

“PENSER ET AGIR COMPÉTENCES” :

UN CHANGEMENT DE PARADIGME POUR LES ÉTABLISSEMENTS ET LES FORMATIONS ?

Sous la direction de
Fränck Brillet et
d’Aline Scouarnec

Novembre 2020

SOMMAIRE

Introduction (par Laurence Macaluso) _____ P.8

Les éléments de contexte et cadre légal et réglementaire _____ P.9

A) Le cadre institutionnel (par William Gamard)

B) De la FPTLV à la certification professionnelle tout au long de la vie (par Jean-Philippe Cepede)

C) Un changement de paradigme (par Franck Brillet et Aline Scouarnec)

La démarche méthodologique _____ P.33

A) La transformation des maquettes en blocs de compétences (par Franck Brillet et Aline Scouarnec)

B) Les exemples des travaux menés par les groupes de travail IAE FRANCE (par Christel Beaucourt et Sandrine Noblet)

Les outils à disposition _____ P.59

A) Le référentiel AUNEGe-FNEGE (par Franck Brillet et Aline Scouarnec)

B) Les outils d'AUNEGe sur les soft skills et les compétences de mobilité virtuelles (par Gérard Casanova)

C) Comment faire ? : Petit guide pratique (par Franck Brillet et Aline Scouarnec)

Conclusion _____ P.87

AUTEURS



Aline SCOUARNEC

Docteur en Sciences de Gestion, habilitée à diriger des recherches, puis Professeur Agrégé des Universités, Aline Scouarnec est rattachée au laboratoire du NIMEC et Responsable du master RH FA à l'IAE de Caen et Co-Rédacteur en chef de la revue Management & Avenir, revue spécialisée dans l'évolution du management. Son domaine d'expertise est la Prospective des Métiers. Elle est l'auteur de nombreux ouvrages collectifs et d'une cinquantaine de publications à visée prospective et a notamment rédigé l'ouvrage La Prospective des Métiers en collaboration avec Luc Boyer, publié aux Éditions EMS (Editions Management Société), en 2009. Elle vient de piloter le référentiel prospectif des compétences « Management & Gestion des Affaires », disponible sous forme d'EBook : « Référentiel AUNEGe-FNEGE » et a animé le groupe de travail sur les fiches RNCP des masters en sciences de gestion pour le réseau des IAE et la DGSIP.



Franck BRILLET

Franck Brillet est Inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche / Docteur habilité à Diriger des recherches / Ancien Professeur des Universités. Il est spécialiste des problématiques de gestion des ressources humaines, d'accompagnement des collectifs et de management des hommes et des équipes. Il intervient en tant qu'expert et formateur en management des ressources humaines.



Jean-Philippe CÉPÈDE

Directeur juridique, direction Droit de la formation, Centre Inffo.

Centre Inffo (Centre National pour l'information sur la formation) est un opérateur de l'Etat en charge de la mission publique de l'information sur la formation professionnelle, sous tutelle du ministère du Travail.

AUTEURS



Gérard CASANOVA

Professeur agrégé Université de Lorraine.

Expert pédagogie numérique à AUNEGe (Association des Universités pour le développement de l'enseignement numérique en Economie et Gestion).

Impliqué depuis plusieurs années dans des projets nationaux et européens pour le développement de la pédagogie avec le numérique, de l'usage et de la valorisation des compétences transversales.



Christèle BEAUCOURT

Christel Beaucourt, Maître de Conférences HDR à l'Université de Lille, elle est Vice Présidente au sein du réseau IAE FRANCE et dirige l'IAE Lille. Elle est responsable d'un Master en management de l'innovation et gère un parcours en gestion des entreprises sanitaires et sociales. Elle est chercheuse au sein du LEM (UMR-CNRS 9221). Actuellement ses domaines de recherche portent sur l'action collective, l'organisation, le management de la santé et la gestion des ressources humaines. Ses études et projets portent sur les associations, les établissements de santé et les organisations publiques.



Deborah ARNOLD

Deborah Arnold est chef et coordinatrice de projets nationaux et internationaux chez AUNEGe. Elle a plus de 20 ans d'expérience en pédagogie numérique, à la fois en ingénierie pédagogique, enseignement en ligne et management d'équipe. Elle coordonne le projet Erasmus+ eLene4Life sur les méthodes actives pour le développement.

AUTEURS



Sandrine NOBLET

Sandrine Noblet est maître de conférences en sciences économiques à l'École de Management et d'Économie (EME) - IAE de l'Université de Corse. Elle est responsable de la licence économie-gestion et directrice des études de l'EME - IAE de l'Université de Corse. Après une thèse en économie géographique, ses travaux portent actuellement sur les dynamiques de spécialisation des régions périphériques au sein de l'UMR CNRS LISA 6240.



Florence DUCREAU

Enseignante en sciences de gestion à l'Université de Lorraine, a initié la mise à disposition d'enseignements par Internet et l'accompagnement des enseignants dans l'expérimentation, la production de contenus numériques et la pédagogie en ligne. Elle participe activement au pilotage l'Université Numérique Thématique AUNEGe.



Alain HENRIET

ancien élève de l'ENS de Cachan, agrégé d'économie et gestion et docteur en sciences de gestion, s'est particulièrement intéressé aux questions de management public et d'évaluation pendant sa carrière d'enseignant-chercheur. Dans le cadre de sa mission d'inspecteur général depuis 2002, il a présidé de nombreux concours de recrutement de personnel ainsi que des groupes de travail, nationaux ou transnationaux, sur la construction de référentiels de diplômes professionnels relevant de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur.

INTRODUCTION

Ce livre blanc « Penser et agir compétences », est issu du webinaire organisé par le réseau IAE FRANCE, en partenariat avec AUNEGe, membre de l'Université Numérique, et la FNEGE le 12 mai 2020. Né d'une approche, « Penser et agir compétences » a pénétré l'ensemble des organisations en insufflant un véritable changement de paradigme.

« L'orientation compétences » a été largement impulsée par le monde socio-économique, conduisant les entreprises à définir leurs besoins en compétences et à mettre en place des outils inhérents dont la GPEEC (gestion prévisionnelle des emplois, des effectifs et des compétences). C'est aussi dans les années 90 que les chercheurs en gestion des Ressources humaines ont produit leurs premiers travaux sur la transformation systémique des organisations sous le prisme des compétences.

Le monde universitaire a également intégré ce changement de paradigme au cours de ces deux dernières décennies non sans y susciter quelques débats. Pourtant, même si « Penser et agir compétences » est encore insuffisamment mis en pratique par l'ensemble des acteurs de la formation, les IAE, à l'instar des écoles d'ingénieurs, ont dû très tôt s'adapter pour permettre notamment le déploiement de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur.

Pour les établissements d'enseignement supérieur, les enjeux relatifs au « penser et agir compétences » sont importants :

Tout d'abord, en direction des étudiants, il s'agit d'aider les futurs diplômés à appréhender la construction et la gestion de leur employabilité à court terme (recrutement) et à long terme (parcours professionnel), en visant l'acquisition d'un socle de compétences utile à leur début de carrière et permettant la diversification des expériences afin de préserver évolutivité et adaptabilité au cours de celles-ci.

De la même manière, en direction des entreprises, il s'agit de répondre à leurs besoins immédiats et à long terme en matière de compétences.

Pour les établissements, l'enjeu majeur est de maintenir la qualité des formations, clé d'un recrutement attractif, tout en s'adaptant au profil des nouvelles populations d'apprenants dans un contexte mondialisé.



Laurence Macaluso

LES ÉLÉMENTS DE CONTEXTE ET CADRE LÉGAL ET RÉGLEMENTAIRE

A) Le Cadre institutionnel (par William Gamard)

Référentiels d'activités, de compétences et d'évaluation pour les mentions de la nomenclature nationale (LMD)

Objectifs

En constituant la base de la reconnaissance professionnelle des diplômes, via les fiches RNCP nationales, ainsi que de leur reconnaissance internationale, via les suppléments aux diplômes, les référentiels portés par la DGESIP¹ contribuent à la mobilité des étudiants, à l'insertion professionnelle des jeunes diplômés et à la formation professionnelle continue des actifs. En ce sens, ils sont une référence pour faire évoluer l'offre de diplômes et la construction des parcours d'accès à la certification selon les voies et méthodes qu'il appartient aux établissements d'enseignement supérieur de définir en toute autonomie pédagogique : formation initiale, reprise d'études et/ou validation des acquis de l'expérience (VAE). Ils fondent la cohérence et la lisibilité des mentions de la nomenclature pour les diplômes nationaux de licence, master et doctorat.

Les référentiels de compétences s'adressent donc tout autant aux lycéens et à leurs parents, aux étudiants et enseignants universitaires, qu'aux futurs employeurs et partenaires sociaux.



¹ Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle

Le Cadre réglementaire

La notion de référentiel de compétences apparaît dans l'article 3 de l'arrêté du 1er août 2011 relatif à la licence. L'obligation d'élaborer un référentiel de compétences, formalisant les objectifs attendus en termes de connaissances, savoirs et compétences visés pour l'ensemble des diplômes nationaux est ensuite généralisée à l'ensemble des diplômes nationaux via l'article 16 de l'arrêté du 22 janvier 2014 fixant le cadre national des formations conduisant à la délivrance des diplômes nationaux de licence, de licence professionnelle et de master, pris en application de la loi n° 2013-660 du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche. Cet arrêté précise également que l'intitulé des diplômes auxquels se rattachent ces référentiels est «... défini par un nom de domaine et de mention. Les nomenclatures de

mention des diplômes nationaux de licence, de licence professionnelle et de master sont fixées par arrêté».

L'article 2 de l'arrêté du 30 juillet 2018, modifiant celui du 22 janvier 2014 précédemment cité, précise dans les articles 3 et 7 concernant les «Dispositions communes aux diplômes nationaux de licence, licence professionnelle et de master», que «Les parcours de formation visent l'acquisition de connaissances et de compétences qui constituent les caractéristiques du diplôme national visé. Ils forment des ensembles cohérents d'unités d'enseignement permettant une structuration en blocs de connaissances et de compétences» et que «Pour son inscription au répertoire national des certifications professionnelles, chaque mention est décrite en termes de compétences.»

Structuration des référentiels

Les référentiels d'activités présentent, de façon non exhaustive, ce qui peut être réalisé par un détenteur de la certification dans le cadre de son activité professionnelle.

Le référentiel de compétences est, quant à lui, décliné en blocs de compétences, ensembles homogènes et cohérents de compétences contribuant à l'exercice autonome d'une activité professionnelle. Sont distingués les blocs de compétences disciplinaires, spécifiques pour chacune des mentions de la nomenclature nationale, et les blocs de compétences transversales, communs à l'ensemble des mentions. Les blocs disciplinaires sont volontairement définis à un niveau de généralité permettant aux équipes pédagogiques d'éventuellement intégrer, en complément du référentiel national, des compétences spécifiques propres à l'établissement. Les blocs de compétences transversales présentent les acquis de l'ensemble des détenteurs de la certification visée.



Enfin, le référentiel d'évaluation présente de façon très synthétique les différentes modalités d'évaluation des compétences et blocs de compétences pouvant être mises en œuvre dans chacun des établissements selon les modalités de formation choisies.

Il est important de souligner que les 3 référentiels présentés ne définissent en rien la construction du parcours de formation. En revanche, ainsi que le prévoit la loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002 instaurant la VAE et le RNCP, ils s'attachent à préciser ce que garantit aux diplômés comme à leurs employeurs la possession d'un tel titre, ainsi que les conditions d'accès à ce diplôme (modalités d'évaluation ou de certification).

B) De la FPTLV à la certification professionnelle tout au long de la vie (par Jean-Philippe Cepede)

La loi « pour la liberté de choisir son avenir professionnel » de 2018 fait émerger à côté du concept de la formation professionnelle tout au long de la vie (FPTLV) celui de la « certification professionnelle tout au long de la vie ».

Bien que non formulée dans un article du Code du travail, la réforme de 2018 prévoit deux mécanismes qui révèlent son ambition de faciliter et d'organiser la certification professionnelle tout au long de la vie :

- tout d'abord, en concentrant les financements provenant des entreprises vers des dispositifs certifiants ;
- ensuite, en demandant aux certificateurs de revoir leur certification tous les cinq ans afin de mieux les adapter aux besoins du marché du travail.

	Titres et diplômes enregistrés au RNCP	Blocs de compétences enregistrés au RNCP	Certification enregistrés au Répertoire spécifique (RS)	CQP de branche ou inter-branche	Qualifications professionnelles reconnues dans les classifications d'une conversion collective nationale de branche
Apprentissage	Oui	Non	Non	Non	Non
contrats de pro	Oui	Non *sauf pour IAE Expé 3 ans	Non *sauf pour IAE Expé 3 ans	Oui	Oui
Pro A	Oui	Non Sauf si les partenaire sociaux rendent éligibles	Non Sauf pour le certificat Cléa	Oui *si enregistrés au RNCP avec niveau	Oui
CPF	Oui	Oui	Oui	Oui	Non
CPF de Transition* *pour changer de métier ou de profession	Oui	Oui	Oui	Oui *Si enregistré au RNCP	Non

Concentration des financements provenant de la contribution des entreprises vers des dispositifs certifiants

Il est frappant de constater que la plupart des dispositifs financés sur les contributions des entreprises ont pour finalité d'accéder à des certifications professionnelles : apprentissage, contrats de pro, Pro A, CPF, CPF de transition.

Autre point intéressant pour des prestataires de formation qui interviennent à la fois dans le champ de la formation initiale et de la formation continue, ce sont les cinq modalités de reconnaissance de compétences accessibles en apprentissage et formation continue :

1. Titres et diplômes enregistrés au RNCP
2. Blocs de compétences enregistrés au RNCP
3. Certifications enregistrées au Répertoire spécifique (RS)
4. CQP de branche ou interbranche
5. Qualifications professionnelles reconnues dans les classifications d'une convention collective nationale de branche.

Il ressort que les titres et diplômes enregistrés au RNCP sont accessibles par tous les dispositifs de formation. Concernant les contrats de formation en alternance, le législateur conserve toujours une différence très forte entre les contrats d'apprentissage et la professionnalisation. Ce dernier étant ouvert à d'autres certifications professionnelles.

Concernant les blocs de compétences, ils sont accessibles en utilisant en particulier le CPF et le CPF de transition. L'ambition du législateur de 2018 reprend celle de la réforme de 2014 : obliger les certificateurs à réorganiser la construction de leurs certifications professionnelles afin qu'elles soient

plus facilement accessibles aux publics engagés dans la vie professionnelle ou qui s'y engagent².

Le bloc de compétences est comme la validation des acquis de l'expérience (VAE), un moyen pour faciliter l'obtention d'une certification professionnelle pour ces publics. Il va permettre l'émergence d'une offre de formation adaptée aux contraintes de la vie professionnelle et aux conditions de mise en œuvre des dispositifs de formation, en particulier du CPF.

Mais le législateur va plus loin en distinguant, d'un côté, les formations certifiantes et de l'autre, les actions de formation (article L6313-7 du Code du travail). Il apporte ainsi une clarification sur l'offre de formation professionnelle continue qui distingue dorénavant : l'offre de formation certifiante qui conduit à des certifications professionnelles ou à des blocs de compétences, de l'offre de formation qui ne peut délivrer que de simples attestations, mais certainement pas à des certificats, certifications ou habilitations. Parmi l'offre de formation certifiante, les prestataires de formation initiale sont très attendus. C'est eux qui faciliteront l'accès à la poursuite d'études commencées en formation initiale. Mais ils devront aussi bien distinguer, dans leurs activités, celles d'offreur de formation de celles de certificateur. Si la refondation des certifications professionnelles les concerne, c'est en tant que certificateurs qu'ils sont interpellés, pas en tant qu'offreur de formation.



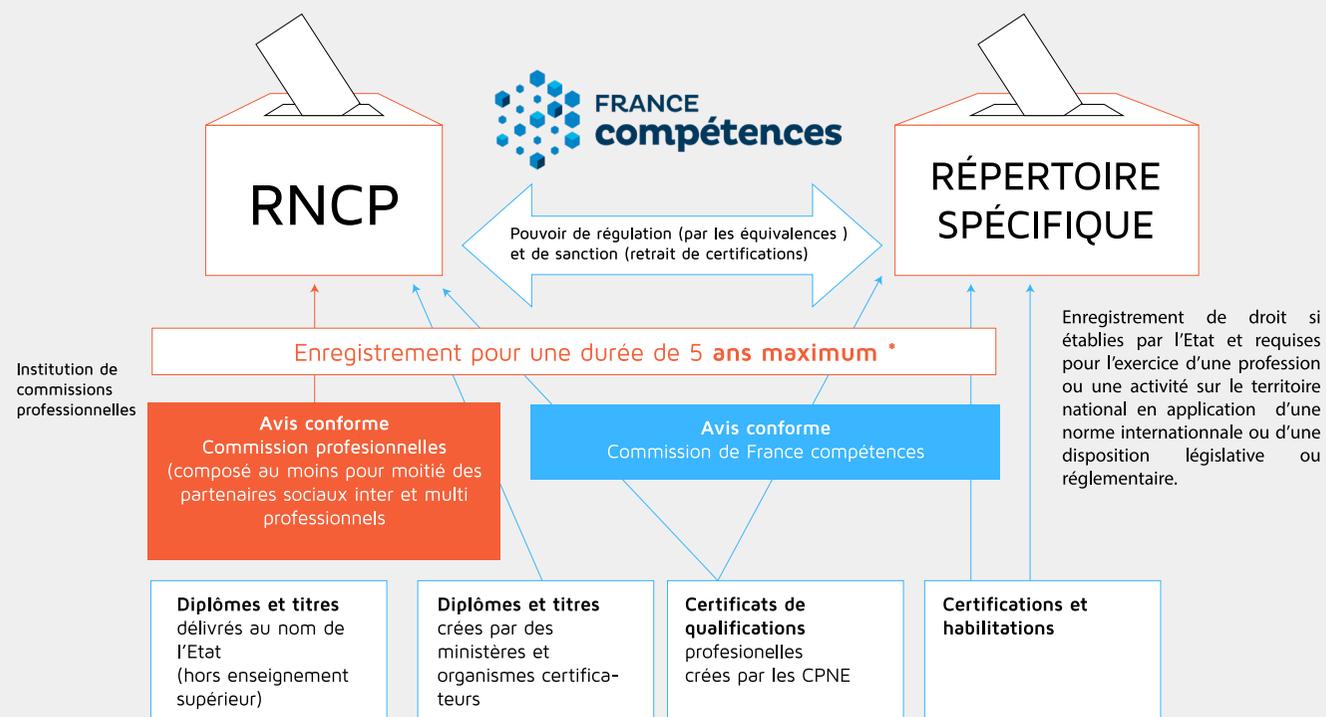
2 Pour plus d'information sur les blocs de compétences, voir la note de France compétences du 24 septembre 2019. <https://www.francecompetences.fr/app/uploads/2019/12/note-bloc-de-compe%CC%81tences-version-au-24092019-003.pdf>

La refondation des certifications professionnelles

La loi de 2018 demande aux certificateurs de revoir leur certification **tous les cinq ans** afin de mieux les adapter aux besoins du marché du travail. Cela concerne les certifications publiques et les certifications privées. Elle prévoit aussi, pour toutes les certifications publiques, l'obligation de se conformer aux recommandations de la **Commission de la certification professionnelle** sur le volet des reconnaissances mutuelles, des suites de parcours, de la structuration des blocs de compétences.

Cette « commission des certifications professionnelles » est positionnée au sein du nouvel opérateur créé par la loi de 2018 : **France compétences**. C'est cette commission qui est **chargée d'organiser cette régulation** de l'enregistrement dans les deux répertoires de certifications : Le RNCP et le Répertoire spécifique.

Refonte du système des certifications professionnelles



*3 ans max. pour les métiers considérés comme particulièrement en évolution ou en émergence

S'agissant de l'enregistrement au RNCP, cet enregistrement repose à présent sur les neuf critères suivants :

- 1** **Adéquation des emplois occupés** par rapport au **métier visé sur deux promotions.**
- 2** **Impact du projet de certification professionnelle** en matière **d'accès ou de retour à l'emploi - sur deux promotions en comparaison avec des certifications visant des métiers similaires ou proches.**
- 3** **Qualité des référentiels** : d'activités, de compétences et d'évaluation.
- 4** Mise en place **de procédures de contrôle** de l'ensemble des modalités d'organisation **des épreuves d'évaluation.**
- 5** Prise en compte des **contraintes légales et réglementaires** liées à l'exercice du **métier visé.**
- 6** Possibilité d'accéder au projet de certification professionnelle par **la VAE.**
- 7** **Cohérence des blocs de compétences** et de leurs modalités spécifiques **d'évaluation.**
- 8** **Cohérence**, le cas échéant, **des correspondances totales ou partielles** mises en place avec **des certifications professionnelles équivalentes** et de même niveau de qualification et **leurs blocs de compétences.**
- 9** Modalités **d'association**, le cas échéant, **des CPNE de branches professionnelles dans l'élaboration ou la validation des référentiels.**

Il s'agit donc de créer un nouveau système de certifications professionnelles caractérisé par :

- Un accès facilité grâce à la VAE mais aussi aux blocs de compétences (critère 6) ;
- Une articulation plus grande grâce aux blocs de compétences¹ (critère 7) ;
- Des équivalences renforcées (critère 8) ;
- Et enfin, par une place plus grande donnée aux représentants des branches professionnelles qui viendront donner leur avis au sein des commissions professionnelles consultatives (CPC) mais pas seulement pour appuyer les demandes d'enregistrement des certifications publiques (critère 9).

Ces nouveaux critères doivent permettre aux certifications professionnelles de mieux correspondre aux besoins de compétences du marché du travail mais aussi aux caractéristiques des dispositifs de formation qui permettent de les préparer. Grâce notamment à ces critères fixés par le code du travail, la commission de la certification professionnelle va pouvoir exprimer aux certificateurs les exigences qui caractérisent leur activité. France compétences les a précisées dans une note « relative à la qualité d'organisme certificateur » du 28 février 2020 dans laquelle, il est indiqué les effets possibles du non-respect de ces obligations³.

Cette note clarifie pour la première fois le rôle des certificateurs et des co-certificateurs par rapport à celui des prestataires partenaires. Elle ouvre des alternatives à la création de certifications professionnelles par les organismes de formation. La recherche par ces derniers de nouveaux marchés de formation par l'enregistrement d'une certification sur l'un des deux répertoires, pourrait laisser la place à des partenariats renouvelés avec des certificateurs initiateurs de certifications correspondant aux formations qu'ils proposent. Ces partenariats entre des certificateurs ou des co-certificateurs et des prestataires de formation auraient le double avantage de ne pas démultiplier les certifications enregistrées et de développer une offre de formation et des épreuves d'évaluation communes permettant de rendre accessible une même certification au plus grand nombre sur tout le territoire.

La réforme de 2018 est une réforme systémique qui se déploie sur plusieurs années. 2019 a été l'année de la mise en place des **nouveaux opérateurs** : France compétences, Opérateurs de compétences (Opco), Association Transition Pro, prestataires de CEP. Le terme « compétences » est utilisé pour identifier de nouveaux opérateurs : France compétences et les Opérateurs de compétences mais également tous les prestataires qui interviennent dans le champ de la FPC : les organismes de formation, les centres de formation d'apprentis, les centres de bilan de compétences, les accompagnateurs de la VAE qui appartiennent à la grande famille des prestataires de développement des compétences.

³ Note de France compétences « relative à la qualité d'organisme certificateur » du 28 février 2020
<https://www.francecompetences.fr/fiche/publication-dune-note-relative-a-la-qualite-dorganisme-de-certificateur/>

Ce terme est utilisé également pour caractériser l'évolution du plan de formation des entreprises qui devient le plan de développement des compétences.

Ces initiatives du législateur de 2018 complètent celles prises antérieurement : le bilan de compétences (en 1991), le Passeport d'orientation, de formation et de compétences et les blocs de compétences (en 2014). La réforme de 2018 met la compétence au cœur des préoccupations des acteurs de la formation continue et des dispositifs d'information, d'orientation, de formation et de certification.

La réforme de 2018 se poursuit en 2020 avec la mise en œuvre des nouveaux droits individuels à la formation : CPF monétisé et désintermédié, CPF de transition et le conseil en évolution professionnelle rénové pour les salariés.

Elle se poursuit avec le déploiement du nouveau cadre d'intervention des prestataires de formation marqué par des **engagements qualité**, s'ils souhaitent continuer à intervenir pour les Opco, l'État, les Régions, Pôle emploi, l'Agephip et la **refondation des certifications professionnelles** qui, à terme, va modifier les cursus des formations certifiantes qui préparent à leurs épreuves d'évaluation et par la même

faciliter leur mise en œuvre dans le cadre du CPF et des contrats en alternance.

Cette refondation des **certifications** professionnelles va concerner tous les certificateurs : ministères, partenaires sociaux présents dans les commissions paritaires nationales pour l'emploi (CPNE), organismes consulaires, organismes privés de formation.

L'enjeu de cette refondation des certifications professionnelles est d'apporter une meilleure lisibilité des certifications professionnelles aux citoyens. Les certifications professionnelles étant un marqueur essentiel sur le marché du travail, il faut que les certifications professionnelles délivrées soient :

- plus en phase avec l'évolution des métiers dans les entreprises ;
- plus facilement accessibles grâce aux dispositifs de formation.



Il est de la responsabilité des certificateurs et des prestataires de formation qui préparent aux certifications professionnelles de maîtriser ce nouveau cadre juridique pour répondre à ses exigences.

C) Un changement de paradigme - Vers une « Orientation Compétences » (par Franck Brillet, Aline Scouarnec, Alain Henriet)

Un changement de paradigme qui s'inscrit dans l'histoire

Depuis de nombreuses années, l'approche par compétences via les démarches dites de GPEC (Gestion Prévisionnelle des Emplois et des Compétences) puis de GTEC (Gestion Territoriale des Emplois et des Compétences) se développe dans les organisations et sur les territoires.

Ce changement de paradigme s'inscrit en effet dans une histoire - histoire liée aux compétences - . Le législateur, depuis les lois de modernisation sociale et en particulier la loi Borloo du 18 janvier 2005 a favorisé le développement de ces approches par compétences. Les réformes récentes et en particulier la loi du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel met au premier plan le développement des compétences au service de l'employabilité.

Cette loi, comme le précisait la Ministre de l'époque « est une grande transformation pour nos concitoyens dans l'accès à la connaissance et aux compétences, véritable enjeu du 21ème siècle ». Cependant, au-delà de cette loi structurante pour l'avenir de chacun, il est bon de rappeler l'histoire et les principales dates clés qui marquent cette « Orientation Compétences », depuis les lois de 1971 sur la formation professionnelle de Jacques Delors, jusqu'au Grand plan d'investissement qui prône une société dite de compétences.



Rappel historique⁴ :

1971 :

Organisation de la formation professionnelle continue

La loi n° 71-575 du 16 juillet 1971 portant organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente, dite loi Delors, entrée en vigueur le 1er janvier 1972, met en forme l'accord national interprofessionnel du 9 juillet 1970. Il introduit une obligation de dépense de formation à la charge des entreprises, pour un taux de 0,80 % de la masse salariale brute pour les entreprises de plus de dix salariés. La loi pose le principe d'un financement privé de la formation, créant ainsi un marché de la formation répondant aux lois de l'offre et de la demande. Outre le secteur public, elle exclut les professions indépendantes.

1984 :

Droit au congé individuel de formation et négociation sur la formation

La loi n° 84-130 du 24 février 1984 portant réforme de la formation professionnelle continue et modification corrélative du code du travail, dite loi Rigout, se veut le pendant des lois Auroux. Elle élargit le droit au congé individuel de formation et introduit une obligation de négocier sur la formation professionnelle dans les branches professionnelles ou les entreprises en renforçant pour les entreprises le rôle du comité d'entreprise en matière de formation : deux réunions obligatoires annuelles sur la formation sont prévues. En 1989 est mis en place le crédit formation.

1991 :

Bilan de compétences

Avec la loi du 31 décembre 1991, le salarié a ainsi la possibilité d'évaluer ses compétences professionnelles, individuelles, ses motivations et aptitudes. Cet outil vise à faciliter la construction des trajectoires professionnelles de chacun.

2000 :

Adaptation des salariés à l'évolution de leurs emplois

La loi Aubry 2 du 19 janvier 2000 consacre le principe jurisprudentiel de l'obligation pour l'employeur d'adapter les salariés à l'évolution de leurs emplois. Toute action de formation dans ce cadre constitue du temps de travail effectif. Article L. 932-2 du code du travail français [archive]. Cela constitue deux mesures protectrices pour les salariés : la rémunération du salarié ne doit pas être modifiée et le refus du salarié de participer à ces actions de formation ne constitue pas une cause réelle et sérieuse de licenciement (a fortiori pas une faute).

2002 :

VAE-Validation des acquis de l'expérience

Avec la Loi du 17 janvier 2002, les diplômes, les titres et les certifications deviennent les garants de la détention des compétences. Ce qui caractérise une certification, ce n'est plus le programme de formation mais la liste des compétences que le candidat doit acquérir et les modalités d'évaluation permettant leur certification. Les compétences constituent désormais le système pivot des systèmes d'éducation, de formation, d'emploi et de GRH.

2005 :

Les lois de modernisation sociale (Loi du 18 janvier 2005) sur la GPEC.

À l'initiative de Jean-Louis BORLOO, ministre de l'Emploi, du Travail et de la Cohésion sociale⁵, et Gérard LARCHER, ministre délégué aux relations du travail, la loi de cohésion sociale, promulguée le 18 janvier 2005 et parue au journal officiel le 19 janvier 2005, a créé une obligation triennale de négocier pour les entreprises et les groupes de 300 salariés et plus et les groupes de dimension communautaires (de plus de mille salariés en Europe). Si un accord de groupe est signé, toutes les entreprises qui entrent dans le périmètre de l'accord sont exonérées de l'obligation triennale de négocier. Cette obligation d'ouvrir des négociations porte sur les trois volets suivants :

«Les modalités d'information et de consultation du Comité d'Entreprise (CE) sur la stratégie de l'entreprise et ses effets prévisibles sur l'emploi ainsi que sur les salaires». Il ne s'agit pas de négocier sur la stratégie suivie par la direction mais de négocier sur le contenu des documents transmis au Comité d'Entreprise, la périodicité de cette transmission, l'horizon de prévision, les conditions de confidentialité requises.

«La mise en place d'un dispositif de Gestion Prévisionnelle des Emplois et des Compétences (GPEC) ainsi que sur les mesures d'accompagnement associées en particulier en matière de formation, validation des acquis et de l'expérience (VAE) et de bilan de compétences, ainsi que sur les accompagnements de la mobilité professionnelle et géographique des salariés». Il s'agit de négocier sur la mise en place d'outils d'anticipation des évolutions des métiers et des compétences et d'outils d'accompagnement des salariés.

«Les conditions d'accès et de maintien dans l'emploi des salariés âgés et de leur accès à la formation professionnelle». Il s'agit de négocier sur la mise en place d'outils de maintien dans l'emploi et de seconde partie de carrière.

De plus, à titre facultatif, la loi suggère que l'accord porte également sur «Les modalités d'information et de consultation du CE lors d'un licenciement économique, d'un projet économique ayant des incidences sur l'emploi, concernant le contenu d'un plan de sauvegarde de l'emploi (PSE) par dérogation aux dispositions des livres III et IV du code du travail».

2014 :

CPF-Compte personnel de formation, bilan professionnel, entretien professionnel et conseil en évolution professionnelle (CEP)

La Loi du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale a transposé plusieurs mesures issues de l'accord national interprofessionnel sur la réforme de la formation professionnelle adopté par les principaux partenaires sociaux le 14 décembre 2013. En particulier, la loi institue un compte personnel de formation qui remplacera le DIF à compter du 1er janvier 2015. Contrairement à ce dernier, il suivra chaque personne tout au long de sa vie professionnelle, même en cas de chômage. Il sera crédité chaque année, à hauteur de 150 heures maximum sur 8 ans, contre 120 heures maximum pour 6 ans pour le DIF19. Parallèlement au CPF, tout salarié bénéficie en interne d'un entretien professionnel tous les deux ans et d'un bilan professionnel tous les six ans. La toute nouvelle loi du 5 mars 2014 demeure une inconnue pour les entreprises, dont une majorité ignorent la mise en place du CPF 20. Cette loi vise l'articulation des besoins de l'entreprise avec ceux de la personne dans une « logique compétences » et on voit apparaître ainsi le terme de blocs de compétences pour la première fois.

2015 :

Socle de connaissances et de compétences professionnelles (Cléa)

Le 18 décembre 2006, le Parlement européen rédige une recommandation (n° 2006/962/CE) qui identifie huit compétences clés «fondamentales pour chaque personne vivant dans une société basée sur la connaissance». C'est en application de cette recommandation (et de la loi du 5 mars 2014) que le décret 2015-172 du 13 février 2015 définit le «Socle de connaissances et de compétences professionnelles» français comme l'ensemble des connaissances et compétences qu'un individu, quel que soit son métier ou son secteur professionnel, doit maîtriser totalement, afin de favoriser son employabilité et son accès à la formation professionnelle. Le socle est baptisé «Cléa» en septembre 2015, par décision du Copanef. De plus, entre le 9 juin 2015 et le 27 juillet 2015 sont discutés les blocs de compétences. Le Comité paritaire interprofessionnel national pour l'emploi et la formation (Copanef), par décision du 9 juin, puis la Commission nationale des certifications professionnelles (CNCP), le 27 juillet, donnent leur définition des «blocs de compétences». Désormais, les certifications se déclinent par blocs de compétences dans un objectif de transversalité et d'opérationnalité.

2016 :

Stratégie globale en matière de compétences pour l'Europe
La Commission européenne adopte le 10 juin 2016 une nouvelle stratégie dont l'objectif est «de veiller à ce que chacun acquière, dès le plus jeune âge, un large éventail de compétences, et de tirer le meilleur parti du capital humain de l'Europe, ce qui aboutira en définitive à favoriser l'employabilité, la compétitivité et la croissance en Europe.»
L'institution propose ainsi dix actions, engagées au cours des deux années suivantes. Esco, la classification européenne des compétences : La Commission européenne présente la première version de la Classification européenne multilingue des aptitudes, compétences, certifications et professions (Esco). Ce référentiel, qui s'inscrit dans le cadre de la stratégie Europe 2020, vise à favoriser la mobilité sur le marché européen.

2017 :

Grand plan d'investissement 2018-2022 - PIC
Le 25 septembre 2017 est présenté le plan d'investissement dans les compétences. En effet, le gouvernement présente son Grand plan d'investissement 2018-2022. L'une de ses composantes, le Plan d'investissement dans les compétences (PIC) , promet d'édifier «une société de compétences». Afin d'en assurer la conception et le déploiement, une Haut-commissaire à la transformation des compétences est nommée le 3 novembre 2017 (décret 2017-1529) et le 11 janvier 2018 paraît la circulaire SDPAE/MIP/MPP/2018/11 qui transforme les actuels contrats aidés en «parcours emplois compétences».

L'émergence récente du nouveau cadre national de certification professionnelle

La loi n° 2018-771 du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel crée, pour une mise en œuvre au 1er janvier 2019, France Compétences, unique instance de gouvernance nationale de la formation professionnelle et de l'apprentissage. Créée sous la forme d'un établissement public à caractère administratif, placée sous la tutelle du ministère en charge de la formation professionnelle, France Compétences a pour mission d'assurer le financement, la régulation, le contrôle et l'évaluation du système de la formation professionnelle et de l'apprentissage.

Obtenir une certification professionnelle est un levier pour sécuriser les parcours professionnels et s'insérer durablement dans l'emploi. C'est pourquoi France Compétences s'attache à établir et garantir la pertinence des certifications et leur adéquation avec les besoins de l'économie. Cet organisme effectue un travail d'enregistrement, de mise à jour et de lisibilité des certifications inscrites au Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP).

Depuis janvier 2020, l'élaboration du référentiel de certification des diplômes professionnels délivrés par l'État est réalisée par onze CPC interministérielles qui couvrent l'ensemble des secteurs économiques. L'avis conforme délivré par la CPC concernée ouvre de droit l'inscription du diplôme au RNCP.

Parmi ces onze CPC, quatre traitent de certifications en lien avec les formations relevant de l'économie-gestion : « commerce », « mobilité et logistique », « services aux entreprises » (ressources humaines, services administratifs et financiers, gestion, conseil, services informatiques, sécurité et propreté) et « services et produits de consommation » (hôtellerie-restauration, tourisme, métiers de bouche et métiers de la beauté). Dans chacune de ces CPC, sont systématiquement représentés les ministères chargés de l'éducation, de l'enseignement supérieur et de la formation professionnelle, auxquels s'ajoutent d'autres ministères concernés par la thématique de la CPC (suivant le cas : armées, agriculture, transport). L'organisation administrative et matérielle de la CPC incombe au ministère chargé de l'éducation pour

« mobilité et logistique » et « services et produits de consommation », les deux autres étant pilotées par le ministère chargé de la formation professionnelle. Signalons que depuis le 1er avril 2019, onze opérateurs de compétences (OPCO) ont été agréés par arrêté du ministère du Travail et remplacent les vingt anciens organismes paritaires collecteurs agréés (OPCA). Ces nouveaux opérateurs ont pour mission de financer l'apprentissage, d'aider les branches à proposer des certifications professionnelles (qu'elles relèvent ou non des titres et diplômes délivrés par l'État) et d'accompagner les PME pour définir leurs besoins de formation.



Il n'y a pas totale identité de périmètre entre CPC et OPCO. Ainsi, le commerce de gros n'est pas rattaché à l'Opcommerce mais à l'OPCO des entreprises et des salariés des services à forte intensité de main d'œuvre (AKTO) ; la CPC « services et produits de consommation » est en lien avec trois OPCO différents : AFDAS pour le tourisme, AKTO pour l'hôtellerie-restauration et l'Opco des entreprises de proximité pour les métiers de bouche.

Chaque référentiel de certification est composé de trois parties (article L. 6113-1 du Code du travail) :

- un référentiel d'activités qui décrit les situations de travail et les activités exercées, les métiers ou emplois visés ;
- un référentiel de compétences qui identifie les compétences et les connaissances, y compris transversales, qui en découlent ;
- un référentiel d'évaluation qui définit les critères et les modalités d'évaluation des acquis.

Chaque référentiel de certification doit, en principe, être réexaminé tous les cinq ans.

Par ailleurs, le décret n°2019-14 du 8 janvier 2019 et l'arrêté pris le même jour redéfinissent le cadre français des certifications professionnelles afin qu'il s'intègre dans le cadre européen des certifications (CEC) professionnelles, en particulier :

- par le positionnement de chaque diplôme, titre ou certificat professionnel dans un des huit niveaux de référence du CEC ;
- la définition d'un référentiel de certification en phase avec les descripteurs de compétences (en termes de savoirs associés, de savoir-faire et de degré de responsabilité et d'autonomie au sein d'une organisation de travail) tels qu'ils sont précisés dans la grille de référence européenne (pour chaque niveau de certification).

Nota :

La prise en compte de ce nouveau cadre pour les diplômes relevant jusqu'à présent des ministères de l'Éducation ou de l'Enseignement supérieur se fait progressivement, au fur et à mesure des rénovations de diplôme. Ainsi coexistent des référentiels, pour certains très anciens, qui sont différents dans leur structure ou leur approche. En particulier, la prise en compte des « soft skills », quelquefois dénommées compétences transversales, ne sont pas toujours formulées explicitement dans le bloc de compétences des référentiels de certification en vigueur.

En tout état de cause, il n'existe pas pour le moment de guide (global) d'écriture des référentiels de certifications professionnelles à l'image de ceux qui ont été proposés par la direction générale de l'enseignement scolaire - DGESCO (Guide d'élaboration des diplômes professionnels - 2004) ou de la direction générale de l'enseignement et de la recherche - DGER - ministère de l'Agriculture (Guide d'écriture des référentiels de diplômes professionnels - décembre 2009).



Pour Muriel Pénicaud, cette loi du 5 septembre 2018 « permet d'établir une société de l'émancipation par le travail et la formation qui donnera à chacun, jeunes, salariés et demandeurs d'emploi, la capacité de se projeter sereinement dans l'avenir, de se réaliser dans sa vie professionnelle grâce à des droits nouveaux, garantis par des protections collectives adaptées aux enjeux présents et à venir, et aux entreprises sur nos territoires de trouver les compétences nécessaires à leur développement. Il appartient désormais à tous les acteurs de se mobiliser, c'est avec l'engagement de tous que nous remporterons la bataille mondiale des compétences, pour la performance économique et le progrès social de notre pays ». Les trois titres de cette loi précisent ce que nous pouvons désormais nommer « l'Orientation Compétences ».

Titre I - Vers une nouvelle société de compétences⁶

Vers une nouvelle société de compétences comportant, notamment, les mesures suivantes : la réforme du compte personnel de formation (monétisation de ce compte, nouvelles possibilités d'abondement, nouvelle définition des formations éligibles, mise en place d'un CPF « de transition » et suppression du CIF, possibilité donnée à tout titulaire d'un CPF, à travers une application disponible en principe à l'automne 2019, de gérer ses droits, de choisir sa formation, de s'inscrire et de payer en ligne, etc.), le déploiement d'un conseil en évolution professionnelle enrichi, une nouvelle définition des actions entrant dans le champ de la formation professionnelle, la création du « plan de développement des compétences » (en lieu et place du plan de formation), l'aménagement du régime de l'entretien professionnel, l'expérimentation d'une nouvelle forme de contrat de professionnalisation visant une qualification définie directement par l'employeur et l'opérateur de compétences, la suppression des périodes de professionnalisation et la mise en place d'un nouveau dispositif de reconversion ou promotion par alternance ayant pour objet de permettre au salarié de changer de métier ou de profession ou de bénéficier d'une promotion sociale ou professionnelle par des actions de formation, la refondation du système de construction et de régulation des diplômes et titres professionnels, une nouvelle gouvernance de la formation professionnelle et de l'apprentissage avec la création de « France compétences », une réforme du financement de la formation professionnelle et de l'apprentissage, etc.

Est également prévue une réforme en profondeur de l'apprentissage avec, notamment, la simplification de la procédure de conclusion, d'exécution et de rupture du contrat, le relèvement de la limite d'âge permettant d'entrer en apprentissage de 26 à 29 ans révolus, la création d'une classe de troisième dite « prépa-métiers » en remplacement de l'actuel DIMA, la simplification des conditions de création et de fonctionnement des CFA et l'obligation de mettre certaines informations - par exemple, le taux d'obtention des diplômes ou titres professionnels - à disposition du public, la mise en place d'une aide unique aux employeurs d'apprentis versée au titre des contrats d'apprentissage conclus dans les entreprises de moins de 250 salariés.

Titre II - Une indemnisation du chômage plus universelle et plus juste.

Pour l'essentiel, la loi pose le principe de l'extension de l'indemnisation chômage aux salariés démissionnaires et aux travailleurs indépendants :

- s'agissant des travailleurs indépendants, une nouvelle allocation spécifique sera mise en place - l'allocation des travailleurs indépendants (ATI) -, qui sera versée, dans certaines conditions, aux travailleurs indépendants en cas de cessation involontaire de leur activité ;
- s'agissant des salariés démissionnaires, il est prévu de les rendre éligibles à l'assurance chômage sous réserve du respect, d'une part, d'une condition d'activité antérieure spécifique et, d'autre part, de la poursuite d'un projet de reconversion professionnelle nécessitant le suivi d'une formation ou d'un projet de création ou de reprise d'une entreprise. Ce projet devra présenter un caractère réel et sérieux attesté par une commission paritaire interprofessionnelle régionale.

6 Repris de travail-emploi.gouv.fr/demarches-ressources-documentaires/documentation-et-publications-officielles/textes-et-circulaires/lois/article/loi-avenir-professionnel

Le salarié démissionnaire devra également avoir demandé, préalablement à sa démission, un conseil en évolution professionnelle afin d'établir le projet de reconversion professionnelle mentionné ci-dessus.

La loi comporte également des mesures visant :

- à permettre de moduler, entreprise par entreprise, le taux de la contribution patronale d'assurance chômage en fonction du nombre de fins de contrat donnant lieu à indemnisation par Pôle Emploi ;

- à autoriser la conclusion d'un seul CDD ou d'un seul CTT pour remplacer plusieurs salariés. Une expérimentation sera menée en ce sens sur la période du 1er janvier 2019 au 31 décembre 2020 dans des secteurs qui seront définis par décret ;

- à fixer les nouvelles règles de financement de l'indemnisation du chômage ;

- à organiser un encadrement plus strict, par l'État, des accords d'assurance chômage ;

- à mettre en œuvre un accompagnement plus personnalisé des demandeurs d'emploi, à donner une nouvelle définition de l'offre raisonnable d'emploi et à transférer à Pôle Emploi des pouvoirs de sanction des demandeurs d'emploi encore exercés par les préfets.

Titre III - Dispositions relatives à l'emploi.

- à faciliter l'accès à l'emploi pour les personnes en situation de handicap, par exemple en appréciant désormais le périmètre de l'obligation d'emploi au niveau de l'entreprise (jusqu'à présent, dans les entreprises à établissements multiples, l'obligation d'emploi s'appliquait établissement par établissement), en renforçant les obligations d'emploi direct des employeurs soumis à l'OETH, en facilitant le recours au télétravail lorsque la demande émane d'un travailleur handicapé ou d'un proche aidant ou encore en renforçant le cadre d'intervention des entreprises adaptées ;

- à renforcer la lutte contre la fraude au travail détaché avec, notamment, de nouveaux pouvoirs de sanction reconnus à l'administration ;

- à mettre en œuvre un ensemble de mesures visant à supprimer les écarts de rémunération entre les femmes et les hommes dans l'entreprise ;

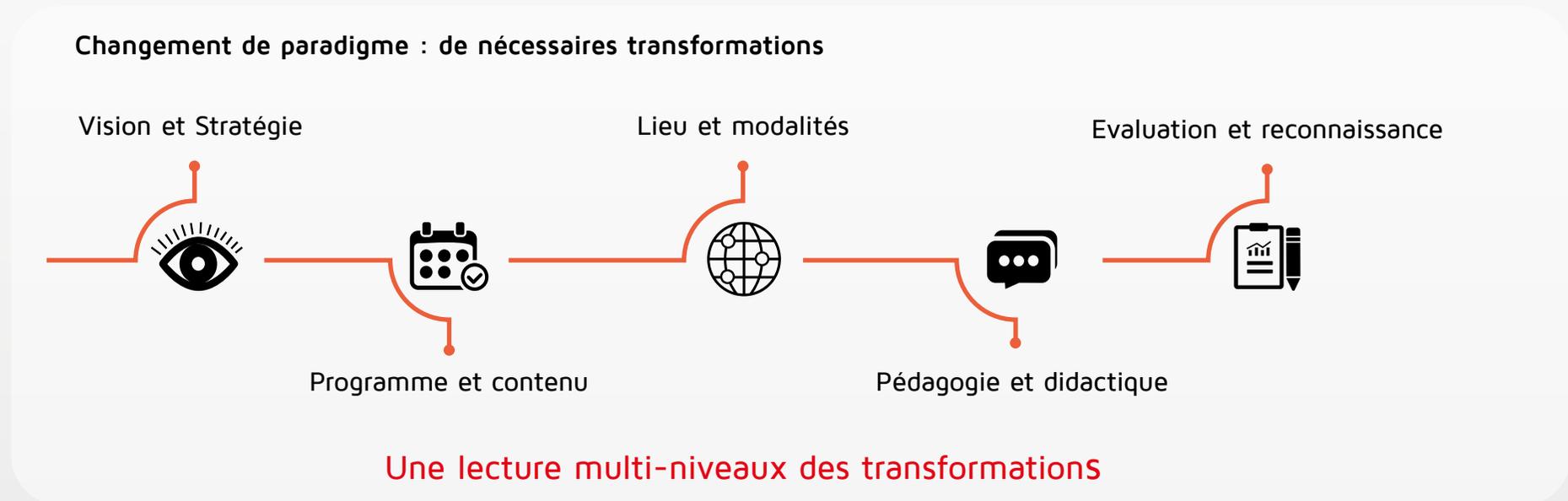
- à renforcer les dispositions relatives à la lutte contre le harcèlement sexuel.

A noter que certaines dispositions figurant dans le texte adopté par le Parlement ont été déclarées contraires à la Constitution, principalement pour des motifs de procédure, et notamment celles qui imposaient aux organisations liées par une convention de branche ou un accord professionnel de se réunir, au moins une fois tous les quatre ans, pour négocier les mesures destinées à faciliter la conciliation entre la vie professionnelle et la vie personnelle des « salariés proches aidants » ou celles qui habilitaient le Gouvernement à prendre par ordonnance les mesures nécessaires pour redéfinir les missions, l'organisation et le financement des institutions, organismes et services concourant à l'insertion professionnelle et au maintien dans l'emploi des personnes handicapées ainsi que toutes mesures en accompagnant les conséquences.

Sauf cas particuliers, les dispositions de la loi du 5 septembre 2018 entreront en vigueur à compter du 1er janvier 2019. De nombreux décrets d'application sont attendus.

Un changement de paradigme : de nécessaires transformations

Après ce tour d'horizon historique permettant de bien comprendre les enjeux associés au développement des compétences, il nous revient désormais de préciser les contours de ce changement de paradigme. Plusieurs transformations s'opèrent :



La construction des formations en blocs de compétences constitue un véritable changement de paradigme mais ce changement oblige une lecture à multi-niveaux des transformations qu'il initie.

On peut considérer ces transformations comme nécessaires et utiles si l'on veut réussir son orientation compétences. Ces multiples transformations s'encastrent les unes aux autres et elles touchent, entre autre, la vision et la stratégie de l'établissement concerné, les programmes et les contenus des formations, des diplômes ou certificats, etc..

Parmi ces transformations, et d'autant plus dans le contexte actuel, on ne peut écarter la problématique des lieux de formation et des modalités d'organisation. Cette transformation appelle d'ailleurs les questions de pédagogie et de didactique mais également celles de l'évaluation et de la reconnaissance de ces compétences.

Les transformations en cours	Avant / Logique de L'AVOIR	Après / Logique de L'ETRE
Vision et stratégie	Délivrer du savoir Organiser la transmission du savoir. «Consommation passive» à court terme. Stratégie défensive.	Développer l'employabilité. Accompagner la construction des parcours professionnels. Co-construction innovante tout au long de la vie. Stratégie pro-active.
Programmes et contenus	Liste des cours organisés en UE. Approche disciplinaire plutôt théorique. Parcours standards - de masse	Blocs de compétences. Approche interdisciplinaire et appliquée. Parcours personnalisés- sur mesure.
Lieux et modalités	Lieux formalisés : salle de classe, amphi. Présentiel / Supports classiques de cours	Lieux multiples. Mix learning : présentiel et à distance. Approche «phygitale» via des plateformes numériques
Pédagogie et didactiques	ressources standardisés. Animation descendante de masse	Activités innovantes, contextualisées. Animation en mode inversé ou renversé, personnalisé.
Evaluation et reconnaissance	Contrôle de connaissances - Sommatif. Qualifications, Diplômes	Evaluation des compétences - portefeuille de compétences - formatif. Certifications, badges, Employabilité et insertion professionnelle

Concernant la vision et la stratégie, si l'objectif historique était de délivrer du savoir et d'organiser cette transmission, les transformations en cours nous engagent au développement de l'employabilité de nos étudiants et l'accompagnement de leurs parcours professionnels. On passe ainsi d'une consommation plutôt « passive » du savoir, reposant sur des stratégies défensives au regard des besoins du marché, à une stratégie « pro-active, co-construite et innovante » avec l'ensemble des parties prenantes et ce, tout en favorisant la Formation Tout au Long de la Vie - FTLV.

Concernant les programmes et contenus de formation, si traditionnellement les enseignements, étaient organisés en cours/TD, autour de la construction d'unités d'enseignement demain on raisonnera en blocs homogènes composés parfois de plusieurs anciennes UE. A une approche très disciplinaire, thématique et plutôt théorique avec des parcours assez standardisés pour des étudiants en masse se substituera une approche inter/pluridisciplinaire, appliquée et permettant d'offrir des parcours personnalisés voire sur mesure. On élargit ainsi son portefeuille « clients » en s'adaptant aux besoins et aux attentes du marché. Cette orientation compétences nécessite l'adoption d'une orientation marché.

En termes de lieux et de modalités, l'actualité a d'ailleurs permis de consacrer la faisabilité de l'ensemble des modalités possibles de l'enseignement à distance. Hier, l'unité de référence était la salle de classe avec une organisation de l'espace bien précise, reflétant la séparation des rôles entre le Maître et les élèves et la pédagogie dite descendante. Les innovations permettent aujourd'hui d'avoir des lieux multiples, des salles de classe réorganisées avec du mobilier modulable mais également des salles de classe virtuelles via des plateformes d'enseignement à distance. De plus en plus, l'approche est « phygitale », dynamique, évolutive et adaptative en fonction des besoins mais aussi des situations.



Pour ce qui est de la pédagogie et de la didactique, en adoptant une logique de blocs on ne peut faire l'impasse de la didactique (transposition des savoirs pour qu'ils soient transmissibles auprès des apprenants) au travers de réflexions sur les supports, la progression des apprentissages, etc. La pédagogie s'intéressera plutôt à la mise en œuvre c'est-à-dire globalement aux techniques. On peut parler des types de dispositifs comme le choix d'un travail sur le niveau étudiant / groupe / classe. En parlant logique de bloc, on doit s'attendre à privilégier la pédagogie par projet, la pédagogie active, les dispositifs de

tutorat et d'accompagnement personnalisé.

Enfin, en termes d'évaluation et de reconnaissance, l'évaluation des compétences acquises sur la base des activités pédagogiques organisées par les équipes et non plus uniquement des ressources mises à disposition vient remplacer le traditionnel « contrôle des Connaissances ». On ne note plus l'acquisition d'un savoir, bien souvent théorique, on évalue la mobilisation d'un portefeuille de compétences en situation. La certification prime sur le diplôme et les formes renouvelées comme les badges numériques entre autres peuvent venir attester d'une montée en compétences, et ce au service de l'employabilité.

Il y a bien, dans cette démonstration, l'illustration concrète d'un changement de paradigme au sens maffesolien du terme : on renverse la table, voir on se passe de la table ! Si hier, la logique de l'AVOIR prédominait, avec à titre d'exemple, la structuration d'un CV listant l'ensemble des acquis, on constate que la tendance actuelle et à venir valorise l'ETRE, la Personne dans toute sa globalité et sa diversité. Le portefeuille ou passeport de compétences remplace le CV historique.

LA DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

Cette démarche répond à la question du comment transformer nos pratiques pour rendre opérationnelle cette « Orientation Compétences ».

A) La transformation des maquettes en blocs de compétences (par Franck Brillet, Aline Scouarnec, Alain Henriet)

De la compétence au bloc de compétences

La compétence est une notion polysémique qui fait l'objet d'une littérature abondante et évolutive. Cette notion est particulièrement complexe à définir mais, à titre indicatif, pour ce qui concerne la compétence professionnelle, nous pouvons nous référer à la proposition de France Compétences : « la compétence peut être envisagée comme la mobilisation de manière pertinente des ressources d'un individu (par exemple : savoirs, savoir-faire techniques, savoir-faire relationnel) et de celles de son environnement dans des situations diverses pour exercer une activité en fonction d'objectifs à finalité professionnelle ».

- **La compétence se construit dans l'action et résulte d'un processus**

La compétence se construit dans l'action, à travers sa réalisation et la production qui en découle. Selon R. Vittorski⁹, la compétence se situe à l'intersection de trois champs : le parcours personnel, l'expérience professionnelle et la formation. Les compétences s'y produisent et s'y transforment. La compétence présente ainsi un caractère dynamique, vivant. Elle tient davantage du processus que de l'état (en revanche, l'évaluation fait référence à un état).

La compétence est produite en fonction des caractéristiques de la situation professionnelle, mais aussi de la représentation que s'en fait l'acteur. Sa production est donc dépendante de ses façons de voir et de penser la situation. La compétence est le processus générateur du produit fini qu'est la performance.

7 Note sur les référentiels d'activités, de compétences et d'évaluation, FC, 27 juin 2019.

8 Rapport IGEN 2015-078 - L'introduction de blocs de compétences dans les diplômes professionnels, page 14 et suivantes.

9 Vittorski R., De la fabrication des compétences, Éducation permanente, Paris, Documentation française, 1998, p. 57 à 69.

- **La compétence est transférable**

Selon P. Pastré¹⁰, la compétence renvoie à la capacité d'adaptation à des situations variées dans un même type de métier. La compétence devient donc transférable à d'autres contextes professionnels attachés à un même métier.

- **La compétence mobilise des ressources pour agir**

La compétence repose sur la mobilisation et l'intégration d'une diversité de ressources : les ressources internes propres à l'individu, ses connaissances, capacités, habiletés, le comportement stratégique qu'il met en œuvre dans le choix d'un procédé, mais aussi les ressources externes mobilisables dans l'environnement de l'individu, inhérentes à la situation professionnelle : culture de l'organisation, autres personnes, documents, système d'informations, outils numériques, etc.

- **La compétence est un « savoir agir » reconnu**

On ne se déclare pas soi-même compétent : cela dépend d'une appréciation sociale. C'est résoudre des problèmes professionnels de manière « satisfaisante » par rapport à ce qui est « attendu » dans un contexte donné.

10 Pastré P., La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes. PUF, 2011.

Un des objectifs majeurs de la rénovation en cours des diplômes professionnels est de les inscrire dans la logique des blocs de compétences.

La notion de blocs de compétences a été introduite par la loi n°2014-288 du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale, et fait référence à la mise en œuvre du compte personnel de formation (CPF). La loi recense les formations éligibles au CPF et notamment « les formations sanctionnées par une certification enregistrée dans le répertoire national des certifications professionnelles (RNCP) prévu à l'article L 335-6 du Code de l'éducation ou permettant d'obtenir une partie identifiée de certification professionnelle, classée au sein du répertoire, visant à l'acquisition d'un bloc de compétences ».

La loi de septembre 2018 a donné une définition des blocs de compétences au travers de l'article L 6113-1 du Code du travail : « Les certifications professionnelles sont constituées de blocs de compétences, ensembles homogènes et cohérents de compétences contribuant à l'exercice

autonome d'une activité professionnelle et pouvant être évalués et validés ».

Ainsi, chaque bloc donne lieu à une évaluation globale et à une validation. À partir du moment où il y a cohérence entre un pôle d'activités, le bloc de compétences associé et la modalité d'évaluation, la validation d'un bloc – qu'elle que soit sa forme, y compris par la VAE – a une valeur sur le marché de l'emploi.

Outre l'acquisition progressive du diplôme, la mise en place des blocs permet une plus grande fluidité des parcours tout au long de la vie et réduit la distance entre formation initiale et formation continue. Par ailleurs, elle permet, par une meilleure lisibilité de la certification, de développer les échanges d'apprenants au niveau européen, voire dans un futur pas trop lointain, la reconnaissance mutuelle de blocs professionnels (plus accessible que la reconnaissance mutuelle de diplômes).



Exemple de l'Éducation nationale : la rénovation du baccalauréat professionnel Gestion Administration – Franck Brillet et Alain Henriot

Parmi les objectifs de cette rénovation le premier d'entre eux concerne l'écriture du référentiel en blocs de compétences :

OBJECTIFS DE LA RÉNOVATION

- PRÉSENTER** > le référentiel du diplôme en blocs de compétences
- TENIR COMPTE** > de l'évolution des pratiques professionnelles : nouveaux modes d'organisation et digitalisation de plus en plus forte
- FACILITER** > l'insertion professionnelle
- RENFORCER** > Les possibilités de poursuite d'études, (DU, STS, MC, titres professionnels, CQP, FCIL, ect.).

C'est autour d'un groupe de rénovation animé par des inspecteurs généraux et composé à parité égale d'inspecteurs d'académie, de professionnels et de professeurs de la filière que cette rénovation s'est opérée. Elle a nécessité la réalisation de 9 études de marché, enquêtes de terrain en lien avec les milieux professionnels, les personnels de l'Éducation nationale.

PROCESSUS D'ÉLABORATION DU RA : ENQUÊTES ET ANALYSES RÉALISÉES

1. Analyse de plus de **20 notes d'alerte** de la filière GA, (remontées des IEN : juillet à novembre 2018).
2. Auditions de plus de **55 personnes** : novembre à Avril 2019.
3. Analyse de plus de **350 livrets scolaires** et remontés aux tuteurs des élèves en PFMP : novembre à janvier 2019.
4. Enquete auprès de plus de **25 branches professionnelles et 150 réponses** : novembre-décembre 2018
5. Etude sur plus de 15 compétences professionnelles recherchées - Pôle Emploi : septembre à mars 2019

Ces analyses multiples ont permis la construction du référentiel de certification dans ses trois composantes et elles se sont appuyées sur une enquête de prospective des métiers visés par ce diplôme, ce qui permet d'identifier les principaux emplois visés :

MÉTIER VISÉS, PÉRIMÈTRE DES MISSIONS ET ATTENDUS DU DIPLÔME

Les métiers de l'assistance à la gestion concernent :



TOUTES LES TAILLES D'ORGANISATIONS

- Très petites,
- Petites,
- Moyennes,
- Grandes



TOUS LES TYPES D'ORGANISATIONS

Entreprise, Associations, Fondations, Hôpitaux, Mairies, etc..



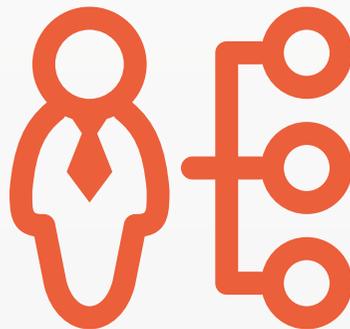
TOUS LES SECTEURS D'ACTIVITÉS

TOUTES LES BRANCHES PROFESSIONNELLES
Industries, Artisanat, Medico-social, Services Im-
mobilier, Etc..

INTITULÉS DES EMPLOIS AUX APPELLATIONS VARIÉES

COURANTES

- Assistant de gestion.
- Gestionnaire administratif
- Agent de gestion administrative.
- Employé administratif.
- Agent Administratif
- Secrétaire administratif.
- Technicien des services administratifs
- Adjoint administratif.



SPÉCIFIQUES

- Secrétaire-assistant juridique.
- Secrétaire-assistant médical.
- Assistant de gestion locative en immobilier.
- Agent administratif logistique transport.
- Employé de gestion de copropriété.
- Assistant digital.
- Assistant ressources humaine.
- Secrétaire de mairie.
- Assistant comptable.

Partant de ces données, le référentiel d'activités identifie 3 pôles composés respectivement de 3 sous-activités par pôle. Au sein de ce référentiel, chaque sous-activité est ensuite déclinée en tâches concrètes en lien avec les métiers visés :

RÉFÉRENTIEL D'ACTIVITÉS : LES PÔLES D'ACTIVITÉS



Exemple du pôle 1 :

GESTION DES RELATIONS AVEC LES CLIENTS, LES USAGERS ET LES ADHÉRENTS

1.1 Préparation et prises en charge de la relation avec le client, l'utilisateur ou l'adhérent

- Accueil et renseignement
- Prise en charge de la demande
- Préparation et suivi d'événements liés à la promotion de l'organisation
- Assistance et suivi des opérations de prospection

1.2 Traitement des opérations administratives et de gestions liées aux relations avec le client, l'utilisateur ou l'adhérent

- Suivi des devis, commandes, contrats, conventions.
- Traitement de la livraison et de la facturation
- Traitement des encaissements
- Traitement des réclamations et des litiges

1.3 Actualisation du système d'information en lien avec la relation client, usager ou adhérent

- Mise à jour des dossiers
- Mise à jour de tableaux de bord « commerciaux »
- Suivi et actualisation de données sur les réseaux sociaux
- Mise à jour du site internet de l'organisation

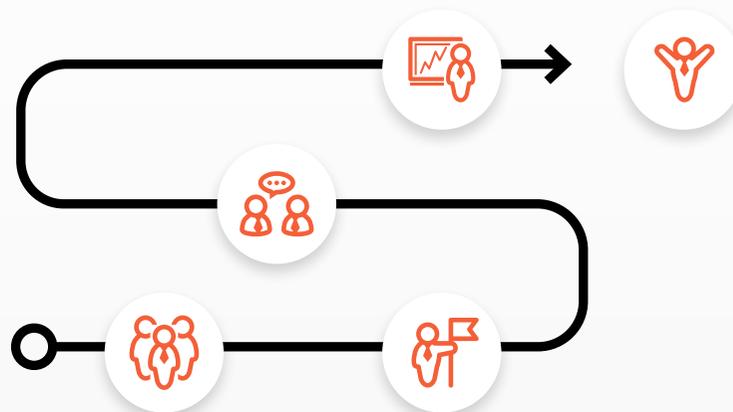
Dans la note de France Compétences publiée en septembre 2019, on relève l'obligation du découpage d'une certification professionnelle en blocs de compétences mais aussi la possibilité d'avoir également des regroupements de « certains savoirs généraux qui ne contribueraient pas directement à l'exercice d'une activité ».

En l'occurrence, la plupart des diplômes relevant jusqu'à présent du ministère de l'Éducation nationale sont constitués de blocs

spécifiques (professionnels) directement en correspondance avec les pôles emblématique d'activités caractérisant les métiers visés par le diplôme et de blocs généraux (ou transversaux) qui servent de socle commun aux blocs professionnels sur une base disciplinaire (économie-droit ; mathématiques ; prévention-santé-environnement ; langues vivantes étrangères ; français ; histoire-géographie et éducation civique ; arts appliqués et cultures artistiques ; éducation physique et sportive,...).

DE LA COMPÉTENCE AU BLOC DE COMPÉTENCE

À partir du moment où il y a cohérence entre un pôle d'activités, le bloc de compétences associé(s) et la modalité d'évaluation, la validation d'un bloc quelle que soit sa forme, y compris par la VAE) a une valeur sur le marché de l'emploi, ce qui permet une plus grande fluidité des parcours tout long de la vie.



Pour la réalisation de ce référentiel de compétences le groupe de rénovation a également réalisé 4 types d'analyses et d'études :

PROCESSUS D'ÉLABORATION DU RC : ENQUÊTE ET ANALYSES RÉALISÉES

1. Auditions de 10 professionnels en charge de la comptabilité au sein des organisations : mars à mai 2019.
2. Immersion au sein des 3 cabinet d'expertise comptable de petites et moyenne taille sur 4 demi-journées : juin 2019.
3. Analyse des pratiques académique expérimentale : décembre à février 2019.
4. Visites et réunion d'équipe au sein de 8 établissements sur les expérimentations de la coloration. Académies de Paris, Créteil, Bordeaux, Poitiers, Orléans-Tours : avril à juin 2019

L'élaboration des blocs spécifiques de compétences repose en premier lieu sur l'identification et la caractérisation de quelques pôles d'activités considérés comme emblématiques des métiers et emplois visés par le diplôme. Par exemple, pour le bac professionnel « Assistance à la Gestion des Organisations et de leurs Activités (AGOrA) mis en œuvre à la rentrée 2020, aux trois pôles emblématiques repérés dans le référentiel d'activités sont associés les trois blocs de compétences :

RÉFÉRENTIEL D'ACTIVITÉS : LES PÔLES D'ACTIVITÉS

Gestion des relations avec les clients, les usagers et les adhérents



Organisation et suivi de l'activité de production (de biens ou de services)



Administration du personnel

Exemple du pôle 1 :

BLOC 1: GÉRER DES RELATIONS AVEC LES CLIENTS ;

ACTIVITÉS

1.1 Préparation et prises en charge de la relation avec le client, l'utilisateur ou l'adhérent

1.2 Traitement des opérations administratives et de gestions liées aux relations avec le client, l'utilisateur ou l'adhérent

1.3 Actualisation du système d'information en lien avec la relation client, usager ou adhérent

COMPÉTENCES

1. Identifier les caractéristiques de la demande.
2. Apporter une réponse adaptée à la demande.
3. Produire, dans un environnement numérique, des supports de communication adaptées.
4. Assurer le suivi administratif des opérations de promotions et de prospections.
5. Appliquer les procédures internes de traitement des relations « commerciales ».
6. Produire les documents liés au traitement des relations « commerciales » dans un environnement numérique.
7. Assurer le suivi des enregistrements des factures de ventes et des encaissements à l'aide d'un progiciel dédié ou d'un PGI.
8. Assurer le suivi des relances clients.
9. Mettre à jour l'information.
10. Rendre compte des anomalies repérées lors de l'actualisation du système d'information.
11. Identifier et appliquer les moyens de protection et sécurisation adaptés aux données enregistrées ou extraites.
12. Assurer la visibilité numérique de l'organisation (au travers des réseaux sociaux, du site internet, de blogs).

Chacun de ces blocs liste des compétences professionnelles dans une logique de cohérence et d'homogénéité c'est-à-dire que :

- la formulation de la compétence obéit au même registre de langage et de présentation tout au long du référentiel (en particulier en commençant toujours par un verbe d'action) ;
- une compétence donnée n'apparaît qu'une seule fois dans l'ensemble du référentiel de compétences d'un diplôme donné ;
- les compétences exprimées ne peuvent être comprises qu'à la lumière des conditions d'exercice et de mobilisation des compétences précisées en introduction du bloc, des activités ou tâches en lien avec le bloc, des indicateurs d'évaluation et enfin des savoirs associés (y compris les éventuelles indications complémentaires) ; ce point est important car il permet de différencier les niveaux de diplômes (on peut effectivement retrouver une même compétence dans un diplôme de niveau 4 et un diplôme de niveau 6 mais elle sera évaluée de façon différente car les activités et/ou les contextes et/ou les savoirs associés seront différents).

En l'état actuel, le nombre de compétences listées par bloc est très variable suivant les diplômes, et quelquefois entre les blocs d'un même diplôme, de quelques-unes à deux ou trois dizaines. En outre, il apparaît parfois des macro-compétences, ventilées en compétences. La tendance générale est cependant d'avoir un nombre « raisonnable » de compétences par bloc (de l'ordre de 10 à 15) et de limiter les déséquilibres du nombre de compétences par bloc au sein d'un même diplôme.

Au sein de chaque bloc du Bac pro AGOrA, on a répertorié un ensemble de compétences : 12 pour le bloc 1, 13 pour le bloc 2 et 12 pour le bloc 3. Soit au total pour ce diplôme : 37 compétences. Une matrice a permis la structuration de chaque bloc et de façon générique elle peut être présentée de la façon suivante :

On distingue entre autres :

les conditions d'exercice et de mobilisation des compétences formant le bloc, bref le contexte. La partie gauche de cette matrice rappelle la liste des pôles d'activités et sous-activités (soit le résumé du référentiel d'activités), puis la liste des 12 ou 13 compétences du bloc (et vous voyez qu'elles concernent l'ensemble du pôle et qu'elles ne sont pas identifiées sur une sous-activité en particulier. La colonne à droite de la liste des compétences précise les indicateurs concrets pour évaluer la compétence (on perçoit déjà le lien qui se fera avec le dernier référentiel, celui de l'évaluation).

Dans cette matrice on y a ajouté, dans la partie basse, les savoirs associés à ce bloc de compétences (les connaissances). 3 types de savoirs : ceux de gestion, juridiques et économiques puis ceux liés à la communication et au numérique. Nous avons considéré dans ce bac que ces savoirs pouvaient être transversaux et déployés dans les trois blocs. On aurait très bien pu imaginer, sur un autre diplôme, en fonction de sa nature, que ce soit des compétences ou un bloc de compétences. D'où l'intérêt de travailler en collaboration équipe pédagogique et professionnels.

Pistes de réflexion sur la prise en compte de cette évolution dans la phase d'évaluation – Référentiel d'évaluation

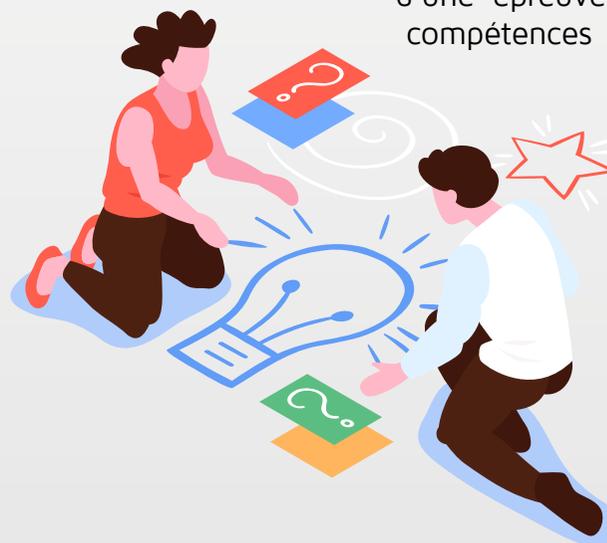
La troisième partie du référentiel de certification d'un diplôme définit les critères et les modalités d'évaluation des acquis des candidats. Comme cela a été indiqué supra, l'évaluation se fait **bloc par bloc avec une épreuve associée à chacun des blocs** (quelquefois décomposée en sous-épreuves)¹¹.

Les modalités de passage des épreuves, précisées dans le référentiel d'évaluation du diplôme, sont diverses et dépendent en partie du statut du candidat (scolaire, apprenti, formation continue, individuel), voire de la structure qui l'a accompagné pour la formation.

Pour les diplômes professionnels, il y a, en principe, au moins une épreuve ponctuelle écrite. Les autres épreuves peuvent être des épreuves ponctuelles orales et/ou pratiques (s'appuyant ou non sur des productions des candidats présentées au

moment de l'épreuve) mais aussi, et surtout, des épreuves dites de « contrôle en cours de formation ». Comme son nom l'indique, les épreuves en CCF se déroulent au cours du cycle de formation, « sur les lieux où se déroule la formation (établissement et milieu professionnel), par les formateurs eux-mêmes (enseignants et/ou tuteurs ou maîtres d'apprentissage), au moment où les candidats ont atteint le niveau requis ou ont bénéficié des apprentissages nécessaires et suffisants pour aborder une évaluation certificative»¹². À la différence du contrôle continu, le «CCF n'est pas une succession de plusieurs examens, identiques pour tous : les candidats en formation sont évalués dès qu'ils maîtrisent l'ensemble des compétences correspondant à la situation faisant l'objet du CCF»¹³.

Quelle que soit la modalité prévue pour le passage de l'épreuve (donc y compris écrite), le point d'entrée de l'évaluation d'une épreuve doit être la liste de compétences figurant dans le bloc associé (et seulement celle-ci). Pour que cette évaluation soit pertinente, plusieurs conditions doivent être remplies :



11 D'où la difficulté d'intégrer l'évaluation du chef d'œuvre en CAP et en baccalauréat car le chef d'œuvre a vocation à mobiliser des compétences relevant de plusieurs blocs professionnels et généraux.

12 Site éducol sur le CCF.

13 Idem.

- les compétences doivent être appréciées au regard de situations professionnelles en phase avec le cadre défini dans le référentiel d'activités et le référentiel de compétences du diplôme ;
- le degré de maîtrise d'une compétence ou d'un ensemble de compétences doit être apprécié par l'évaluateur en s'appuyant sur les **indicateurs** (ou critères) **d'évaluation proposés dans le référentiel**¹⁴ de certification du diplôme (dans le bloc de compétences concerné et dans la définition de l'épreuve) ;
- l'évaluation ne peut être faite que lorsque le candidat est censé avoir acquis l'ensemble des compétences du bloc. C'est en principe le cas pour les épreuves ponctuelles terminales qui, par définition, se situent en fin de cycle. Dans le cas du CCF, l'acquisition des compétences relevant d'un bloc peut être terminée avant la fin du cycle de formation et faire l'objet d'une évaluation certificative pendant le cycle de formation.

2 Enfin la logique encore largement dominante en France pour la délivrance des diplômes est la prise en compte de la **moyenne des notes coefficientées** des unités constitutives du diplôme. C'est pourquoi, le plus souvent, l'évaluateur ne doit pas seulement valider ou invalider le bloc (comme en VAE par exemple) mais il doit porter un jugement sur le degré de maîtrise du bloc de compétences au travers d'une note.

Plusieurs **difficultés** doivent être traitées par l'évaluateur pour **la validation globale d'un bloc de compétences**.

1 On ne peut pas se contenter, sauf cas très particulier, de valider une à une (acquise/non acquise) chacune des compétences figurant dans le bloc, car c'est aussi **l'articulation**, a minima correcte, de ces compétences qui permettra d'atteindre les résultats et performances visés dans le référentiel. Par ailleurs, même si les recommandations en vigueur proposent de limiter le nombre de compétences par bloc, il est souvent difficile de proposer des situations professionnelles qui permettent en une seule fois (cas des épreuves écrites en particulier) de tester l'intégralité des compétences du bloc : dans ce cas, l'évaluation se fait par sondage sur un certain nombre de compétences du bloc (comme dans l'approche « classique » où il est impossible de proposer des sujets d'épreuve qui abordent tous les points d'un programme).

3 Une des solutions pour résoudre ces différentes contraintes est de procéder à une **évaluation par profil** : la grille d'évaluation indique en face de la liste des compétences du bloc (ou de celles qui peuvent être testées dans la ou les situations professionnelles proposées lors de l'épreuve) un tableau de plusieurs colonnes¹⁵ correspondant à différents degrés de maîtrise de la compétence ; il revient à l'évaluateur de positionner une croix dans la colonne idoine (en se référant aux différents critères d'évaluation présentés dans le référentiel du diplôme concerné – et seulement celui-là – et/ou le barème de l'épreuve) dans un premier temps et de transformer le nuage de points en une note sur 20 dans un deuxième temps, en se basant sur son expertise d'évaluateur et non sur une règle algorithmique.

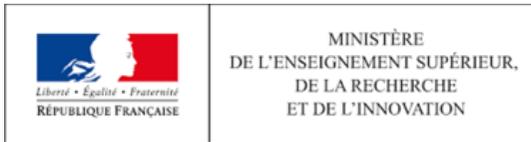
14 À la différence des compétences qui ne doivent pas être redondantes dans les différents blocs, les indicateurs d'évaluation des compétences peuvent apparaître à plusieurs reprises dans l'ensemble du référentiel de compétences.

15 Au moins deux (acquise/non acquise) mais il peut y avoir 3, 4 ou 5 colonnes en différenciant les degrés de maîtrise (convenable, excellente, au-delà de l'attendu à ce niveau de diplôme...)

Nota : l'acquisition de cette expertise nécessite que cette pratique soit abordée en formation (initiale et continue) des enseignants. Elle s'acquiert avec l'expérience et avec l'échange avec les pairs tant lors de la conception d'épreuves (d'examen et de concours) que lors de la phase d'évaluation de ces épreuves. Dans le cas particulier de l'évaluation en CCF, l'évaluateur est amené à porter un jugement sur le degré de maîtrise de compétences du candidat qu'il a suivi, partiellement ou

totale, en formation et/ou en immersion, à partir des éléments de construction des compétences fournis par le candidat (dossier professionnel vu supra). Il est opportun que cet évaluateur conserve une trace individualisée de cette construction des compétences tout au long du cycle de formation de l'élève à partir des situations professionnelles emblématiques proposées pour l'acquisition des compétences visées.

Exemple de l'Enseignement supérieur: l'Université de Caen, Par Aline Scouarnec



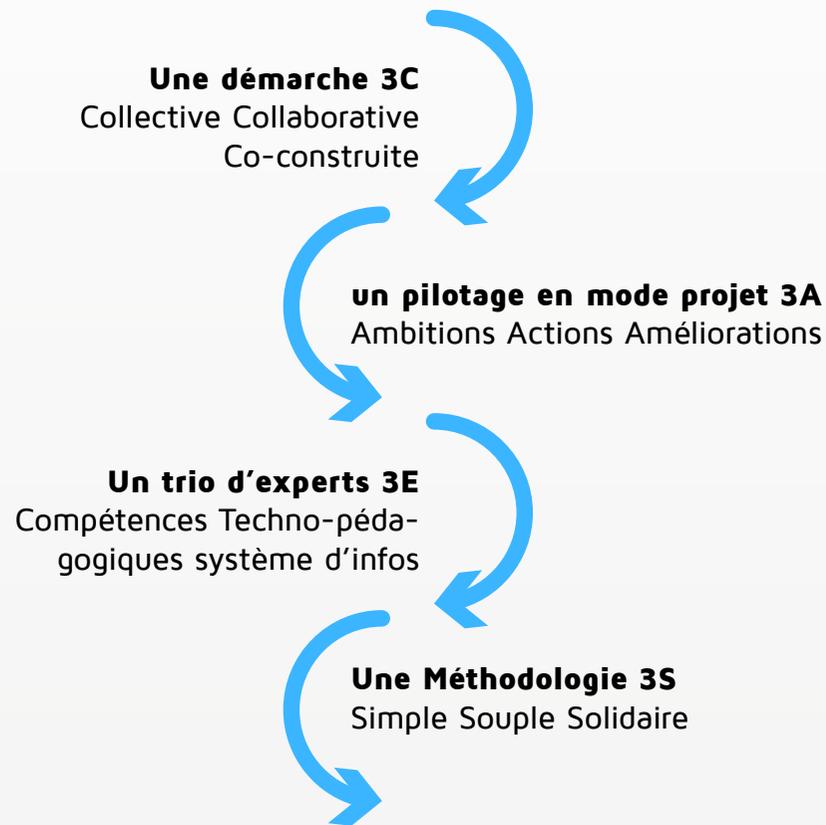
L'université de Caen

- Une implication des équipes de direction
- Une méthode adaptée et agile : la C.A.E.S

Sous l'impulsion des équipes de direction de l'Université de Caen, et en particulier de la directrice des services et d'un des vice-présidents, le projet « Compétences » a été considéré comme prioritaire. A cette équipe s'ajoutent des chercheurs en sciences de gestion et un partenariat avec le centre d'enseignement multimédia universitaire – CEMU, a été établi.

La méthode choisie et construite pour l'occasion est la CAES. Pour la mettre en œuvre, il a été fait appel aux étudiants des masters RH en alternance 1^o et 2^o année ainsi qu'aux stagiaires du DU Métiers de la Formation et du Développement des compétences. Ces derniers ont été utiles pour préparer des dossiers que l'on pourrait qualifier « d'aide à la décision » pour les responsables pédagogiques des 80 masters environ, toutes disciplines confondues de l'Université. Le travail est actuellement en relecture avant diffusion aux responsables pédagogiques. La méthode peut être présentée selon le schéma suivant :

LA MÉTHODE C.A.E.S



Avant tout, il faut savoir que les diplômes et titres technologiques et professionnels sont traditionnellement conçus comme l'indice d'une qualification à venir sur le marché du travail par l'acquisition d'un niveau de connaissances. De plus, ces diplômes et titres technologiques et professionnels sont devenus les garants de la maîtrise de compétences sous l'effet de la loi de modernisation sociale de 2002 introduisant la VAE. Ces diplômes et titres constituent donc des références, ils représentent des indices, ils constituent un ensemble. La Commission Nationale de la Certification Professionnelle (CNCP) a été créée par la Loi de modernisation sociale n°2002-73 du 17 janvier 2002. Composée de 43 membres (représentants ministériels, représentants des régions, partenaires sociaux, représentants des chambres consulaires et personnes qualifiées),

elle est notamment chargée d'administrer le répertoire national des certifications professionnelles (RCNP) afin de mettre en lisibilité, pour tous les acteurs, l'offre nationale de certifications professionnelles. Au niveau international, elle contribue aux travaux sur la transparence des qualifications (<https://travail-emploi.gouv.fr/ministere/instances-rattachees/article/cncp-commission-nationale-de-la-certification-professionnelle>). C'est bien dans une logique de certification que la CNCP a été installée. Plus précisément, ce qui caractérise un diplôme ou un titre ce n'est plus le programme de formation qui lui est associé mais la liste des compétences que le candidat doit acquérir (acquis d'apprentissage ou learning outcomes) et les modalités d'évaluation permettant la certification de celles-ci. Il s'agit donc de certifier des connaissances et des compétences (quelle qu'en soit la voie d'accès) plutôt qu'une formation fut-elle très professionnelle !

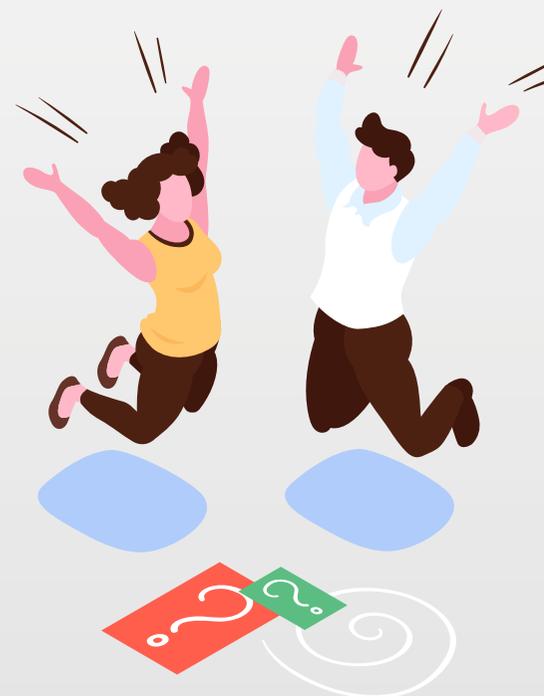
Cette dissociation formation/certification, entérinée par la loi de 2002 et traduite par la CNCP dans les dispositions relatives à l'enregistrement au RNCP pose des problèmes de communication aux organismes chargés d'informer les familles sur l'orientation des élèves et des étudiants autour de la question mais quelles formations sont répertoriées et certifiées au RNCP ?

« Pour les formations qui ne bénéficient pas d'une reconnaissance par l'Etat (diplômes ou certificats d'école, CQP, etc.), la certification RNCP est la seule garantie donnée aux étudiants et aux futurs recruteurs de leur adaptation à l'évolution des qualifications et de l'organisation du travail. Le RNCP en recense plus de 4000. Sinon il existe plus de 7700 titres inscrits et des diplômes certifiés de droit et notamment les formations sous tutelle du ministère de l'éducation nationale, de l'ESR (licences, BTS, masters) et de l'ONISEP.»

La reconnaissance RNCP a le mérite de traduire les programmes de formation en termes de compétences (c'est l'argument qui a prévalu pour faire la différence auprès des recruteurs qui avaient du mal à s'y retrouver dans les intitulés des programmes de formation...). La certification est accordée pour une période de 1 à 5 ans sur dossier de candidature. L'idée est de dire aux employeurs que non seulement les diplômés disposeront de connaissances permettant de s'adapter aux évolutions technologiques et organisationnelles mais qu'ils disposeront d'un portfolio de compétences professionnelles mobilisables immédiatement.

Afin de ne pas perdre leur marché, les organismes de formation se sont précipités pour enregistrer ou créer leurs propres

titres au RNCP. De grands groupes comme CISCO System, IBM, Microsoft qui jusqu'ici se contentaient de leur notoriété technique pour vendre des « certifications » voient désormais ces dernières inscrites à l'inventaire. Il est important également de bien prendre en compte le rôle d'un « acteur clé » ; celui du comité interprofessionnel pour l'emploi et la formation - Copanef. Cette instance paritaire a remplacé le comité paritaire national de la formation professionnelle le 19 mai 2014. Au titre de ses missions, on notera celle relative à l'élaboration de la liste nationale interprofessionnelle - LNI : liste des formations éligible au compte personnel formation - CPF - et du suivi de l'évolution de la mise en œuvre du compte, aussi bien sur le plan qualitatif que quantitatif (<https://www.cpformation.com/copanef/>).



Cette méthode CAES au sein de l'Université de Caen s'est traduite de la façon suivante :

	Une implication des équipes de direction	La présence et tous les responsables de masters
	Démarche Co Co Co	Responsables de masters, étudiants masters RH et DU, acteurs du marché de l'emploi, Equipe du CEMU
	Pilotage en mode projet 3A	Ambitions : transformer la culture de l'établissement. Actions : expérimentations sur les 60 masters. Améliorations : en cours
	Trio d'experts	Experts «compétences» : Etudiants en RH et professeurs RH. Experts techno-pédagogique : l'Équipe du CEMU. Experts en SI : à venir
	Méthodologie 3S	Simple : 4 étapes Souple : adaptable en fonction des spécificités. Solidaire : aide et recherche de mutualisation entre les acteurs.

Cette méthodologie CAES a pu voir le jour au travers des expérimentations au sein du réseau des IAE avec une demande exprimée par la direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle - DGESIP - visant à rédiger en 3 semaines les 20 fiches RNCP des masters en sciences de gestion.

B) Les exemples des travaux menés par les groupes de travail IAE FRANCE (par Christel Beaucourt et Sandrine Noblet)

En 2015, la Direction Générale de l'Enseignement Supérieur et de l'Insertion Professionnelle (DGESIP) et la conférence des Présidents d'Université (CPU) ont engagé une démarche visant à améliorer la lisibilité de l'offre de formation des universités. Les universités ont été sollicitées pour la réalisation des référentiels d'activité et de compétences (RAC) et la rédaction des fiches RNCP via la chaîne de rédacteurs « Master'Chain ».

En avril 2019, pour donner un coup d'accélérateur à la rédaction des fiches RNCP, le MESRI demande à IAE FRANCE de réécrire les fiches nationales des 20 mentions de Master en sciences de gestion de façon à ce qu'elles comportent des blocs de compétences comme le prévoit l'article L.6113-1 du code du travail créé par la loi n°2018-71 du 5 septembre 2018.

Une fiche type RNCP a été transmise au réseau. Elle précise ce qui sera rempli par le MESRI et IAE FRANCE et fixe 4 blocs transversaux communs à l'ensemble des masters.

En mars 2020, la DGESIP demande au réseau IAE FRANCE de travailler sur 6 mentions de licence générale et d'intégrer l'approche par les compétences dans les fiches RNCP. Il s'agit de mettre en œuvre l'arrêté licence du 30 juillet 2018 pour les licences de gestion, d'économie, AES, d'éco-gestion, d'administration publique et MIASH. Ces 6 mentions représentent un ensemble assez hétérogène. Certaines mentions sont partiellement proches, d'autres plus éloignées comme Administration publique et MIASH par exemple.

LE GROUPE DE TRAVAIL

Master

Une équipe de 9 personnes
et des relecteurs dans les établisse-
ments (IAE)



Le travail réalisé par IAE FRANCE et coordonné par Laurence Macaluso, sa directrice générale, s'inscrit dans la loi avenir professionnel du 5 septembre 2018.

« Les certifications nationales enregistrées au répertoire national des certifications professionnelles permettent une validation des compétences et des connaissances acquises nécessaires à l'exercice d'activités professionnelles. Elles sont définies notamment par :

- un référentiel d'activités qui décrit les situations de travail et les activités exercées, les métiers ou emplois visés,
 - un référentiel de compétences qui identifie les connaissances et les compétences, y compris transversales, qui en découlent
 - et un référentiel d'évaluation qui définit les critères et modalités d'évaluation des acquis ».
- Il est également précisé que les certifications professionnelles sont constituées de blocs de compétences définis comme des ensembles homogènes et cohérents de compétences contribuant à l'exercice autonome d'une activité professionnelle, pouvant être évaluées et validées ».

Le Président du réseau Eric Lamarque et Laurence Macaluso, en concertation avec le bureau du réseau et son assemblée générale, ont répondu favorablement à la demande de la DGESIP et ont mis à disposition les ressources du réseau pour mener à bien ce projet. Un groupe de travail a été constitué au sein d'IAE FRANCE.

Pour les masters, il a réuni 9 personnes qui elles-mêmes ont mobilisé dans leur établissement, des relecteurs (responsables de mentions ou vacataires professionnels) pour échanger sur le travail en cours. Des échanges réguliers ont été installés avec Anne Aubert au fur et à mesure de l'avancement du travail. Une équipe de 9 personnes a été constituée, composée de Christel BEAUCOURT, Marie Hélène BROIHANNE, Marie Noëlle CHALAYE, Christel DUBRULLE, Elisabeth ESNAULT, Patrice GEORGET, Laurence MACALUSO, Aline SCOUARNEC et Patrick VALEAU.

Lors de la réécriture des fiches MASTER, nous avons été fortement contraints par le temps. Nous avons deux mois pour rédiger les fiches. L'enjeu était de taille puisque la certification professionnelle est un repère social fondamental pour les employeurs, les organismes de formation et les actifs.

Au regard de cet enjeu, nous nous sommes appuyés sur tout un ensemble de documents d'analyse des compétences clés pour exercer les métiers de demain.

DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

- La construction des blocs appuyés sur la mobilisation de :
 - Professionnels afin d'identifier les compétences les compétences clés pour exercer les métiers de demain
 - Documents d'analyse sur les compétence des managers
 - Référentiels de compétences nationaux (ROME, APEC, observatoire de branches, etc.)

Le référentiel prospectif des compétences de demain en management et gestion des affaires écrit sous la direction d'Aline Scouarnec nous a été fort utile. Il s'appuie sur :

- une revue de littérature (500 documents nationaux et internationaux sur les compétences et évolutions des métiers) ;
- la réalisation de 221 entretiens semi-directifs auprès d'experts RH ;
- une analyse et une comparaison de tous les référentiels des compétences nationaux liés aux métiers dits de gestion a également été menée dans le cadre de la construction de ce référentiel prospectif (référentiel ROME, APEC, ONISEP, référentiels sectoriels, observatoires de branches).

Pour travailler les fiches RNCP des licences, IAE FRANCE a mobilisé un groupe différent afin qu'il soit pluridisciplinaire. Dans ce groupe, y sont représentées la gestion, le droit, les mathématiques appliquées ou encore l'économie. Le groupe licence est constituée de 7 personnes : Christel Beaucourt, Romain Boulet, Bérangère Gosse, Laurence Macaluso, Aline Scouarnec et Arnaud Thauvron. Ce groupe a échangé avec la DGESIP sur la méthodologie choisie et les choix réalisés et s'est appuyé sur l'arrêté licence instituant l'approche par les compétences pour la licence générale.

IAE FRANCE a sollicité Aline Scouarnec pour participer au groupe de travail IAE FRANCE, ce qui a permis d'intégrer une réflexion nécessairement prospective.

«Par prospective, nous entendons une démarche d'anticipation des futurs possibles en termes de compétences, d'activités et de responsabilités d'un métier. Elle permet d'envisager les possibles savoirs et qualifications, expertises ou savoir-faire professionnels, comportements et savoir-être, qui seront demain les plus à même de servir à la fois la personne et l'entreprise».

En plus du référentiel, le groupe s'est appuyé sur les anciennes fiches RNCP et l'arrêté fixant la nomenclature des mentions du diplôme de master.

LE GROUPE DE TRAVAIL

Licence

Un groupe constitué de 7 personnes



Dans les deux groupes de travail, les blocs de compétences ont été élaborés à partir des savoir-faire opérationnels requis pour être manager / dirigeant. La compétence a été envisagée comme la mobilisation de ses ressources individuelle et cognitive et de celles de son environnement dans des situations diverses pour exercer une activité et atteindre les objectifs professionnels fixés. Autrement dit, la compétence est vue comme une « combinaison de savoirs en action », mobilisée en vue de réaliser une activité professionnelle.

L'idée de bloc permet, telles des briques, une construction progressive de parcours professionnels et leur capitalisation. L'identification des blocs permet d'imaginer la construction de passerelles et d'équivalences entre certifications professionnelles et programmes de formation (par capitalisation de blocs). Les blocs proposés constituent en quelque sorte l'échafaudage permettant de construire la maquette de formation laissant ainsi la plus grande liberté d'action et d'adaptation à chaque établissement, voire formation.

Il ne faut pas confondre logique de certification avec celle de parcours de formation. En effet, les parcours de formation relèvent de la liberté pédagogique laissant la place à des adaptations locales en fonction du contexte professionnel ou disciplinaire.

Au niveau des masters, 6 blocs disciplinaires communs à l'ensemble des mentions de masters en gestion ont été construits par le groupe :

1. **Réflexion et élaboration de la stratégie** : ce bloc renvoie à la collecte des informations stratégiques pour permettre d'anticiper les évolutions et les innovations. De manière proactive, le manager / dirigeant doit anticiper les contraintes environnementales, sociales et économiques et mettre en place des dispositifs de veille facilitant ses prises de décision.

2. **Conception et pilotage de solutions de gestion** : ce bloc renvoie à la compétence piloter / gérer qui consiste à identifier via un diagnostic interne / externe les points forts et faibles, les facteurs clés de succès, les risques et les incertitudes afin de formuler une stratégie puis de la décliner en plans d'action opérationnels.

3. **Mesure et contrôle des outils et méthodes de gestion** : ce bloc vise à identifier les performances attendues, à fournir des indicateurs de suivi, de contrôle et d'optimisation des résultats et processus de gestion.

4. **Règles, normes et qualité** : ce bloc renvoie à la nécessité d'appliquer et respecter les règles, principes, textes et loi, à fonder les prises de décisions des dirigeants et managers sur des éléments quantitatifs et ou financiers fiables et tangibles.

5. **Culture managériale et organisationnelle** : ce bloc renvoie à la compétence de créer un cadre de confiance entre les collaborateurs et avec les diverses parties prenantes, afin de développer une dynamique de groupe, de stimuler les collaborateurs, de les accompagner et soutenir face aux changements que vit l'entreprise ou l'organisation

6. **Comportements et postures au travail** : ce bloc renvoie aux potentialités de la personne, aux modes d'expression de ses compétences en situations de travail (les attitudes et les comportements au travail).

Définition de Six blocs disciplinaires master

Blocs disciplinaires communs à l'ensemble des mentions de Masters ou Licences

1
Réflexion
et élaboration
de la
stratégie

2
Conception
et pilotage de
solutions de
gestion

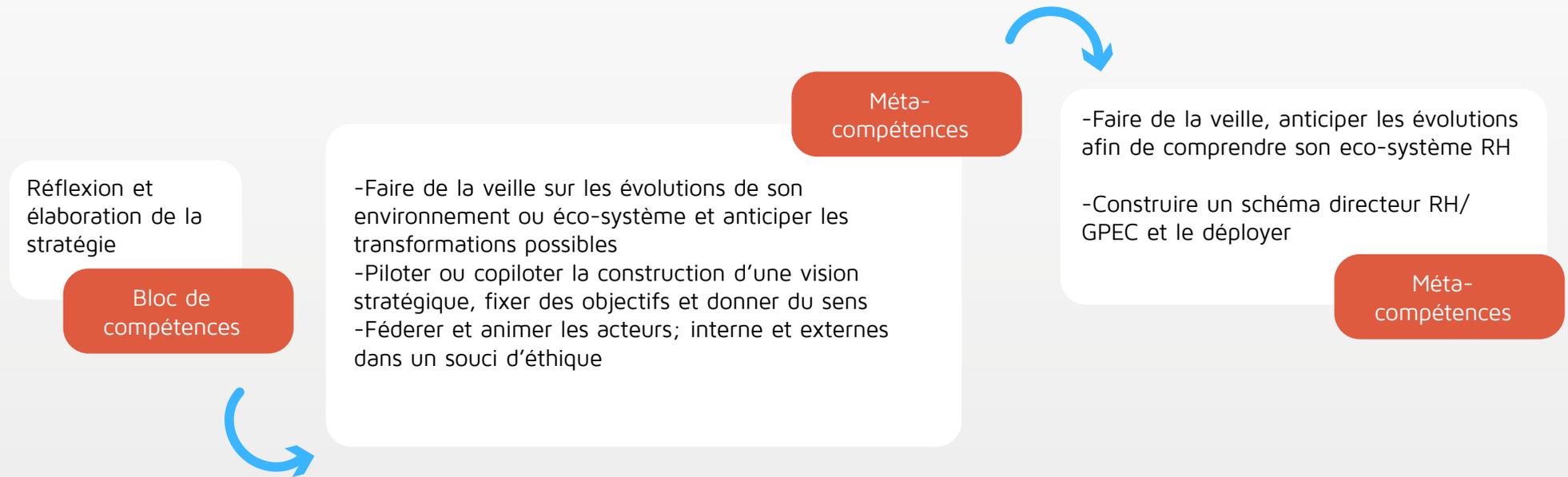
3
Mesures
et contrôle
des outils et
méthode des
gestion

4
Règles,
normes et
qualité

5
Culture ma-
nagériale et
organisa-
tionnelle

6
Compor-
tements et
postures au
travail

À partir des blocs de compétence, nous avons rédigé les méta-compétences, c'est à dire les compétences qui apparaissent le plus fréquemment dans les domaines du management et de la gestion puis nous les avons appliqué aux différentes mentions.



En complément de ces 6 blocs, communs aux mentions de master en gestion, définis par le groupe de travail, 4 blocs dits transversaux à tous les masters, quelle que soit la discipline, ont été imposés par la DGESIP :

7- **Usages avancés et spécialisés des outils numériques** : identifier les usages numériques et les impacts de leur évolution sur le domaine concerné par la mention, se servir des outils numériques

8- **Développement et intégration de savoirs hautement spécialisés** : développer une conscience critique des savoirs, développer de nouveaux savoirs

9- **Communication spécialisée pour le transfert de connaissances** : identifier, sélectionner et analyser avec un esprit critique diverses ressources spécialisées et communiquer

10- **Appui à la transformation en contexte professionnel** : conduire un projet pouvant mobiliser des compétences pluridisciplinaires dans un cadre collaboratif, respecter des principes éthique, de déontologie et de responsabilité environnementale

Les blocs compétences transversaux

-Reconnue par le droit du travail

-Favorisent l'employabilité

7
Usage
avancés et
spécialisée
des outils
numériques

8
Développement
et intégration de
savoirs Haute-
ment spécialisés

9
Communication
spécialisée pour
le transfert de
connaissances

10
Appui à la
transformation
en contexte
professionnel

Nous avons appliqué la même méthode pour la rédaction des fiches RNCP des licences. Nous avons construit des blocs métier disciplinaires communs à toutes les licences, tout en adaptant la formulation à chaque mention de licence de façon à bien marquer les spécificités propres à chaque mention.

Nous avons distingué trois blocs métier disciplinaires dont voici les dénominations génériques :

- **Appréhension du monde,**
- **Utilisation de techniques et d'outils,**
- **Développement des pratiques professionnelles.**

Chacun de ces blocs a ensuite fait l'objet d'une adaptation en fonction des mentions concernées. Par exemple, le bloc 1 Appréhension du monde de façon générique devient : Appréhension du monde des affaires pour la licence de gestion, appréhension du monde de l'administration publique pour la licence administration publique, appréhension du monde économique pour la licence économie.

Chacun de ces blocs valide ainsi des compétences. Notons que le bloc 1 de deux licences gestion différentes pourrait être composé de différentes matières tout en validant les mêmes compétences, permettant ainsi à chaque formation de s'approprier la grille de formation par rapport à ses ressources et/ou contraintes locales. De façon symétrique, une même matière présente dans deux mentions de licence différentes pourrait ne pas avoir le même contenu car il sera vraisemblablement adapté à sa mention d'appartenance. De la même façon, une même matière présente dans deux mentions de licence différentes pourrait également faire l'objet de modalités d'évaluation propres à chaque mention selon les besoins spécifiques.

Cette nouvelle approche systémique nous amène ainsi à repenser notre approche pédagogique et la crise actuelle nous a permis d'initier une réflexion sur nos pratiques pédagogiques notamment concernant la diversification des supports et des évaluations. Son adoption requiert un travail d'équipe pour construire la matrice des compétences tout en laissant à chacun la liberté d'adaptation du programme, de ses méthodes pédagogiques et modalités d'évaluations.



Des blocs compétences métier

1 appréhension du monde

- Comprendre son éco-système et en assurer une veille..
- Anticiper les futurs possibles de son environnement

2 Utilisations de techniques et d'outils

- Appliquer des techniques et outils..
- Contrôler le respect des règles des règles, pratiques et..
- Recueillir et exploiter les données...

3 Développement de pratiques professionnelles

- Comprendre des contours d'un projet,..
- Définir des plans d'action opérationnelles et les mettre en œuvre..

A ces blocs métier communs, on a associé 3 blocs transversaux :

- Communication écrite et orale
- Mobilisation des outils numériques
- Développement personnel et professionnel

Pour conclure, retenons que :

- Les blocs peuvent être composés de différentes matières selon les spécificités locales et valider les mêmes compétences.
- Une même matière peut être présente dans deux mentions différentes et ne pas avoir le même contenu car il sera adapté à sa mention d'appartenance et pourra faire l'objet de différentes modalités d'évaluations propres à sa mention.
- Une même matière présente dans deux mentions différentes pourra faire l'objet de différentes modalités d'évaluations propres à sa mention.

L'approche par les compétences nous amène à repenser notre approche pédagogique en profondeur. Il y a un changement culturel à opérer. Grâce à des ateliers, des journées thématiques, comme celles organisées par la FNEGE et IAE FRANCE, nous pourrions implémenter ces nouveaux dispositifs et engager tous les acteurs, à tous les niveaux dans ces transformations pédagogiques.

LES OUTILS À DISPOSITION POUR LA DÉMARCHE « ORIENTATION COMPÉTENCES »

Plusieurs outils existent aujourd'hui et sont disponibles gratuitement. Ils sont de précieuses aides pour faciliter l'écriture des référentiels en blocs de compétences.

A) Le référentiel AUNEGe-FNEGE (par Franck Brillet et Aline Scouarnec)



Ce référentiel a été réalisé dans le cadre d'un projet porté par AUNEGe grâce au soutien du Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (AMI 2015 et 2016).

En effet, c'est une entrée par les compétences qui a été privilégiée, considérée comme pertinente et opérationnelle. Ce choix a d'ailleurs été très utile à la rédaction des fiches RNCP des masters en sciences de gestion et des licences mais également dans les déclinaisons en maquettes dans de nombreux établissements. Ce référentiel est inédit tant par sa structure que par sa dimension prospective.

[Cliquez ici pour consulter ce référentiel](#)

LES 8 META COMPÉTENCES

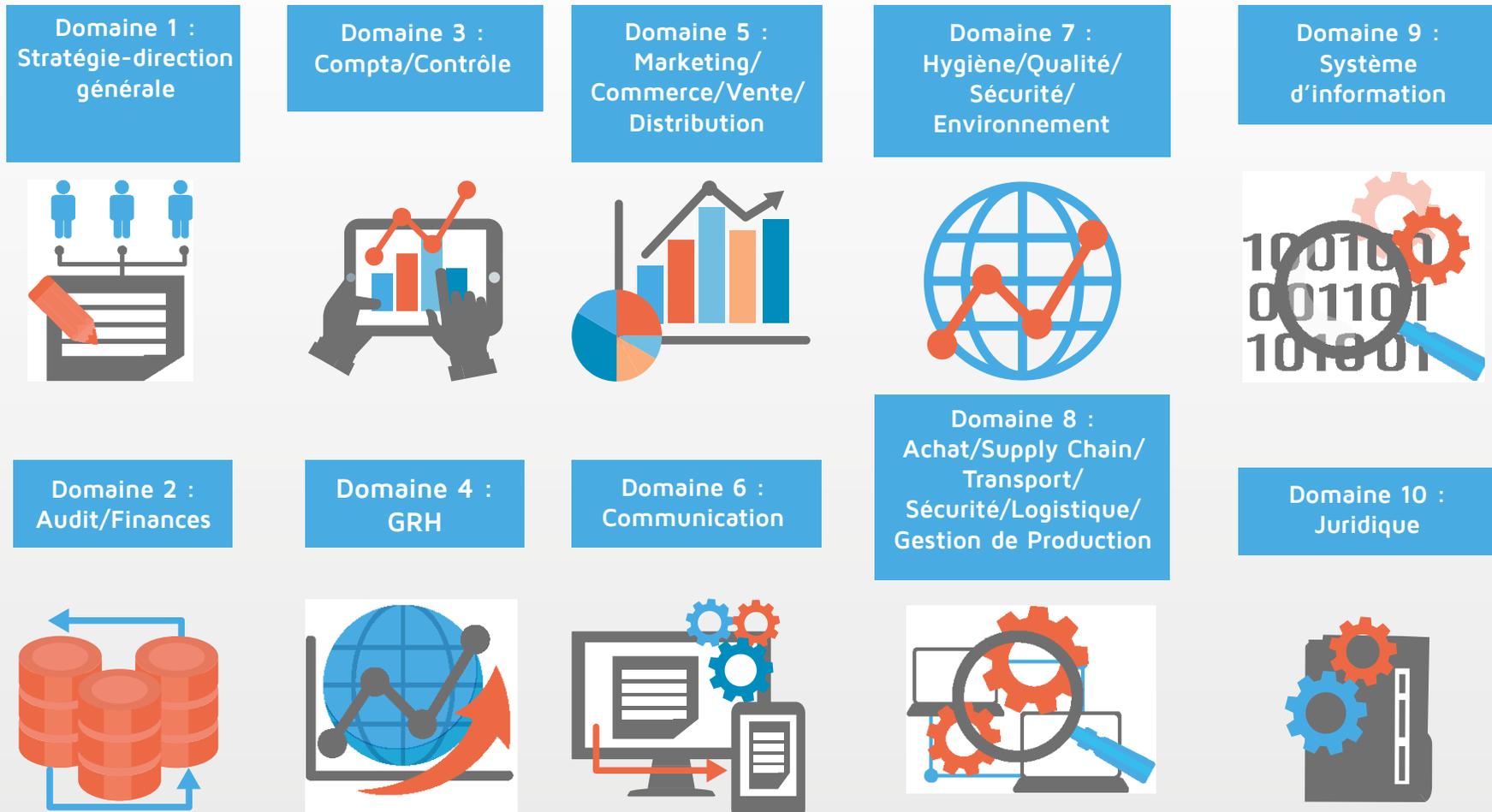
LA PRÉSENTATION DES HUIT MÉTA-COMPÉTENCES RETENUES

Le travail à la fois documentaire et terrain réalisé nous a permis de retenir huit méta-compétences, de par leur fréquence d'apparition et leur pertinence de mobilisation dans les domaines du management et de la gestion des affaires.

Ces huit méta-compétences sont les suivantes :



Huit méta-compétences ont été identifiées. Elles sont assez générales et donc elles trouvent « écho » dans chacun des domaines de gestion identifiés.



Concernant les domaines, des arbitrages ont été pris et peuvent être discutés. Ainsi, parmi ces arbitrages, il a été décidé (au regard des enquêtes de terrain réalisées) d'identifier un domaine juridique. Ce domaine irrigue en effet de très nombreux métiers de gestion.

Au-delà de ces 8 méta-compétences, toutes déclinées par domaine sont ajoutées les softs-skills ou compétences transversales mobilisées aujourd'hui et attendues demain.

LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES OU « SOFT SKILLS » ASSOCIÉES (MODÈLE IAE CAEN-PIMS-COMPÉTENCES 3.0)

COMPÉTENCES SOFT	IMPORTANCE AUJOURD'HUI	DÉFINITION	IMPORTANCE DEMAIN
PRÉSENCE	• • •	Capacité à être présent physiquement, intellectuellement et émotionnellement afin de profiter pleinement d'une situation.	
ESPRIT D'ENTREPRENDRE	• • • •	Capacité à trouver le courage, à utiliser ses ressources et son plein potentiel pour mettre en œuvre tous les moyens nécessaires pour mener un projet.	
CONFIANCE	• •	Capacité à développer un sentiment d'assurance en ses propres ressources.	
MOTIVATION	• • • •	Capacité à être dans une posture d'action et à savoir garder en tête l'objectif ou le sens d'une action.	
AUDACE	• • •	Capacité à oser, tenter quelque chose de nouveau, élargir sa zone de confort.	
SOUPLESSE COGNITIVE		Capacité de pouvoir confronter son propre point de vue à un autre, en se mettant à la place de l'autre tout en restant soi-même et en supportant la remise en cause que cela induit, donc aux capacités empathiques et à l'estime de soi.	
CURIOSITÉ	• • • •	Capacité à vouloir apprendre, développer ses connaissances.	
PENSÉE CRITIQUE	• • • •	Capacité à douter, s'interroger, à avoir une rigueur intellectuelle permettant de savoir décoder les aspects positifs et négatifs d'une situation, d'un sujet, d'une relation, etc.	
OUVERTURE D'ESPRIT	• • • •	Capacité à s'ouvrir au monde et à écouter les propositions d'autrui, même si elles sont contraires à mes critères ou concepts du monde.	
ESPRIT D'ANALYSE	• • • •	Être en capacité de prendre du recul sur les choses et les personnes et développer une capacité d'analyse des situations.	

Pour être plus précis, nous avons compilé des principaux référentiels de soft-skills déjà réalisés et construit notre propre référentiel autour de 20 compétences dont nous avons proposé une définition afin d'adopter un langage commun et d'avoir la même compréhension des termes employés. Ainsi pour chaque domaine, on retrouve les 20 soft-skills et on indique la force avec laquelle cette compétence est importante aujourd'hui (par un système d'étoiles) et la tendance demain en termes d'importance également.

Afin de présenter concrètement ce référentiel (<https://fr.calameo.com/read/001930171b6ed76373316>), on peut décliner la première méta-compétence, Veiller-Anticiper :

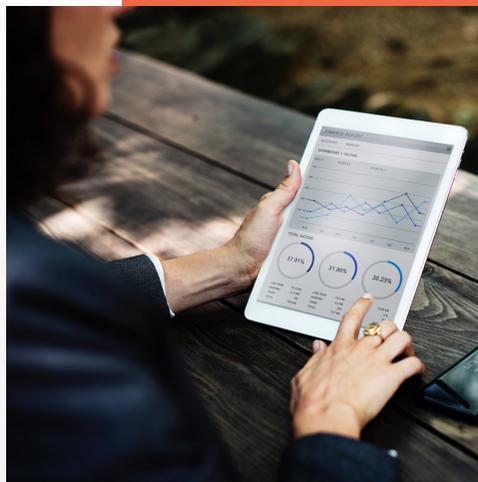


LA COMPÉTENCE AUJOURD'HUI

Cette compétence vise à collecter des informations stratégiques pour permettre d'anticiper les évolutions et les innovations. La veille est un élément essentiel pour prévenir les risques. C'est une démarche proactive qui permet d'anticiper les contraintes environnementales, sociales et économiques et de mettre en place des démarches prospectives facilitant les prises de décision.

Les principaux savoir-faire associés à la compétence Veiller/Anticiper sont :

- Etre dans une posture de recherche continue d'informations sur son environnement ;
- Développer un réseau afin de se tenir informé(e) sur son environnement ;
- Bien connaître et suivre les évolutions de son éco-système (tous les acteurs directs ou indirects avec lesquels des relations sont utiles au regard de son domaine d'intervention) ;
- Avoir une vision des futurs possibles en construisant des démarches prospectives sur ses domaines d'intervention ;
- Construire des visions futures de son domaine d'intervention et de son environnement ;
- Chercher à déceler l'inattendu, à deviner l'imprévisible ;
- Repérer les « signaux faibles », c'est-à-dire l'information à bas bruit, qui est le contraire du buzz, l'information rare, discrète, noyée sous le flot du déluge informationnel, et qui va pourtant apporter une véritable « information », une nouveauté ;
- Détecter les menaces, les opportunités, les tendances... ;
- Surveiller son environnement professionnel, sa « e-réputation », surveiller son « image » à l'heure des réseaux sociaux et de la réputation numérique.



LA COMPÉTENCE DEMAIN

Cette compétence devrait prendre de plus en plus d'importance dans les années à venir. La recherche et la maîtrise de l'information sera un des facteurs clés de succès dans tous les domaines. Il conviendra de plus en plus d'être en mode proactif afin de surveiller en permanence les évolutions de son environnement. L'anticipation sera probablement le mot-clé avec une optique de pilotage et de gestion des risques et des crises. Il conviendra de plus en plus de développer des approches prospectives afin de bien appréhender à la fois son environnement et ses domaines d'intervention.

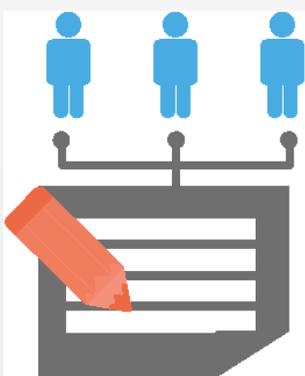
La capacité à surveiller ses concurrents, partenaires afin de toujours avoir une longueur d'avance sera de plus en plus déterminante. La compétence Veiller/Anticiper demandera de plus en plus une aptitude à se projeter dans l'incertain et d'envisager les scénarii possibles. Dans un contexte de plus en plus concurrentiel, cette compétence sera transversale et un des facteurs clés de succès des entreprises. Le développement de cette compétence en management permettra de bien appréhender les apports de l'Intelligence économique, des enjeux géo-stratégiques et de l'anticipation des risques (naturels, sociaux, et cyber entre autres).

LES DÉCLINAISONS DE LA COMPÉTENCE PAR DOMAINE

DÉFINITION

MÉTIERS ASSOCIÉS

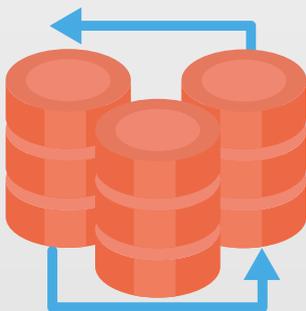
Domaine 1 : Stratégie-direction générale



En matière de stratégie et de prise de décision des équipes de direction générale, la compétence Veiller/Anticiper est une des compétences clés et sera de plus en plus stratégique au regard de la complexité des environnements du business. Il conviendra donc de développer des approches de prospective stratégique mais aussi de pouvoir s'entourer d'un réseau d'experts afin de prendre les meilleures décisions possibles. La compétence Veiller/Anticiper deviendra donc une compétence distinctive des équipes de direction pour orienter l'action. La veille pourra s'appliquer aux suivis des évolutions des environnements concurrentiels à l'échelle internationale, des évolutions des techniques ou technologies associées aux métiers de l'entreprise par exemple mais aussi elle pourra concerner des sujets juridiques, sociaux ou environnementaux, comme l'impact climatique à titre d'exemple. L'anticipation sera liée à la posture et aux actions des dirigeants pour développer et innover avant les autres tant sur les aspects business, métiers et organisationnels.

Directeur ;
Directeur R&D ;
Directeur administratif et financier ;
Directeur adjoint ;
Directeur des Ressources Humaines ;
Directeur Marketing/Vente ;
Responsable d'établissement, de site ou d'entité ;
Responsable de magasin (super ou hypermarché) ;
Expert-comptable (au sein de son cabinet).

Domaine 2 : Audit/Finances



Veiller et anticiper dans les domaines de l'audit et de la finance en général est une compétence permettant de préparer les prises de décisions en s'appuyant sur des diagnostics étayés. La connaissance de son éco-système et de son évolution est une compétence qui est de plus en plus recherchée afin d'orienter au mieux les actions et prises de risques potentielles. La détection de signaux faibles des marchés entre autres est primordiale dans ce domaine. En termes de finances, la veille géostratégique et ses influences potentielles sur les marchés apparaît comme une compétence clé.

Directeur administratif et financier ;
Auditeur financier ;
Auditeur interne ;
Responsable financier et administratif d'établissement ou de site ;
Expert-comptable ;
Comptable ;
Directeur audit-contrôle ;
Contrôleur de gestion ;
Crédit manager ;
Consolideur ;
Risk manager ;
Trésorier d'entreprise.

L'équipe de réalisation de ce document a choisi de privilégier le terme de compétences transversales dans la mesure où ces compétences peuvent s'exprimer dans diverses situations professionnelles, personnelles ou privées et représentent ce petit « plus » distinctif qui vient enrichir, valoriser des expertises et compétences liées à une activité professionnelle, associative, culturelle ou de tous les jours.

Les compétences transversales peuvent être définies comme des compétences distinctives en situation de travail et/ou de relations aux autres et au monde, venant compléter utilement les compétences techniques ou métier. Elles se caractérisent par des comportements, des postures, des savoir-être, des comportements, etc. qui relèvent de la personnalité, de l'éducation, de la culture et de la relation aux autres et au monde.

B) Les outils d'AUNEGe sur les soft skills et les compétences de mobilité virtuelles (par Gérard Casanova, Deborah Arnold et Florence Ducreau, AUNEGe)

Gérard Casanova, Deborah Arnold et Florence Ducreau, AUNEGe

AUNEGe

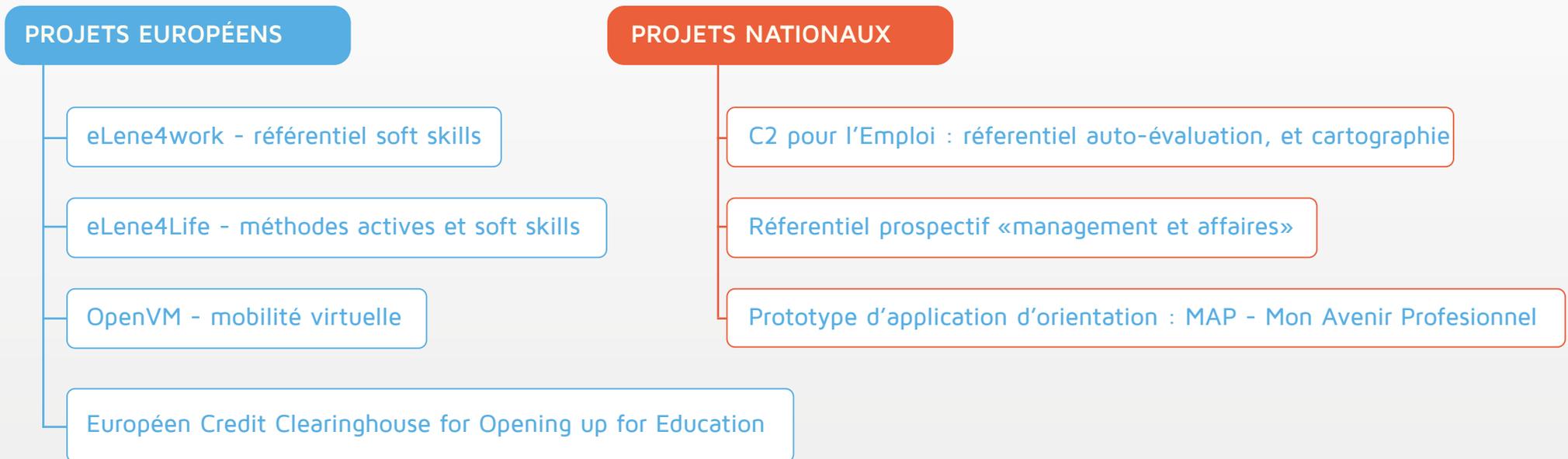
L'université numérique Economie Gestion

AUNEGe (Association des Universités pour le développement de l'enseignement numérique en Économie et Gestion) est une Université Numérique fondée en 2005 sous la tutelle du Ministère de l'Enseignement supérieur. Elle a pour mission d'accompagner les établissements membres dans la mise en œuvre de leur politique numérique, d'être un acteur de la recherche sur le numérique en particulier pour les disciplines d'économie et de gestion, et de développer des collaborations pour l'enseignement numérique.

Ces collaborations prennent souvent la forme de projets nationaux ou internationaux, dont plusieurs concernent les compétences transversales. Leurs résultats présentés ici peuvent s'avérer très utiles lors de la mise en œuvre d'une approche "compétences" dans une institution d'enseignement supérieur ; en particulier le document de référence traitant des soft skills (compétences transversales) ainsi que les diverses approches pédagogiques pour aider les étudiants à acquérir et à améliorer ces compétences étudiants.

Plusieurs termes sont utilisés pour désigner ces compétences : compétences non-techniques, compétences générales, savoir-être, soft skills etc. Nous retiendrons ici celui de compétences transversales, c'est-à-dire des compétences qui ne sont pas spécifiques à une profession (à la différence des hard skills ou compétences métier) mais qui peuvent être mises en œuvre dans plusieurs domaines professionnels. Les compétences transversales sont de plus en plus attendues par les employeurs et, à diplôme identique, elles peuvent faire la différence entre deux candidats lors d'un recrutement.

Les différents projets AUNEGe



eLene4work

Le premier projet sur les compétences transversales auquel AUNEGe a participé est un projet européen Erasmus+ pour améliorer l'employabilité des étudiants. Lors de ce projet des Focus Groupes ont été réalisés dans les pays des partenaires associant des enseignants, des responsables des ressources humaines ainsi que des étudiants et des jeunes travailleurs.

En s'appuyant sur les données issues des Focus Groupes, nous avons construit un référentiel de compétences transversales ainsi qu'un guide d'orientation afin d'aider les étudiants à les développer en autonomie, en s'appuyant sur des MOOCs pré-existants et des ressources éducatives libres.

Vous pouvez retrouver tous ces résultats sur le site www.elene4work.eu

C2 pour l'emploi

Le projet [C2 pour l'emploi](#) a été lauréat de l'Appel à manifestation d'intérêt (AMI) de la MIPNES (Mission de la pédagogie et du numérique pour l'enseignement supérieur du Ministère d'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation) sur la transformation numérique et pédagogique en juillet 2017.

Il a pour objectif de fournir aux établissements, aux responsables de formation, aux enseignants et aux étudiants les ressources et les outils libres d'accès pour développer ces compétences transversales. Il vise notamment à accompagner les étudiants dans leur dynamique d'engagement et de persévérance.

Le projet s'appuie notamment sur le référentiel des compétences transversales produit dans le cadre du projet [eLene4work](#). Les principaux résultats du projet sont : un document de référence sur les compétences transversales, un outil d'auto-positionnement et la cartographie d'initiatives pédagogiques pour enseigner les compétences transversales.

Le document de référence sur les compétences transversales

<http://aunege.org/sites/default/files/c2/index.html>

-
Ce document est structuré en trois
« macro-compétences » :

- Compétences sociales (inter-personnelles)
- Compétences personnelles (intra-personnelles)
- Compétences méthodologiques



Compétences sociales
(inter-personnelles)



Compétences
méthodologique



Compétences personnelles
(intra-personnelles)

Chaque macro compétence comporte des compétences, chaque compétence étant définie par une courte phrase et par une description plus précise. La définition de la compétence est enrichie d'exemples qui permettent d'avoir une idée plus précise de ce qu'elle recouvre. La liste des exemples n'est pas exhaustive et peut être complétée en fonction des référentiels de chaque établissement souhaitant mettre en œuvre une initiative incluant des compétences transversales.

L'outil d'auto-positionnement :

[http://aunege.fr/sites/default/resources/c2quiz/build/index.html#/_](http://aunege.fr/sites/default/resources/c2quiz/build/index.html#/)

Pour chaque compétence transversale l'utilisateur de l'outil répond à une série de questions et peut ainsi s'auto-évaluer.

Compétences sociales (inter-personnelles)

Communication

Je communique de façon transparente, établissant clairement ce que je veux exprimer.



Je peux modifier mon point de vue à partir d'une opinion pertinente des autres.



Je personnalise mon message pour m'adapter aux personnes à qui je parle.



Je trouve facile d'écouter ce que les autres ont à dire sans les interrompre.



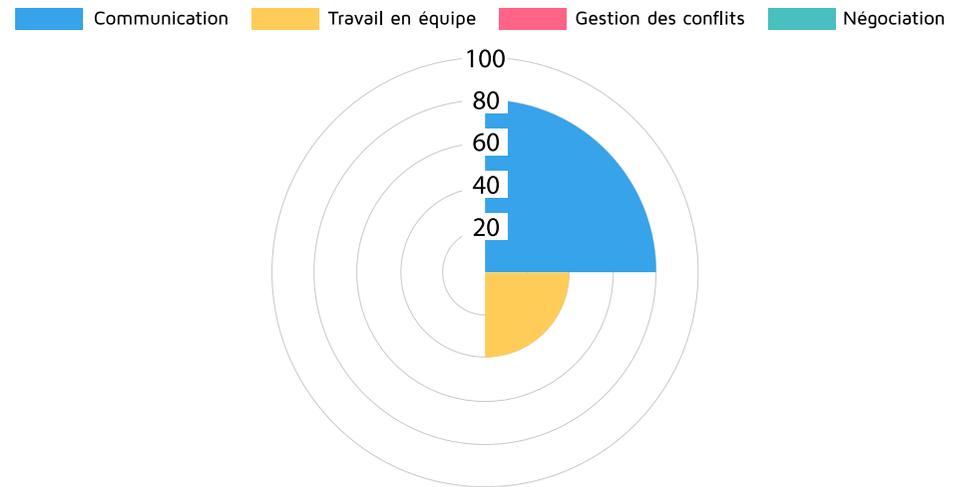
Quand quelqu'un me parle, je pense à ce que je vais dire ensuite pour que mon opinion soit bien comprise.



Compétences sociales (inter-personnelles)

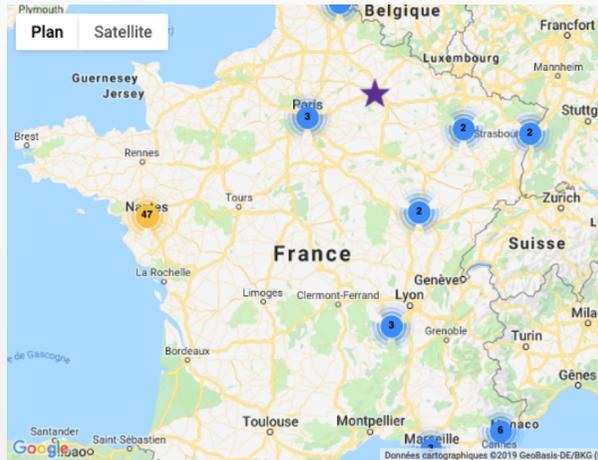
Communication

Communication	80%
Travail en équipe	38%
Gestion des conflits	0%
Négociation	0%



La cartographie des initiatives soft skills

www.cartotalents.fr



Pour retrouver les pratiques pédagogiques pour enseigner les compétences transversales recensées dans la cartographie : utiliser le mot clé “transversale” dans le moteur de recherche de la cartographie.

eLene4Life

Dans le projet [eLene4work](#), le développement des compétences transversales d'étudiants dans l'enseignement supérieur avait été expérimenté à travers l'utilisation de MOOCs et de Ressources Éducatives Libres. Les résultats ont montré que, si l'apprentissage autonome jouait effectivement un rôle important, l'impact réel ne résulterait que d'une pleine intégration des compétences transversales dans les programmes. D'où le développement d'un nouveau projet, [eLene4Life](#), coordonné par AUNEGe.

Aussi, l'une des ambitions d'eLene4Life consiste à proposer des méthodes pédagogiques innovantes intégrant l'apprentissage actif pour améliorer l'enseignement des compétences transversales. Ces méthodes sont issues à la fois de l'enseignement supérieur et du secteur des entreprises, elles ont été analysées dans **deux rapports**.

Elles sont aussi décrites sous forme de scénarios pédagogiques dans **une boîte à outils** et font l'objet d'expérimentations dans 5 pays européens. Ces expérimentations vont ensuite alimenter un MOOC destiné aux enseignants de l'enseignement supérieur.

OpenVM

Qu'est la Mobilité Virtuelle ?

Au-delà des définitions, une première approche de la Mobilité Virtuelle consiste à proposer aux étudiants une expérience de mobilité internationale telle qu'elle pourrait se réaliser dans un échange Erasmus classique (mobilité physique) tout en restant chez soi du fait de la crise sanitaire actuelle. Bien entendu, cela peut également être le cas pour d'autres raisons (question financière, contraintes familiales ou professionnelles, handicap, suivi d'un traitement médical interdisant le séjour à l'étranger...)¹⁶.

La Commission Européenne définit la Mobilité Virtuelle comme :

« Un ensemble d'activités basées sur les technologies de l'information et de la communication, dont l'apprentissage en ligne, qui permettent ou facilitent les expériences de collaboration internationales dans le contexte de l'enseignement, de la formation ou de l'apprentissage. »¹⁷

Le projet OpenVM

AUNEGe est partenaire du projet ERASMUS+ Open Virtual Mobility. Parmi les résultats de ce projet, un référentiel de compétences sur la mobilité virtuelle, un outil d'auto-positionnement et une série de 8 mini-MOOCs qui sont accessibles après inscription sur la plateforme Moodle du projet. <https://hub.openvirtualmobility.eu/login/index.php>

Pour en savoir plus, consultez la page AUNEGe dédiée au projet OpenVM :

<http://www.aunege.fr/content/open-virtual-mobility>

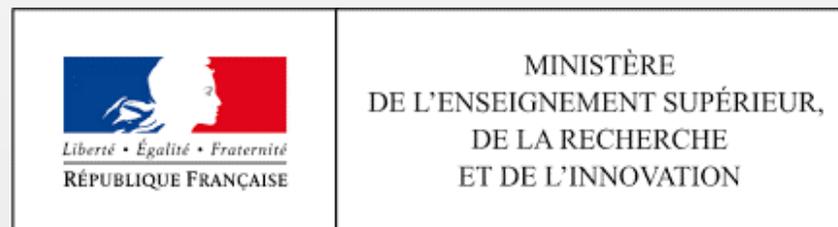
16 http://aunege.org/mobilite-virtuelle#_ftn1

17 Guide du Programme Erasmus+ 2020 https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/programme-guide/annexes/annex-iii_fr

Conclusion

Les différents résultats de ces projets ayant tous pour sujet les compétences transversales, donnent à la fois une idée plus précise de ces compétences mais présentent aussi des outils et des méthodes pédagogiques pour les enseigner. Toutefois, la mise en œuvre de ces dernières diffère du traditionnel cours transmissif en amphithéâtre et doit être adaptée en fonction des compétences transversales visées. Afin de faciliter leur utilisation, AUNEGe a engagé plusieurs actions : une série d'expérimentations avec retour d'expériences sous forme d'interviews des enseignants, plusieurs MOOCs proposant des formations à destination des enseignants, dont un sur les méthodes actives pour enseigner les compétences transversales, et enfin le soutien au développement [d'une communauté de pratiques](#) fédérée au sein d'un groupe LinkedIn.

Le projet C2 pour l'emploi a été réalisé avec le soutien du Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation

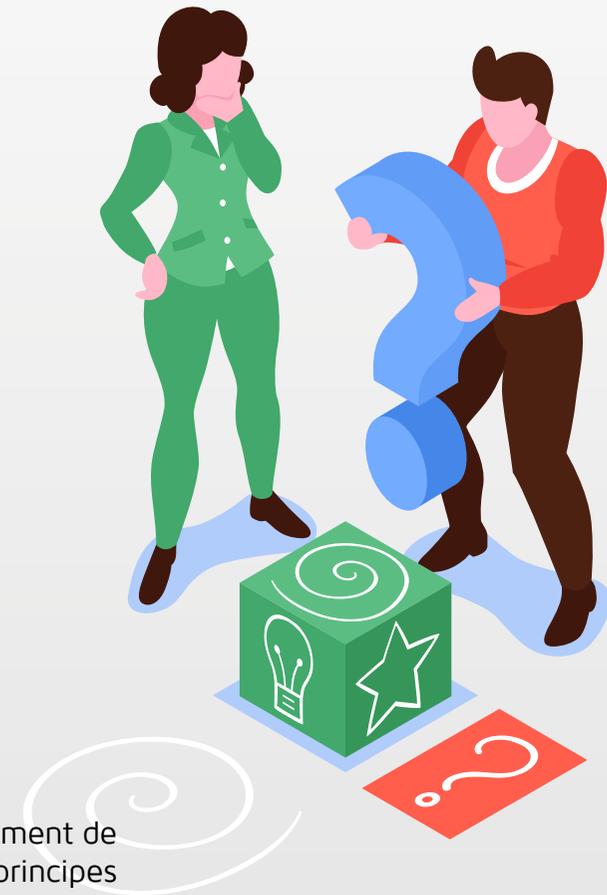
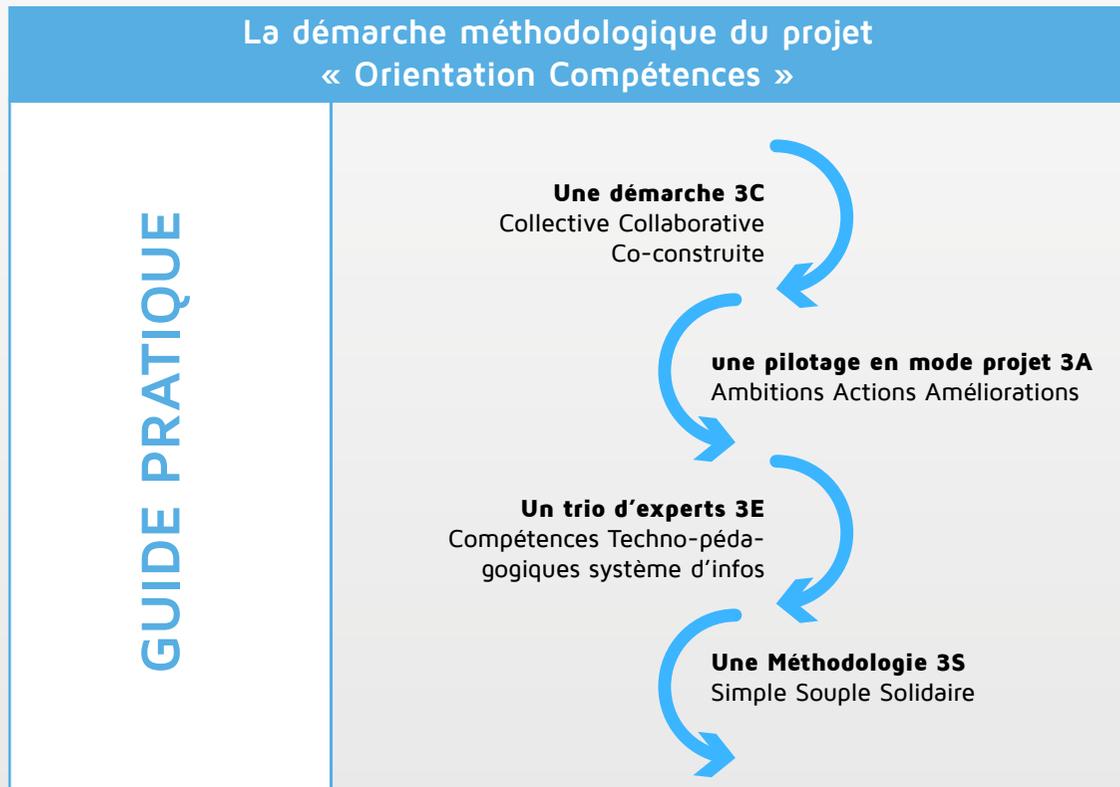


Les projets eLene4work, eLene4Life et OpenVM sont soutenus par l'Union européenne dans le cadre du programme Erasmus+



C) Le guide pratique « Comment faire ? » (par Franck Brilllet et Aline Scouarnec)

Un guide pratique peut-être proposé aux équipes en charge de la rénovation des maquettes et pour faciliter la mise en œuvre du projet « Orientation Compétences ». Cet outil n'a pas de caractère obligatoire mais il doit être considéré comme un facilitateur à la mise en action du projet. Il a été construit en s'inspirant des cadres réglementaires existant et des démarches observées au sein de l'Éducation nationale mais également des quelques expérimentations réussies au sein de l'enseignement supérieur et de la recherche.

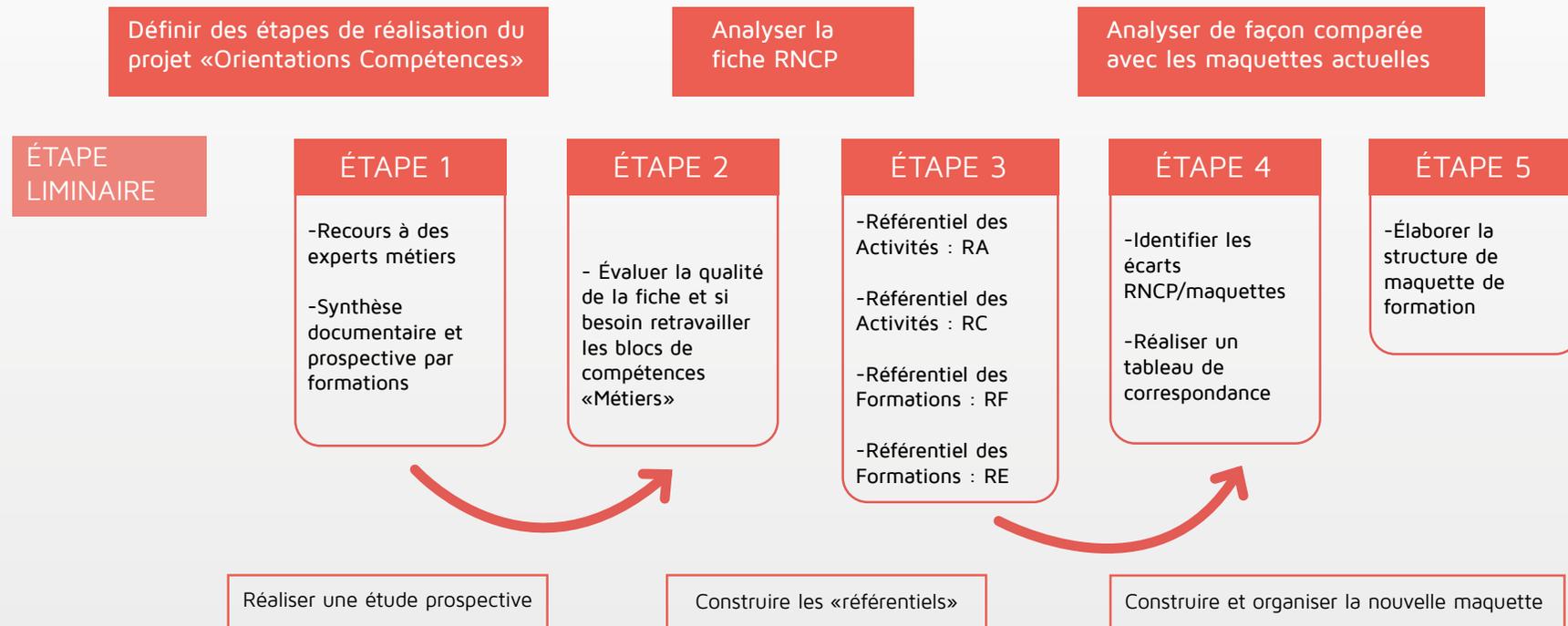


Ce guide pratique n'est pas qu'un guide méthodologique. Il s'inscrit dans le changement de paradigme que nous avons présenté précédemment et comprend aussi bien des principes de base, les acteurs à mobiliser que la méthodologie que nous préconisons.

Il repose sur la méthodologie appelée CAES :

	Une volonté politique affirmée	Les acteurs impliqués
C	Démarché Co Co Co	Responsable du ou des programmes / Enseignants-chercheurs / Intervenants professionnels / acteurs du marché de l'emploi / Equipe techno-pédagogique / Acteurs des SI.
A	Pilotage en mode projet 3A	Ambition : inscrire la transformation de la culture de l'établissement. Actions : expérimentations sur quelques formations. Amélioration : retex et élargissement de l'expérimentation.
E	Trio d'experts	Experts «compétences» : enseignants chercheurs RH/équipe administratives / DRH. Experts techno-pédagogique : équipe technico-pédagogique. Experts en SI : solution SI à prévoir/revoir.
S	Méthodologie 3S	Simple: 4 étapes Souple : adaptable en fonction des spécificités Solidaire : aide et recherche de mutualisation entre les acteurs

Synthèse des étapes de réalisations du projet «Orientation Compétences»



Ce schéma identifie les principales étapes qui consistent à mener le projet que nous avons appelé « Orientation Compétences ». Il est important de considérer cette « Orientation compétences » comme un véritable projet et autour d'un collectif de travail afin qu'il puisse fédérer.

Certaines de ces étapes mobilise plus d'acteurs que d'autres et certaines nécessite la réalisation de livrables alors que d'autres non et, enfin certaines prenant plus de temps que d'autres. Chacune de ces étapes peut être détaillée.

Étape liminaire : s’assurer que l’établissement a bien un plan d’action stratégique identifiant de grandes orientations. S’assurer de la cohérence des objectifs à tous les niveaux : par exemple pour un IAE cohérence avec la stratégie de Université ainsi que la cohérence entre objectifs des formations et ceux de l’IAE, etc. A ce stade et avant de commencer le travail de fond il est essentiel de disposer d’un fort appui politique et que ce dernier soit marquant. L’engagement des équipes de direction au plus haut niveau est un préalable indispensable avant de commencer le projet. Cet engagement doit d’ailleurs se formaliser autour d’une communication pensée et réfléchie qui aura vocation à se déployer tout au long des étapes.

La **première étape** consiste en la réalisation d’une étude prospective ou la place est donnée aux experts métiers.

ÉTUDE PROSPECTIVE	LISTE DES ACTIVITÉS À RÉALISER ET DES ATENDUS EN TERMES DE LIVRABLES OU DE RESSOURCES À MOBILISER
<p>Acteurs mobilisés</p> <ul style="list-style-type: none"> • Experts métiers sur les finalités des maquettes et les liens à établir avec le marché du travail et l’orientation (focus groupes) • Equipe pédagogiques (Réunions de travail) 	<p>Liste des tâches :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cerner les tendances d’évolutions liées à la formation et à l’environnement professionnel. • Prendre en compte de l’évolution prospective des métiers visés.-Identifier les métiers aujourd’hui et demain. • Listes et principales activités associées aujourd’hui et demain. • Lister les compétences associées aujourd’hui et demain • <p>Ressources à mobiliser :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ressources Internes à l’établissement : maquette(s) existante(s), fiches RNCP actualisées (2019): https://certificationprofessionnelles.fr/, APEC, fiches ROME pôle-emploi, fiches ONISEP . • Ressources prospectives: observatoire des métiers, études des OPCO, France Compétences, France Compétences, France stratégie https://www.strategie-gouv.fr/, études réalisées par des acteurs du marché de l’emploi et de la formation : Pôle-emploi, APEC, ONISEP, ministère, etc. <p>Livre attendu :</p> <p>Fiche de synthèse documentaire et prospective (3/5 pages) par formation.</p>

La deuxième étape vise à bien s'approprier les fiches RNCP. Pour ce faire, nous vous mettons le lien direct : <https://www.francecompetences.fr/recherche>

ANALYSE DE LA FICHE RNCP ACTUALISEE 2019	Listes des activités à réaliser et attendus en termes de livrables ou de ressources à mobiliser
<p>Acteurs mobilisés</p> <ul style="list-style-type: none"> Acteurs Institutionnels (DGESIP, France Compétences) si repérage d'anomalies. 	<p>Liste des tâches</p> <ul style="list-style-type: none"> Évaluer la qualité de la fiche et si besoin retravailler les blocs de compétences «Métier». Adopter une approche par Bloc <p>Ressources à mobiliser</p> <ul style="list-style-type: none"> Ressources ministérielles des blocs (cf.tableau) <p>Livrable attendu</p> <p>Rapport d'étonnement : avec un focus particulier sur les blocs métiers.</p>

<p>Bloc 1 : usages avancés et spécialisés des outils numériques</p>	<p>Identifier les usages numériques et les impacts de leurs évolutions sur le ou les mentions Se servir de façon autonome des outils numériques avancés pour un ou plusieurs métiers ou secteurs de recherche du domaine</p>
<p>Bloc 2 : Développement et intégration des savoirs hautement spécialisés</p>	<p>-Mobiliser des savoirs hautement spécialisés, dont certains sont à l'avant-garde du savoir dans un domaine de travail ou d'études comme base d'une pensée originale. -Développer une conscience critique des savoirs dans ces domaines et/ou à l'interface de plusieurs domaines -Résoudre des problèmes pour développer de nouveaux savoirs et de nouvelles procédures et intégrer les savoirs de différents domaines -Apporter des contributions novatrices dans le cadre d'échanges de haut niveau, et dans des contextes internationaux. -Conduire une analyse réflexive et distanciée prenant en compte les enjeux, les problématiques et la complexité d'une demande ou d'une situation afin de proposer des solutions adaptées et/ou innovantes en respect des évolutions de la réglementation</p>
<p>Bloc 3 : Communication spécialisée pour le transfert de connaissances</p>	<p>-Identifier, sélectionner et analyser avec esprit critiques diverses ressources spécialisées pour documenter un sujet et synthétiser ces données en vue de leur exploitation. -Communiquer à des fins de formation ou de transferts de connaissances, par oral et écrit, en français et dans au moins une langue étrangère.</p>
<p>Bloc 4 : Appui à la transformation en contexte professionnel</p>	<p>-Gérer des contextes professionnels ou d'études complexes, imprévisibles et qui nécessitent des approches stratégiques nouvelles -Prendre des responsabilités pour contribuer aux savoirs et aux pratiques professionnelles et/ou pour réviser la performance stratégiques d'une équipe -Conduire un projet (conception, pilotage, coordination d'équipe, mise en œuvre et gestion, évaluation, diffusion) pouvant mobiliser des compétences pluridisciplinaires dans un cadre collaboratif. -Analyser ses actions en situation professionnelle, s'auto-évaluer pour améliorer sa pratique dans le cadre d'une démarche qualité -Respecter les principes d'éthique, de déontologie, et de responsabilité environnementale.</p>

La troisième étape, qui est assez chronophage il faut le dire, consiste en la réalisation des référentiels. Pour ce faire, notre référentiel FNEGE-AUNEGE peut être utile ainsi que notre référentiel des compétences soft-transversales.



CONSTRUCTION DES «REFERENTIELS»

Acteurs mobilisés :

-Experts en ressources humaines : possibilité d'association pour opérer un regard critique et des recommandations.



Listes des activités à réaliser et attendus en termes de livrables ou de ressources à mobiliser

Liste des tâches :

-Pour le référentiel des Activités -RA : définir des pôles d'activités, des sous-activités par pôle, lister les tâches relatives à l'exercice des métiers.
 -Pour le référentiel des Compétences -RC : définir les blocs de compétences en lien avec les pôles d'activités, identifier les compétences du bloc (en nombre limité), définir les indicateurs d'évaluation des compétences.
 -Pour le référentiel des évaluations - RE : définir les modalités d'examens (présentiel/distanciel; en cours de formation ou épreuves ponctuelle, coefficients, ECTS, ect..).
 -Pour le référentiel des formations -RF : guide d'accompagnements à destination de l'équipe enseignante du diplôme, éléments du programme à aborder, approche pédagogique et si possible didactique. Possibilités d'y insérer des modèles de ressources à mobiliser par blocs ou transversaux aux blocs (études de cas, monographie, jeu-sérieux, ect.).

Ressources à mobiliser :

-Ressources externes : possibilités d'analyse comparée avec les référentiels des diplômes de la voie professionnelles au sein de l'éducation nationale.

Livrable attendu :

-Référentiel des Activités - RA.
 -Référentiel des Compétences - RC.
 -Référentiel des Formations - RF.
 -Référentiel des Évaluations - RE.

Les deux dernières étapes concernent l'analyse comparée des maquettes et la construction des nouvelles maquettes.

ÉTUDE DE LA MAQUETTE ACTUELLE	Listes des activités à réaliser et des attendus en terme de livrables ou de ressources à mobiliser
<p>Acteurs mobilisés -Equipe pédagogique et d'ingénieurs technico-pédagogiques (s'ils existent)</p>	<p>Liste des tâches : -Comprendre la maquette actuelle et essayer de la mettre en perspective avec les étapes précédentes afin de mesurer les écarts.</p> <p>Ressources à mobiliser : -Ressources internes à l'établissement : maquette(s) existante(s), fiches RNCP actualisées (2019) : https://certificationprofessionnelle.fr/, APEC, fiches ROME pôle-emploi, fiches ONISEP.</p> <p>Livrable attendu: -Réaliser un tableau de correspondances entre les blocs de compétences de la fiche RNCP et la maquette actuelle</p>

License	Contenu Formation L1	Contenu Formation L2	Contenu Formation L3
<p>Blocs de compétences 1 Blocs de compétences 2. Etc.</p>			

Master	Contenu de formation M1	Contenu de formation en M2
<p>Blocs de compétences 1 Blocs de compétences 2, Ect.</p>		

**CONSTRUCTION DE LA
NOUVELLE MAQUETTE**

**Listes des activités à réaliser et des attendus en terme
de livrables ou de ressources à mobiliser**

Acteurs mobilisés
-Equipe pédagogique et d'ingénieurs technico-pédagogiques (s'ils existent)
-Experts métiers du marché de la formation et de l'emploi.

Liste des tâches :

Structurer la nouvelle maquette (matrice générique), relister :
-Les contenus de formation en logique ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES.
-Les modalités pédagogiques d'évaluation.

Ressources à mobiliser :

-Livrables réalisés à chacune des précédentes étapes.

Livrable attendu :

-Réaliser la nouvelle maquette.
-Réaliser la fiche de synthèse de la nouvelle maquette (cf.tableau).

BLOCS DE COMPÉTENCES	CONTENUS DE FORMATIONS - ACTIVITÉS FORMATIVES	MODALITÉ D'ÉVALUATION
Blocs de compétences 1 Blocs de compétences 2, Ect.		

Nous vous proposons dans ces tableaux ci-dessous des exemples de structuration possibles pour vous faciliter la tâche.
Un exemple de tableau, également pour vous aider, utilisé pour le master RH à Caen :

BASE DE TRAVAIL DU RÉSEAU IAE FRANCE		CONTENU FICHE RNCP	MAQUETTE DU MASTER	
BLOCS	META COMPÉTENCES	APPLICATIONS MASTER	Intitulé des cours M1	Intitulé des cours M2
BLOC 1 : Réflexion et Élaboration de la stratégie	-Faire de la veille sur les évolutions de son environnement ou éco-système et anticiper la transformations et innovations possibles. -Piloter ou co-piloter la construction d'une vision stratégique, fixer des objectifs, donner du sens. -Fédérer et animer les acteurs internes et externes (gouvernance) dans un souci d'éthique.	BLOC1. Réflexion et Élaboration de la stratégie en..		
BLOC 2 : Conception et pilotage de solutions de gestion	-Développer des politiques et pratiques de gestion -Appliquer et mettre en œuvre des politiques et pratiques de gestion	BLOC2. Conception et pilotage de solution de gestion en..		
BLOC 3 : Mesure et contrôle des ou- tils et Méthode de gestion	-Contrôle et mesurer la pertinence et la performance des outils de gestion -Auditer, évaluer et analyser les risques associés	BLOC3. Mesure et contrôle des outils et méthodes de gestion en..		
BLOC 4 : Règles, Norme et Qualité	-Appliquer et respecter des règles et des normes liées à la gestion d'une organisation. -Développer des process, des démarches Qualité, Innovation, ect,..	BLOC4. Règles, Normes et Qualité en..		
BLOC 5 : Culture managériale	-Animer et fédérer des collectifs, développer son relationnel et son leadership -Conseiller et négocier avec ses équipes et partenaire d'affaires -Gérer l'organisation du travail et les transformations possibles	BLOC5. Culture managériale et organisationnelle		
BLOC 6 : Comportements et postures au travail	-Piloter son projet de développement personnel -Développer les compétences comportementales et métiers (les siennes ou celles de ses équipes)	BLOC6. Comportements et pos- tures au travail.		

CONCLUSION

Nous avons souhaité, dans ce livre blanc, vous apporter des pistes de réflexions et d'actions pour bien appréhender le déploiement d'une « Orientation Compétences » dans un établissement d'Enseignement Supérieur.

Pour plus d'informations, nous vous rappelons que vous avez accès :

Au **webinaire** : **Webinaire : Penser et Agir Compétences**

« Penser et Agir Compétences » : un changement de paradigme pour les établissements et les formations ?
Programme (PDF)

Le REPLAY est disponible à l'adresse suivante :

https://www.canal-u.tv/video/canal_aunege/webinaire_penser_et_agir_compétences.55909

- Et que vous pouvez vous inscrire au programme de formation de la FNEGE

<https://www.fnege.org/formation/transformer-vos-diplomes-en-bloc-de-compétences>

En conclusion, 3 conditions doivent être réunies pour faciliter le succès du projet « Orientation Compétences » dans l'enseignement supérieur :



«L'orientation Compétences dans l'Enseignement Supérieur»

Les conditions du devenir possibles

- Cette transformation doit s'opérer en co-construction avec son éco-système.
- Que l'Orientation Compétences soit au service de toutes les parties prenantes, étudiants, enseignants, professionnels, société, etc..).
- Que cela contribue au développement des compétences : métiers et transversales (comportementales, managériales, digitales/mobilité, environnementale et civiques)