



FORMALISER UNE COMPÉTENCE DANS UN REFERENTIEL DE FORMATION DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR FRANÇAIS : CADRES REGLEMENTAIRES, MODELES THEORIQUES ET APPROPRIATION PAR LES EQUIPES

RAPPORT D'ETUDE

Dans cette étude nous nous intéressons à l'élaboration de référentiels de formation dans le contexte de l'enseignement supérieur français. A travers une revue de la littérature et des entretiens semi-directifs avec des chargés de mission « approche par compétences » au sein d'établissements d'enseignement supérieur français, nous visons notamment à recenser les cadres réglementaires et les modèles théoriques existants pour formaliser une compétence dans un référentiel de formation et à documenter la manière dont les acteurs de terrain s'en saisissent ainsi que l'utilisation qu'ils en font dans la pratique.

JONINA Renata
GAUDENZI Marion
KENNEL Sophie

Institut de Développement et d'Innovation Pédagogiques (Idip)
Campus Meinau
15, rue du Maréchal Lefebvre
FR-67100 Strasbourg
<http://idip.unistra.fr/>

Cette étude a été menée dans le cadre du projet ADCES, « *Accompagner le Développement des Compétences dans l'Enseignement Supérieur* » (2018-2019), porté par l'Institut de Développement et d'Innovation Pédagogiques (Idip) de l'Université de Strasbourg avec le soutien de la MiPNES.

Pour citer : Jonina R., Gaudenzi M., Kennel S., 2019. *Formaliser une compétence dans un référentiel de formation dans l'enseignement supérieur français : cadres réglementaires, modèles théoriques et appropriation par les équipes*. IDIP, Université de Strasbourg. Document non publié.

Sommaire

L'introduction	3
Le contexte et la problématique	3
La méthodologie d'étude	5
Le cadre réglementaire français concernant le développement de référentiels de formations dans le contexte de l'enseignement supérieur	6
Les modèles théoriques pour la formalisation de compétences identifiés dans la littérature scientifique et professionnelle	12
L'état de la pratique dans les établissements d'enseignement supérieur français sur la formalisation des compétences dans des référentiels de formation	17
Les conclusions	22
La bibliographie	23

L'introduction

Ce rapport d'étude vise à dégager les cadres réglementaires et les modèles théoriques mobilisables pour formaliser une compétence dans un référentiel de formation dans le contexte de l'enseignement supérieur français. Nous présentons également une analyse des référentiels existants pour certaines formations afin de mieux comprendre comment ces cadres et modèles sont utilisés dans la pratique par les équipes pédagogiques.

Nous analysons et interprétons les textes pour permettre aux acteurs de terrain de les opérationnaliser et faire le choix de la méthodologie la plus adaptée pour l'utiliser dans leur propre contexte. Ce texte n'engage en aucun cas les acteurs à suivre les méthodologies discutées.

Le contexte et la problématique

Le monde de l'enseignement supérieur français subit actuellement des nombreux changements, parmi lesquels figure la transformation de l'offre de formation en approche par compétences (APC).

L'approche par compétences est entrée dans le paysage de l'enseignement supérieur européen dans le cadre du Processus de Bologne (en vigueur depuis 1999) qui est une coopération intergouvernementale entre 48 pays européens dans le domaine de l'enseignement supérieur. Ce processus a pour objectif de mettre en place un **Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EHEA)**¹ (ou **E.E.E.S.**, abréviation utilisée en français) en vue d'améliorer son internationalisation et favoriser la mobilité, ses lisibilité et attractivité. Pour arriver à l'harmonisation structurelle de l'EHEA, les décideurs politiques ont développé des outils communs pour la reconnaissance académique et professionnelle² :

- ❖ L'organisation des études en 3 cycles : Licence – Master – Doctorat.
- ❖ Le système européen de transfert et d'accumulation de crédits – ECTS.
- ❖ **Le supplément au diplôme**, qui est un document joint à un diplôme d'enseignement supérieur et décrivant les savoirs et les compétences acquis par les diplômés de l'enseignement supérieur.
- ❖ **Les références européennes et lignes directrices pour le management de la qualité (ESG)**³ adoptées en 2015.
- ❖ Les cadres des certifications :
 - **Le cadre global de qualifications pour l'espace européen de l'enseignement supérieur (QF-EHEA)**⁴, adopté en 2005 par la Communiqué de Bergen (*Communiqué de la Conférence des Ministres européens chargés de l'Enseignement Supérieur, Bergen, 2005*) et modifié en 2018 par la Communiqué de Paris (*Communiqué de la Conférence ministérielle européenne pour l'enseignement supérieur, Paris, 2018*). Ce cadre est un cadre de référence commun qui, à

¹ De l'anglais, *European Higher Education Area (EHEA)*

² Consultez le site de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (E.E.E.S.) pour plus d'information : <http://ehea.info>

³ De l'anglais, *European Standards and Guidelines (ESG) for Quality Assurance of Higher Education*

⁴ De l'anglais, *Qualifications Framework for the European Higher Education Area (QF-EHEA)* : <http://ehea.info/page-tools>

travers des paramètres définis, permet aux pays membres de l'EHEA d'établir un lien entre leurs systèmes de certification **dans le domaine de l'enseignement supérieur**. C'est sur la base de ce cadre global que les pays membres développent leurs cadres nationaux de qualifications et certifications.

- **Le Cadre Européen des Certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (EQF-LLL)⁵** est un cadre qui a été développé par la Commission Européenne et adopté par le Parlement Européen en 2008. C'est « *un cadre de référence commun qui permet aux pays européens d'établir un lien entre leurs systèmes de certification. Il joue le rôle d'outil de transposition pour faciliter la lecture et la compréhension des certifications dans différents pays et systèmes européens* » (Commission européenne, 2008, p. 3). L'EQF-LLL couvre **tous les niveaux de l'éducation et formation** dans les pays membres de l'Union Européens et des pays de l'espace économique européen.
- Même si le vocabulaire utilisé dans ces deux cadres n'est pas identique, il n'a pas de différence essentiel entre le QF-EHEA et l'EQF-LLL. **Les cadres nationaux doivent être développés en lien avec ces deux cadres globaux.**
- EQF-LLL a permis d'introduire la notion des « acquis de l'éducation et de la formation » comme un outil de comparabilité et de transparence des certifications dans l'espace européen. Un ensemble de descripteurs (connus sous le nom de **Descripteurs de Dublin**) indique quels sont les acquis attendus d'une certification de chacun des huit niveaux⁶ de l'éducation et de la formation.

Pour finir, le Communiqué de Leuven/Louvain-la-Neuve de 2009 (*Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 2009*) a mis en exergue l'importance de développer des approches centrées sur l'apprenant dans le contexte de l'enseignement supérieur.

Chaque état membre de l'EHEA, dont la France, a dû décliner cette politique européenne dans son propre contexte.

Cette politique s'est traduite dans le contexte universitaire français à travers plusieurs lois et arrêtés, dont l'arrêté du 1er août 2011 (Journal officiel de la république française, 2011) qui a fixé le nouveau cadre commun réglementaire relatif à la licence. Selon cet arrêté, tous les diplômes et titres à finalité professionnelle ou non (Licence, Master, Doctorat - LMD) délivrés au nom de l'État doivent être enregistrés dans le **Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP)**. Les dispositions de cet arrêté entraînent en vigueur à la rentrée universitaire 2014 (Journal officiel de la république française, 2014). 2014 marque ainsi un tournant dans la transformation des offres de formation en approche par compétences pour les établissements d'enseignement

⁵ De l'anglais, *European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF-LLL)*

⁶ Les niveaux 6, 7 et 8 correspondent respectivement aux niveaux de la Licence, Master et Doctorat

supérieur français⁷ et la nécessité pour les équipes pédagogiques de développer des **référentiels de compétences** pour les diplômes LMD.

Le Décret du 8 janvier 2019 (Journal officiel de la république française, 2019b) et l'arrêté du 8 janvier 2019 (Journal officiel de la république française, 2019a) définissent actuellement le cadre national français des certifications professionnelles⁸ en lien avec EQF-LLL. Ce cadre établit la classification, par niveau de qualification, des certifications professionnelles enregistrées au Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP)⁹, et fixe les critères associés aux niveaux de qualification.



Cette obligation de penser et d'afficher les formations en approche par compétences pose plusieurs questions dont celle de l'élaboration des référentiels de compétences pour les diplômes de l'enseignement supérieur. Dans le cadre du projet ADCES « *Accompagner le Développement des Compétences dans l'Enseignement Supérieur* »¹⁰ nous nous sommes questionnés sur cette problématique à travers les questions suivantes :

1. Quel est le cadre réglementaire français concernant le développement de référentiels de formation dans l'enseignement supérieur ?
2. Quels sont les modèles théoriques existants pour formaliser une compétence dans un référentiel de formation ?
3. Quels modèles théoriques sont utilisés par les équipes pédagogiques d'enseignement supérieur français et comment sont-ils utilisés ?

La méthodologie d'étude

La première étape de l'étude a consisté en une revue des lois, des arrêtés et d'autres documents officiels qui servent de cadre réglementaire pour la mise en œuvre de l'approche par compétences en France. L'objectif était d'identifier comment la formalisation des compétences dans un référentiel est traitée dans les documents réglementaires.

⁷ Les écoles d'ingénieurs sont concernées par cette demande depuis plus longtemps, par le biais de l'accréditation de ces établissements assurée par la CTI (commission des titres d'ingénieur).

⁸ « La certification est un terme qui désigne tout diplôme, titre ou certificat de qualification professionnelle (CQP) remis à une personne pour attester de sa qualification », <https://www.certificationprofessionnelle.fr/>.

Toutes les formations de l'enseignement supérieur contribuent à la construction de compétences permettant de mener à bien des activités, professionnelles ou non. A ce titre, elles rentrent dans le champ des formations professionnelles, y compris quand les contenus ne visent pas directement l'exercice d'un métier.

⁹ Depuis 2008, le RNCP a été sous la responsabilité de La Commission nationale de la certification professionnelle (CNCP). A partir du 01 janvier 2019, le RNCP est sous la responsabilité de **France compétences** (www.certificationprofessionnelle.fr)

¹⁰ Le projet ADCES est porté par l'IDIP de l'Université de Strasbourg, avec le soutien de la MIPNES. Durée du projet : octobre 2018 - octobre 2019.

MIPNES : la Mission de la Pédagogie et du Numérique pour l'Enseignement Supérieur

IDIP : Institut de Développement et d'Innovation Pédagogiques

La deuxième étape a consisté en une revue de la littérature scientifique et professionnelle existante. De nombreuses recherches et travaux ont été menés sur la question (Chauvigné & Coulet, 2010; Coulet, 2011; Loisy & Coulet, 2018; Nagels, 2008; Nagels & Le Goff, 2008; Postiaux, Bouillard, & Romainville, 2010; Poumay, Tardif, & Georges, 2017; Prigent, Bernard, & Kozanitis, 2009; Tardif, 2003), et il existe à présent un certain nombre de guides sur l'approche par compétences produits souvent par les universités et adaptés au contexte local (Aix-Marseille Université, 2016a, 2016b; Dominguez & Huneault, 2017; Leem - Les entreprises du médicament, 2017; Poumay, Georges, & Dupont, 2016; Université de Genève, 2018; Université de Lorraine, 2016; Université de Nantes, 2016; Université de Picardie Jules Verne, 2018; Université de Strasbourg, 2017; Université Paris-Saclay, 2019; Université Saint-Joseph, 2014). L'objectif était d'identifier des modèles théoriques issus de la littérature existante qui peuvent être utilisés par les équipes pédagogiques pour formaliser les compétences dans des référentiels de formations dans lesquels ils interviennent.

Enfin, nous avons mené trente et un entretiens semi-directifs avec des chargés de mission « approche par compétences » ou des personnes impliquées dans le déploiement de l'approche par compétences dans les établissements de l'enseignement supérieur français. Parmi les interviewés, figuraient dix-huit conseillers et ingénieurs pédagogiques et treize enseignants-chercheurs, responsables de diplôme, et directeurs de formation. Les interviewés ont été interrogés sur le cadre de référence qu'ils utilisent pour formaliser les compétences dans un référentiel et, quand c'était possible, nous leur avons demandé de partager leurs référentiels. Les entretiens se sont déroulés entre les mois d'octobre 2018 et mai 2019. Les trente et une personnes interviewées sont des représentants soit d'établissement, soit de composante, soit de diplôme, suivant la répartition suivante :

- 22 universités et leurs composantes
- 5 écoles d'ingénieurs
- 1 école de commerce
- 1 école de santé
- 1 IUT
- 1 institut

Les trois actions ont été travaillées en parallèle entre octobre 2018 et juillet 2019 et les résultats ont été formalisés au mois d'octobre 2019.

Le cadre réglementaire français concernant le développement de référentiels de formations dans le contexte de l'enseignement supérieur

Le cadre réglementaire français ne propose pas de modèle explicite à destination des gouvernances et des équipes pédagogiques pour formaliser des compétences dans un référentiel. Des éléments fondamentaux peuvent cependant être retenus pour l'action.

Selon article 6 de l'arrêté du 30 juillet 2018 (Journal officiel de la république française, 2018a), « *l'étudiant doit acquérir un ensemble de connaissances et compétences comprenant notamment :*

1. *des connaissances et compétences disciplinaires, en premier lieu dans les principales disciplines de sa formation, mais aussi dans des disciplines connexes et, le cas échéant, dans des disciplines d'ouverture qui favorisent l'acquisition d'une culture générale ;*
2. *Des compétences linguistiques, se traduisant notamment par la capacité à lire, écrire, comprendre et s'exprimer dans au moins une langue étrangère vivante ;*
3. *Des compétences transversales, telles que l'aptitude à l'analyse et à la synthèse, à l'expression écrite et orale, au travail individuel et collectif, à la conduite de projets, au repérage et à l'exploitation des ressources documentaires, ainsi que des compétences numériques et de traitement de l'information et des données ;*
4. *Des compétences technologiques, préprofessionnelles et professionnelles, fondées sur la connaissance des champs de métiers associés à la formation et, le cas échéant, sur une expérience professionnelle, favorisant l'élaboration du projet personnel et professionnel de l'étudiant et permettant l'acquisition de compétences qualifiantes pour l'insertion professionnelle au niveau de la licence pour les étudiants qui le souhaitent. »*

L'attente ministérielle est donc qu'une compétence soit formalisée en tenant compte de certains « **types** » de **compétences**, notamment **disciplinaires, linguistiques, transversales, technologiques, préprofessionnelles et professionnelles**.

De plus, l'article 9 du même arrêté précise que les parcours de licence sont organisés en **blocs de connaissances et de compétences**, définis comme des « *ensembles homogènes et cohérents de compétences contribuant à l'exercice en autonomie d'une activité professionnelle. Elle renforce la cohérence et la lisibilité des parcours au regard des objectifs visés et facilite l'insertion professionnelle. Elle fait de la licence une formation plus adaptée aux besoins de la formation tout au long de la vie* » (Journal officiel de la république française, 2018a).

Le regroupement de compétences par « types » et en « blocs » apparaît également dans d'autres documents normatifs, et notamment dans les Référentiels des mentions de licence. L'édition des référentiels en vigueur est celle de 2019. Ces documents étant très récents, il est pertinent d'analyser également l'édition 2015 qui a servi de référence pour les équipes pédagogiques sollicitées pour l'étude sur laquelle se base ce présent rapport.

Les Référentiels de compétences des mentions de licence de janvier 2015 (Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation, 2015), rédigés par le groupe de travail à l'initiative du ministre chargé de l'enseignement supérieur, regroupent les compétences des mentions de licence par « **type** » : **disciplinaires, préprofessionnelles, transversales et linguistiques** (Tableau 1 et Figure 1). Il faut noter que seules les compétences disciplinaires des présents référentiels varient d'une mention de licence à l'autre, les compétences préprofessionnelles, transversales et linguistiques restant les mêmes pour toutes les mentions. Chaque compétence est formalisée **sous forme de « verbe d'action suivi d'un cadre d'exécution »**. Par exemple « *Repérer dans un texte juridique les concepts fondamentaux du droit interne, du droit européen et du droit international, et les replacer dans une dimension historique* ».

MENTION DROIT

Compétences disciplinaires

- Repérer dans un texte juridique les concepts fondamentaux du droit interne, du droit européen et du droit international, et les replacer dans une dimension historique.
- Se servir aisément des fondements de l'analyse juridique pour lire un texte juridique et une décision de justice, identifier les règles de droit applicables, la qualification juridique des faits et les modalités de contrôle.
- Situer le droit des personnes et celui des entreprises, des administrations et de leurs personnels dans leur contexte politique, économique et social.
- Mobiliser les principales règles comptables, financières et fiscales applicables aux individus, aux entreprises, aux administrations et à l'État.
- Identifier dans un document les modes de règlement juridique des conflits (recours gracieux, conciliation, médiation, tribunaux...).

Compétences préprofessionnelles

- Situer son rôle et sa mission au sein d'une organisation pour s'adapter et prendre des initiatives.
- Identifier le processus de production, de diffusion et de valorisation des savoirs.
- Respecter les principes d'éthique, de déontologie et de responsabilité environnementale.
- Travailler en équipe autant qu'en autonomie et responsabilité au service d'un projet.
- Identifier et situer les champs professionnels potentiellement en relation avec les acquis de la mention ainsi que les parcours possibles pour y accéder.
- Caractériser et valoriser son identité, ses compétences et son projet professionnel en fonction d'un contexte.
- Se mettre en recul d'une situation, s'auto évaluer et se remettre en question pour apprendre.

Compétences transversales et linguistiques

- Utiliser les outils numériques de référence et les règles de sécurité informatique pour acquérir, traiter, produire et diffuser de l'information ainsi que pour collaborer en interne et en externe.
- Identifier et sélectionner diverses ressources spécialisées pour documenter un sujet.
- Analyser et synthétiser des données en vue de leur exploitation.
- Développer une argumentation avec esprit critique.
- Se servir aisément des différents registres d'expression écrite et orale de la langue française.
- Se servir aisément de la compréhension et de l'expression écrites et orales dans au moins une langue vivante étrangère.

Tableau 1. Exemple des compétences formalisées par le groupe de travail du MESRI dans les Référentiels de compétences des mentions de licence du Janvier 2015 (page 12).

Type de compétence	Compétences <i>[formulé en terme d'une verbe d'action + un cadre d'exécution]</i>
Compétences disciplinaires	<i>compétence 1</i>
	<i>compétence 2</i>
Compétences linguistiques	<i>compétence 1</i>
	<i>compétence 2</i>
Compétences transversales	<i>compétence 1</i>
	<i>compétence 2</i>
Compétences technologiques	<i>compétence 1</i>
	<i>compétence 2</i>
Compétences préprofessionnelles et professionnelles	<i>compétence 1</i>
	<i>compétence 2</i>

Figure 1. Proposition de représentation d'un référentiel de compétences de mention de licence de Janvier 2015

Cette structuration des compétences a donc été modifiée dans la nouvelle édition des référentiels nationaux, nommée **Référentiels d'activités, de compétences et d'évaluation pour les mentions de la nomenclature nationale de licence générale**, qui sont parus en juillet 2019 (Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation, 2019b)¹¹. Il faut noter que dans les deux éditions de ces référentiels les compétences, quant à elles, restent les mêmes, les modifications étant limitées à la structuration des référentiels.

La nouvelle édition des référentiels propose de décliner chaque mention de licence en trois référentiels (Tableau 2 et Figure 2):

- ❖ un référentiel d'activités professionnelles ;
- ❖ un référentiel de compétences ;
- ❖ un référentiel d'évaluation.

Le référentiel de compétences, quant à lui, est décliné en **blocs de compétences**, définis comme « *ensembles homogènes et cohérents de compétences contribuant à l'exercice autonome d'une activité professionnelle* » (Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation, 2019b, p. 5).

Les blocs, quant à eux, sont déclinés en deux types :

- ❖ les blocs de **compétences disciplinaires**, qui sont spécifiques pour chacune des mentions de la nomenclature nationale ;
- ❖ les blocs de **compétences transversales**, qui sont communs à l'ensemble des mentions. Ces blocs sont encore déclinés en trois catégories : **usages numériques, maîtrise du français et des langues étrangères, connaissance du monde professionnel**.

MENTION DROIT	
Exemples d'activités pouvant être exercées par un diplômé de la mention	
<ul style="list-style-type: none"> • Assistance au responsable d'une unité dans le cadre des relations avec les instances représentatives du personnel. • Conseil et assistance juridique aux responsables hiérarchiques. • Appui à la gestion des ressources humaines. 	
Compétences certifiées à l'issue de la formation	
Identification d'un questionnement au sein d'un champ disciplinaire	<ul style="list-style-type: none"> • Situer le droit des personnes et celui des entreprises, des administrations et de leurs personnels dans leur contexte politique, économique et social.
Analyse d'un questionnement en mobilisant des concepts disciplinaires	<ul style="list-style-type: none"> • Repérer dans un texte juridique les concepts fondamentaux du droit interne, du droit européen et du droit international, et les replacer dans une dimension historique. • Se servir aisément des fondements de l'analyse juridique pour lire un texte juridique et une décision de justice, identifier les règles de droit applicables, la qualification juridique des faits et les modalités de contrôle.
Mise en œuvre de méthodes et d'outils du champ disciplinaire	<ul style="list-style-type: none"> • Mobiliser les principales règles comptables, financières et fiscales applicables aux individus, aux entreprises, aux administrations et à l'État.
Usages numériques	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser les outils numériques de référence et les règles de sécurité informatique pour acquérir, traiter, produire et diffuser de l'information ainsi que pour collaborer en interne et en externe.
Exploitation de données à des fins d'analyse	

¹¹ Le référentiel de juillet 2019 est accessible à https://services.dgesip.fr/T343/S946/formation_continue_et_ftlv

<ul style="list-style-type: none"> • Identifier, sélectionner et analyser avec esprit critique diverses ressources dans son domaine de spécialité pour documenter un sujet et synthétiser ces données en vue de leur exploitation. • Analyser et synthétiser des données en vue de leur exploitation.
<p>Expression et communication écrites et orales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se servir aisément des différents registres d'expression écrite et orale de la langue française. • Communiquer par oral et par écrit, de façon claire et non-ambiguë, dans au moins une langue étrangère.
<p>Positionnement vis-à-vis d'un champ professionnel</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifier et situer les champs professionnels potentiellement en relation avec les acquis de la mention ainsi que les parcours possibles pour y accéder. • Caractériser et valoriser son identité, ses compétences et son projet professionnel en fonction d'un contexte.
<p>Action en responsabilité au sein d'une organisation professionnelle</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situer son rôle et sa mission au sein d'une organisation pour s'adapter et prendre des initiatives. • Respecter les principes d'éthique, de déontologie et de responsabilité environnementale.
<p>Modalités d'accès à la certification – Evaluation</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Les modalités du contrôle permettent de vérifier l'acquisition de l'ensemble des aptitudes, connaissances, compétences et blocs de compétences constitutifs du diplôme. Ces éléments sont appréciés soit par un contrôle continu et régulier, soit par un examen terminal, soit par ces deux modes de contrôle combinés. • Concernant l'évaluation des blocs de compétences, chaque certificateur accrédité met en œuvre les modalités qu'il juge adaptées : rendu de travaux, mise en situation, évaluation de projet, etc. Ces modalités d'évaluation peuvent être adaptées en fonction du chemin d'accès à la certification : formation initiale, VAE, formation continue. • Chaque ensemble d'enseignements à une valeur définie en crédits européens (ECTS). Pour l'obtention du grade de licence, une référence commune est fixée correspondant à l'acquisition de 180 crédits ECTS.

Tableau 2. Exemple des compétences formalisées par le groupe de travail du MESRI dans les Référentiels d'activités, de compétences et d'évaluation pour les mentions de la nomenclature nationale de licence générale de juillet 2019 (page 9-10).

Activités professionnelles pouvant être exercées par un diplômé de la mention	Compétences attestées par le diplôme [Regroupées en blocs et formulé en terme d'une verbe d'action + un cadre d'exécution]
Activité professionnelle 1 Activité professionnelle 2 Activité professionnelle 3	BLOCS de compétences disciplinaires
	compétence 1
	compétence 2
	BLOCS de compétences transversales
	Usages numériques
	compétence 1
	compétence 2
	Maîtrise du français et des langues étrangères
	compétence 1
	compétence 2
Connaissance du monde professionnel	
compétence 1	
compétence 2	
	Modalités d'accès à la certification – Evaluation

Figure 2. Proposition de représentation d'un Référentiel d'activités, de compétences et d'évaluation pour les mentions de la nomenclature nationale de licence générale de juillet 2019

La méthodologie de regroupement de compétences en blocs n'est pas explicitée dans les référentiels, mais certaines pistes peuvent être retrouvées dans d'autres ressources documentaires ministérielles (CNCP, 2015, 2017; DGESIP, 2019; Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation, 2019a) ainsi que dans les guides réalisés par autres organismes (Centre Inffo, 2018, 2019a, 2019b; Céreq, 2017; IGEN & IGAENR, 2015; Les entreprises du médicament, 2017).

La dernière source d'information pertinente pour comprendre le cadre réglementaire français concernant la formalisation des compétences dans un référentiel est le **Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP)**.

Depuis 2014 tous les diplômes et titres à finalité professionnelle ou non (Licence, Master, Doctorat - LMD) délivrés au nom de l'État doivent être enregistrés dans le RNCP. Ces diplômes bénéficient de l'inscription « de droit ». Les fiches RNCP pour chaque diplôme délivré au nom de l'État sont rédigées au niveau national, les référentiels figurants dans ces fiches correspondent aux Référentiels d'activités, de compétences et d'évaluation pour les mentions de la nomenclature nationale de licence générale.

Les diplômes et titres à finalité professionnelle ne relevant pas de l'inscription « de droit », ainsi que des certificats de qualification professionnelle doivent déposer une demande d'enregistrement au RNCP (Journal officiel de la république française, 2018b). Cet enregistrement requiert la communication de plusieurs éléments (Direction de la certification professionnelle, 2019, p. 2) dont :

- ❖ un référentiel d'activités ;
- ❖ un référentiel de compétences ;
- ❖ un référentiel d'évaluation.

Le référentiel de compétence, quant à lui, doit être structuré en blocs. La cohérence des blocs de compétences et de leurs modalités spécifiques d'évaluation est un critère d'enregistrement au RNCP, en l'absence de structuration en blocs, la certification ne peut être enregistrée au RNCP (Direction de la certification professionnelle, 2019)

L'offre de formation conduisant au diplôme de licence et de master est **structurée en mentions et en parcours**.

Type de référentiel	Objet de référentiel	Auteurs de référentiel
Référentiel de compétences pour les mentions des diplômes nationaux	Compétences communes à toutes les mentions de diplômes nationaux. Ils doivent servir de garant de la qualité du diplôme national.	Rédigé par le groupe de travail du ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (MESRI)
Référentiel de compétences pour un parcours	Compétences spécifiques à chaque parcours d'une mention, proposée par un établissement d'enseignement supérieur. Malgré ses spécificités, ce référentiel doit être en lien avec le référentiel de compétences national de la mention à laquelle le parcours est rattaché.	Rédigé par les équipes pédagogiques qui interviennent dans chaque parcours

Les référentiels de compétences des mentions de licence de juillet 2019 définissent donc des connaissances et compétences communes requises pour l'obtention des diplômes de licences délivrés au nom de l'État. Ils doivent servir de garant de la qualité du diplôme nationale. Les équipes pédagogiques du supérieur sont amenés à

élaborer ou transformer leur offre de formation en approche par compétences en suivant le cadre national existant. Elles peuvent proposer des parcours dans le cadre des mentions qui visent l'acquisition de compétences et connaissances spécifiques (Article 7 de l'arrêté du 30 juillet 2018).



A travers les arrêtés, les fiches RNCP et les Référentiels de compétences des mentions de licence (éditions 2015 et 2019)¹², le cadre réglementaire français propose donc implicitement un modèle pour formaliser une compétence dans un référentiel. Plusieurs éléments principaux de ce modèle peuvent être retenus:

- ❖ La typologie de compétences : disciplinaires, linguistiques, transversales, technologiques, préprofessionnelles et professionnelles ;
- ❖ La description des « activités professionnelles » visées par le diplôme en lien avec les « compétences attestées » par le diplôme, et les « modalités spécifiques d'évaluation » de ces compétences ;
- ❖ Le regroupement de compétences en blocs - des « *ensembles homogènes et cohérents de compétences contribuant à l'exercice autonome d'une activité professionnelle* » ;
- ❖ La déclinaison de blocs de compétences en deux grands « types » de compétences : disciplinaires et transversales ;
- ❖ La déclinaison des compétences transversales en trois catégories : usages numériques, maîtrise du français et des langues étrangères, connaissance du monde professionnel ;
- ❖ La formulation d'une compétence sous forme de « verbe d'action suivi d'un cadre d'exécution ».

Ces différents éléments guident et orientent donc les acteurs de terrain dans la structuration et la formalisation des compétences dans les référentiels. Mais que nous dit la littérature scientifique et professionnelle à ce sujet ? Quels sont les modèles privilégiés par les acteurs ? Y retrouve-t-on ces mêmes éléments ?

Les modèles théoriques pour la formalisation de compétences identifiés dans la littérature scientifique et professionnelle

Une des premières étapes de la transformation d'une offre de formation centrée autour de compétences est l'élaboration du référentiel de compétences.

Le référentiel de compétences est un document qui répertorie et souvent organise les compétences visées par la formation. C'est « *un cadre collectif, une organisation d'un réel partagé par un groupe d'individus concernés*

¹² Vu que l'édition 2019 du référentiel est très récente, ce document n'a pas encore eu l'impact sur les référentiels développés par les équipes pédagogiques, qui se sont plutôt appuyées sur l'édition 2015. Les éléments du référentiel 2019 n'apparaîtront, donc, pas dans les référentiels existants analysés dans le cadre de cette étude menée entre octobre 2018 et juillet 2019.

par la formation qu'il décrit » (Postiaux et al., 2010, p. 18). Il s'agit d' « une représentation du projet de l'institution de formation et non de la profession ciblée » (ibid., p.26). A cet égard, il est utile de retenir deux conclusions :

1. Le terme « référentiel de compétences » peut recouvrir trois niveaux de définition du référentiel :
 - Le référentiel de compétences, qui répertorie les compétences visées par la formation et certifiées par un diplôme donné ;
 - Le référentiel de formation, qui met en correspondance le référentiel de compétences avec l'organisation de la formation ;
 - Le référentiel d'évaluation (ou de certification), qui donne un cadre pour vérifier l'atteinte des compétences visées. Il peut rendre compte des étapes dans l'acquisition d'une compétence et même intégrer des niveaux de spécification en termes d'indicateurs et de critères de ce qui sera évalué.
2. Les méthodologies utilisées pour concevoir des référentiels métiers ne vont pas forcément convenir pour l'élaboration de référentiels de formation dans le supérieur.

Dans l'enseignement supérieur, le référentiel de compétences et/ou de formation peut avoir plusieurs rôles (Postiaux et al., 2010). Dans le cadre du présent rapport, deux rôles principaux peuvent être retenus :

- ❖ le référentiel comme **outil de communication** : il permet d'articuler les compétences visées par la formation et attestées par le diplôme. Dans ce sens, c'est un contrat pédagogique, un document à destination des apprenants leur permettant la prise de conscience des compétences qu'ils construisent tout au long de leur parcours d'études et dont ils disposent à la fin de leurs études pour communiquer avec le monde professionnel et intégrer le marché de travail.
- ❖ le référentiel comme **outil pédagogique** : il peut contenir plusieurs éléments qui précisent les compétences visées par la formation et attestées par le diplôme. Dans ce sens, c'est un document à destination des enseignants (et élaboré par eux-mêmes en collégialité) leur permettant de mieux penser les pratiques d'enseignement et d'évaluation, et notamment de construire des situations de développement et d'évaluation des compétences.

Dans un projet de transformation d'une offre de formation en approche par compétences, les équipes pédagogiques devront élaborer des référentiels pour les formations qui répondront à ces deux intentions.

L'élaboration d'un référentiel est un vrai projet d'équipe pédagogique qui demande à la fois d'assurer la synergie autour du projet de référentiel et de maîtriser la méthodologie pour formaliser des compétences dans un référentiel. A partir des trente et un entretiens semi-directifs avec des chargés de mission « approche par compétences » et une revue de la littérature scientifique et professionnelle, nous avons retenu deux modèles théoriques proposés et couramment utilisés pour formaliser des compétences dans un référentiel dans le contexte de l'enseignement supérieur :

- A. Le premier a été essentiellement développé par Jacques Tardif, professeur émérite en éducation à l'Université de Sherbrooke, Canada (Poumay et al., 2017; Tardif, 2003, 2004, 2015) ;

B. Le deuxième modèle a été principalement développé par Jean-Claude Coulet, chercheur en psychologie du développement à l'Université de Rennes 2, France et Christian Chauvigné, professeur associé à l'université de Rennes 2 (Chauvigné & Coulet, 2010; Coulet, 2011, 2014; Loisy & Coulet, 2018).

A. Pour formaliser une compétence dans un référentiel selon Jacques Tardif, il est nécessaire d'identifier cinq éléments principaux¹³ :

1. Une **compétence (savoir-agir complexe)** ;
2. Des **composantes essentielles** de l'action, qui rendent compte de la complexité de cette compétence, informent sur sa qualité et facilitent son évaluation ;
3. Des **situations professionnelles** dans lesquelles se manifeste cette compétence ;
4. Les **niveaux de développement** de la compétence attendus à la fin de chaque cycle (par exemple, une année d'étude) ;
5. Les **apprentissages critiques** nécessaires pour se diriger vers un niveau donné de la compétence visée.

Les éléments 2 à 5 servent à préciser la compétence visée (élément 1) et à planifier les enseignements selon le niveau de développement de celle-ci.

Une fois identifiés et formulés, ces cinq éléments peuvent être inscrits dans une forme illustrée par la Figure 3.

Compétence 1		Composantes essentielles		Domaines de ressources						
Nommer une compétence		Composante 1 Composante 2								
Situations professionnelles	Situation 1 Situation 2 Situation 3									
Niveaux de développement	Apprentissages critiques			cours 1	cours 2	cours 3	cours 4	cours 5	cours 6	cours 7
NOVICE - BAC+2 définir le niveau novice de compétence	Apprentissage critique 1 Apprentissage critique 2									
INTERMEDIAIRE - BAC+3 définir le niveau intermédiaire de compétence	Apprentissage critique 1 Apprentissage critique 2 Apprentissage critique 3 Apprentissage critique 4									
COMPETENT - M2 définir le niveau compétent	Apprentissage critique 1 Apprentissage critique 2 Apprentissage critique 3 Apprentissage critique 4 Apprentissage critique 5									

Figure 3. Proposition de présentation pour la formalisation d'une compétence selon le modèle de Jacques Tardif

Contrairement à ce qui est développé dans les cadres réglementaires décrits précédemment, ce modèle n'intègre pas les compétences isolées au titre de « compétences transversales ». Comme le précise l'auteur : « [...] pour

¹³ La méthodologie plus détaillée pour la définition de chaque élément peut être retrouver en Annexe 2.1 de l'ouvrage « Organiser la formation à partir des compétences. Un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur » (Poumay et al., 2017, p. 230-231).

que l'apprentissage soit « situé », chaque élément doit être ancré dans une réalité concrète. Dans de nombreux référentiels et cadres européens, des éléments comme « apprendre à apprendre », « faire preuve d'autonomie » [...] sont isolés au titre de « compétences transversales ». Ce statut transversal pose problème tant sur le plan de l'enseignement que de l'apprentissage et de l'évaluation » (Poumay, Tardif, & Georges, 2017, p. 43).

B. Pour Jean-Claude Coulet, il est nécessaire d'identifier cinq éléments principaux pour formaliser le domaine de pertinence de la compétence, puis cinq éléments pour formaliser les composantes de l'organisation mentale de l'action impliquées dans la mobilisation de la compétence¹⁴ :

- ❖ Éléments concernant le domaine de pertinence de la compétence :
 1. Une **compétence** de référence ;
 2. Les **caractéristiques communes** aux situations dans lesquelles le sujet mobilise la compétence ;
 3. Les **tâches** qui nécessitent la mise en œuvre de la compétence ;
 4. Le **but commun** des tâches pour la compétence ;
 5. La **performance attendue** pour ces tâches : les résultats visibles de la compétence qui sont attendus à la fin de l'action.
- ❖ Éléments concernant l'organisation mentale de l'action - le processus cognitif permettant la mise en œuvre de la compétence et la production de la performance :
 1. Des ressources (représentations, connaissances théoriques et pragmatiques) pour **interpréter et analyser la situation** dans laquelle le sujet doit agir ;
 2. Des ressources pour **se situer par rapport aux attentes sociale**, i.e. prendre en compte les normes et les usages attendus pour atteindre l'objectif ;
 3. Des **règles d'action**, une manière d'agir habituelle ;
 4. Des paramètres de situation qui peuvent obliger le sujet à **adapter des règles d'action** ;
 5. Des indices de réussite qui permettent au sujet **d'évaluer son action en cours de réalisation et de l'adapter**, l'ajuster si nécessaire.

Une fois identifiés et formulés, ces éléments peuvent être inscrits dans une forme illustrée par la Figure 4.

¹⁴ La méthodologie plus détaillée pour la définition de chaque élément peut être retrouvée dans les chapitre 4 et 5 de l'ouvrage « *Compétences et approche-programme. Outils le développement d'activités responsables* » (Loisy & Coulet, 2018, p. 135-186). Elle peut également être retrouvée dans le référentiel de compétences des médecins inspecteurs de santé publique de l'EHESP (Falhun, Magdelaine, & Chenel, 2013)

REFERENTIEL DE COMPETENCES

DOMAINE DE LA PERTINENCE DE LA COMPETENCE

Compétence : <i>Nommer une compétence</i>		
Taches	<i>tache 1</i> <i>tache 2</i> <i>tache 3</i> <i>tache 4</i> ...	But commun des taches : <i>définir le but</i>
Caractéristiques communes aux situations	caractéristique 1 caractéristique 2 caractéristique 3 caractéristique 4 ...	
Performance attendue : <i>performance 1</i> <i>performance 2</i> <i>performance 3</i> <i>performance 4</i> ...		

ORGANISATION MENTALE DE L'ACTION

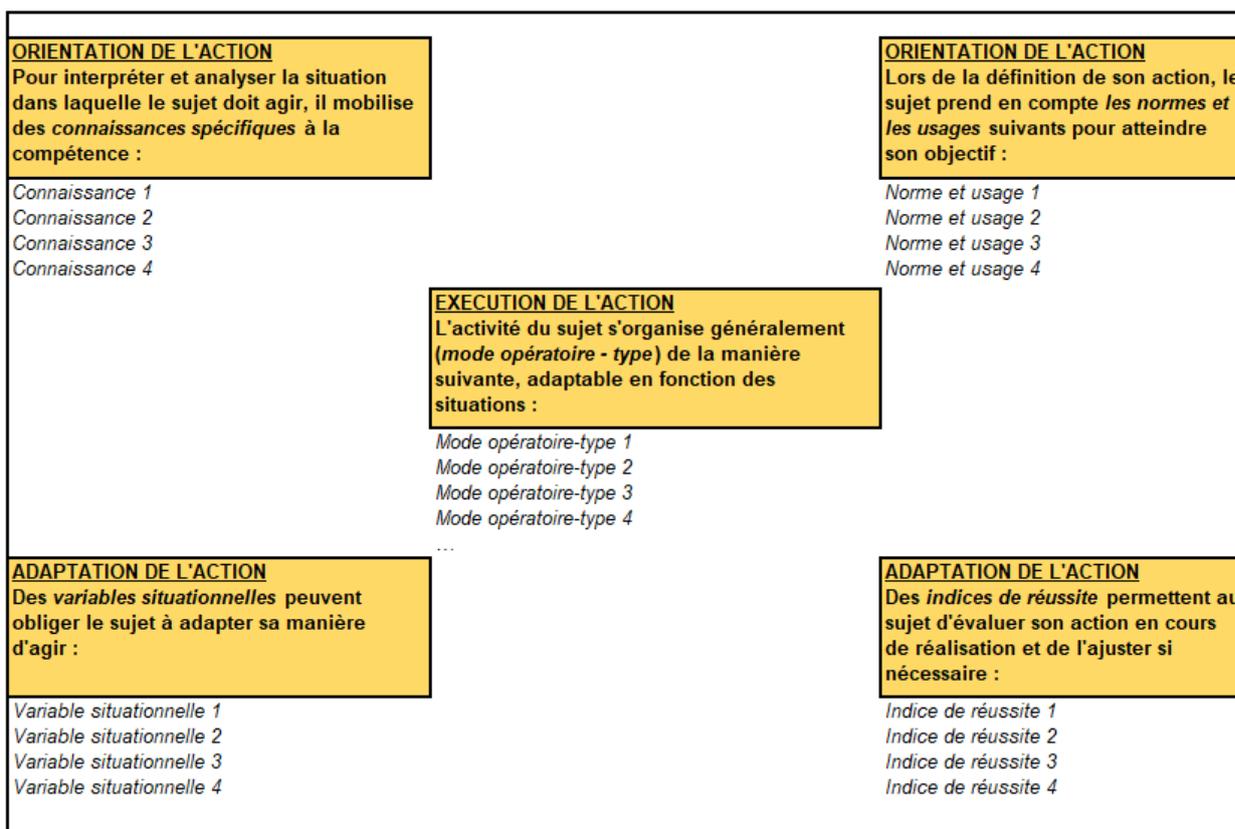


Figure 4. Proposition de présentation pour la formalisation d'une compétence selon le modèle de Jean-Claude Coulet

Ici encore, contrairement à ce qui est proposé par les cadres réglementaires et, comme c'est le cas pour le modèle de Tardif, le modèle de Coulet n'intègre pas les compétences isolées au titre de « compétences transversales ».

Plus généralement, les deux modèles discutés ci-dessus invitent à préciser le champ de la pertinence d'une compétence à travers un certain nombre d'éléments qui varient d'un modèle à l'autre (tels que, par exemple, composantes essentielles, situations professionnelles, etc.). Ce qui n'est pas spécifiquement stipulé dans les cadres réglementaires. Le modèle de Coulet propose d'aller un peu plus loin que celui de Tardif en précisant l'organisation mentale de l'action.

Ainsi nous pouvons voir que les deux modèles mobilisés par les acteurs de terrain (Tardif et Coulet) sont plus complexes que celui proposé par le cadre réglementaire français et permettent une formalisation plus précise de chaque compétence dans un référentiel. Ce référentiel devient ainsi un outil pédagogique qui permet de mieux penser les situations de développement et d'évaluation des compétences.



Plusieurs questionnements associés aux modèles théoriques et au cadre réglementaire émergent donc :

- ❖ Si une équipe pédagogique fait le choix de formaliser les compétences relatives à son parcours selon un des deux modèles théoriques précédents, comment le référentiel qu'elle va développer doit-il être articulé avec le cadrage réglementaire préconisé ? Comment traduire un référentiel fondé sur l'un de ces deux modèles théoriques en référentiel qui réponde à la demande réglementaire ?
- ❖ Le concept de « compétence transversale » au titre de compétences isolées ne faisant pas partie des deux modèles examinés, comment faire coexister les cadres réglementaires et les modèles théoriques ?
- ❖ Sur quel fondement théorique et méthodologique les acteurs de terrain peuvent-ils s'appuyer pour regrouper les compétences en blocs ?
- ❖ Compte tenu de la complexité conceptuelle des deux modèles théoriques, comment peut-on accompagner les équipes pédagogiques dans l'appropriation de ses concepts ?

Les acteurs impliqués dans le développement de référentiels et l'accompagnement des équipes pédagogiques se trouvent face à ces questions dans leurs pratiques quotidiennes.

L'état de la pratique dans les établissements d'enseignement supérieur français sur la formalisation des compétences dans des référentiels de formation

A partir de trente et un entretiens réalisés avec les chargés de mission « compétences » auprès d'établissements d'enseignement supérieur français, nous avons obtenu des informations sur les choix méthodologiques faits par les équipes en charge de l'élaboration des référentiels pour leurs formations.

- ❖ Les interviewés ont fait référence à plusieurs sources utilisées pour travailler sur la formalisation des compétences dans un référentiel. Ce sont essentiellement les travaux de Jacques Tardif, Marianne

Poumay, François Georges, Jean-Claude Coulet, Guy le Boterf, la littérature sur la didactique professionnelles qui sont cités, ainsi que des documents officiels : les fiches RNCP, les Référentiels de compétences des mentions de licence de Janvier 2015 et autres documents cadres comme le syllabus CDIO¹⁵, le projet TUNING¹⁶, les différents référentiels existants.

- ❖ Le modèle théorique pour la formalisation de compétences dans un référentiel qui a été le plus souvent cité est le modèle de Jacques Tardif. Dix-sept établissements sur trente et un y ont fait référence.
- ❖ Les équipes s'appuient souvent sur plusieurs cadres théoriques et réglementaires en même temps, en les combinant ensemble dans le but de rédiger leurs référentiels.

Quatorze personnes parmi les interviewés ont partagé les référentiels développés par leurs équipes. Nous les avons analysés pour mieux identifier comment les compétences ont y été formalisées. Dans la plupart des cas, ces référentiels étaient encore en cours d'élaboration et n'ont pas vocation à être diffusés.

Les référentiels authentiques que nous avons analysés n'étant pas forcément formalisés dans le même format, les exemples présentés ici ont été volontairement mis en forme de manière similaire par souci de lisibilité.

- ❖ Un certain nombre de référentiels analysés regroupent les compétences par « type », comme proposé par le cadre réglementaire. Cependant, la typologie des compétences utilisée par les équipes ne correspond pas forcément à celle proposée par le cadre réglementaire. On ne retrouve pas forcément les « types » de compétences disciplinaires, préprofessionnelles, transversales et linguistiques. Il existe par ailleurs des variations entre les niveaux de développement des compétences définis par les référentiels. Notamment, les compétences peuvent n'être définies que pour l'année finale de formation (Figure 5), ou déclinées pour chaque année d'étude de cette formation (Figure 6).
- ❖ Certains référentiels sont construits selon le modèle de Jacques Tardif, dont quelques-uns avec des modifications du modèle initial. Ces modifications peuvent être plus au moins éloignées du modèle initial, allant d'un élément qui manque, comme par exemple les niveaux de développement (Figure 7), jusqu'à plusieurs éléments qui ne sont pas explicités dans un référentiel (Figure 8).
- ❖ D'autres référentiels ont été formalisés selon le modèle de Jean-Claude Coulet (Figure 9). Il faut noter que ces référentiels ont été élaborés dans un seul établissement d'enseignement supérieur français parmi les 31 contactés.

¹⁵ Disponible sur le site de CDIO : <http://www.cdio.org/framework-benefits/cdio-syllabus>

¹⁶ Disponible sur le site de TUNING : <https://www.unideusto.org/tuningeu/>

Type de compétence	Compétences pour L3 (fin d'études)
Connaissance générale de la gestion	Fait preuve d'une compréhension des fondements de la comptabilité, de la finance, du droit, du marketing, des opérations, de la stratégie, des RH et de la gestion de projet, et est capable de les appliquer
	...
International et interculturel	Est fonctionnel dans une première langue étrangère
	A développé une conscience interculturelle et des valeurs de tolérance et de respect
	...
	...
Ethique et développement durable	Fait preuve d'une capacité à identifier un dilemme éthique et à prendre position en se fondant sur son propre système de valeurs
	Est capable de choisir une démarche durable
	...
Esprit critique et résolution de problèmes	Est capable d'identifier les vraies causes d'un problème
	Est capable d'analyser les données collectées
	...
	...
...	

Figure 5. Exemple de référentiel de compétences avec les compétences regroupées par "type" pour l'année finale du parcours A.

Type de compétence	Compétences pour L1	Compétences pour L2
Compétences scientifiques et techniques	Décrire et expliquer les procédés d'obtention et de modification des constituants des aliments	Définir et justifier un itinéraire technologique en réponse à un cahier des charges ou à la demande d'un marché
	Choisir et mettre en oeuvre des méthodes pertinentes de dosage des constituants des aliments	Choisir et mettre en oeuvre des méthodes pertinentes de dosage des constituants des aliments
		Etre sensibilisé à la valorisation des sous-produits issus de l'industrie agroalimentaire
Compétences relationnelles et managériales	Communiquer et travailler en équipe	Communiquer et travailler en équipe
		Anticiper, décider en situation d'incertitude
		...
Compétences cognitives	Mobiliser/transférer ses connaissances scientifiques	Mobiliser/transférer ses connaissances scientifiques
		Sélectionner et mettre en oeuvre les outils adaptés à la veille technologique et réglementaire
		...
Connaissances transversales	Connaissance du vocabulaire anglais relatif aux biomolécules	Connaissance du vocabulaire anglais relatif aux produits et process alimentaires
		Management des hommes et des organisations
		...
Connaissances scientifiques et techniques	Connaissances scientifiques et techniques des biomolécules dans les divers secteurs de l'industrie alimentaire et de la recherche	Connaissances scientifiques et techniques des biomolécules dans les divers secteurs de l'industrie alimentaire et de la recherche

Figure 6. Exemple de référentiel de compétences avec les compétences regroupées par "type" et déclinées pour chaque année pour un diplômé du parcours A.

REFERENTIEL DE COMPETENCES pour un diplômé du parcours A						
Compétence 1 Fournir les services liés au système d'information						
Compétence 2 ...						
Compétence 3 ...						
Compétence 4 ...						
Compétence 1		Composantes essentielles				
Fournir les services liés au système d'information		en assurant le maintien en conditions opérationnelles en anticipant les évolutions possibles ...				
Situations professionnelles	Réponse à une demande client, utilisateur Production quotidienne ...					Domaines de ressources
Apprentissages critiques						
Analyser les besoins du métier Mesurer et anticiper les interactions avec l'écosystème et le processus		cours 1	cours 2	cours 3	cours 4	cours 5
		cours 6	cours 7			

Figure 7. Exemple de référentiel de compétences avec une compétence formalisée selon le modèle de Jacques Tardif (très proche du modèle initial).

REFERENTIEL DE COMPETENCES pour un diplômé du parcours A											
						Domaines de ressources (semestre 1)					
						UE 1		UE2		UE3	
						Cours 1	Cours 2	Cours 3	Cours 1	Cours 2	Cours 1
Compétence 1	Composantes essentielles					AA1	AA3			AA2	
Mettre en oeuvre un processus d'ingénierie couvrant la construction durable, l'ingénierie de systèmes énergies renouvelables et les procédés pour l'environnement	en concevant et dimensionnant les ouvrages, les procédés et leurs composants pour un usage et une application donnés en sélectionnant et maîtrisant les méthodes et outils adaptés à un problème en participant à ... en assurant, selon...							AA1			
Compétence 2	Composantes essentielles					AA1					
Prendre en compte les enjeux du développement durable	en mobilisant des compétences scientifiques et techniques visant à comprendre et réduire les impacts environnementaux des activités humaines en mettant en oeuvre... en intégrant...					AA1					
Compétence 3	Composantes essentielles						AA2				
...	...										
...	...										
...	...										

AA : acquis d'apprentissage

Figure 8. Exemple de référentiel de compétences avec une compétence formalisée selon le modèle de Jacques Tardif (plus éloigné du modèle initial).

REFERENTIEL DE COMPETENCES pour un diplômé du parcours A

DOMAINE DE LA PERTINENCE DE LA COMPETENCE

Compétence : Analyse de l'état de santé d'une population et de l'offre de soins et de services pour mettre en adéquation offre et besoins		
Taches	<ol style="list-style-type: none"> 1. Réalisation d'un état des lieux des problèmes de nutrition dans une région. 2. Réalisation d'un état des lieux des infections nosocomiales hospitalières. 3. Réalisation d'un état des lieux des dispositifs et mesures de préparation à la gestion des crises. 4. Diagnostic de l'offre de dialyse dans une région. 5. ... 6. ... 	But commun des taches : Production d'informations sanitaires ciblées, fondées sur l'analyse critique des données disponibles, pour mettre en adéquation l'offre de soins et de service avec les besoins des populations.
Caractéristiques communes aux situations	<ol style="list-style-type: none"> 1. L'état de santé des populations est problématique lorsqu'il n'est pas au niveau attendu par la société, le politiques ou les professionnels. 2. L'état de santé des populations est problématique ou est susceptible de le devenir. 3. ... 4. ... 5. ... 	
Performance attendue		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Produire une analyse des principales caractéristiques du problème de santé concerné (morbidité, mortalité, conséquences sociales, économiques, etc.), ainsi que de ses déterminants. 2. Identifier à partir de cette analyse les principaux besoins en terme de soins et services pour améliorer la situation. 3. ... 4. ... 		

ORGANISATION MENTALE DE L'ACTION

<p>ORIENTATION DE L'ACTION Pour interpréter et analyser la situation dans laquelle le médecin inspecteur doit agir, il mobilise des connaissances spécifiques à la compétence :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Les techniques de recueil de l'information (base de donnée, entretien) et les sources d'informations. 2. Les principaux indicateurs qui permettent d'analyser l'état de santé et l'offre de soins et leur usage. 3. ... 		<p>ORIENTATION DE L'ACTION Lors de la définition de son action, le médecin inspecteur prend en compte les normes et les usages suivants pour atteindre son objectif :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identifier le donneur d'ordre et les enjeux de l'analyse. 2. Analyser et prendre en compte les enjeux et représentations de son institution et des autres acteurs dans le dossier concerné. 3. ...
	<p>EXECUTION DE L'ACTION L'activité du médecin inspecteur s'organise généralement (mode opératoire - type) de la manière suivante, adaptable en fonction des situations :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Analyser la demande. 2. Analyser les enjeux et représentations des acteurs concernés. 3. Collecter les données disponibles. 4. ... 	
<p>ADAPTATION DE L'ACTION Des variables situationnelles peuvent obliger le médecin inspecteur à adapter sa manière d'agir :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Le nombre d'acteurs concernés par l'analyse (comité de pilotage, chercheurs multi disciplinaires, etc.) 2. La sensibilité du sujet : enjeux institutionnels, politiques. 3. ... 		<p>ADAPTATION DE L'ACTION Des indices de réussite permettent au médecin inspecteur d'évaluer son action en cours de réalisation et de l'ajuster si nécessaire :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Les informations nécessaires sont obtenues aisément. 2. Les personnes ressources coopèrent. 3. ...

Figure 9. Exemple de référentiel de compétences avec une compétence formalisée selon le modèle de Jean-Claude Coulet

Les raisons particulières qui ont fait que les équipes pédagogiques choisissent tel ou tel modèle pour formaliser les compétences n'ont pas été identifiées. Le choix était plutôt fondé sur la familiarité des chargés de mission « compétences » avec les modèles existants et leur acceptation par l'équipe pédagogique.

Les référentiels de formation élaborés par les équipes pédagogiques ont pris des formes variées. En même temps, il faut préciser qu'au moment des entretiens, la notion de blocs de compétences n'était pas encore clarifiée par les documents réglementaires, ce qui fait que nous ne retrouvons pas de blocs dans les référentiels analysés. C'est un travail qui reste à mener.

Les conclusions



Les équipes pédagogiques du supérieur se posent plusieurs questions sur les démarches à suivre pour construire une offre de formation basée sur une approche par compétences : *Quelles sont les cadres nationaux et européens vis-à-vis des compétences ? Quels modèles théoriques pour développer le référentiel ? Comment répondre aux exigences réglementaires dans le contexte local ? Comment développer et évaluer les compétences annoncées dans le référentiel ?* A travers cette étude, nous avons tenté d'apporter certaines réponses pour aider les équipes à avancer dans leurs réflexions.

- ❖ Le cadre national français invite les équipes à développer les référentiels de compétences pour les formations du supérieur en lien avec plusieurs documents cadres (Direction de la certification professionnelle, 2019; Journal officiel de la république française, 2018a, 2018b; Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation, 2019b).

Concernant les diplômes délivrés au nom de l'État, chaque équipe a la liberté de préciser les compétences spécifiques de son parcours tout en garantissant l'acquisition des connaissances et compétences communes requise pour l'obtention de la mention de licence et garantes de la qualité du diplôme national. Ces compétences communes sont affichées dans les Référentiels d'activités, de compétences et d'évaluation pour les mentions de la nomenclature nationale de licence générale de juillet 2019.

Les diplômes qui ne sont pas délivrés au nom de l'État doivent faire l'objet d'une demande d'enregistrement auprès de France Compétences.

- ❖ Les deux documents cadres nationaux en vigueur (les Référentiels d'activités, de compétences et d'évaluation pour les mentions de la nomenclature nationale de licence générale de juillet 2019 et l'enregistrement d'une formation au RNCP du juin 2019) proposent un modèle unique comprenant plusieurs éléments principaux :
 - Le lien entre les activités professionnelles visées par le diplôme, les compétences attestées par le diplôme et les modalités spécifiques d'évaluation de ces compétences ;
 - Le regroupement des compétences en blocs ;
 - La déclinaison des blocs de compétences en deux « types » : compétences disciplinaires et compétences transversales ;
 - La déclinaison des compétences transversales en trois catégories : usages numériques, maîtrise du français et des langues étrangères, connaissance du monde professionnel ;
 - La formulation de chaque compétence sous forme de « verbe d'action suivi d'un cadre d'exécution ».
- ❖ Deux modèles théoriques provenant de la littérature scientifique et professionnelle et permettant aux équipes de formaliser les compétences dans le référentiel de formation sont principalement utilisés. Il s'agit de modèles dont les auteurs principaux sont Jacques Tardif et Jean-Claude Coulet.

Chaque modèle demande de préciser plusieurs éléments, brièvement présentés dans ce rapport¹⁷, pour formaliser les compétences dans un référentiel. Ces éléments ne correspondent pas à ceux préconisés dans le modèle réglementaire. De plus, le concept de « compétence transversale » au titre de compétences isolées ne se retrouvent dans aucun de ces deux modèles théoriques.

- ❖ En choisissant l'un ou l'autre de ces modèles, les équipes sont confrontées à la problématique d'articulation entre le référentiel développé et le modèle réglementaire en vigueur. Notamment, comment traduire un référentiel fondé sur un modèle pédagogique en référentiel qui réponde à la demande réglementaire ?
- ❖ En l'absence de recommandation sur les choix à opérer pour formaliser les compétences, les référentiels de formation élaborés par les équipes pédagogiques ont pris des formes variées. Dans certains cas, ces documents servent plus à informer les apprenants des compétences visées (rôle d'un outil de communication) qu'à impulser des méthodes actives d'enseignement ou à élaborer des situations d'évaluation des compétences (rôle d'un outil pédagogique).

La bibliographie

- ❖ Aix-Marseille Université. (2016a). Guide pratique sur l'approche par compétences. Un ensemble de fiches d'aide à la définition et la construction des maquettes du MEEF (p. 46). Aix-Marseille, France: Aix-Marseille Université. ESPE.
- ❖ Aix-Marseille Université. (2016b). Guide pratique sur l'approche programme à destination des enseignants (p. 21). Aix-Marseille, France: Aix-Marseille Université. Faculté des Sciences.
- ❖ Chauvigné, C., & Coulet, J.-C. (2010). L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ? *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (172), 15-28.
- ❖ Coulet, J.-C. (2011). La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences. *Le travail humain*, Vol. 74(1), 1-30.
- ❖ Coulet, J.-C. (2014). Les conceptualisations dans l'activité individuelle et collective. *Projet BourbaKeM, élément No 3*.
- ❖ Dominguez, D., & Huneault, C. (2017). Accompagner le développement d'un cursus universitaire. Guide pratique. Université de Genève. Pole de soutien à l'enseignement et l'apprentissage & Université de Lausanne : Centre de soutien à l'enseignement.
- ❖ Falhun, F., Magdelaine, A., & Chenel, S. (2013). Référentiel de compétences pour la formation des médecins inspecteurs de santé publique. Direction des Etudes. Filière de formation des Médecins Inspecteur de Santé Publique. Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique.
- ❖ Loisy, C., & Coulet, J.-C. (Éd.). (2018). *Compétences et approche-programme. Outiller le développement d'activités responsables*. (1re éd.). Londres: ISTE Editions Ltd.
- ❖ Nagels, M. (2008). Construire un référentiel de validation en cohérence avec le référentiel de compétences : enjeux méthodologiques, pédagogiques et organisationnels. Congrès AIPU 2008. Le défi de la qualité dans l'enseignement supérieur: vers un changement de paradigme..., 208-217. Consulté à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00287588>
- ❖ Nagels, M., & Le Goff, M. (2008). Des référentiels de compétences innovants : Quelle appropriation par les enseignants ? 5eme colloque "Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur". Enseigner, étudier dans le supérieur : pratiques pédagogiques et finalités éducatives. Présenté à Brest, France. Consulté à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00287594>
- ❖ Postiaux, N., Bouillard, P., & Romainville, M. (2010). Référentiels de compétences à l'université. *Recherche formation*, n° 64(2), 15-30.
- ❖ Poumay, M., Georges, F., & Dupont, C. (2016). Guide ADIP : Approche par compétences. (Projet ADIP No Chapitre 2; p. 5). Consulté à l'adresse <http://www.tempus-adip.org/resultats-projet-adip/>
- ❖ Poumay, M., Tardif, J., & Georges, F. (2017). Organiser la formation à partir des compétences. Un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur. Louvain-la-Neuve; De Boeck Supérieur: DE BOECK UNIVERSITE.
- ❖ Prégent, R., Bernard, H., & Kozanitis, A. (2009). Enseigner à l'université dans une approche-programme : Guide à l'intention des nouveaux professeurs et chargés de cours. Montréal: Presses Polytechnique de Montréal.

¹⁷ Pour avoir plus de détails concrets sur chaque modèle pédagogique et ses éléments, vous pouvez vous servir des documents et des ouvrages sources des deux auteurs cités dans la bibliographie du présent rapport, et plus spécifiquement :

- Annexe 2.1 de l'ouvrage « *Organiser la formation à partir des compétences. Un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur* » (Poumay, Tardif, & Georges, 2017, p. 230-231)
- Chapitres 4 et 5 de l'ouvrage « *Compétences et approche-programme. Outiller le développement d'activités responsables* » (Loisy & Coulet, 2018, p. 135-186).

- ❖ Tardif, J. (2003). Développer un programme par compétences : de l'intention à la mise en oeuvre. Pédagogie collégiale, Vol.16(No.3).
- ❖ Tardif, J. (2004). Rendre compte d'une trajectoire de développement des compétences. Actes du colloque AQPC - Evaluer...pour mieux se rendre compte, 69-92.
- ❖ Tardif, J. (2015). Conférence de Jacques Tardif : les compétences, un moyen de repenser les apprentissages ? | Service Universitaire d'Ingénierie et d'Innovation Pédagogique - Université de Lorraine. Consulté à l'adresse <http://sup.univ-lorraine.fr/video-conference-de-jacques-tardif-les-competences-un-moyen-de-repenser-les-apprentissages/>
- ❖ Université de Genève. (2018). Créer un programme de formation de base ou approfondie. Guide pratique (p. 35). Université de Genève. Pole de soutien à l'enseignement et l'apprentissage.
- ❖ Université de Lorraine. (2016). Vadémécum de l'approche par compétences. Un guide pour élaborer ou réviser un programme de formation axé sur le développement des compétences (p. 32). Nancy: Université de Lorraine, Direction de la formation de l'orientation et de l'insertion professionnelle, Service universitaire d'ingénierie et d'innovation pédagogique.
- ❖ Université de Nantes. (2016). KITMAP Kit méthodologique approche programme (p. 49). Nantes, France: Université de Nantes, Faculté des sciences et des techniques.
- ❖ Université de Picardie Jules Verne. (2018). Guide pratique. Les compétences transversales dans les formations: l'approche par compétence (p. 23). Paris, France: Université de Picardie Jules Verne, Service Innovation Pédagogique de l'UPJV.
- ❖ Université de Strasbourg. (2017). Déploiement de l'approche-programme à l'Unistra 2014-2107 (p. 69). Strasbourg, France: Université de Strasbourg, Institut de Développement et d'Innovation Pédagogique.
- ❖ Université Paris-Saclay. (2019). Approche programme : Démarche par compétences. OFFRE DE FORMATION MASTERS UNIVERSITÉ PARIS SACLAY (p. 24).
- ❖ Université Saint-Joseph. (2014). Manuel de pédagogie universitaire. Chapitres supplémentaires 2016 - 2017. Université Saint-Joseph, Beyrouth.

Cadre réglementaire français

- ❖ Direction de la certification professionnelle. (2019, juin 19). Notice d'aide au dépôt d'une demande d'enregistrement sur demande au répertoire national des certifications professionnelles (RNCP).
- ❖ Journal officiel de la république française. (2011, août 1). Arrêté du 1er août 2011 relatif à la licence.
- ❖ Journal officiel de la république française. (2014, janvier 22). 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.
- ❖ Journal officiel de la république française. (2018a, juillet 30). Arrêté du 30 juillet 2018 relatif au diplôme national de licence.
- ❖ Journal officiel de la république française. (2018b, décembre 18). Décret n° 2018-1172 du 18 décembre 2018 relatif aux conditions d'enregistrement des certifications professionnelles et des certifications et habilitations dans les répertoires nationaux. Consulté à l'adresse <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2018/12/18/MTRD1829949D/fo/texte>
- ❖ Journal officiel de la république française. (2019a, janvier 8). Arrêté du 8 janvier 2019 fixant les critères associés aux niveaux de qualification du cadre national des certifications professionnelles.
- ❖ Journal officiel de la république française. (2019b, janvier 8). Décret no 2019-14 du 8 janvier 2019 relatif au cadre national des certifications professionnelles.
- ❖ LOI N° 2018-771 Du 5 Septembre 2018 Pour La Liberté de Choisir Son Avenir Professionnel 2018-771.
- ❖ Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation. (2015, janvier). Référentiels de compétences des mentions de licence.
- ❖ Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation. (2019b, juillet). Référentiels d'activités, de compétences et d'évaluation pour les mentions de la nomenclature nationale de licence générale. Consulté à l'adresse https://services.dgesip.fr/T343/S946/formation_continue_et_ftlv
- ❖ Le site du HCERES - Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (Hcéres) – pour les documents relatifs à l'accréditation et l'évaluation des établissements d'enseignement supérieur français : <https://www.hceres.fr/fr>
- ❖ Références et orientations de la Commission des titres d'ingénieur. RÉFÉRENCES ET CRITÈRES MAJEURS D'ACCREDITATION. Version 2019. Livre #1

Littérature sur les blocs de compétences

- ❖ Le site de France Compétence - Autorité nationale de financement et de régulation de la formation professionnelle et de l'apprentissage : <https://www.francecompetences.fr/>
- ❖ Centre Inffo. (2018, juin 29). Anticipez la nouvelle loi : structurez vos certifications en blocs de compétences.
- ❖ Centre Inffo. (2019a, avril 18). Certifications, blocs de compétences, répertoires nationaux. Nouveau mode d'emploi pour une offre gagnante.
- ❖ Centre Inffo. (2019b, juin 6). Structurer vos certifications en blocs de compétences : une nécessité.
- ❖ Céreq. (2017, janvier). Les blocs de compétences dans le système français de certification professionnelle : un état des lieux. Céreq - Centre d'études et de recherches sur les qualifications.
- ❖ CNCP. (2015, novembre 19). Blocs de compétences : Éléments de définition, principes et recommandations à l'attention des organismes certificateurs.
- ❖ CNCP. (2017, novembre 6). A propos des blocs de compétences décrits dans les fiches du RNCP. Principes et modalités de mise en oeuvre.
- ❖ DGESIP. (2019). Réforme de la formation professionnelle - Mise en place des blocs de compétences. Consulté à l'adresse <https://www.youtube.com/watch?v=hUXLruQC-UA>
- ❖ IGEN, & IGAENR. (2015). L'introduction de blocs de compétences dans les diplômes professionnels (No 2015-078; p. 144). Inspection générales de l'éducation nationale (IGEN), Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (IGAENR).

- ❖ Leem - Les entreprises du médicament. (2017). Guide pratique de modularisation des diplômes par bloc de compétences et développement d'une offre de certification à destination des universités. La direction des affaires sociales et industrielles du Leem.
- ❖ Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation. (2019a, juin). Réponses aux questions sur la loi pour la liberté de choisir son avenir professionnel. Blocs de compétences. Consulté à l'adresse https://services.dgesip.fr/fichiers/20190628_FAQ_BLOCS_valide_cab.pdf

Cadre réglementaire Européen

- ❖ Commission européenne. (2008a). Le cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (CEC). Consulté à l'adresse https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-egf/files/broch_fr.pdf
- ❖ Commission européenne. (2008b). Le cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (CEC). Brochure. Consulté à l'adresse https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-egf/files/leaflet_fr.pdf
- ❖ Qualifications Framework for the European Higher Education Area (QF-EHEA). (2018). Paris Communiqué Appendix III.
- ❖ Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). (2015). Brussels, Belgium.
- ❖ Communiqué de la Conférence des Ministres européens chargés de l'Enseignement Supérieur, Bergen. (2005, mai 20). Consulté à l'adresse <http://www.ehea.info/cid101762/ministerial-conference-bergen-2005.html>
- ❖ Communiqué de la Conférence ministérielle européenne pour l'enseignement supérieur, Paris. (2018, mai 25). Consulté à l'adresse <http://ehea.info/page-ministerial-conference-paris-2018>
- ❖ Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve. (2009, avril 28). Consulté à l'adresse <http://ehea.info/page-ministerial-conference-Leuven-Louvain-la-Neuve-2009>