

---

## « Le Bachelor Universitaire de Technologie » : un parcours de formation technologique universitaire du grade de licence porté par les IUT.

---

### Évolution de l'offre de formation des IUT

Les IUT portent un projet d'évolution de l'offre de formation vers un format intégré en 180 ECTS (6 semestres) nommé « Bachelor Universitaire de Technologie (BUT) », reconnu au grade de licence dans le cadre de l'arrêté sur les Licences Professionnelles en 180 ECTS. L'ambition du BUT est de répondre aux enjeux de réussite des jeunes, d'égalité territoriale et d'ascension sociale.

#### 1) OBJECTIFS DU BUT

Ce projet conçu comme une innovation majeure pour la professionnalisation de l'ensemble du premier cycle rompt avec le caractère tubulaire de la formation actuelle au profit d'un parcours de formation ouvert et flexible. Il repositionne l'offre de formation des IUT dans le cycle L en refondant le diplôme pour aboutir à une proposition de parcours de formation agile, attractif pour des publics diversifiés qui souhaitent s'insérer et plus lisible pour les entreprises. Par son approche modulaire basée sur les compétences, le BUT doit permettre :

- une augmentation significative de l'insertion professionnelle à bac+3 ;
- une adaptation des rythmes d'apprentissage sur l'ensemble du parcours pour plus de réussite, notamment des bacheliers technologiques, et dans la perspective d'une adaptation à une plus grande diversité des profils des futurs bacheliers ;
- une meilleure articulation du parcours avec les autres formations du cycle L (LG, LP, BTS, CPGE), au moyen de passerelles ;
- une personnalisation des parcours et une hybridation des publics (formation initiale et formation tout au long de la vie).

#### 2) ORGANISATION DU BUT

Organisé en 180 ECTS, ce parcours de formation technologique porte le label IUT. Il délivre un diplôme national faisant référence aux 24 spécialités (16 du secteur industriel, 8 du secteur des services) de l'offre de formation en IUT et est encadré par un programme national assurant pour environ 2/3 de la maquette une homogénéité sur le territoire, laissant 1/3 d'adaptation locale. La structure du programme comme sa co-construction avec les acteurs socio-économiques garantit une adéquation aux besoins de formation des différents bassins d'emploi permet une évolution souple de la maquette pour répondre aux emplois émergents. Ce nouveau cursus comprend une nouvelle diplomation intermédiaire à 120 ECTS, nommée DUT, qui sécurise le parcours de



l'étudiant et permet, si nécessaire une insertion professionnelle à bac+2 valorisable. Il s'appuie sur des périodes en entreprises et projets tutorés/études de cas tout au long du parcours tout en favorisant le déploiement de l'alternance (contrats de professionnalisation et d'apprentissage) sur tout ou partie du cursus. Des paliers d'orientation à différents niveaux du parcours, partagés avec plusieurs acteurs du premier cycle, sont mis en place pour garantir les passerelles permettant l'intégration de publics variés comme l'adaptation des parcours en fonction du projet personnel et professionnel de l'étudiant.

Le Bachelor Universitaire de Technologie participe pleinement au développement de l'offre de formation professionnalisante de premier cycle sur tout le territoire, aussi bien dans les grandes métropoles universitaires, les villes universitaires d'équilibre que l'outre-mer. En s'appuyant sur le réseau des 111 IUT, déployés sur plus de 200 sites et IUT en ligne qui apporte des dispositifs de formation à distance, le BUT est également une réponse aux besoins d'égalité qui s'expriment et un moyen efficace de lutte contre le chômage de masse chez les jeunes.

## BUT : diplôme basé sur l'approche Compétence

En Approche Par Compétence (APC), le référentiel de compétences constitue la colonne vertébrale de la formation. Il aide à prendre les décisions tant de structuration du programme que de mise en œuvre de celui-ci. Il permet aussi une communication transparente avec les étudiants quant aux visées du programme. Il est donc crucial de rédiger ce référentiel de sorte qu'il joue bien son rôle central dans la formation. « La forme et le contenu de ce référentiel seront importants : il est indispensable que sa formalisation traduise clairement sa cohérence tant avec le « profil de sortie » visé qu'avec les intentions de ses concepteurs en termes de priorités et de valeurs » (Poumay et al., 2017, p. 40).

### 3) CONCEPT

Avant d'aborder les différentes pièces constitutives d'un référentiel de compétences, nous rappelons ce que nous entendons par « compétence ». La définition choisie est celle forgée par Jacques Tardif en 2006. Nous l'avons choisie parce qu'elle reconnaît à la compétence son caractère holistique et intégrateur. La suivre, c'est se prémunir contre la tentation de situer la compétence au niveau des savoir-faire. La compétence ne comprend pas « *un type de connaissances, mais nombre de connaissances de nature variée* » qui, reliées entre elles, permettent d'accomplir, non pas une tâche donnée, mais « *un grand nombre d'actions dans des situations différentes* » (Tardif, 2006, p. 19). Suivre la définition proposée par Jacques Tardif, c'est aussi se donner les moyens de caractériser la compétence « *de telle manière que son étendue, sa polyvalence et sa multidimensionnalité soient manifestes* » (Tardif, 2006, p. 15). L'adopter, c'est garantir les bases qui permettront d'élaborer un programme ambitieux mais progressif, ancré dans la réalité et les actions authentiques.

Tardif (2019a, p. 50), sans nier que la notion de compétence recouvre de multiples acceptions, constate qu'il se dégage « un certain consensus sur l'idée (1) qu'une compétence est de l'ordre de l'**action**, (2) que sa mise en œuvre repose sur la **combinaison de plusieurs ressources**, (3) que son périmètre est judicieusement circonscrit à l'aune d'un **ensemble de situations** ».

#### 4) DÉFINITIONS

Il définit la compétence comme « **un savoir-agir complexe** s'appuyant sur la mobilisation et la combinaison efficaces de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations » (Tardif, 2006, p. 22).

Nous entendons par :

**Savoir-agir**, un « savoir mis en action » : la personne compétente ne se contente pas de connaître, mais elle met en œuvre ses savoirs.

**Complexe**, la combinaison originale de ressources pour s'adapter à l'inconnu. La personne compétente ne se contente pas d'appliquer des « ressources » (voir plus bas) apprises hors contexte, mais elle choisit et combine celles qu'elle juge pertinentes pour s'adapter à une situation donnée. Autrement dit, la compétence ne s'automatise pas.

Gérard (2007, p. 2) retient des théories de la complexité les éléments suivants : « *la complexité n'est pas liée à la difficulté de la situation, mais au fait qu'elle est irréductible à un modèle fini. Si la situation est réellement complexe, l'élève ne peut lui appliquer un algorithme défini une fois pour toutes pour ce type de situations. Il doit chaque fois s'adapter et développer une nouvelle stratégie, dans l'incertitude ; la complexité est liée au grand nombre de parties apparemment indépendantes l'une de l'autre, mais qui interagissent entre elles, de telle sorte que « le tout est supérieur à la somme des parties » ; [...] C'est par la mobilisation et l'intégration interactive de différentes ressources qu'une solution peut être apportée à la situation complexe.* »

**Ressources internes**, tout ce que la personne maîtrise, toutes les connaissances, tous les savoir-faire, toutes les procédures, toutes les attitudes, tous les « softskills », toutes les règles ou normes, tous les schèmes, etc. qui constituent la carte mentale, la « bibliothèque intérieure » avec laquelle la personne appréhende une situation nouvelle et y intervient.

**Ressources externes**, tout ce que la personne ne maîtrise pas (ou pas encore), mais qui lui sont accessibles et nécessaires pour appréhender et intervenir dans une situation nouvelle. Ces ressources proviennent de pairs, d'experts, d'enseignants, de productions en ligne ou d'ouvrages papier, etc. La personne compétente y recourt spontanément comme à une « bibliothèque externe ». L'apport de ces ressources nouvelles lui permet d'apporter une meilleure réponse à la problématique rencontrée. Une partie de ces ressources nouvelles viendront au fil du temps s'intégrer ou modifier la carte mentale avec laquelle la personne aborde son environnement.

Tardif (2019, p. 51) de conclure : « *Une ressource est dite interne dans la mesure où il s'agit de ce qu'une personne maîtrise déjà, tant sur le plan de la cognition que sur celui*



*des attitudes et des conduites, alors qu'une ressource externe a trait à tout ce que la personne consulte, examine et analyse dans son environnement. »*

**Situation**, un contexte déclencheur de l'action. La situation doit être source d'apprentissage et d'évaluation. C'est elle qui donne du sens à l'action. Il n'est pas possible de former les étudiants à toutes les situations. L'équipe enseignante doit faire une sélection et choisir « *celles qui sont au cœur de la formation, celles qui sont ciblées comme zone de transférabilité des apprentissages, celles qui reçoivent un traitement superficiel ou périphérique et, forcément, celles qui sont ignorées* » (Tardif, 2006, p.33).

## 5) PIÈCES DU RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES

Si l'on veut aboutir à un « référentiel de compétences » suffisamment complet pour orienter le programme de formation et guider l'étudiant à travers ce programme, il faudra préciser cinq éléments pour chacune des compétences. Ces différentes pièces s'assembleront pour former le référentiel de compétences. Elles sont loin d'être anodines. Elles sont au contraire absolument nécessaires pour permettre de développer ces compétences et d'(auto)évaluer leur développement. Le présent guide explicite concrètement comment construire et exploiter ces éléments.

Voici ces **cinq pièces**, correspondant à **cinq étapes** de rédaction du référentiel, reprises ensuite dans un schéma récapitulatif :

Définir les **compétences, ou le savoir-agir** à développer par les étudiants au fil du programme ;

Définir les **composantes essentielles** à l'action, qui rendent compte de la complexité de la compétence, informent sur sa qualité et facilitent son évaluation ;

Définir les familles de **situations** qui rendent compte de l'étendue de la compétence ;

Définir les **niveaux de développement** de la compétence visés au terme de périodes données d'apprentissage (p. ex., novice après deux ans – intermédiaire après trois ans – compétent en fin de master) ;

Définir les **apprentissages critiques** à maîtriser pour atteindre un niveau donné de développement de cette compétence.

Deux autres éléments seront présents dans le programme même s'ils ne font pas partie du référentiel de compétences en lui-même. Ils aident à rédiger ce référentiel et sont donc généralement déjà abordés au moment de sa construction :

Définir les **Situations d'Apprentissage et d'Évaluation (SAÉ)** dans lesquelles plonger les étudiants pour leur permettre de développer les compétences visées ;

Définir certaines des **ressources** (savoirs, savoir-faire, attitudes professionnelles) qui seront utiles au développement de la compétence.



## COMPARATIF BUT et DUT

Quelles différences entre un BUT et un DUT ? Quelles sont les évolutions du diplôme ?  
Quels avantages pour l'étudiant ?

BUT