes essentielles se définissent en répondant à des questions du type :

- En étant quoi ?
- En respectant quoi ?
- En agissant comment ?
- En faisant quoi ?

### Exemple

**Licence** : Mathématiques

**Bloc-compétence** : Approcher des objets mathématiques

**Composantes essentielles** :

- En caractérisant leurs principales propriétés qualitatives
- En veillant à la fiabilité de l'approximation

### 3. Associer chaque bloc-compétence à une ou plusieurs situation(s) authentique(s)

#### Définition

Une situation authentique est un cadre, un contexte ou une situation professionnelle qui permet à l'étudiant de mettre en œuvre la compétence.

#### Méthodologie

Pour définir les situations dans lesquelles les compétences s'expriment, on peut se poser ces questions :

- Dans quels cadres, contextes ou situations professionnelles l'étudiant sera-t-il amené à mettre en œuvre ce bloc-compétence ?
- L'ensemble de ces situations offrent-elles à l'étudiant l'occasion de mettre en œuvre tout ce qu'il a appris ?

#### Exemple

**Licence** : Mathématiques

**Bloc-compétence** : Approcher des objets mathématiques

**Composantes essentielles** :

- En caractérisant leurs principales propriétés qualitatives
- En veillant à la fiabilité de l'approximation

**Situations authentiques** :

- Dans le contexte d'une étude de comportement qualitatif
- Dans le contexte d'un problème numérique

## 4. Lister les apprentissages incontournables

### Définition

Un apprentissage incontournable est un savoir-agir (savoirs, savoir-faire, attitudes) absolument nécessaire à maîtriser pour atteindre le niveau de développement attendu de la compétence et avant de passer à l'étape suivante de la trajectoire de développement du bloc-compétence.

### Méthodologie

Pour définir les apprentissages incontournables, on peut se poser ces questions :

- Quels sont les apprentissages que les étudiants doivent absolument maîtriser, pour mettre en œuvre les compétences dans le cadre des situations authentiques ?
- Qu'est-ce que l'étudiant doit savoir faire de manière certaine pour valider le bloc-compétence ?

Une fois les réponses trouvées, il est important de lister tous les apprentissages incontournables pour chaque bloc-compétence.

### Exemple

**Licence** : Mathématiques

**Bloc-compétence** : Approcher des objets mathématiques

**Composantes essentielles** :

- En caractérisant leurs principales propriétés qualitatives
- En veillant à la fiabilité de l'approximation

**Situations authentiques** :

- Dans le contexte d'une étude de comportement qualitatif
- Dans le contexte d'un problème numérique

**Apprentissages incontournables** :

- Connaître et utiliser les fonctions et suites de références
- Étudier le comportement local d'une fonction
- Étudier le comportement d'une suite numérique
- Étudier le comportement local d'une fonction de plusieurs variables
- Étudier le comportement d'une série numérique
- Utiliser l'ordinateur pour approcher
- Intégrer des fonctions de plusieurs variables réelles
- Étudier le comportement d'une suite et série de fonctions
- Quantifier l'erreur d'approximation

## 5. Dessiner la trajectoire de développement de chaque bloc-compétence

### Définition

Les apprentissages incontournables sont choisis de façon à assurer une acquisition progressive de la compétence.

Ces apprentissages respectent une trajectoire de développement constituée d'étapes hiérarchisées évaluables et visent l'autonomisation progressive (dans le temps) de l'étudiant et *in fine* l'acquisition du bloc-compétence.

La trajectoire de développement correspond aux différentes étapes permettant l'acquisition des apprentissages incontournables identifiés.

C'est un outil de suivi des progrès de l'étudiant.

### Méthodologie

Pour définir les étapes de la trajectoire de développement :

- On classe chaque apprentissage incontournable du bloc-compétence selon son degré de progression ;
- L'idée est que l'étudiant progresse dans l'acquisition de la compétence au fur et à mesure de son parcours ;
- La trajectoire se dessine en trois étapes maximum.

### Exemple

**Licence** : Mathématiques

**Bloc-compétence** : Approcher des objets mathématiques

**Composantes essentielles** :

- En caractérisant leurs principales propriétés qualitatives
- En veillant à la fiabilité de l'approximation

**Situations authentiques** :

- Dans le contexte d'une étude de comportement qualitatif
- Dans le contexte d'un problème numérique

Niveaux de développement	Apprentissages incontournables
1. Approcher des nombres et des fonctions d'une variable	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Connaître et utiliser les fonctions et suites de référence</li> <li>• Étudier le comportement local d'une fonction</li> <li>• Étudier le comportement d'une suite numérique</li> </ul>
2. Approcher une fonction de plusieurs variables	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Étudier le comportement local d'une fonction de plusieurs variables</li> <li>• Étudier le comportement d'une série numérique</li> <li>• Utiliser l'ordinateur pour approcher</li> <li>• Intégrer des fonctions de plusieurs variables réelles</li> </ul>
3. Contrôler les erreurs d'approximation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Étudier le comportement d'une suite et série de fonctions</li> <li>• Quantifier l'erreur d'approximation</li> </ul>

## 6. Créer les box d'apprentissage

### Définition

Une box est une unité constitutive d'un bloc-compétence.

Elle est une combinaison cohérente de ressources permettant d'atteindre les apprentissages incontournables correspondant à une étape de la trajectoire de développement pour un bloc-compétence donné. L'alignement pédagogique entre les contenus est crucial pour assurer la cohérence de la trajectoire de développement.

Les box d'apprentissage peuvent être de deux types :

- Les **knowledge box** : correspondent aux briques académiques (présentiel ou distanciel) ;
- Les **maker box** : correspondent aux briques expérientielles qui s'appuient sur une pédagogie expérientielle. Articulées à des tâches réalistes ou réelles réalisées en milieu universitaire ou professionnel (degré d'authenticité de la situation), elles permettent à l'étudiant de vivre une expérience. C'est à partir de ce vécu d'expérience que ce dernier va élaborer ses savoirs et identifier les compétences mobilisées. La notion d'expérience ici est différente de la notion traditionnelle d'expérience professionnelle qui renvoie à une mise en pratique des acquis dans le champ professionnel qui pourra faire l'objet d'un dépôt de preuve de l'étudiant.

La box d'apprentissage est composée d'un ou plusieurs cours pointant sur des apprentissages incontournables de la même étape.

### Méthodologie

Pour définir les box d'apprentissage, on peut se poser ces questions :

- Par quelle combinaison de ressources atteindre chaque apprentissage incontournable ?
- Selon quel scénario ?
- Quelles sont les pré-requis pour suivre la box ?
- Combien de crédits ECTS lui sont affectés ?
- Comment est-elle évaluée ?
- Se vit-elle à distance, en présentiel ou en hybride ?

## 7. Créer les box certificatives

### Définition

L'évaluation des compétences consiste à repérer les compétences des étudiants dans un domaine, leur capacité à mobiliser leurs savoirs et savoir-faire pour résoudre des situations problèmes (Gérard, 2010).

La Box certificative :

- Est dédiée à l'appréciation de la compétence en vue de sa certification ;
- Est conçue par les enseignants intervenants dans les différentes box d'apprentissage de l'étape du bloc-compétence correspondant ;
- S'appuie sur les composantes essentielles qui donnent des informations sur sa qualité et aident à son évaluation ;
- Informe sur le niveau de développement de la compétence ;
- Permet des tâches authentiques.

Il existe deux types de box certificative :

- Intermédiaire : elle est dédiée à l'appréciation de la compétence au terme d'une étape ;
- Finale : est elle dédiée à l'appréciation de la compétence qui vient à la dernière étape en vue de certifier l'acquisition de la compétence.

### Méthodologie

La compétence s'évalue :

- En mettant en situation (dans des situations semblables à celles qu'on retrouve dans la réalité professionnelle ;
- En préparant une évaluation collégiale ;
- En définissant des critères d'évaluation et des indicateurs précis et utilisés par tous :
  - Critères sur les qualités attendues peu nombreux et exclusifs les uns des autres ;
  - Critères clairement définis, concrets et observable ;
- En prenant en compte le niveau de compétence attendu au moment où l'évaluation va être réalisée.

Pour évaluer le niveau de maîtrise de la compétence, on peut se poser ces questions :

- Quelle est la tâche à réaliser en lien avec la situation authentique ?
- Pour chaque composante essentielle, quels sont les critères d'appréciation de la mise en œuvre des compétences ?
- Sur quoi porte l'appréciation ?
- A partir de quelle trace d'activité de l'étudiant le faire ?

## 8. Définir l'évaluation dans les box d'apprentissage ?

### Définition

L'enseignant évalue ses box d'apprentissage et attribue une note à l'étudiant.

Le processus d'évaluation ne peut être unique car il dépend de l'identification de la finalité de l'évaluation, du choix du référentiel d'évaluation adapté, de la conception du dispositif d'évaluation.

Exemples d'évaluations :

- Évaluation par les pairs avec grille critériée établie avec les étudiants
- Auto-évaluation
- Co-évaluation entre les étudiants et les enseignants
- Utilisation des outils numériques
- Exercices pratiques sous forme de quizz scénarisés
- Évaluation inversée (création de l'exercice et du corrigé par les étudiants)
- Etc...

### Méthodologie

- La box d'apprentissage est considérée comme acquise lorsque la note est d'au moins 10/20 ;
- Il y a une compensation à l'intérieur de la box si elle contient plusieurs enseignements ;
- La note correspond à la moyenne coefficientée du contrôle continu et/ou examen pour chaque enseignement qui compose la box ;
- Il y a une compensation entre les box à l'intérieur de la même étape.

## 9. Définir l'évaluation dans les box certificatives ?

### Méthodologie

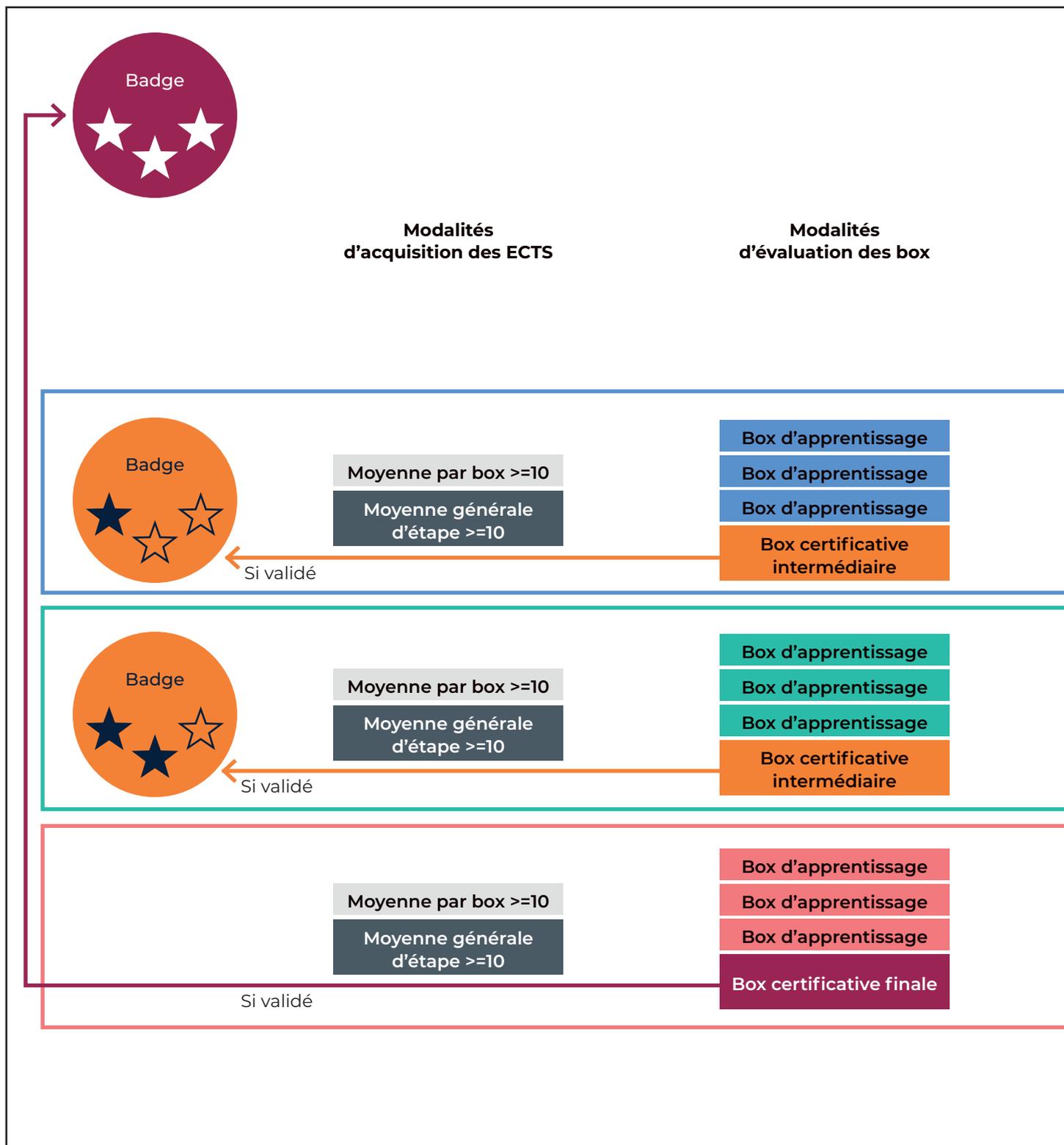
Règles de validation	Box certificative intermédiaire	Box certificative finale
Certifie la compétence selon deux niveaux : non acquis ou acquis.	Oui	Oui
Est à passer, que les box d'apprentissage soient validées ou non.	Oui	Oui
Est à repasser en session 2 si l'étudiant ne valide pas.	Non (Si plus de 10/20 à l'étape)	Oui
Est obligatoire mais non bloquante.	Oui	Non
Pourra être acquise par compensation.	Oui	Non
Valide le bloc-compétence.*	Non	Oui
Permet l'obtention d'un open badge.**	Oui	Oui

\*L'étudiant valide le bloc-compétence quand il valide la box certificative finale. Il n'y a pas de compensation entre les blocs-compétence.

\*\* Nous délivrons des badges de compétences numériques ouverts pour reconnaître et valoriser les apprentissages. À chaque étape validée, l'étudiant se voit décerner un open badge. Si l'étudiant valide sa box certificative finale, il obtient un metabadge validant le bloc-compétence et les étapes précédentes. En fin de licence, l'étudiant reçoit donc un open badge par bloc-compétence, intégré dans un certificat numérique de compétences.

# Schéma global des modalités d'évaluation d'un bloc-compétence

28



Bloc-compétence : \_\_\_\_\_

Composantes essentielles : \_\_\_\_\_

Situations authentiques : \_\_\_\_\_

**Trajectoire de développement du bloc-compétence**

**Apprentissages incontournables**

**Domaine de ressources**

étape 1

- Box d'apprentissage
- Box d'apprentissage
- Box d'apprentissage

- Apprentissage incontournable 1
- Apprentissage incontournable 2
- Apprentissage incontournable 3

module 1	module 2	module 3	module 4	module 5	module 6

étape 2

- Box d'apprentissage
- Box d'apprentissage
- Box d'apprentissage

- Apprentissage incontournable 1
- Apprentissage incontournable 2
- Apprentissage incontournable 3


étape 3

- Box d'apprentissage
- Box d'apprentissage
- Box d'apprentissage

- Apprentissage incontournable 1
- Apprentissage incontournable 2
- Apprentissage incontournable 3


**Pour aller plus  
loin**

Annoot, E., Bobineau, C., Daverne-Bailly, C., Dubois, É., Piot, T., & Vari, J. (2019). *Politiques, pratiques et dispositifs d'aide à la réussite pour les étudiants des premiers cycles à l'université : bilan et perspectives*. <https://hal.science/hal-02342790/>

*Arrêté du 30 juillet 2018 relatif au diplôme national de licence - Légifrance*. (s. d.). <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT0000037291166/?isSuggest=true>

Astier, B. (2021). *Écosystème d'innovation et processus info-communicationnel* [Thèse de doctorat - Sciences de l'information et de la communication]. Université Polytechnique Hauts-de-France

Bandura, A. (1978). Self-efficacy : Toward a unifying theory of behavioral change. *Advances In Behaviour Research And Therapy*, 1(4), 139-161. [https://doi.org/10.1016/0146-6402\(78\)90002-4](https://doi.org/10.1016/0146-6402(78)90002-4)

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : A social cognitive theory* (p. xiii, 617). Prentice-Hall, Inc.

Baron, G. (2011). « Learning design » . *Recherche & Formation*, 68, 109-120. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1565>

Barrère, A (2013). La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 2013/2 n° 36. pp. 95-116. <https://doi.org/10.3917/cdle.036.0095>.

Barron, K. E., & Hulleman, C. (2015). Expectancy-Value-Cost model of motivation. *In International Encyclopedia of Social and Behavioral Sciences* (2 ème, Vol. 8, p. 503-509). Elsevier.

Basque, J. (2017a). *Introduction à l'ingénierie pédagogique* [Texte rédigé pour le cours en ligne TED 6312 Ingénierie pédagogique et technologies éducatives (ted6312.telug.ca)]. Université TÉLUQ. [https://ted6313v2.telug.ca/telugDownload.php?file=2014/04/19\\_TED6313\\_Texte\\_Intro\\_IP.pdf](https://ted6313v2.telug.ca/telugDownload.php?file=2014/04/19_TED6313_Texte_Intro_IP.pdf)

Basque, J. (2017b, mai). *Quelques critiques adressées aux méthodes classiques de design pédagogique et implications pour une nouvelle ingénierie pédagogique* [Communications à des congrès/colloques et conférences (non publiées)]. Colloque « Vers une nouvelle ingénierie pédagogique pour les environnements numériques d'apprentissage (ENA) », Congrès de l'ACFAS 2017, Montréal, Canada. <https://r-libre.telug.ca/1719/>

31

Bateson, G. (1977). *Vers une écologie de l'esprit*.

Ballantine Books. Beaud, S. (2005). *L'échec à l'université des «enfants de la démocratisation». Une question occultée*. Cosmopolitiques - Laboratoire des pratiques de l'écologie politique. <https://www.boullier.bzh/cosmopolitiques/vol-10-trop-decole/>

Béchar, J.-P., & Pelletier, P. (2001). Développement des innovations pédagogiques en milieu universitaire : Un cas d'apprentissage organisationnel. In D. Raymond, *Nouveaux espaces de développement professionnel et organisationnel* (p. 131-149). Éditions du CRP.

Béchar, J.-P., & Pelletier, P. (2002). *Dynamique des innovations pédagogiques en enseignement supérieur : À la recherche d'un cadre théorique* (2002-002; Cahier de recherche OIPG). Ecole des Hautes Études Commerciales (HEC), Montréal.

Béchar, J.P (2012). *Mieux comprendre l'apprentissage experientiel*. Journée de la pédagogie. HEC Montréal.

Bédard, D. (2022). De la démonstration à l'amélioration des dispositifs pédagogiques : une question d'évaluation. *Revue Internationale de Pédagogie de L'enseignement Supérieur*, 38(1). <https://doi.org/10.4000/ripes.3993>

Bédard, D., & Béchar, J.-P. (2009). *Innover dans l'enseignement supérieur*. Presses Universitaires de France.

Bélair, L.-M.-. et Coen, P.-F. (2015). Introduction. Évaluation et Autoévaluation. Quels Espaces de Formation ? Dans P. Coen et L. Bélair *Évaluation et autoévaluation Quels espaces de formation ?* (p. 9-12). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.ceon.2015.02.0009>.

Bernard, F., & Fluckiger, C. (2019). Innovation technologique, innovation pédagogique : Éclairage de recherches empiriques en sciences de l'éducation. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, N° 63(1), 3-10. <https://doi.org/10.3917/spir.063.0003>

Berthiaume, D. (2016). *Scénariser vos séances de cours pour gagner en clarté et en cohérence*.

Berthiaume, D., Lanarès, J., Jacqmot, C., Winer, L., & Rochat, J.-M. (2011). L'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE). *Recherche et formation*, 67, 53-72. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1387>

Bertrand, C. (2014). *Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur*. Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.

Besneville, É., Brillant, C., Caesar, M., Cerisier, J.-F., Devauchelle, B., et al.. Le numérique éducatif à l'école élémentaire en tension entre politiques nationales, politiques locales et logiques d'appropriation par les enseignants. *Écoles, territoires et numérique : quelles collaborations ? quels apprentissages ?*, Oct 2019, Clermont-Ferrand, France. (hal-02314186)

Biggs, J. (2012). What the student does : Teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*, 31(1), 39-55. <https://doi.org/10.1080/07294360.2012.642839>

Chauvigné, C., & Coulet, J. (2010). L'approche par compétences : Un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ? *Revue Française de Pédagogie*, 172, 15-28.

Choplin, H., Audran, J., Cerisier, J.-F., Lemarchand, S., Paquelin, D., Simonian, S., Viens, J., Peraya, D., Soulier, E., & Jacquinet-Delaunay, G. (2007). Quelle recherche sur et pour l'innovation pédagogique. *Distances et savoirs*, 5(4), 483-505. <https://doi.org/10.3166/ds.5.483-505>.

Cosnefroy, L., & Annoot, E. (2014). Pourquoi s'intéresser à la posture d'accompagnement dans l'enseignement supérieur aujourd'hui ? *Recherche et formation*, 77, 9-15.

Coulon, A., & Paivandi, S. (2008). *État des savoirs sur les relations entre les étudiants, les enseignants*. Vie-publique.fr. <http://www.vie-publique.fr/rapport/30118-etat-des-savoirs-sur-les-relations-entre-les-etudiants-les-enseignants>

Couturier, C., Dupré, A., Faure, C., & Gutierrez Ruiz, C. (2019). *Le projet CAPTE, apports et leviers d'un réseau d'accompagnants. (Faire) coopérer pour (faire) apprendre*. Actes QPES 2019. Xème colloque Questions de Pédagogie dans l'Enseignement Supérieur, QPES 2019, Brest, France.

Cros, F. (1997). L'innovation en éducation et en formation. *Revue Française de Pédagogie*, 118, 127-156.

Cros, F. (2004). *L'innovation scolaire aux risques de son évaluation*.

Cros, F. (2007). *L'agir innovatif. Entre créativité et formation*. De Boeck Supérieur.

Cros, F. (2009). Préface. In D. Bédard & J.-P. Béchard, *Innover dans l'enseignement supérieur* (p. 11-20). Presses Universitaires de France.

Cros, F. (2019). Éclairage théorique sur le sens et la signification de l'innovation en éducation dans les systèmes de formation : Diachronie et synchronie. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 35(2), Article 2. <https://doi.org/10.4000/ripes.2204>

Dale, E. (1969). *Audio-visual methods in teaching*. The Dryden Press.

Daverne-Bailly, C., & Bobineau, C. (2020). Orienter et s'orienter vers l'enseignement supérieur dans un contexte de changement des politiques éducatives : Incertitudes, choix, inégalités. *Éducation et socialisation*, 58. <http://journals.openedition.org/edso/13048>

De Ketele, J. (2010). La pédagogie universitaire : Un courant en plein développement. *Revue Française de Pédagogie*, 172, 5-13.

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York MacMillan.

Duguet, A., Le Mener, M., & Morlaix, S. (2016). Les déterminants de la réussite à l'université. Quels apports de la recherche en éducation ? Quelles perspectives de recherche ? *Spirale - Revue de recherches en éducation*, Supplément électronique à la revue de Recherches en éducation n°5, 2016.

Escrig, B. (2020). *Concilier trois innovations curriculaires : Le passage aux blocs de compétences, l'approche par compétences et l'approche programme* [Rapport de recherche]. Toulouse INP.

Felder, J., Baran, K., Molteni, L., & Charlier, B. (2020). Une méthodologie pour rendre intelligibles les transformations de pratiques d'apprentissage : Application à la transition vers l'enseignement à distance due à la COVID 19. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 17(3), 86-102.

Fewou Ngouloure, J.-P. (2015). Usages, usagers et nouvelles techniques d'enseignement /apprentissage. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, 6.

Fichez, É. (2006). Recherche sur l'innovation en éducation. Les repères des sciences de l'information et de la communication. *Distances et savoirs*, 4(4), 557-564.

Figari, G. (2008). L'évaluation des dispositifs éducatifs. *Mesure et évaluation en éducation*, 31(3), 77-93. <https://doi.org/10.7202/1024966ar>

Filâtre, D. (2017). *Réformer le premier cycle de l'enseignement supérieur et améliorer la réussite des étudiants*.

Findeli, A. (2004). Les perspectives de recherche en design. *Mode de recherche*, 1, 7-10.

Findeli, A., Bousbaci, R. (2005). L'Eclipse De L'Objet Dans Les Théories Du Projet En Design. *The Design Journal*, 8(3), 35-49. <https://doi.org/10.2752/146069205789331574>

33

Foucault, M. (1977). Le jeu de Michel Foucault (entretien avec D. Colas, A. Grosrichard, G. Le Gaufrey, J. Livi, J. Miller, J.-A. Miller, C. Millot, G. Wajema). *Ornicar ? Bulletin périodique du champ freudien*, 10, 62-93.

Guillemette, F. (2021). L'approche par compétences dans la programmation pédagogique. *Enjeux et société*, 8(2), 140-169.

Heinen, E., Lemenu, D. (2015). *Comment passer des compétences à l'évaluation des acquis des étudiants*. De Boeck Supérieur

Herrington, T., & Herrington, J. (2005). *Authentic learning environments in higher education*. Information Science Publishing : Hersey-London-Melbourne-Singapore.

Howe, R. (2017). De l'approche par compétences au projet par compétences : Dérive de sens et confusion des concepts. *Pédagogie collégiale*, 30(3), 5-8.

Jonnaert, P. (2009). *Compétences et socioconstructivisme: Un cadre théorique*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.jonna.2009.01>

Jorro, A. et Droyer, N. (dir.) (2019). *L'évaluation, levier pour l'enseignement et la formation*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.jorro.2019.01>.

Kolb, D. (1984). *Experiential learning : Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 37-82.

Lambert-Le Mener, M. (2012). *La performance académique des étudiants en première année universitaire : Influence des capacités cognitives et de la motivation*. [Thèse de doctorat]. Université de Bourgogne

Lanarès, J., Laperrouza, M., & Sylvestre, E. (2023). *Design pédagogique*. Presses polytechniques et universitaires romandes. doi.org/10.55430/8015VA01

Lanarès, J., & Poteaux, N. (2013). Comment répondre aux défis actuels de l'enseignement supérieur ? In D. Berthiaume & N. Rege-Colet (Éds.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : Repères théoriques et applications pratiques, Tome1 : Enseigner au supérieur*. Peter Lang.

Laudati, P. (2016). Design de service. In *Publictionnaire, Dictionnaire encyclopédique et critique des publics*. <http://publictionnaire.huma-num.fr/notice/design-de-services/>

Laudati, P., & Leleu-Merviel, S. (2018). De l'UXD (User eXperience Design) au LivXD (Living eXperience Design) : Vers le concept d'expériences de vie et leur design. In *De l'UXD au Liv XD - design des expériences de vie*. ISTE Editions.

Laurijssen, C., Gilis, A., Clement, M., Buelens, H., & Huyghe, S. (2009). *Chapitre 5. Leadership pédagogique : Une vision à développer* (D. Bédard & J.-P. Béchar, Éd.; p. 117-139). Presses Universitaires de France [ebook]. <https://doi.org/10.3917/puf.bedard.2009.01.0093>.

Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Éditions d'Organisation.

Le Boterf, G. (1998). *L'ingénierie des compétences*. Editions d'Organisation.

Lebrun, M., Gilson, C., & Goffinet, C. (2017). Vers une typologie des classes inversées Contribution à une typologie des classes inversées : Éléments descriptifs de différents types, configurations pédagogiques et effets. *Éducation & Formation, e-306*.

Lebrun, M., Peltier, C., Peraya, D., Burton, R., & Mancusco, G. (2014). Un nouveau regard sur la typologie des dispositifs hybrides de formation. Propositions méthodologiques pour identifier et comparer ces dispositifs. *Éducation et formation, e-301, 56-74*.

Lison, C. (2021). Un enseignement supérieur bousculé pour le meilleur peut-être... *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, 37(3)*. <https://doi.org/10.4000/ripes.3309>

Lison, C., Bédard, D., Beaucher, C., & Trudelle, D. (2014). De l'innovation à un modèle de dynamique innovatrice en enseignement supérieur. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur, 30(1)*, 2-17.

*LOI n° 2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités (1) - Légifrance*. (s. d.-b). <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000824315>

*LOI n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance (1) - Légifrance*. (s. d.). <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000038829065>

Loisy, C., & Coulet, J. (2018). *Compétences et approche-programme - Outiller le développement d'activités responsables*. ISTE.

Loisy, C., & Lameul, G. (2015). Les universités à l'heure de la pédagogie numérique : Des pratiques novatrices inscrites dans un double mouvement. *Questions pédagogiques dans l'enseignement supérieur (QPES)*, Juin 2015.

Lupton, D., Bourrier, M., & Kimber, L. (2022). Osez expérimenter ! *Socio-anthropologie, 45*, 269-278.

Mannoni, P. (2022). *Les représentations sociales* : Vol. 8e éd. Presses Universitaires de France.

Marescot, V., Leleu-Merviel, S., & Bougenies, F. (2021). Expérience pédagogique d'individualisation de parcours : Le retour d'expérience des étudiants sur les Modules Polytechniques. *Revue des Interactions Humaines Médiatisées, 22(2)*, 63-119.

Marescot, V. (2023, 27 novembre). *Dispositifs pédagogiques innovants à l'université. Diversité méthodologique pour le recueil et l'analyse de l'expérience des usagers : étude du cas NCU PRÉLUDE*. <https://theses.hal.science/OPENINSA/tel-04504317v2>

Milgrom, E. (2010). Chapitre 11. Réussite et échec : du droit à l'erreur au devoir d'erreur ? Dans B. Raucent, C. Verzat et L. Villeneuve *Accompagner des étudiants Quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en œuvre ?* (p. 291-311). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.rauce.2010.01.0291>.

Milgrom, E., Mauffette, Y., Raucent, B. et Verzat, C. (2010). Chapitre 12. Pas d'accompagnement sans évaluation – pas d'évaluation sans accompagnement. Dans B. Raucent, C. Verzat et L. Villeneuve *Accompagner des étudiants quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en œuvre ?* (p. 313-340). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.rauce.2010.01.0313>.

Millet, M. (2012). L'« échec » des étudiants de premiers cycles dans l'enseignement supérieur en France. Retours sur une notion ambiguë et descriptions empiriques. In M. Romainville & C. Michaut (Éds.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (p. 69-88). De Boeck Supérieur

Natua-Trabon, M. (2016). *La pédagogie expérientielle et ses effets sur l'apprentissage des élèves en milieu scolaire*. Master2 Métier de l'enseignement, de l'éducation et de la formation second degré. Sous la direction : D. Alvarez. Université de Toulouse.

<https://dante.univ-tlse2.fr/files/original/b1e977c274bdcf3ee87f7d83bcdfe26a0539584.pdf>

*Note Flash du SIES N°18 : Parcours et réussite en licence et en PACES : les résultats de la session 2016*. (2017). MESRI - SIES. [https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/sites/default/files/imported\\_files/documents/NF\\_parcours\\_et\\_reussite\\_licence\\_paces\\_2017-18\\_20112017\\_850958.pdf](https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/documents/NF_parcours_et_reussite_licence_paces_2017-18_20112017_850958.pdf)

Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1996). The Theory of Organizational Knowledge Creation. *International Journal of Technology Management*, vol 11, no 7/8.

*NOUVEAUX CURSUS A L'UNIVERSITÉ 2nde vague Adresse de publication de l'appel à projets*. (2018). <https://anr.fr/fileadmin/aap/2018/aap-ia-ncu2-2018.pdf>

35

Paquelin, D. (2000). *Analyse systémique des usages des technologies de l'information et de la communication pour l'apprentissage*. cNcRE. <http://www.cnerta.educagri.fr/>

Paquelin, D. (2004). *Le tutorat : Accompagnement de l'actualisation du dispositif. Distance et savoirs*, 2(3), 157-182.

Paquelin, D. (2011). *La distance : Questions de proximités. Distances et savoirs*, 9(4), 565-590.

Paquelin, D. (2015). Attentes et pratiques des étudiants dans l'enseignement supérieur français. Note de synthèse. In *Attentes et pratiques d'apprentissage des étudiants dans l'enseignement supérieur français*. Laboratoire MICA- Université Bordeaux Montaigne, Chaire de Leadership en pédagogie de l'enseignement supérieur, Université Laval (Québec).

Paquelin, D. (2020). Repères pour une ingénierie interactionniste situationnelle. *Distances et médiations des savoirs*, 32.

Paquelin, D., & Bois, C. (2021). De l'alliance thérapeutique à l'alliance pédagogique : L'essence d'une collaboration éducative. *Questions vives - recherches en éducation*, 36.

Perrenoud, P. (1995). *Dispositifs d'individualisation des cursus et différenciation des pratiques de formation*. Université de Genève. [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1995/1995\\_01.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1995/1995_01.html)

Perrenoud, P. (2004). Évaluer des compétences. *Éducateur*, n° spécial « La note en pleine évaluation », mars, pp. 8-11 [2004\_01].

- Perret, C., De Clercq, M. (2022). Quels bilans des mesures des effets des dispositifs institutionnels d'aide à la réussite à l'université ? *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*. <http://journals.openedition.org/ripes/3805>
- Piermatteo, A., Lo Monaco, G., Moreau, L., Girandola, F., & Tavani, J. (2014). Context Variations and Pluri-methodological Issues concerning the Expression of a Social Representation : the Example of the Gypsy Community. *The Spanish Journal Of Psychology*, 17. <https://doi.org/10.1017/sjp.2014.84>
- Plan Etudiants*. (2017). <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/sites/default/files/2021-09/dp-plan-etudiants-839735-12941.pdf>
- Possoz, D. (2005). Individualisation dans la formation. De quoi parle-t-on ? In R. Ouaknine (Éd.), *Formation des adultes et individualisation : Ingénierie, travail pédagogique et expérimentations*. CRDP de Créteil.
- Pottiez, J. (2024). *L'évaluation de la formation - pilotez et maximisez l'efficacité de vos formations*. Dunod.
- Poumay, M., Tardif, J., & Georges, F. (2017). *Organiser la formation à partir des compétences. Un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur*. De Boeck Supérieur.
- Poumay, M., Georges, F., & Tardif, J. P. (2022). *Comment mettre en œuvre une approche par compétences dans le supérieur ?* De Boeck Supérieur.
- Prégent, R., Bernard, H. et Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme*. Montréal : Presses internationales Polytechnique.
- Quéré, & Rabine, J.-P. (1994). Vers un enseignement universitaire sur-mesure. *Sciences et techniques éducatives*, 1(4), 553-556.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2013). Pédagogie. In *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (p. 157-161).
- Reverdy, C. (2013). Des projets pour mieux apprendre ? *Dossier de veille de l'IFÉ*, 82. <http://ife.enslyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=82&lang=fr>
- Romainville, M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. L'Harmattan.
- Romainville, M., & Michaut, C. (2012). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. De Boeck Supérieur.
- Romero, M. (2019). Analyser les apprentissages à partir des traces. Des opportunités aux enjeux éthiques. *Distances et médiations des savoirs*, 26.
- Rossignol-Brunet, M., Frouillou, L., Couto, M.-P., & Bugeja-Bloch, F. (2022). Ce que masquent les « nouveaux publics étudiants » : Les enjeux de la troisième massification de l'enseignement supérieur français. *Lien social et Politiques*, 89, 57-82.
- Rozier, E. (2010). John Dewey, une pédagogie de l'expérience. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 2(80-81), 23-30.
- Scallon, G. (2015). *Des savoirs aux compétences : Exploration en évaluation des apprentissages*. De Boeck Université.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Chenelière Education.
- Viau, R. (1998). Les perceptions de l'élève. Sources de sa motivation dans les cours de français. *Québec français*, 110, 45-57.

Viau, R. (2006, juin). *La motivation des étudiants à l'université : Mieux comprendre pour mieux agir* [Conférence] . Liège, Belgique. <https://cip.univ-littoral.fr/wp-content/uploads/2016/03/La-motivation-des-étudiants-à-l'université-mieux-comprendre-pour-mieux-agir.pdf>

*Articuler le RNCP à une approche par compétences - Guide pratique 2024*. (2024, juin 5). enseignement-sup-recherche.gouv.fr. <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/guide-RNCP-2024>

# Remerciements

Nous tenons, tout d'abord, à remercier les équipes de l'Agence Nationale de la Recherche (ANR), pour leur accompagnement tout au long de ce projet. Le projet PRÉLUDE bénéficie d'une aide d'État gérée par l'Agence Nationale de la Recherche au titre du Programme d'Investissement d'Avenir lancé par l'État et mis en œuvre par l'ANR portant la référence ANR-18-NCUN-0019.

Nous tenons également à remercier Arddingo, qui a su illustrer la page de couverture de ce guide avec humour et légèreté.

Merci également à l'ensemble des contributeurs, sans qui cette oeuvre collective n'aurait pas pu voir le jour : Juliette AFTIS, Carole BLARINGHEM-LÉVÊQUE, Jérôme GRAINDORGE, Vanessa MARESCOT, Sylvie MONIER, Julie NOLLAND, Benoît SAGUEZ, Juliette TAISNE et les équipes de l'ICL et de l'UPHF.

Catherine DEMAREY,  
Maître de conférences en Psychologie du travail,  
PSyCOS – ETHICS EA 7446.  
Vice-recteur affaires académiques et vie étudiante,  
Institut Catholique de Lille.  
Porteur du projet PRÉLUDE.

Mourad ABED,  
PU informatique.  
Vice-Président Numérique, Innovation Pédagogique  
& Projets stratégiques,  
Université Polytechnique Hauts-de-France.  
Directeur de la Transformation Numérique,  
INSA Hauts-de-France.  
Co-Porteur du projet PRÉLUDE.

# Glossaire

### Apprentissages incontournables

**Savoir-agir** (savoirs, savoir-faire, attitudes) absolument **nécessaires à maîtriser pour atteindre le niveau de développement attendu de la compétence** et avant de passer à l'étape suivante de la trajectoire de développement du bloc-compétence.

### Approche par compétences

Modèle pédagogique qui vient rénover et valoriser les formations universitaires en s'appuyant sur une logique de compétences.

### Bloc établissement

L'ICL et l'UPHF déploient un bloc-compétence établissement porteur de leur identité et leurs valeurs dans chacun de leur référentiel (« Diversifier son projet avec les modules polytechniques et d'ouverture » à l'UPHF et « Développer un agir éthique et responsable » à l'ICL).

### Bloc-compétence

**Ensemble homogène et cohérent de compétences contribuant à l'exercice autonome d'une activité professionnelle et pouvant être évaluées et validées.** La validation de l'ensemble des blocs-compétence d'une formation en permettent son obtention. Un parcours de Licence est généralement composé de 3 à 6 blocs-compétence.

### Box d'apprentissage

**Unité pédagogique PRÉLUDE.**

Combinaison cohérente de ressources permettant d'atteindre les apprentissages incontournables correspondant à une étape de la trajectoire de développement pour un bloc-compétence donné.

Il existe 2 types de box d'apprentissage :

- les maker : briques expérientielles, privilégient les mises en action et en situation ;
- les knowledge box : briques académiques.

41

### Box certificative

Box dédiée à l'appréciation de la compétence en vue de sa certification.

La box certificative porte l'évaluation certificative en situation authentique. Elle est préparée par l'ensemble des enseignants des box constituantes de l'étape. Elle permet d'évaluer les compétences acquises de l'étudiant.

Il existe 2 types de box certificatives :

- intermédiaire : étape obligatoire mais non bloquante. Ne porte pas d'ECTS ;
- finale : obligatoire et bloquante pour l'obtention d'un bloc-compétence. Porte 1 ECTS.

### Compétence

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

La compétence s'exerce dans un contexte professionnel ou personnel spécifique, qui fait appel à une multitude de ressources différentes (enseignements, documentation scientifique, etc.).

La compétence :

- Se situe au niveau d'un programme de formation
- Est synthétique, ni trop générale, ni trop détaillée
- Implique la mobilisation et la combinaison de ressources (savoirs, savoir-faire, savoir-être)
- Est centrée sur l'étudiant
- Est orientée vers l'action.

### Composantes essentielles

Ce sont les éléments essentiels à la mise en œuvre de la compétence permettant de prendre toute la mesure du bloc-compétence et de sa complexité.

Elles sont des caractéristiques du bloc-compétence et correspondent à des critères de qualité qui en permettent l'évaluation.

## Étape

Un bloc-compétence est constitué d'étapes, d'une à trois généralement. Elles sont constituées des apprentissages incontournables nécessaires à l'acquisition de la compétence.

Chaque étape se termine par une box certificative co-construite par les enseignants de l'étape.

Chaque étape validée permet à l'étudiant d'obtenir un Open Badge.

## Grille critériée

**Outil comportant les critères d'évaluation** d'un apprentissage, plusieurs **niveaux d'appréciation**, des précisions sur la qualité des critères attendus pour chaque niveau, ainsi que la pondération de chaque critère en fonction de son importance le cas échéant.

Les grilles critériées s'utilisent pour des évaluations formatives ou sommatives, des auto-évaluations ou des évaluations par les pairs.

## Open badge

Déclaration numérique vérifiable et infalsifiable relative aux expériences, réalisations, compétences, engagements ou aspirations d'une personne.

Le badge de compétence permet de certifier :

- Le niveau acquis du bloc-compétence à chaque étape de la trajectoire de développement du bloc-compétence en lien avec les box (situations authentiques) : open badge d'étape
- De la maîtrise du bloc-compétence en lien avec les box (situation authentique intégrative) de celui-ci : open badge du bloc-compétence

## Référentiel de compétences

Cadre de référence qui identifie les compétences que l'étudiant doit avoir acquies à la fin de son cursus.

Le référentiel donne un périmètre et une structure pour le programme de la formation et ne contient pas plus de 6 blocs-compétence.

## Situation authentique

Cadre, contexte ou situation professionnelle qui permet à l'étudiant de mettre en œuvre la compétence.

## Trajectoire de développement de la compétence

Différentes étapes hiérarchisées et évaluables qui visent l'autonomisation progressive de l'étudiant et l'acquisition du bloc-compétence. C'est un outil de suivi des progrès de l'étudiant.



### **Dans la même collection**

2023 - Expérimentons la pédagogie immersive.

### **À paraître**

Expérimentons l'évaluation de la compétence.

Contacts

**Université Catholique de Lille**  
60, boulevard Vauban  
59000 Lille

**Université Polytechnique Hauts-de-France**  
Campus Mont Houy  
59313 Valenciennes







