



rectec

Reconnaitre les compétences transversales
en lien avec l'employabilité et les certifications

GUIDE PRATIQUE PROJET EUROPÉEN 2016/19

Cofinancé par le
programme Erasmus+
de l'Union européenne



Ce projet a été réalisé dans le cadre du programme européen
ERASMUS + Activité clé 2 « Partenariats stratégiques »

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|---|----|
| Le projet européen RECTEC : reconnaître les compétences transversales en lien avec l'employabilité et les certifications | 5 |
| I. Introduction | 7 |
| I. 1. Compétences transversales : de quoi parle-t-on ? | 7 |
| I. 2. L'arrière-plan conceptuel | 8 |
| I.2.1. Une entrée compétences, centrée sur l'agir en situation | 8 |
| I.2.2. Une lecture transversale de l'organisation du travail | 9 |
| I.2.3. Une approche actionnelle du discours | 10 |
| II. La démarche de conception du référentiel (le référentiel et ses 4 niveaux) .. | 13 |
| II. 1. Introduction | 13 |
| II. 2. Une carte générique pour toute situation professionnelle | 15 |
| II. 3. Les logiques de progression au sein d'une même compétence | 16 |
| II. 3.1. La mise en correspondance avec les quatre premiers niveaux du CEC .. | 16 |
| II. 3.2. Un exemple de compétence graduée pouvant se décliner par métiers .. | 21 |
| III. Des concepts à la mise en pratique | 23 |
| III. 1. Les différents usages, de la théorie à la pratique | 23 |
| III. 2. Les récits des expérimentations | 24 |
| III. 2.1. S'appuyer sur les compétences transversales pour orienter | 14 |
| III. 2.2. S'appuyer sur les compétences transversales pour former | 31 |
| III. 2.3. S'appuyer sur les compétences transversales pour certifier | 36 |
| III. 2.4. S'appuyer sur les compétences transversales pour la gestion des ressources humaines | 43 |
| III. 3. Constats | 47 |
| IV. Points de vigilance et conclusions | 51 |
| IV. 1. Points de vigilance | 51 |
| IV. 2. Conclusions | 52 |
| V. Annexe : référentiel complet | 53 |

LE PROJET EUROPÉEN RECTEC : reconnaitre les compétences transversales en lien avec l'employabilité et les certifications

RECTEC est un projet né en 2016 visant à favoriser l'employabilité par la reconnaissance des compétences transversales et leur mise en correspondance avec les certifications professionnelles. Porté par le GIP-FCIP¹ de l'académie de Versailles, il regroupe des acteurs du champ de l'insertion et de la formation professionnelle de trois pays francophones : la Belgique, la France et le Luxembourg².

Il répond aux besoins des professionnels de l'éducation-formation-certification et orientation de se doter d'outils d'évaluation gradués qualitativement et adossés au Cadre Européen des Certifications* (CEC). Cette nécessité s'inscrit dans des principes de sécurisation des parcours professionnels, où un système gradué favorise une visualisation claire des positionnements et/ou progression de chacun.

L'enjeu principal de RECTEC repose sur la création et l'utilisation d'un référentiel de compétences commun au système d'acteurs œuvrant pour l'insertion et la certification professionnelles. La graduation des compétences transversales par cercles permet de reconnaître des compétences partiellement maîtrisées et celles à développer pour atteindre les niveaux, 2, 3 ou 4 du CEC.

L'élaboration du référentiel s'appuie sur les travaux de l'AEFA* France (Agenda Européen pour la Formation des Adultes) ayant développé une démarche intégrée et distribuée des compétences du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL*) et des Compétences Clés*. Un focus particulier est posé sur le développement des compétences dites « de base », nommées et intégrées au sein des compétences transversales. L'entrée par situations irrigue les logiques de progression, de manière à faciliter les liens entre expérience-activités-compétences et les auto-évaluations factuelles et guidées par les bénéficiaires finaux.

¹ Groupement d'Intérêt Public - Formation Continue et Insertion Professionnelle

² Belgique: AID asbl , Alter Form et le Consortium de validation des compétences. France: GIP-FCIP de l'Académie de Versailles, ID6 et CAFOC de Nantes. Luxembourg: 4Motion, De Reso et l'Université du Luxembourg

* voir ressources : page 82

Deux autres critères, explicités par le CEC, permettent de calibrer les compétences suivant le degré d'autonomie et de responsabilité correspondant à des activités et des emplois reliés aux quatre premiers niveaux du CEC.

Trois étapes ont accompagné l'élaboration collective des productions intellectuelles :

1. Elaboration d'un référentiel consensuel et gradué mis en correspondance avec les quatre premiers niveaux du CEC
2. Expérimentations suivies et analysées par un protocole élaboré par Ingrid de Saint-Georges de l'Université de Luxembourg
3. Formalisation des usages et des finalités les plus fréquents issus des expérimentations, au sein de ce guide pratique

Pour en savoir plus <http://rectec.ac-versailles.fr/le-projet/>

I. INTRODUCTION

I. 1. Compétences transversales : de quoi parle-t-on ?

La compétence est un concept flou, beaucoup de travaux ont été produits et il existe probablement autant de définitions que d'experts qui se sont intéressés à cette notion. A titre d'illustration, nous pouvons citer :

Philippe PERRENOUD pour qui « une compétence est une capacité d'action efficace face à une famille de situations, qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier ou résoudre de vrais problèmes. »³

Jacques TARDIF considère qu'une « compétence est un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations. »⁴

Guy LE BOTERF précise que « la compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités...) à mobiliser, mais dans la mobilisation même de ces ressources. La compétence est de l'ordre du savoir-mobiliser. »⁵

Des traits communs se dégagent de ces définitions

- Une compétence repose sur la mobilisation, l'intégration, la mise en réseau d'une diversité de ressources : les ressources internes propres à l'individu, ses connaissances, capacités, habiletés, mais aussi des ressources externes mobilisables dans l'environnement (autres personnes, documents, outils informatiques, etc.) ;
- Cette mobilisation des ressources s'effectue dans une situation donnée, dans le but d'agir : la compétence est nécessairement située ; pour autant, elle s'exerce dans une diversité de situations, à travers un processus d'adaptation et pas seulement de reproduction de mécanismes.

L'approche RECTEC s'appuie sur cette définition, synthèse des trois auteurs cités plus haut.

³ P. Perrenoud, *Construire les compétences dès l'école*, Editions ESF, Paris 1999

⁴ J. Tardif, conférence du 27 avril 2006 à l'université de Sherbrooke, *L'évaluation des compétences : de la nécessité de documenter un parcours de formation*

⁵ G. Le Boterf, *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*, Editions d'organisation, 1994

Les compétences transversales font l'objet de débats dans une littérature riche qui examine aussi d'autres concepts mobilisés dans le cadre de l'accompagnement des jeunes et des adultes (compétences de base, compétences clés, socle de connaissances et de compétences professionnelles, savoir-faire comportementaux, savoir-être professionnels, soft skills, etc.)

La notion de compétence transversale s'inscrit plus particulièrement dans des contextes professionnels, la transversalité peut concerner plusieurs métiers ou plusieurs situations professionnelles d'un même métier.

En effet, les compétences transversales concourent à améliorer les parcours, les mobilités professionnelles et l'employabilité des individus, c'est-à-dire leur capacité à être en emploi.

Une situation d'échange familial présentée au début de chapitre II illustre l'importance donnée actuellement au champ des compétences transversales.

I. 2. L'arrière-plan conceptuel

Bien que l'utilité des compétences transversales soit reconnue de façon unanime, leur reconnaissance ne va pas de soi. Cette reconnaissance demande des éléments concrets et partagés. L'arrière-plan conceptuel choisi, s'appuie sur des principes qui facilitent l'accès à des exemples reliés à ces compétences.

I.2.1. Une entrée compétences, centrée sur l'agir en situation

La notion de compétence demande que chacun se représente les cadres des actions qu'il mène (règlements, application de normes qualité, attitudes sociales suivant les situations, etc ...) et collabore à la bonne « santé » du système de production et de relations au travail. Une « philosophie de la compétence » émerge, caractérisée par les thèmes de la « prise d'initiative, la prise de responsabilité, le pouvoir de coopération, l'exigence de rigueur ».

Ces dynamiques ne sont spécifiques ni à un type de poste, ni à un type d'entreprise ou de secteur professionnel, mais accompagnent des

mutations à la fois profondes et transversales de la « relation du sujet à son travail et à l'organisation »⁶.

Dans la perspective actuelle des mutations liées à la digitalisation et l'intelligence artificielle, les compétences liées à la résolution de problèmes et à la gestion de l'incertitude deviennent des compétences très demandées par les recruteurs.

Pour accompagner ces changements et mettre en place des évaluations dans une logique « compétences » et mobilités, il semble indispensable d'objectiver ces compétences transversales, en lien avec les compétences « cœur de métier ». Le consensus actuel des acteurs du marché du travail se situe autour des « compétences tournées vers autrui, qu'il soit client, collègue ou supérieur hiérarchique, et des compétences permettant l'adaptation au changement ».

I.2.2. Une lecture transversale de l'organisation du travail

Dans le domaine de la communication au travail, la dimension collective de la compétence est nécessairement liée à l'organisation du travail. L'accent mis en entreprise sur les « compétences stratégiques » et sur la nécessité d'une lecture transversale du travail met en lumière au moins deux niveaux d'utilisation de la compétence : les compétences collectives et les compétences individuelles.

La construction de la compétence collective à partir des compétences individuelles peut être comparée à la construction d'un énoncé à partir de mots : il s'agit d'une combinatoire complexe dont le sens dépasse et transcende les significations des éléments isolés.

Le tissage et l'imbrication des compétences individuelles dans le devenir des compétences collectives passent par la communication au service de l'action, lieu de médiation entre la pensée et les environnements. Cette vision de la compétence est donc centrée sur la communication - explicite, implicite, verbale, non verbale, écrite, etc.

⁶ ZARIFIAN Philippe, *Le modèle de la compétence. Trajectoire historique, enjeux actuels et propositions*, Editions Liaisons, 2001.

1.2.3. Une approche actionnelle du discours

L'approche actionnelle du discours est sous-tendue par l'existence du lien intrinsèque entre langage et action (mise en discours liée au contexte et aux éléments de la situation de communication - orale ou écrite).

Le langage au travail est déterminé par les environnements et les modes de fonctionnement installés par les organisations et le chaînage des activités de production et de gestion de l'information. La dimension fonctionnelle prime sur la dimension générale et formelle qui considère « la langue dans l'absolu ». Le langage contextualisé en acte professionnel comporte plusieurs composantes imbriquées qui traduisent sa dimension transversale :

→ Dimension discursive et communicative

Les mots s'organisent en discours pour dire de faire (de façon directe ou indirecte), dire comment faire, rapporter, expliquer ce que l'on fait et comment on le fait, justifier, se justifier, excuser, s'excuser, décrire pour faire faire, rendre compte, etc. Le discours permet de faire circuler l'information et de vérifier la transmission depuis l'émission d'une consigne (orale, écrite, gestuelle) jusqu'à sa réalisation et sa vérification. Cette dimension inclut la connaissance et la mobilisation des codes socioculturels adaptés, en fonction des contextes situationnels de la mise en discours. Elle comporte également la composante linguistique : les formes sonores et graphiques nécessaires aux actes de communication souhaités.

→ Dimension cognitive

Les ressources mentales mobilisées pour accéder au sens et produire du langage sont multiples et imbriquées : observer pour comprendre un mode de fonctionnement, anticiper, inférer, établir des liens, faire des analogies, mémoriser, ...

→ Dimension critique et pragmatique

Cette dimension permet de mesurer le degré de recevabilité de son propre discours et autorise ou légitime l'émission d'une production orale ou écrite en fonction du destinataire, par exemple le fait de réfuter, ou pas, à bon escient (à qui, à quel moment, comment ?). Plus la compétence communicative sera développée, plus les intentions perçues et transmises seront diversifiées. La compétence critique, elle aussi, se développe avec l'aisance, la fluidité et la capacité à s'auto-évaluer par rapport aux « attendus » des environnements interactionnels.

→ Dimension socio-affective

Elle permet de réajuster sa communication en fonction des réactions des différents environnements (interne et externe) et de gérer son rapport à l'erreur. On saura, par exemple, produire du discours malgré le regard de l'autre, pas forcément bienveillant ; se sentir légitime dans son affirmation même si celle-ci est mal formulée sur le plan formel et malgré une étrangeté réelle ou perçue. La composante socio-affective permettra de prendre sur soi la part de dysfonctionnements relationnels (blagues, ironies en retour, etc.) tout en restant en communication. Elle peut empêcher ou provoquer des paralysies et des blocages de toutes sortes. Moins elle sera travaillée, plus les malentendus et les mauvaises perceptions empêcheront des communications réussies.

La carte de compétences RECTEC permet de rendre visibles les compétences transversales et leur degré de maîtrise. Cet outil se veut donc complémentaire d'un travail d'ingénierie de formation et d'évaluation qui appelle des croisements avec des référentiels métiers/fiches de poste (de l'ordre du travail prescrit) d'une part et, d'autre part, des besoins recueillis sur chaque contexte (de l'ordre du travail réel) et en fonction de l'usage prévu - pour évaluer, former, orienter, recruter, certifier.

II. LA DÉMARCHE DE CONCEPTION DU RÉFÉRENTIEL

(le référentiel et ses 4 niveaux)

II. 1. Introduction

Imaginons un dîner au sein d'une famille, constituée des parents, et de leurs deux enfants, Nicolas et Anna.

Nicolas a ramené son bulletin scolaire, assez classique, mais accompagné d'un document mettant en avant les « compétences et connaissances » qu'il aurait acquises dans le cadre de son 3^{ème} trimestre et de sa période en entreprise. Cette feuille recense une liste d'items où en face, dans des colonnes, sont cochés « niveau 1 », « niveau 2 », « niveau 3 », ou « niveau 4 ».

Anna réagit : elle aussi a entendu ce jour évoquer ce terme de « compétence » au sein de la structure d'éducation populaire où elle réalise son service civique. Même si elle a déjà son Brevet d'animatrice, le directeur du centre lui a expliqué qu'il allait proposer une démarche, avant, pendant et après son emploi d'animatrice pour permettre de reconnaître les compétences qu'elle aura mises en œuvre dans ses activités.

Ce dialogue entre leurs deux enfants fait sourire le père : en effet, Stéphane, souhaitant s'installer à son propre compte, vient d'être informé de la possibilité de faire une démarche de validation de ses compétences. Ce travail de reconnaissance de sa riche expérience antérieure pourra lui permettre d'obtenir tout ou partie d'une certification ; voire de suivre une formation pour développer les compétences manquantes.

A l'évocation des démarches que doit mener Stéphane, Isabelle fait alors allusion à la situation qu'elle rencontre à ce jour avec Jimmy, l'aide de cuisine du foyer où elle travaille. En effet, ce dernier répond à toutes les attentes de son poste mais il ne sait pas lire, ou très peu, et cela devient un obstacle pour sa promotion en tant que chef d'équipe.

Afin de faciliter cette mobilité, Isabelle a contacté un centre de formation spécialisé dans la formation de professionnels proposant des formations en communication écrite et en lecture. Suite à un positionnement, Jimmy pourrait travailler sur des compétences qu'on lui présente comme transversales, en lien avec les écrits professionnels et le travail en équipe.

Quels sont les points communs et les spécificités issus de ces 4 situations ?

Ces situations se déroulent dans des domaines bien précis : une situation du domaine scolaire qui accompagne la découverte du monde du travail (pour Nicolas) sera bien différente d'une situation d'un salarié (Isabelle, Jimmy ou Stéphane) ou d'une situation d'orientation professionnelle (le service civique d'Anna). Pourtant, le point commun se situe dans la façon d'appréhender les compétences qui sont mobilisées. Ainsi, on peut travailler les 4 opérations sur un problème d'arithmétique (un savoir disciplinaire initié dans le domaine scolaire), à travers les calculs liés à son budget (pour anticiper les frais inhérents aux déplacements pour effectuer un stage) ou bien via la gestion d'un stock de matériaux (une situation du domaine professionnel). De la même manière, organiser sa prochaine fête de nouvel an peut mobiliser les mêmes compétences que celles de l'organisation d'un gala de danse ou le prochain séminaire de clôture du projet RECTEC. Cependant, les exigences en termes d'autonomie et de responsabilité varient en fonction des finalités de ces actions - familiale ou professionnelle -. Le référentiel RECTEC concerne les contextes professionnels.

Une des réponses du projet RECTEC, pour faciliter les progressions est de permettre de différencier les exigences en « compétences de base » suivant celles de chaque situation professionnelle. Par exemple, un commis de cuisine peut avoir besoin de lire des fiches techniques correspondant au niveau 3 de la compétence écrite et n'avoir besoin que de communiquer oralement avec ses collègues et son supérieur hiérarchique, ce qui correspond au niveau 2 de la compétence orale.

Voyons à présent comment peuvent se formaliser les compétences transversales que la famille a identifiées intuitivement.

II. 2. Une carte générique pour toute situation professionnelle

Cette carte des compétences se découpe en 12 compétences transversales telles que décrites ci-dessous. L'expérience de ce type de carte de compétences s'appuie sur plus de 12 ans⁷ d'utilisation.

Les compétences sont regroupées en 4 pôles:

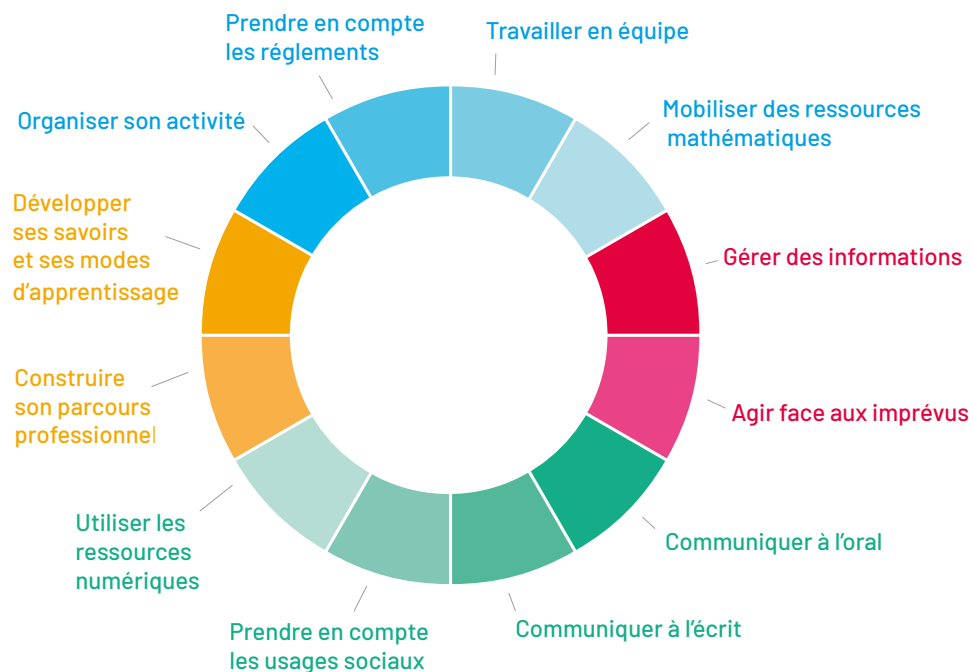
- **un pôle organisationnel** (en bleu) regroupant les compétences « organiser son activité », « prendre en compte les règlements », « travailler en équipe » et « mobiliser des ressources mathématiques »
- **un pôle communicationnel** (en vert) réunissant les compétences « communiquer à l'oral », « communiquer à l'écrit », « prendre en compte les usages sociaux » et « utiliser les ressources numériques »
- **un pôle réflexif à visée actionnelle** (en rouge) : « gérer des informations » et « agir face aux imprévus »
- **un pôle réflexif à visée personnelle** (en jaune) : « construire son parcours professionnel » et « développer ses savoirs et ses modes d'apprentissage ».

La forme infinitive a été choisie afin d'englober l'ensemble des savoir-faire décrits pour chaque degré de maîtrise de la compétence.

Dans les expérimentations décrites en partie III, l'appropriation de cette carte de 12 compétences transversales fait partie des premières activités de la démarche RECTEC.

Dans un 2^{ème} temps, - et c'est en cela que consiste l'originalité du projet RECTEC, ces 12 compétences sont graduées au moyen des 4 premiers niveaux du CEC

⁷ Travaux initiés par Mariela DE FERRARI et Florence MOURLHON DALLIES, publication collective « Outil de positionnement transversal », Paris CLP 2007
Cette démarche a été adoptée par la Région Ile-de-France en 2012, deux publications sont disponibles en ligne (Voir page 82)



II. 3. Les logiques de progression au sein d'une même compétence

II. 3.1. La mise en correspondance avec les quatre premiers niveaux du CEC

Chaque palier de compétences a été défini en considérant les paramètres « **autonomie et responsabilité** » précisés par le CEC. Le tableau de la page suivante détaille cette mise en correspondance en particulier pour les compétences du **pôle organisationnel**, concernant l'organisation de l'activité, la gestion des imprévus, le travail en équipe :

| LES PARAMÈTRES QUI FONT PROGRESSION | | | | |
|---|--|---|--|--|
| Paramètres à considérer | Niveau 1 | Niveau 2 | Niveau 3 | Niveau 4 |
| Tâches, activités | Réalise quelques tâches simples | Réalise des tâches et résout des problèmes courants | Adapte ses façons de réaliser les activités en fonction des aléas | Diagnostique et résout des problèmes de manière variée |
| Autonomie et responsabilité | Sous supervision permanente | Avec un certain degré d'autonomie, sous supervision partielle | En utilisant et appliquant les techniques et méthodes en toute autonomie | En imaginant et proposant des solutions |
| Rapport aux métiers/ secteurs | Réalisation partielle de certaines tâches d'un métier | Réalisation de quelques activités comportant plusieurs tâches | Réalisation de toutes les activités liées au métier/ fonction | Supervision et évaluation de l'activité en vue d'amélioration |
| Statut, rapport aux emplois et au travail | Situations d'entraînement / de formation : Apprentis, Stagiaires ou Apprenants | Aide-cuisinier Manœuvre (ex. aide-maçon) Commis de salle et cuisine | Premier commis Maçons Coiffeur Serveur (cf encaissement) Opérateur call center | Cuisinier Contremaître Chef d'équipe (ex. Chef d'opérateurs call center, 1 ^{er} chef de rang) Manageur-coiffeur |

D'autres paramètres construisent les logiques de progression, par exemple pour les pôles de compétences communicationnel et réflexif :

Pôle communicationnel :

→ On commence par maîtriser les compétences liées aux situations récurrentes et familières, auprès d'interlocuteurs et de destinataires connus pour évoluer vers la maîtrise de compétences dans des contextes de plus en plus formels et éloignés de sa pratique quotidienne, habituelle en variant les canaux et les moyens techniques de la communication.

On évolue de la communication simple aux actes discursifs complexes et imbriqués. En début de « maîtrise occupationnelle », on sera capable de nommer, décrire et parler de ce que l'on voit, entend ou lit à des interlocuteurs/destinataires connaissant (partageant) les références de ces mêmes environnements. Les moyens linguistiques, parcellaires et/ou imprécis, permettent d'atteindre ce type de discours.

A partir de ces compétences maîtrisées, on pourra évoluer vers des actes complexes et imbriqués : expliquer en vue de se justifier ; raconter en vue de convaincre ; décrire en vue de faire faire. Ces compétences discursives se réalisent auprès d'interlocuteurs/destinataires ne connaissant pas les références des thématiques abordées, ce qui suppose de la part du locuteur/émetteur, des compétences d'explicitation, y compris de ce qui est de l'ordre de l'évidence et des modes de fonctionnement à l'œuvre dans l'organisation.

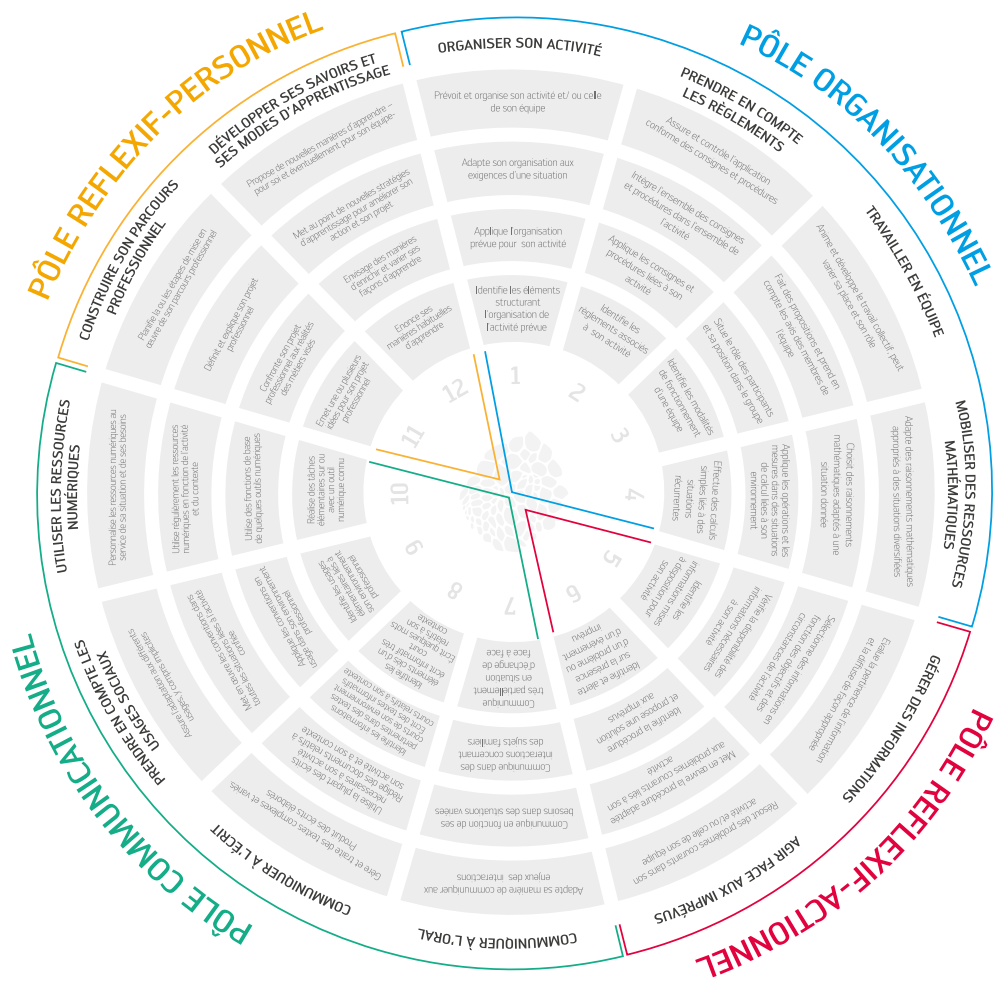
De la transcription au transcodage : plus la compétence communicative sera développée, plus les messages reçus pourront être transformés afin d'être adaptés aux interlocuteurs/destinataires concernés. Ainsi, des messages circulant entre collègues pourront être transformés en messages recevables auprès des supérieurs hiérarchiques et/ou des clients. De la même façon, des messages reçus de la part des clients pourront être transcodés en fonction d'une intention donnée pour être transmis à des collègues et/ou à des supérieurs hiérarchiques. Les transcodages peuvent s'opérer de l'oral à l'écrit, de l'écrit à l'écrit, de l'oral à l'oral, de l'écrit à l'oral.

Pôle réflexif :

→ De l'observation au décryptage et à l'autonomie : la prise de conscience de la nécessité d'investissement personnel dans la construction des compétences est un facteur de progression. On observe pour décrypter le fonctionnement d'un acte professionnel ; on observe pour identifier les codes organisationnels de son poste de travail. Ces schèmes réflexifs constituent les éléments clés des évolutions vers l'autonomie de chaque salarié(e). Ces dynamiques d'auto-apprentissage facilitent la mobilité intra-entreprise et inter-métier. L'explicitation des modes de fonctionnement et la verbalisation de ces rapports favorisera la mise en place des discours distanciés et de plus en plus complexes.

Dans les logiques décrites plus haut, la progression dans les acquisitions peut s'effectuer parce que l'organisation est considérée comme apprenante et enseignante en soi. Toute situation de travail représente une « situation d'immersion » dans laquelle tout salarié(e) évolue et se transforme. La situation de travail est considérée comme une situation de communication qui traite de l'information et qui reproduit, quel que soit le degré de qualification le schéma « dire de faire-faire-en rendre compte »⁸. Cette approche permet de saisir toute situation professionnelle à travers le croisement de ces constituants et d'en dégager des compétences spécifiques à chaque mode communicationnel : interne (proche/hierarchique) ; externe (client/ fournisseur/contrôle).

⁸ D'après les travaux de Louis Faverge



II. 3.2. Un exemple de compétence graduée pouvant se décliner par métiers

Chacune de ces 12 compétences de la carte constitue en elle-même une entité propre, avec ses propres critères et indicateurs génériques. L'exemple qui suit présente une « déclinaison » de la compétence orale dans le cadre des métiers de l'enseigne et la signalétique indiquant des contenus spécifiques à cette famille de métiers :

| CEC Niveaux | Communiquer à l'oral - Carte générique | Interagir à l'oral en contexte professionnel - Carte du CAP Métiers de l'enseigne |
|-------------|--|---|
| 1 | Niveau 1 Communique très partiellement en situation d'échange de face à face | Niveau 1 Communique très partiellement en situation d'échange avec ses collègues |
| 2 | Niveau 2 Communique dans des interactions concernant des sujets familiers | Niveau 2 Communique avec aisance avec ses collègues et très partiellement avec les clients |
| 3 | Niveau 3 Communique en fonction de ses besoins dans des situations variées | Niveau 3 Communique avec les collègues et les clients autour des éléments de pose et les anomalies éventuelles rencontrées |
| 4 | Niveau 4 Adapte sa manière de communiquer aux enjeux des interactions | Niveau 4 Adapte sa manière de communiquer dans des situations diverses : sur les modifications nécessaires à une pose, sur les respects de la sécurité... |

Voir le référentiel complet, joint en annexe.

III. DES CONCEPTS À LA MISE EN PRATIQUE

III. 1. Les différents usages, de la théorie à la pratique

Le référentiel générique « tous secteurs professionnels » a été utilisé dans des contextes et pour des publics variés. Quatre finalités ont été visées par ces utilisations :

- **L'orientation**
- **La formation**
- **La certification**
- **Le recrutement**

Caractéristiques générales des expérimentations

→ Il faut distinguer deux sortes de publics cibles des expérimentations :

- Un public jeune (16 – 25 ans) en situation d'insertion, de formation, d'orientation avec peu ou pas d'expérience professionnelle ;
- Un public adulte, en situation d'expérience professionnelle plus marquée, se trouvant également en situation d'insertion, de formation, de validation ou en reconversion professionnelle.

→ Les expérimentations retenues concernent des dispositifs des 3 pays partenaires : France, Belgique et Luxembourg.

En ce qui concerne la Belgique francophone, le Consortium de validation des compétences a participé au projet en tant qu'observateur mais n'a pas mené d'expérimentations propres vu les spécificités de sa structure. Néanmoins, des réflexions issues de ces observations sont proposées au chapitre III.

→ Les expérimentations ont porté sur 10 compétences transversales. En effet, les compétences « construire son parcours professionnel » et « apprendre tout au long de la vie » n'ont été stabilisées dans le référentiel qu'après le démarrage des différents dispositifs d'expérimentation.

→ Les 10 expérimentations les plus significatives ont mis en place une démarche d'évaluation, organisée en 4 phases :

1. **L'appropriation** d'une démarche par les compétences avec une compréhension du vocabulaire et des critères de la carte de compétence RECTEC
2. **L'auto-positionnement** ou croisement des positionnements entre pairs, ou entre formateur et apprenant
3. **La transposition** de la démarche dans d'autres contextes (stages, autres ateliers, emplois...)
4. **La valorisation par des traces** des compétences transversales identifiées et / ou développées (portfolio, CV, entretiens...)

III. 2. Les récits des expérimentations

III. 2.1. S'appuyer sur les compétences transversales pour orienter

Les expérimentations menées dans le cadre de l'orientation socio-professionnelle se sont déroulées au sein de 5 structures issues de deux pays :

ID6 (France) :

Association lilloise qui développe des solutions pédagogiques à destination des professionnels de l'éducation-formation-emploi. ID6 propose notamment SkillPass, un dispositif pédagogique basé sur un jeu vidéo et une application tutorée. Il permet d'identifier, de réunir et de valoriser sous la forme d'un Portfolio des compétences acquises lors d'activités de loisirs, sports, voyages, stages ou engagements volontaires.

Son public cible est constitué en grande partie **de jeunes, notamment effectuant un service civique.**

INSUP (France) :

Organisme de formation de statut associatif qui a pour objet la réalisation d'activités éducatives et professionnelles dans le cadre de la formation permanente. Il a notamment pour vocation la qualification, l'insertion des personnes privées d'emploi et de tout autre demandeur de formation, ainsi que la promotion ou la reconversion des salariés. Le public-cible est constitué **de jeunes de moins de 26 ans** inscrits dans un parcours d'orientation.

Cafoc de Nantes (France) :

Le Cafoc a pour mission d'accompagner tout acteur de la formation professionnelle en général inscrit dans des parcours de formation continue des adultes. Dans le cadre de ses expérimentations, le public cible est constitué de **jeunes en situation de décrochage scolaire** ou issus de quartiers défavorisés. L'expérimentation a été réalisée au sein de la Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire et d'un lycée professionnel au nord de Marseille.

COSP – Centre d'orientation socio-professionnelle à Differdange (Luxembourg) :

Le Centre a pour objet la stabilisation, l'évaluation, l'activation et l'orientation des **demandeurs d'emploi**, inscrits à l'ADEM⁹ dont la prescription est motivée par la difficulté à intégrer le premier emploi. Il s'agit donc de les préparer à la vie active.

ARCUS (Luxembourg) :

Association ayant pour objet le travail social, pédagogique et thérapeutique avec des enfants, des jeunes et des familles. Un centre de formation, « focus » d'information et de soutien professionnel, vise l'encadrement des professionnels de l'éducation (éducateurs et assistants parentaux). Le public-cible de l'expérimentation était constitué **d'assistants parentaux.**

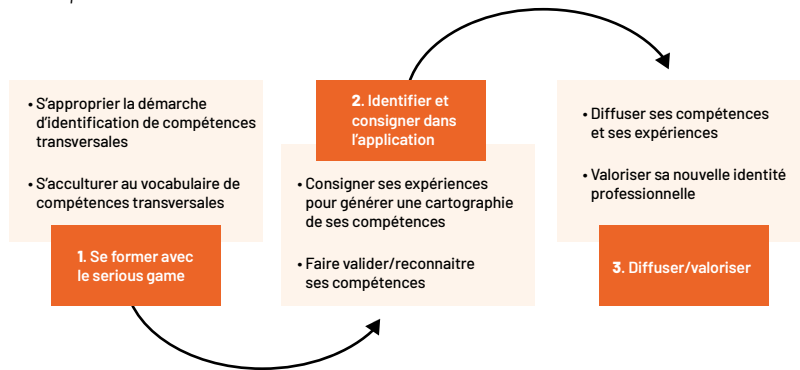
⁹ Equivalent du Pôle Emploi en France, du Forem ou Actiris en Belgique

La confrontation des différentes expérimentations, au croisement des pratiques communes et spécifiques, a permis d'identifier 4 phases.

Expérimentation-type à titre d'exemple : ID6 (France) :

Phase 1 : appropriation d'une démarche de reconnaissance des compétences transversales

Au cours de cette phase, deux postures ont été expérimentées avec des techniques et outils différents :



→ Une démarche déductive, avec une présentation de la carte des compétences transversales et de ses critères à travers un Powerpoint et une transmission papier. Via une méthode interrogative, les termes des compétences et chacun des critères sont expliqués par des exemples et illustrés par des situations issues de la vie professionnelle ou personnelle. Le référentiel des compétences transversales est aussi reproduit sur des cartes à jouer, introduisant une dimension ludique dans la découverte des compétences et critères.

→ Une démarche inductive partant de situations vécues pour comprendre progressivement le concept de compétences transversales. La créativité des équipes d'expérimentateurs a permis d'élaborer des scénarios et outils diversifiés :

- Les participants listent des compétences qu'ils pensent avoir puis en collectif apprennent à nommer et classer les compétences transversales, les savoir-faire, les connaissances, les traits de personnalité activés par ces compétences,
- Puis avec un jeu sérieux¹⁰ (Skillpass) ils jouent en individuel, ensuite une exploitation en grand groupe permet de faire émerger des compétences transversales,
- S'ensuit une activité en sous-groupes autour d'une série de cartes à jouer afin de s'acculturer au vocabulaire du référentiel et ses éléments de calibrage.
- Enfin une phase d'analyse et de calibrage d'expériences fictives sur la carte de compétences.



¹⁰ Serious game

Phase 2 : articulation entre la carte des compétences transversales et des situations / familles de situation

Cette phase vise à croiser la carte de compétences avec des situations vécues ou revisitées :

- En termes de situations vécues, il est possible de créer des activités réelles professionnelles ou ludiques. Des expérimentations ont proposé à des groupes « la construction d'une tour », à partir de paille, feuille de papier, trombones. Cette situation est observée par des animateurs ou d'autres participants, puis exploitée en grand groupe afin de repérer les compétences transversales mises en œuvre. Des situations professionnelles en salle ou en atelier peuvent aussi constituer une manière de retrouver des compétences transversales développées en action.
- Cette activité de repérage des compétences transversales en situation a été aussi expérimentée au travers d'expériences revisitées : stage, emploi, service civique, vie personnelle, sociale ou de loisirs. Une grille de familles de situations est utilisée avec un descriptif précis des différentes étapes de l'activité menée et un auto ou co-positionnement sur les paliers de la carte de compétences transversales.

Phase 3 : transfert de la démarche dans d'autres situations ou familles de situation

En fonction des terrains d'expérimentation, plusieurs types de transfert ont été testés :

- Un retour d'expériences peut s'appuyer sur d'autres situations (du domaine personnel, loisirs, emplois antérieurs) qui sont revisitées ;
- Dans des démarches d'orientation, le point central est la mise en situation en période de stages. La préparation puis l'exploitation de ces périodes d'immersion en situation de travail constituent des temps forts de repérage des compétences transversales :

- Projection sur le 1^{er} jour ou sur la première semaine de stage, avec le choix de quelques compétences transversales significatives et la fixation d'objectifs à atteindre en termes de paliers ;
- Remplissage de feuilles d'objectifs complémentaires à la convention de stage afin de proposer des co-évaluations pour les visites tripartites (tuteur de stages, stagiaires et formateur de l'organisme de formation) ;
- Exploitation des grilles au retour en centre de formation avec remplissage des cartes de compétences et positionnement sur les paliers.

Phase 4 : valorisation des compétences transversales développées en situation

Cette 4^{ème} phase constitue un des objectifs du projet RECTEC à savoir la reconnaissance des compétences transversales dans une visée de certification ou d'employabilité.

Plusieurs outils de valorisation ont été exploités :

- Le *CV Europass* : le renseignement de la carte de compétences favorise l'élaboration du CV (le descriptif des compétences développées). La carte des compétences SkillPass peut aussi être uploadée sur le site Europass.
- Le *Portfolio* : dans les démarches d'orientation, il est de coutume d'élaborer des Portfolios en format papier ou en version numérique. En parallèle du dispositif Skillpass, une application a été développée et qui permet de renseigner au fur et à mesure des activités de la phase 3. La compilation de chacune des situations intégrées sur ce Portfolio numérique aboutit à des fiches synthétiques pouvant accompagner des CV ou lettres de motivation dans des démarches de recherche d'emploi ou d'entrée en formation certifiante.

Ces 5 expérimentations permettent de dégager les conclusions suivantes :

L'accompagnement à l'**orientation professionnelle** de jeunes et adultes se décline :

- dans des contextes différents en fonction des lieux d'expérimentation en France et au Luxembourg. Il peut s'agir d'aide de personnes à une orientation choisie ou contrainte,
- sur des dispositifs à durée variable (de 2 à une dizaine de mois), inscrits dans une dynamique de groupe,
- en une approche mixte de repérage et de valorisation de compétences tant transversales que techniques.

Les points communs de ces personnes/apprenants se situent :

- dans des parcours antérieurs souvent chaotiques en termes de choix d'orientation,
- des représentations négatives de ces parcours et des compétences qu'ils ont développées,
- des besoins de valorisation de toutes les expériences passées et en cours qui vont être abordées et exploitées en cours du processus d'orientation.

Les finalités des expérimentations s'inscrivent dans les objectifs de ces dispositifs, à savoir :

- identifier un projet professionnel concret et réalisable,
- et/ou confronter leurs compétences développées avec celles attendues dans un futur métier ou poste,
- et/ou formaliser le travail de valorisation des compétences au sein d'un rapport de stages, d'un Curriculum Vitae ou d'un dossier permettant d'entrer en formation certifiante,
- et/ou attester d'un processus pour argumenter sur son employabilité.

III. 2.2. S'appuyer sur les compétences transversales pour former

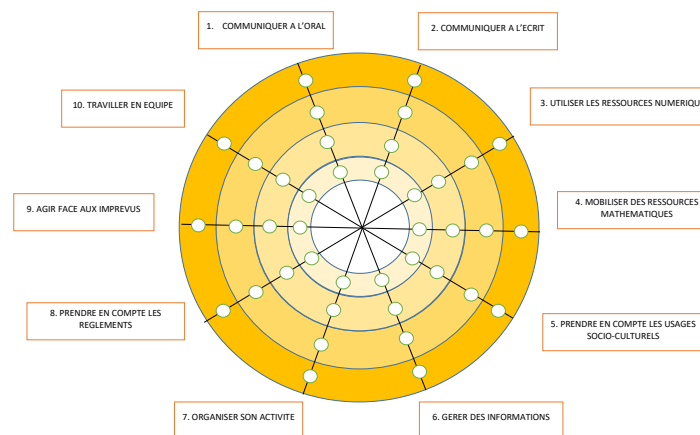
Expérimentation-type à titre d'exemple : ALTER FORM (Belgique)

Alter Form est un centre de formation en insertion socio-professionnelle, à destination d'un public dit « éloigné de l'emploi et/ou précarisé ». Il dispose de deux filières de formation : Gros-œuvre et aide-soignant. Le public-cible a de **18 à 65 ans** (hors obligation scolaire, diplôme inférieur ou égal au CESD2¹¹).

L'expérimentation a été réalisée dans le cadre du partenariat Alter Form et l'école de Promotion Sociale Plurielles sur un groupe de 27 stagiaires en formation d'aide-soignant(e) pendant 18 mois.

Le postulat de départ se situe comme suit : pour Alter Form, le référentiel de compétences transversales RECTEC permet de :

- Identifier et objectiver les compétences attendues par le marché de l'emploi.
- Élaborer le contenu de formation sur ces compétences en adéquation avec les attentes du métier
- Co-produire avec le bénéficiaire un positionnement et une évaluation des compétences acquises.



¹¹ CES2D : certificat de l'enseignement secondaire du deuxième degré

- **Etape 1 : Concertation et appropriation de l'outil par l'équipe pédagogique et les experts RECTEC**

L'équipe pédagogique prend connaissance de la carte et prépare son utilisation par les apprenants.

- **Etape 2 : Présentation de la démarche aux apprenants**

Les animatrices proposent aux participants de se positionner sur les axes de compétences les plus marquants de leur parcours personnel ou professionnel, d'échanger en binôme et de se projeter sur les usages de la carte qu'ils pourraient envisager dans leur cadre professionnel.

| | | | | |
|--|---|---|--|---|
| <p>Organiser son activité</p> <p>Cercle 1 Identifie les éléments structurant l'organisation de l'activité prévue</p> <p>AVEC QUI? L'organisation de l'activité est impléée et énoncée par le responsable désigné.</p> <p>Comment? Les éléments constitutifs de l'organisation de l'activité sont clairement énoncés.</p> | <p>Organiser son activité</p> <p>Cercle 2 Applique l'organisation prévue pour son activité</p> <p>AVEC QUI? L'organisation peut aussi inclure une part d'initiative, sous supervision.</p> <p>Comment? La réalisation de l'activité est conforme à l'organisation imposée.</p> | <p>Organiser son activité</p> <p>Cercle 3 Adapte son organisation aux exigences d'une situation donnée</p> <p>AVEC QUI? L'organisation de son activité est réalisée en autonomie et en fonction des exigences situationnelles.</p> <p>Comment? L'organisation de l'activité : - intègre entièrement les exigences - permet la réalisation dans les temps impartis</p> | <p>Organiser son activité</p> <p>Cercle 4 Prévoit et organise son activité et/ou celle de son équipe</p> <p>AVEC QUI? L'organisation de son activité ou celle d'autrui relève de la responsabilité.</p> <p>Comment? L'organisation prévue tient compte des différents paramètres (objectif, calendrier, délais, échéances, contraintes, contribution de l'équipe...)</p> | <p>Prendre en compte les règlements</p> <p>Cercle 1 Identifie les consignes et procédures résultant de l'application des cadres réglementaires associés à son activité</p> <p>AVEC QUI? L'identification des consignes et procédures est réalisée sous supervision.</p> <p>Comment? Les éléments indispensables à l'activité prescrite sont correctement identifiés et notés.</p> |
| <p>Prendre en compte les règlements</p> <p>Cercle 2 Applique les consignes et procédures liées à son activité</p> <p>AVEC QUI? L'application des consignes et procédures est sous supervision.</p> <p>Comment? L'activité est réalisée conformément aux consignes et procédures énoncées.</p> | <p>Prendre en compte les règlements</p> <p>Cercle 3 Intègre l'ensemble des consignes et procédures dans l'activité prescrite</p> <p>AVEC QUI? Les consignes et procédures sont appliquées en autonomie.</p> <p>Comment? Les risques liés au non-respect des consignes et procédures sont clairement identifiés.</p> | <p>Prendre en compte les règlements</p> <p>Cercle 4 Assure et contrôle l'application conforme des consignes et procédures réglementaires</p> <p>AVEC QUI? Le choix de mesures correctives est de la responsabilité.</p> <p>Comment? Les consignes et procédures sont effectivement identifiées, rappelés et appliqués. Les éventuelles mesures correctives sont mises en œuvre.</p> | <p>Travailler en équipe</p> <p>Cercle 1 Identifie les modalités de fonctionnement d'un groupe ou d'une équipe donnée</p> <p>AVEC QUI? La présence à un groupe/l'une équipe est déterminée par le responsable désigné.</p> <p>Comment? La présence et l'opportunité de participation s'effectuent suivant les consignes reçues.</p> | <p>Travailler en équipe</p> <p>Cercle 2 Situe le rôle des participants et sa position dans le groupe</p> <p>AVEC QUI? La définition des places et rôles relève du responsable du groupe. La gestion des relations interpersonnelles lui revient.</p> <p>Comment? La participation au groupe se fait en cohérence avec son rôle et sa position dans le groupe.</p> |

Extrait du jeu de cartes réalisé dans le cadre de l'expérimentation Alter Form

- **Etape 3 : Appropriation de la démarche par le groupe stagiaires**

En sous-groupes, sur la base de la carte complète, les participants s'approprient les termes des indicateurs en faisant appel aux animatrices, si nécessaire.

- **Etape 4 : Utilisation de la carte des compétences après chaque stage en auto-évaluation et évaluation croisée lors des intervisions¹² avec les formatrices.**

Pour chaque étape du processus de formation en lien avec la progression pédagogique en place, les objectifs à atteindre ont été déterminés par les formatrices. Ces dernières ont pris le parti de communiquer les objectifs aux stagiaires avant le départ en stage et l'ont notifié pour l'analyse de l'expérimentation.

Cette carte était l'outil de référence à garder tout au long de la formation et à compléter une fois que les intervisions avec les formatrices étaient réalisées après chaque période de stage.

En fin de formation cette carte a permis de donner une vision globale de l'évolution des Compétences transversales du stagiaire.

Processus d'auto-évaluation et de confrontation en intervision avec les formatrices :

→ Le stagiaire s'auto-évalue en complétant la carte après son stage pour les Compétences transversales qu'il a dû mobiliser. Il illustre par un exemple concret de situation vécue pourquoi il a choisi ce niveau pour chacune des compétences.

→ Lors de la rencontre avec les formatrices, dans le cadre de l'inter- vision, l'auto-évaluation est explicitée par le stagiaire sur base des situations vécues.

Les observations faites lors des intervisions sont utilisées dans le cadre du Programme Individualisé de Formation des stagiaires afin de permettre une évaluation formative et de définir les besoins individuels de chacun.

Un auto-positionnement et une évaluation croisée ont eu lieu après les stages 4 (une semaine) et 5 (trois mois) menés en institution.

¹² L'inter- vision est un dispositif particulier de rencontres entre pairs afin qu'ils échangent leurs expériences, qu'ils réfléchissent collectivement au travers d'une mise en commun de la pratique d'un des membres du groupe.

D'autres initiatives similaires s'articulent autour de l'axe de la formation :

- **CROC ESPACE (Belgique)** *Entreprise de Formation par le Travail (EFT)* qui intègre les apprentissages théoriques et pratiques spécifiques à un métier ou groupe de métiers d'un même secteur.

Le centre organise des formations de commis de cuisine et commis de salle, destinées à un public dit « éloigné de l'emploi ou précarisé ».

Le public-cible sont des **stagiaires en formation de 18 à 65 ans** (hors obligation scolaire)

- **LA PLATEFORME MINISTERIELLE (Ile de la Réunion)**

La plate-forme régionale d'appui interministériel à la GRH (Océan Indien) placée sous l'autorité du préfet, est chargée, de contribuer à la mise en œuvre des priorités arrêtées dans le cadre de la stratégie interministérielle de ressources humaines. A ce titre, la PFRH assure la coordination du dispositif de recrutement d'apprentis dans la fonction publique de l'état sur la zone Océan indien.

Le public-cible est donc bien les **apprentis et les maîtres d'apprentissage**. Une cohorte d'environ 100 apprentis, a constitué le public-cible. Les apprentis ont été sensibilisés aux compétences transversales au cours de leur formation afin de pouvoir les développer tout au long de leur parcours et les valoriser dans leur insertion socioprofessionnelle.

- **LE CENTRE DE READAPTATION PROFESSIONNELLE JEAN MOULIN (Fleury-Mérogis, France)**

Le Centre (CRP) est un établissement médico-social accueillant des stagiaires ayant une reconnaissance Travailleurs Handicapés.

Le public-cible sont donc des **stagiaires de la Formation Professionnelle Continue reconnus travailleurs handicapés** et engagés dans un parcours de réadaptation professionnelle à visée certifiante dans la perspective d'un retour sur l'emploi en milieu ordinaire (reconversion subie).

A l'issue d'une formation préparatoire de 5 mois, **ils intègrent la formation qualifiante d'employé administratif et d'accueil**.

Ces expérimentations permettent de dégager les conclusions suivantes :

L'accompagnement à la **formation professionnelle** de jeunes et adultes se décline :

- dans des contextes différents en fonction des lieux d'expérimentation en Belgique et en France (centre de formation d'insertion socio-professionnelle, entreprise de travail adapté, apprentis au sein d'administrations, stagiaires reconnus travailleurs handicapés)
- sur des dispositifs à durée variable (de 5 à 18 mois), inscrits dans une dynamique de groupe,
- en une approche mixte de repérage et de valorisation de compétences tant transversales que techniques.

Les points communs de ces personnes/apprenants se situent :

- dans des parcours antérieurs souvent difficiles (primo-arrivants, public éloigné de l'emploi, apprenti, personnes handicapées)
- des représentations de ses propres compétences souvent sous-estimées ou sur-estimées,
- des occasions répétées d'auto-positionnement et de positionnement croisés tout au long du processus de formation dans un objectif précis d'évolution des compétences transversales
- en une prise de conscience progressive de l'incorporation des compétences transversales aux compétences techniques

Les finalités des expérimentations s'inscrivent dans les objectifs de ces dispositifs, à savoir :

- identifier un projet professionnel concret et réalisable,
- et/ou confronter leurs compétences développées avec celles attendues dans un futur métier ou poste,

- et/ou formaliser le travail de valorisation des compétences au sein d'un rapport de stages, d'un Curriculum Vitae ou d'un dossier permettant d'entrer en formation certifiante, en emploi ou de se préparer à la VAE (Dava)
- et/ou attester d'un processus pour argumenter sur son employabilité.

III. 2.3. S'appuyer sur les compétences transversales pour certifier

Il s'agit plus précisément d'accompagner l'accès aux certifications de niveau 3 du CEC.

La finalité de la formation vise ici l'obtention d'une certification par la voie de la formation ou la validation des acquis et de l'expérience.

La démarche RECTEC permet de mettre en valeur les compétences transversales en lien avec les référentiels de certification professionnelle et les attentes des postes de travail et des organisations.

La caractéristique de cette démarche est de croiser le référentiel de compétences transversales avec celui de certification, c'est-à-dire une déclinaison de la carte RECTEC tous secteurs confondus.

Expérimentation-type à titre d'exemple : l'accompagnement à la Validation des Acquis de l'Expérience du CAP AEPE - Accompagnant Educatif Petite Enfance (France)

Cet accompagnement du bénéficiaire a pour finalité l'écriture de livret d'expériences professionnelles et la préparation de sa présentation à l'entretien avec le jury.

L'utilisation du référentiel RECTEC adapté au nouveau référentiel du Cap AEPE facilitera l'explicitation des compétences à l'écrit (présentation du livret 2) et à l'oral (entretien devant le jury).

L'accompagnement se décline en **5 temps** principaux ponctués d'entretiens individuels :

Temps 1 : En collectif :

Contenus :

- Introduire la démarche et présenter les liens entre les activités professionnelles et les axes de la carte de compétences transversales RECTEC

Objectifs :

- Favoriser les premières explicitations orales et les interactions entre les candidats.

→ En intersession : Travail personnel de réécriture.

Temps 2 : En entretien individuel :

Contenus :

- Identifier les 4 activités significatives du livret d'expériences

Objectifs :

- Présenter oralement leurs étapes de réalisation (avant, pendant, après).

→ En intersession : Travail personnel de réécriture des productions intermédiaires, de recherche d'illustrations.

Temps 3 : En collectif :

Contenus :

- Présenter les tableaux de familles de situation

Objectifs :

- Expliciter, caractériser dans les familles de situation, les contextes de réalisation et les compétences mobilisées
- Choisir le niveau de graduation
- Retranscrire à partir de ces traces écrites les activités sur le livret d'expérience

→ En intersession : Travail personnel : reprendre les 4 activités stabilisées.

Temps 4 : Finaliser son livret d'expériences :

→ En intersession : travail personnel de préparation à l'entretien avec le jury : parcours professionnel et compétences acquises.

Temps 5 : Se préparer au passage devant les membres du jury : verbalisation à partir de jeux de rôle.

Présentation d'expériences avec deux candidates :

→ **Madame Z**, 41 ans, sans certification, a 10 ans d'expérience auprès d'enfants chez des particuliers employeurs. Elle a 2 ans d'expérience de commis de salle en restauration.

Au temps 1 : un brainstorming permet au groupe de créer un « nuage de mots » qui met en lumière les familles de situations significatives du métier.

Madame Z. choisit de présenter l'activité de préparation des repas.

En lien avec cette activité, elle choisit les axes de la carte correspondant aux compétences mobilisées. Puis, elle explicite par étapes le déroulement de l'activité, les compétences mobilisées et le niveau de graduation auquel elle situe ses compétences. Elle utilise un canevas précisant les moyens, les ressources, la chronologie, etc. de l'activité choisie.

Madame Z. s'est très vite appropriée les outils proposés et était soulagée de saisir ce qui était attendu dans la démarche de VAE.

Au temps 2 : le travail réalisé en amont lui facilite la verbalisation des marges d'initiative et d'autonomie dans la réalisation de l'activité choisie. Elle donne les exemples de choix des menus et d'achats d'aliments.

→ **Madame H** expose une sortie au parc de manière idéale.

Au temps 3 : à partir de la carte de compétences, un autre candidat s'étonne et l'interpelle sur les situations « d'urgence ».

En intersession, elle réécrit son descriptif d'activité en l'enrichissant d'éléments complémentaires concernant des comportements problématiques d'enfants et son intervention.

Nous pouvons voir que le croisement entre le référentiel RECTEC adapté avec le référentiel de l'auxiliaire éducatif de la petite enfance permet de se rendre compte que **des compétences transversales tout secteur confondu doivent être revisitées, dans le sens d'ajouts, de remplacements, de création.**

Il s'agit donc d'une démarche non figée, dans laquelle la contextualisation précise et fait varier les compétences et leurs descripteurs .

Exemple :

| MAINTENUES | SUPPRIMÉES | TRANSFORMÉES | CRÉÉES |
|------------------------------------|---|---|--|
| Communiquer à l'oral | Construire son parcours professionnel | Travailler en équipe | Accompagner le développement du jeune enfant |
| Communiquer à l'écrit | Actualiser des savoirs et des modes d'apprentissage | Inscrire son action dans des contextes variés | Adopter une posture éthique et déontologique |
| Agir face aux situations d'urgence | | Organiser son activité | Analyser ses pratiques professionnelles |
| | | Prévoir son activité | |

Certaines compétences ont dû être créées afin de mettre en évidence les spécificités de ces métiers :

ADOPTER UNE POSTURE ÉTHIQUE ET DÉONTOLOGIQUE

| Niveau 1 | Niveau 2 | Niveau 3 | Niveau 4 |
|---|--|--|--|
| Identifie et énumère les obligations du professionnel de l'accompagnement de l'enfant | Respecte les pratiques familiales dans la limite de la protection de l'enfance | Met en œuvre le contrat partagé en cohérence avec le cadre réglementaire | Adapte ses pratiques et varie sa position suivant le contexte familial |

ANALYSER SA PRATIQUE PROFESSIONNELLE

| Niveau 1 | Niveau 2 | Niveau 3 | Niveau 4 |
|------------------------------------|-------------------------------------|---|---|
| Liste et différencie ses activités | Décrit sans juger sa manière d'agir | Questionne et justifie ses pratiques en conformité avec les cadres de la profession | Elabore des améliorations pour ses pratiques professionnelles |

La compétence « travailler en équipe » disparaît au profit de celle « Inscrire son activité dans des contextes variés » :

TRAVAILLER EN ÉQUIPE

| Niveau 1 | Niveau 2 | Niveau 3 | Niveau 4 |
|--|---|---|---|
| Identifie les modalités de fonctionnement d'une équipe | Situe le rôle des personnes et sa position dans le groupe | Fait des propositions en prend en compte les avis des membres de l'équipe | Anime et développe le travail collectif, peut varier sa place et son rôle |

INSCRIRE SON ACTIVITÉ DANS DES CONTEXTES VARIÉS

| Niveau 1 | Niveau 2 | Niveau 3 | Niveau 4 |
|---|--|--|---|
| Identifie et nomme les acteurs de l'environnement de l'enfant | Situe son rôle et celui des acteurs par rapport à l'enfant | Coopère avec l'ensemble des acteurs concernés par l'accompagnement de l'enfant | Contribue à la continuité de l'accompagnement de l'enfant |

Lors de cette transformation, les descripteurs des quatre niveaux ont subi un processus de reformulation et de contextualisation prenant appui sur les activités professionnelles de ces métiers.

D'autres déclinaisons ont été réalisées pour les métiers de l'enseigne et de la signalétique.

D'autres initiatives similaires s'articulent autour de l'axe de la formation : le **CRP Jean Moulin**, déjà évoqué pour la formation.

En effet, le centre a une visée certifiante dans la perspective d'un retour sur l'emploi.

Leur expérimentation a porté sur un groupe de 9 stagiaires commençant d'abord par une formation préparatoire de 5 mois avant une formation qualifiante d'employé administratif et d'accueil

Ce n'est qu'à l'étape 5 que les participants sont amenés à réfléchir sur les liens possibles à établir entre les compétences transversales, le référentiel des activités du titre et la carte de compétences métier.

Des mises en situation didactisées permettent aux stagiaires d'être attentifs à identifier les compétences transversales mobilisées pour répondre aux consignes de la mise en situation.

A nouveau, les liens entre compétences transversales et activités du métier, sont explicites.

Ces expérimentations permettent de dégager les conclusions suivantes :

L'accompagnement à la certification professionnelle de jeunes et adultes se décline :

- dans un contexte différent en fonction des lieux d'expérimentation en France (lycée ou mission locale)
- sur des groupes hétérogènes de jeunes adultes, de niveaux de qualification différents (CAP Aepe, Bac pro Commerce, CAP ECMS)
- en une approche croisée du référentiel RECTEC et du référentiel métier

Les points communs de ces personnes/apprenants se situent :

- dans une recherche de certification par la voie de la formation ou la Validation des Acquis de l'Expérience (VAE)
- au niveau des représentations floues des compétences qu'ils ont développées,
- et des besoins de valorisation de toutes les expériences passées et en cours qui vont être abordées et exploitées en cours du processus de recherche de certification

Les finalités des expérimentations s'inscrivent dans les objectifs de ces dispositifs, à savoir :

- identifier un projet professionnel concret et réalisable,
- et/ou confronter leurs compétences développées avec celles attendues dans le référentiel de certifications
- et/ou formaliser le travail de valorisation des compétences au sein d'un livret ou d'un dossier permettant d'entrer en formation certifiante ou en VAE

III. 2.4. S'appuyer sur les compétences transversales pour la gestion des ressources humaines

Expérimentation-type à titre d'exemple : Plateforme Ressources Humaines CORSE PACA

Les Plateformes d'appui interministériel à la GRH sont des structures interministérielles françaises, en Région en charge de l'expertise, l'animation, l'appui conseil dans le domaine de la GRH pour les services de l'Etat. Elles ont notamment en charge l'accompagnement des mobilités internes/externes, la formation interministérielle et la professionnalisation des recrutements.

Le public-cible étant les **agents de l'Etat en poste, en recherche de mobilité**, plus précisément un groupe de 10 personnes, touchées par la mobilité.

Après l'appropriation de la démarche, les agents ont identifié avec le recruteur les compétences transversales pertinentes pour le poste et leurs niveaux. Il s'agit donc d'un croisement entre la fiche de poste cible et le référentiel des compétences transversales. Ensuite, la préparation d'une grille de recrutement pour vérifier le niveau des compétences transversales a constitué une autre étape importante.

Des mises en situation correspondant aux situations de travail identifiées ont permis d'objectiver les candidatures des candidats retenus par rapport aux compétences et niveaux exigés.

L'exemple qui suit est issu d'une expérimentation menée par la Direction Régionale de l'Environnement, de l'Aménagement du logement (DREAL Corse) pour recruter des assistants administratifs dont le poste correspond a priori au niveau 3 du CEC.

Extrait :

| Compétences | Interagir à l'oral | Interagir à l'écrit | Utiliser les ressources numériques | Prendre en compte son cadre réglementaire et les codes sociaux |
|-------------------|---|--|---|--|
| Degré de maîtrise | Adapte ses manières de dire/ne pas dire en fonction des situations (niveau 4) | Gère et traite des textes complexes et variés pour son activité. Produit des écrits élaborés (niveau 4) | Personnalise les ressources numériques au service de sa situation et de ses besoins (niveau4) | Applique les procédures et les codes relationnels en usage dans son environnement (niveau 2) |
| Indicateurs poste | Participe à un débriefing formel, une réunion et expose son point de vue Accueille et renseigne les personnes extérieures (client, fournisseur, usagers), transmet les demandes et en adaptant le discours (si nécessaire) | Rédige des rapports d'activité, correspondances professionnelles formatées ou non, comptes rendus de réunion | Adapte ou crée des tableaux, graphiques, diaporamas, supports autres | Respecte les durées de pauses, tenues suivant les exigences du service, les usages en fonction des interlocuteurs (tutoiement/vouvoiement) |

100 candidatures ont été reçues pour ce poste.

Le Directeur du service explique son choix :

Pourquoi recruter en s'appuyant sur le référentiel de compétences transversales graduées, tout secteur ?

Parce qu'on veut éviter de trop focaliser sur l'expertise technique qui oublie de questionner les manières d'interagir et d'organiser les activités suivant des contextes et des situations spécifiques, ou bien sur les traits de personnalité et les « qualités » ou les « défauts » des personnes ... Enfin, nous souhaitons que les recruteurs qui définissent la fiche de poste et l'annonce de recrutement partagent les mêmes critères que les membres du jury appelés à choisir des candidatures et à interviewer les personnes sélectionnées.

Comment avez-vous utilisé la carte de compétences transversales RECTEC ?

Tout d'abord j'ai organisé une réunion de 2 heures avec la responsable du service pour lui demander d'explicitier les compétences attendues pour le poste. Les membres du jury ont également été invités à cette réunion afin que tout le monde partage les informations liées aux attendus du poste. Nous avons choisi huit compétences transversales RECTEC, les degrés de maîtrise ont été établis en précisant des exemples pour chaque compétence.

Remarque : Ce travail a permis de montrer l'importance des compétences interactionnelles orales et écrites, la gestion de l'information et les compétences numériques. En revanche, les compétences organisationnelles et les procédures correspondent à des niveaux de maîtrise 3, voire 2 pour les procédures récurrentes.

**Et alors, quels résultats ?
quels enseignements tirez-vous de cette expérience ?**

Ce qui m'a frappé, c'est le fait d'observer le consensus trouvé rapidement au moment de la sélection des 100 candidatures. Les membres du jury ont vite trouvé les 25 candidats correspondant par leur CV et lettres de motivation aux exigences du poste en question. Huit candidats ont été sélectionnés d'un commun accord pour un entretien.

Le deuxième enseignement important est la cohérence des questionnements et d'analyses pendant cette phase. Là aussi, le choix des trois candidates s'est fait de manière unanime et critérié objectivement, prenant appui sur les descripteurs des compétences répertoriés et des exemples fournis par les candidats en lien avec les attendus du poste.

Perspectives : le directeur compte élargir la démarche aux autres services de la direction régionale afin d'adopter cette démarche pour les prochains recrutements.

Ces expérimentations permettent de dégager les conclusions suivantes :

L'aide à la gestion des ressources humaines se décline :

- dans des contextes différents en fonction des lieux d'expérimentation en France (mobilité ou recrutement)
- dans une dynamique de préparation d'entretiens de recrutement au sein des RH ou avec les personnes concernées
- en une approche mixte de repérage des compétences transversales et techniques.

Les finalités des expérimentations s'inscrivent dans les objectifs de ces dispositifs, à savoir :

- identifier un projet professionnel concret et réalisable,
- et/ou confronter leurs compétences développées avec celles attendues dans un poste,
- et/ou attester d'un processus pour argumenter sur son employabilité.

III. 3. Constats

Reprenons les hypothèses de départ au terme des différentes expérimentations menées, qu'elles aient rencontré ou non les 4 étapes proposées dans leur achèvement.

| Sur les compétences transversales choisies, leur pertinence à l'égard du contexte de mobilisation | Sur les graduations et les liens avec les certifications/validations de compétences métiers | Sur l'étendue des situations permettant d'explicitier/reconnaître le degré de maîtrise |
|--|---|---|
| <p>On pose l'hypothèse que toutes les compétences objectivées sont mobilisées et nécessaires pour :</p> <p>L'employabilité (accéder à des emplois de manière durable)</p> <p>L'accès critérié à des certifications ou à des validations de compétences métiers</p> | <p>On pose l'hypothèse que la reconnaissance graduée (partielle des compétences transversales) joue un rôle favorable pour :</p> <p>La verbalisation / explicitation par les bénéficiaires eux-mêmes pour l'objectivation des orientations (critères)</p> <p>La construction des parcours de formation professionnelle et d'insertion professionnelle</p> | <p>On pose l'hypothèse que l'entrée situationnelle (familles de situations) facilite l'explicitation de l'expérience des bénéficiaires et des activités-métiers visées par :</p> <p>Les projets d'insertion ou de formation</p> <p>Les certifications / validations des compétences</p> |

→ Les postulats de départ ont été vérifiés de manière similaire dans le cadre des usages et des finalités visées par les expérimentations.

→ Les variables de ces constats se situent dans :

- le nombre de compétences transversales analysées et positionnées,
- la manière dont les compétences vont être présentées et expliquées : progressivement, par groupe de compétences ou par présentation d'emblée de la carte complète des compétences.

Nous pouvons constater que les hypothèses posées a priori restent pertinentes.

→ La diversité d'usages et de finalités présentées par ces récits montrent la **plasticité du référentiel RECTEC** pour tous les secteurs professionnels.

Pour la VAE (cf. exemple de la petite enfance) et le Centre Jean Moulin, le référentiel RECTEC est décliné par croisement avec le référentiel de certification, alors que pour le recrutement la carte transversale est précisée par des exemples d'activités et de tâches requises par le poste de travail. De même pour l'orientation, la carte n'est pas modifiée.

Chaque professionnel en fera un usage varié, de manière à l'adapter à son contexte et à la finalité de son utilisation : orientation, formation, accès à une certification, mobilités, recrutement.

Des éléments invariants sont à garder dans chaque usage, en particulier sur les logiques de progression et les descripteurs correspondant à chaque niveau (1 à 4).

Ce qui est variant et à compléter à chaque fois concerne les exemples et les indicateurs de performance pour chaque niveau et pour chaque compétence évaluée/explicitée/développée.

De même, **le nombre de compétences analysées et positionnées peut varier, suivant le contexte et la pertinence pour le public rencontré**

→ Par conséquent, les compétences transversales ne prennent pas leur point de départ ex nihilo, elles sont toujours **contextualisées**, à partir du vécu, de l'expérience personnelle, de l'expérience professionnelle (c'est particulièrement le cas dans l'orientation)

Elles sont **croisées avec un référentiel métier, de compétences, de certification**, avec une fiche de poste.

Elles sont **modifiées** parfois : si des compétences doivent être réécrites ou ajoutées (cf exemple de la petite enfance), si certains termes de vocabulaire doivent être précisés.

Enfin, dans le cadre des formations et des certifications professionnelles, **l'articulation avec les référentiels métiers et de certifications garantissent la pertinence des évaluations des compétences transversales et invitent à illustrer et caractériser les situations et les activités professionnelles.**

→ Quelques réflexions par le Consortium de validation des compétences : Le Consortium de validation des compétences qui n'a donc pas mené d'expérimentations étant donné qu'il ne disposait pas d'un public cible précis qu'il aurait pu observer sur la durée, a été particulièrement attentif à l'expérience menée par le CRP Jean Moulin dans le cas de mises en situations didactisées pour le métier d'employé administratif et d'accueil. La méthodologie du Consortium évaluant majoritairement les compétences par une épreuve (mise en situation reconstituée) les propositions de mise en situation où les compétences professionnelles sont déclinées à l'intérieur des compétences transversales ont paru extrêmement pertinentes et adaptables à la méthodologie utilisée. Il s'agit d'une piste d'amélioration méthodologique permettant de résoudre la méfiance à évaluer les compétences transversales.

Les récits d'expérimentations nous présentent chaque fois, excepté pour le recrutement, un moyen ludique pour appréhender la carte RECTEC, favorisant ainsi la mise en lien avec un référentiel métier, de formation ou de certification. Le Consortium qui a développé également une évaluation des compétences par approche dossier intégrera dans sa méthodologie, confirmant ainsi son intuition, que **la prise de conscience des compétences transversales favorise la démarche de lien entre activités, compétences**, avant de se centrer directement sur le lien à effectuer entre compétences et référentiel métier.

Le croisement entre référentiel métier et référentiel RECTEC permettra une valorisation de l'ensemble de ses compétences, une meilleure préparation et une meilleure présentation du dossier devant le jury de la validation.

Les expérimentations développées sur les 4 axes dans le cadre du projet RECTEC permettront une avancée significative dans l'évaluation des compétences transversales pour le Consortium de validation des compétences.

IV. POINTS DE VIGILANCE ET CONCLUSIONS

IV. 1. Points de vigilance

Au terme de ces différentes expérimentations très positives, nous voudrions attirer l'attention sur les indispensables préalables à une utilisation efficace du référentiel :

→ **La formation des acteurs** du projet : les utilisateurs du référentiel, quel que soit le domaine, doivent avoir été sensibilisés et formés à la démarche. En effet, il s'agit de donner une réponse cohérente à la demande d'explicitation des niveaux, des descripteurs, afin de faire apparaître la dimension de progression dans les niveaux pour qu'une carte de compétences graduée fasse apparaître toute sa force et sa pertinence.

Toutes les compétences transversales ne seront pas toujours utiles en fonction de la finalité de l'usage.

→ **Le risque de positionnement subjectif** n'est pas à exclure. Le regard croisé du bénéficiaire et de son interlocuteur (recruteur, formateur, conseiller) est indispensable pour que la démarche soit un outil de reconnaissance objective. Dans le même ordre d'idées, il faut éviter de s'éloigner de ce qui est indiqué dans le référentiel lors d'explicitation de vocabulaire. Il est indispensable de bien se référer à une situation dans un contexte donné.

Suivant les publics, il faudra expliciter parfois les compétences, voire les adapter au contexte des bénéficiaires, sans modifier pour autant le référentiel.

→ **La posture ambiguë** de certains interlocuteurs vis-à-vis des compétences transversales : si tout le monde s'accorde à trouver que s'organiser dans son travail, gérer des imprévus, interagir à l'oral et à l'écrit font partie des compétences de tous les travailleurs et favorisent leur mobilité et leur évolution, il subsiste cependant une réticence à les évaluer dans la compétence technique en tant que telle, continuant à les cantonner « à côté » des compétences techniques.

Cette vision pourrait contribuer à créer des discriminations au sein d'un même groupe de travailleurs. Seule la démarche d'enchâssement des compétences permettra d'adopter une autre vision.

IV. 2. Conclusions

Reconnaître les compétences transversales en lien avec l'employabilité et la certification

Au terme de notre parcours au sein de plusieurs expérimentations menées dans des environnements divers, tant géographiques qu'institutionnels, nous voudrions souligner :

1. L'évolution que permettent les compétences transversales, tant au niveau de la personne qu'au niveau du positionnement du métier.

C'est ainsi que du récit des expérimentations on peut se rendre compte de façon objective de la prise de conscience d'un public a priori peu familiarisé avec une démarche réflexive sur la base de référentiels. Pour donner un exemple, nous avons pu entendre certaines aides-soignantes se rendre compte de leur capacité à travailler en équipe alors qu'il leur était demandé dans un stage d'aider un malade à se mettre au lit. La prise de conscience qu'elles avaient dû mobiliser des compétences sous-jacentes mais capitales toutefois dans leur pratique quotidienne, dans une activité future ou dans leur développement ultérieur nous permet d'affirmer que les compétences transversales traversent les activités « techniques » des métiers.

En dehors de cet exemple précis issu d'un stage, les exemples tirés des axes d'auto-positionnement, d'orientation, de certification, démontrent chaque fois une évolution, par la confiance en soi renforcée, par la mise en lien avec compétences techniques.

2. Les travaux de croisement du référentiel RECTEC avec les référentiels de formation, de certification, particulièrement pertinents dans le cas de la certification montrent que le clivage, voire l'opposition entre compétences transversales et compétences techniques tend à disparaître, voire à ne plus être pertinent, tout comme la distinction entre le fond et la forme d'un texte. La compétence « technique » opère un bond qualitatif dès lors qu'elle est comprise dans un ensemble plus vaste.

Dans un travail de positionnement des certifications dans le Cadre Européen des Certifications, la démarche des référentiels croisés peut permettre un niveau plus élevé de certification et -surtout- de viser la dimension humaine et compétente du bénéficiaire (apprenant, candidat, travailleur).

V. ANNEXE : RÉFÉRENTIEL COMPLET

Remarque : dans les pages suivantes, le mot « cercle » est utilisé en tant que synonyme de niveau du CEC.

RÉFÉRENTIEL POUR L'IDENTIFICATION DES COMPÉTENCES TRANSVERSALES



RÉFÉRENTIEL POUR L'IDENTIFICATION DES COMPÉTENCES TRANSVERSALES

Ce document recense les douze compétences consensuelles validées par les partenaires du projet.

Les compétences sont graduées en corrélation avec les quatre premiers niveaux du Cadre Européen des Certifications. Les principes « autonomie et responsabilité » orientent ces graduations.

Les compétences langagières s'acquièrent dans et par l'interaction, les compétences réflexives s'appuient sur l'observation et le décryptage des environnements. Les compétences organisationnelles sont reliées aux situations et tâches professionnelles : elles se construisent dans des cadres plus ou moins supervisés suivant l'emploi et le statut des sujets – apprentis, stagiaires, salariés – et le niveau de certification associé à l'emploi occupé.

QUELQUES CONVENTIONS D'ÉCRITURE DU RÉFÉRENTIEL

| COMPÉTENCE TRANSVERSALE : LA FORME INFINITIVE A ÉTÉ CHOISIE AFIN D'ENVELOPER L'ENSEMBLE DES SAVOIR-FAIRE DÉCRITS POUR CHAQUE DEGRÉ DE MAÎTRISE DE LA COMPÉTENCE | | | |
|---|---|--|--|
| DESCRIPTEURS DE COMPÉTENCES | DEGRÉ D'AUTONOMIE ET RESPONSABILITÉ | INDICATEURS GÉNÉRIQUES | PAR EXEMPLE... |
| Des verbes conjugués à la troisième personne précisent ce que chacun fait à chacun des quatre niveaux gradués | La nominalisation caractérise les composants de la compétence graduée, en fonction du degré d'autonomie et de responsabilité associé à la compétence précisée | La forme nominale vient illustrer les composants de la compétence graduée, suivant le degré d'autonomie et de responsabilité | La forme permettant d'illustrer les exemples est variable : des verbatim présentés en italique et entre guillemets, des savoir-faire exprimés à la troisième personne du singulier, des listes. Les exemples sont élaborés par chaque contexte utilisateur |

Les compétences sont présentées au sein de quatre pôles : **organiser**, **réfléchir pour son parcours**, **communiquer**, **réfléchir pour son action**.

COMPÉTENCE 1 ORGANISER SON ACTIVITÉ

Éléments considérés pour les niveaux de maîtrise de la compétence :

- Degré d'organisation dans la réalisation des activités
- Prise en compte d'éléments multiples pour hiérarchiser et établir des priorités
- Place à l'anticipation dans l'organisation des activités formes et sens

| DESCRIPTEURS DE COMPÉTENCES | AUTONOMIE ET RESPONSABILITÉ | INDICATEURS GÉNÉRIQUES |
|---|---|--|
| CERCLE 1 Identifie les éléments structurant l'organisation de l'activité prévue | L'organisation de l'activité est imposée et énoncée par le responsable désigné. | Les éléments constitutifs de l'organisation de l'activité sont clairement énoncés. |
| CERCLE 2 Applique l'organisation prévue pour son activité | L'organisation peut aussi inclure une part d'initiative, sous supervision. | La réalisation de l'activité est conforme à l'organisation imposée. |
| CERCLE 3 Adapte son organisation aux exigences d'une situation | L'organisation de son activité est réalisée en autonomie et en fonction des exigences situationnelles | L'organisation de l'activité intègre entièrement les exigences. L'organisation permet la réalisation dans les temps impartis. |
| CERCLE 4 Prévoit et organise son activité et/ ou celle de son équipe | L'organisation de son activité ou celle d'autrui relève de sa responsabilité | L'organisation retenue tient compte des différentes variables (objectifs, calendrier, délais, échéances, contraintes, constitution de l'équipe...) |

COMPÉTENCE 2 PRENDRE EN COMPTE LES RÈGLEMENTS

Éléments considérés pour les niveaux de maîtrise de la compétence :

- Étendue de la connaissance des règles et adaptation des gestes professionnels
- Mise en lien d'éléments multiples permettant de se conformer à l'objet de chaque réglementation

| DESCRIPTEURS DE COMPÉTENCES | AUTONOMIE ET RESPONSABILITÉ | INDICATEURS GÉNÉRIQUES |
|---|--|---|
| CERCLE 1 Identifie les règlements associés à son activité | L'identification des consignes et procédures est réalisée sous supervision | Les éléments indispensables à l'activité prescrite sont correctement identifiés et nommés. |
| CERCLE 2 Applique les consignes et procédures liées à son activité | L'application des consignes et procédures est sous supervision | L'activité est réalisée conformément aux consignes et procédures énoncées. |
| CERCLE 3 Intègre l'ensemble des consignes et procédures dans l'ensemble de l'activité | Les consignes et procédures sont appliquées en autonomie | Les risques liés au non-respect des consignes et procédures sont clairement identifiés. |
| CERCLE 4 Assure et contrôle l'application conforme des consignes et procédures | Le choix des mesures correctives est de sa responsabilité. | Les consignes et procédures sont effectivement explicités, rappelés et appliqués Les éventuelles mesures correctives sont mises en œuvre |

COMPÉTENCE 3 TRAVAILLER EN ÉQUIPE

Éléments considérés pour les niveaux de maîtrise de la compétence :

- Attitude avec les autres en vue de travailler ensemble
- Possibilité de remettre en question ses points de vue et de les élargir à travers l'apport des pairs.
- Compréhension de l'intérêt du travail collectif – pour soi, pour son projet, pour le travail d'équipe et son efficacité.

| DESCRIPTEURS DE COMPÉTENCES | AUTONOMIE ET RESPONSABILITÉ | INDICATEURS GÉNÉRIQUES |
|--|---|--|
| CERCLE 1 Identifie les modalités de fonctionnement d'une équipe | La présence à un groupe/une équipe est déterminée par le responsable désigné | La présence et l'éventuelle participation s'effectuent suivant les consignes reçues |
| CERCLE 2 Situe le rôle des participants et sa position dans le groupe | La définition des places et rôles relève du responsable du groupe La gestion des relations interpersonnelles lui revient | La participation au groupe se fait en cohérence avec son rôle et sa position dans le groupe |
| CERCLE 3 Fait des propositions et prend en compte les avis des membres de l'équipe | La contribution aux propositions et aux échanges du groupe s'effectuent de manière autonome | Les contenus des propositions effectuées tiennent compte de paramètres multiples, y compris l'avis des autres participants |
| CERCLE 4 Anime et développe le travail collectif, peut varier sa place et son rôle | La responsabilité du travail collectif est de son ressort | La définition des modalités de travail et les rôles assurés par les membres de l'équipe lui reviennent |

COMPÉTENCE 4 MOBILISER DES RESSOURCES MATHÉMATIQUES

Eléments considérés pour les niveaux de maîtrise de la compétence :

- Connaissance des techniques opératoires permettant de résoudre des situations de calcul.
- Utilisation de stratégies pour gérer des informations liées aux grandeurs, aux volumes, aux données chiffrées, aux calculs de durées.
- Rapport aux situations nécessitant la mobilisation de compétences mathématiques.

| DESCRIPTEURS DE COMPÉTENCES | AUTONOMIE ET RESPONSABILITÉ | INDICATEURS GÉNÉRIQUES |
|--|---|--|
| <p>CERCLE 1</p> <p>Effectue des calculs simples liés à des situations récurrentes</p> | <p>Les calculs sont réalisés avec l'aide d'autrui</p> | <p>La réalisation des calculs est partielle, guidée par un tiers désigné</p> |
| <p>CERCLE 2</p> <p>Applique les opérations et les mesures dans des situations de calcul liées à son environnement</p> | <p>Les calculs ou les mesures sont réalisés en autonomie, sous supervision</p> | <p>Les calculs ou les mesures effectués concernent des situations rencontrées dans son environnement et les consignes sont fournies par un tiers désigné</p> |
| <p>CERCLE 3</p> <p>Choisit des raisonnements mathématiques adaptés à une situation donnée</p> | <p>Le choix des raisonnements mathématiques est effectué en autonomie</p> | <p>Les résultats des calculs et des mesures s'appuient sur des raisonnements liés à chaque situation</p> |
| <p>CERCLE 4</p> <p>Adapte des raisonnements mathématiques appropriés à des situations diversifiées</p> | <p>La résolution des problèmes mathématiques lui revient, pour son activité et/ou celle de son équipe</p> | <p>Les problèmes mathématiques sont vérifiés et rectifiés si nécessaire</p> <p>Le guidage de la réalisation des calculs de son équipe est assuré</p> |

COMPÉTENCE 5 GÉRER DES INFORMATIONS

Éléments considérés pour les niveaux de maîtrise de la compétence :

- Étendue de connaissances nécessaires au choix d'informations
- Esprit critique par rapport à la pertinence et la qualité de l'information traitée
- Méthodes de recherche et de transmission des informations

| DESCRIPTEURS DE COMPÉTENCES | AUTONOMIE ET RESPONSABILITÉ | INDICATEURS GÉNÉRIQUES |
|---|--|--|
| <p>CERCLE 1</p> <p>Identifie les informations mises à disposition pour son activité</p> | <p>L'accès aux différentes informations est guidé par tiers désigné.</p> | <p>Les informations sont mises en relation avec l'activité</p> |
| <p>CERCLE 2</p> <p>Vérifie la disponibilité des informations nécessaires à son activité</p> | <p>Les informations sont recherchées en partie à son initiative</p> | <p>Les informations disponibles sont vérifiées</p> <p>Les informations éventuellement manquantes sont recherchées</p> |
| <p>CERCLE 3</p> <p>Sélectionne des informations en fonction des objectifs et des circonstances de l'activité</p> | <p>Le traitement des informations relève de son initiative</p> | <p>Le choix des informations nécessaires est pertinent</p> <p>La transmission des informations est adaptée</p> |
| <p>CERCLE 4</p> <p>Evalue la pertinence de l'information et la diffuse de façon appropriée</p> | <p>La transmission de l'information et ses modalités sont de son ressort</p> | <p>L'information choisie est adéquate</p> <p>La diffusion de l'information atteint les bons destinataires par les canaux adaptés</p> |

COMPÉTENCE 6 AGIR FACE AUX IMPRÉVUS

Éléments considérés pour les niveaux de maîtrise de la compétence :

- Capacité à analyser des problèmes (liés à une situation donnée, liés aux ressources internes et/ou externes)
- Mise en œuvre de protocoles de résolution de problèmes
- Possibilité d'anticiper des aléas et de prévoir des solutions en tenant compte de paramètres multiples

| DESCRIPTEURS DE COMPÉTENCES | AUTONOMIE ET RESPONSABILITÉ | INDICATEURS GÉNÉRIQUES |
|--|--|--|
| <p>CERCLE 1</p> <p>Identifie et alerte sur la présence d'un problème ou d'un événement imprévu</p> | <p>Le problème est signalé à qui de droit</p> | <p>La personne responsable est avertie dans les délais prescrits</p> |
| <p>CERCLE 2</p> <p>Identifie la procédure et propose une solution aux imprévus</p> | <p>La procédure est validée par un responsable avant sa mise en œuvre</p> | <p>La procédure identifiée correspond à l'imprévu rencontré</p> |
| <p>CERCLE 3</p> <p>Met en œuvre la procédure adaptée aux problèmes courants liés à son activité</p> | <p>La résolution des imprévus relève de son ressort, pour l'activité confiée par l'organisation</p> | <p>La procédure mise en œuvre est adaptée aux imprévus rencontrés.</p> |
| <p>CERCLE 4</p> <p>Résout des problèmes courants dans son activité et/ou celle de son équipe</p> | <p>La prise de décision pour résoudre des problèmes lui revient, pour son activité et/ou celle de son équipe</p> | <p>La solution retenue permet la réalisation de l'activité.</p> |

COMPÉTENCE 7 COMMUNIQUER À L'ORAL

Éléments considérés pour l'appréciation des niveaux de maîtrise de la compétence :

- Possibilité d'interagir avec des interlocuteurs sur des sujets de moins en moins familiers, dans des circonstances de plus en plus variées
- Objet et paramètres des situations de communication informelles et formelles, simples ou complexes, à faible ou fort enjeu
- Possibilité de choisir les contenus adaptés à chaque situation (commentaire : de quoi on parle ou pas, selon la situation)

| DESCRIPTEURS DE COMPÉTENCES | AUTONOMIE ET RESPONSABILITÉ | INDICATEURS GÉNÉRIQUES |
|---|---|---|
| <p>CERCLE 1</p> <p>Communique très partiellement en situation d'échange de face à face</p> | <p>La participation à l'interaction est limitée à des réponses brèves à la demande de l'interlocuteur</p> | <p>Les réponses données à des questions portant sur des sujets connus sont parcellaires</p> |
| <p>CERCLE 2</p> <p>Communique dans des interactions concernant des sujets familiers</p> | <p>La capacité d'initiative dépend de la familiarité avec le sujet abordé et du statut de l'interlocuteur</p> | <p>Les échanges s'effectuent avec des interlocuteurs connus et portent sur des activités et des objets reliés à son activité quotidienne</p> |
| <p>CERCLE 3</p> <p>Communique en fonction de ses besoins dans des situations variées</p> | <p>La gestion de l'échange est effectuée de manière autonome auprès d'interlocuteurs variés</p> | <p>L'éventail des échanges concerne des situations de communication multiples auprès d'interlocuteurs connus et inconnus</p> <p>Les canaux de la communication sont multiples</p> |
| <p>CERCLE 4</p> <p>Adapte sa manière de communiquer aux enjeux des interactions</p> | <p>L'initiative de la parole est prise à bon escient dans des interactions multiples, y compris celles à fort enjeu</p> | <p>Les interlocuteurs – connus et inconnus – et le type d'échanges nécessite des adaptations dans les manières de dire et de questionner</p> <p>La gestion de situations de communication complexes est assurée par le biais d'un discours distancié et des procédés de reformulation</p> |

COMPÉTENCE 8 COMMUNIQUER À L'ÉCRIT

Éléments considérés pour l'appréciation des niveaux de maîtrise de la compétence :

Degré de maîtrise en littératie (quantité et typologie des écrits lus et produits, compétences cognitives et métacognitives associées à la lecture et à la production d'écrits) - 5 étapes pour atteindre le niveau A1 à utiliser si scolarisation inférieure à 5 ans¹³

- Etendue des genres de discours maîtrisés et des destinataires visés par les productions écrites
- Degré de recevabilité de l'écrit suivant destinataires - formes et sens

¹³ Synthèse des compétences liées au niveau A1.1 jointe à ce référentiel - Beacco, De Ferrari, Lotte et Tagliante (Paris, Didier 2006, pages 161 à 178. Acquérir les compétences du niveau A1.1 au niveau A1 pour l'écrit, disponible en ligne sur le site www.co-alternatives.fr

| DESCRIPTEURS DE COMPÉTENCES | AUTONOMIE ET RESPONSABILITÉ | INDICATEURS GÉNÉRIQUES |
|---|--|--|
| <p>CERCLE 1</p> <p>Identifie les éléments clés d'un écrit informatif très court</p> <p>Écrit quelques mots relatifs à son contexte</p> | <p>La compréhension et la production prennent appui sur des aides et des ressources disponibles dans le contexte d'usage</p> | <p>La reconnaissance de l'organisation typographique des principaux types d'écrits émanant de son environnement permet d'identifier la nature et la fonction de ces écrits</p> <p>Les écrits récurrents de son environnement sont remplis et des listes de mots concernant l'activité quotidienne sont produites</p> |
| <p>CERCLE 2</p> <p>Identifie les informations pertinentes dans des textes courts de son environnement</p> <p>Écrit des textes informatifs courts relatifs à son contexte</p> | <p>La compréhension et la production dépendent du caractère familier et prévisible du texte</p> | <p>La compréhension de la situation de communication et de l'objet du message s'effectue dans des textes courts à caractère informatif et portent sur l'activité quotidienne</p> <p>Les documents renseignés se réfèrent à son activité quotidienne</p> |
| <p>CERCLE 3</p> <p>Utilise la plupart des écrits nécessaires à son activité</p> <p>Rédige des documents relatifs à son activité et à son contexte</p> | <p>La compréhension concerne des sujets variés</p> <p>La rédaction de textes répond à des formes adaptées aux situations</p> | <p>Les documents utilisés permettent de décrire et d'informer sur son activité</p> <p>La discrimination et transmission des messages concernent des destinataires connus</p> |
| <p>CERCLE 4</p> <p>Gère et traite des textes complexes et variés. Produit des écrits élaborés</p> | <p>Les écrits complexes sont interprétés de manière critique. L'interprétation est assumée</p> | <p>Les enjeux de tout type de document relatif à son contexte sont identifiés et compris</p> <p>Les écrits produits sont très variés - à visée explicative, argumentative ou de développement de l'activité - et portent l'activité de l'organisation/ environnement</p> |

COMPÉTENCE 9 PRENDRE EN COMPTE LES USAGES SOCIAUX

Éléments considérés pour les niveaux de maîtrise de la compétence :

- Étendue de la connaissance des conventions explicites et implicites à respecter
- Observation pour discerner ces codes

| DESCRIPTEURS DE COMPÉTENCES | AUTONOMIE ET RESPONSABILITÉ | INDICATEURS GÉNÉRIQUES |
|--|---|---|
| <p>CERCLE 1</p> <p>Identifie les usages élémentaires liés à son environnement professionnel</p> | <p>Les usages sont identifiés avec l'aide d'un tiers désigné.</p> | <p>Le respect des usages est conforme aux indications données</p> |
| <p>CERCLE 2</p> <p>Applique les conventions en usage dans son environnement professionnel</p> | <p>Les usages et leur rôle sont identifiés avec l'aide éventuelle d'un tiers</p> | <p>Le respect et l'adaptation aux règles et usages relèvent de situations connues</p> |
| <p>CERCLE 3</p> <p>Met en œuvre les conventions dans toutes les situations liées à l'activité confiée</p> | <p>La compréhension des usages et de leur rôle s'effectuent en toute autonomie</p> | <p>Le respect des usages est conforme à l'ensemble de situations impliquées par l'activité</p> |
| <p>CERCLE 4</p> <p>Assure l'adaptation aux différents usages y compris implicites</p> | <p>L'application des usages - pour soi et autrui- s'effectue en toute autonomie</p> <p>L'explicitation pour autrui des conventions est de son ressort</p> | <p>L'adaptation aux usages dans des situations complexes permet la réalisation conforme de l'activité</p> |

COMPÉTENCE 10 UTILISER LES RESSOURCES NUMÉRIQUES¹⁴

Éléments considérés pour les niveaux de maîtrise de la compétence :

- Capacité à chercher ou à produire de l'information et à la trier en fonction d'un objectif donné de façon autonome
- Possibilité de s'adapter à de nouveaux environnements virtuels
- Gestion des fonctions de base d'un ordinateur, d'un smartphone, d'une messagerie internet, et des outils de collaboration

¹⁴ Compétence élaborée à partir du référentiel européen disponible en ligne sur <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/digcomp-20-digital-competence-framework-citizens-update-phase-1-conceptual-reference-model> (consulté le 22 septembre 2017)

| DESCRIPTEURS DE COMPÉTENCES | AUTONOMIE ET RESPONSABILITÉ | INDICATEURS GÉNÉRIQUES |
|--|---|--|
| <p>CERCLE 1</p> <p>Réalise des tâches élémentaires sur ou avec un outil numérique connu</p> | <p>L'utilisation des fonctions de base est guidée par autrui</p> | <p>L'accès aux fonctions utilisées est rendu possible par un tiers désigné, qui fournit les éléments de contenu nécessaires à la réalisation</p> |
| <p>CERCLE 2</p> <p>Utilise des fonctions de base de quelques outils numériques</p> | <p>Le choix de la fonction numérique est guidé si besoin</p> <p>L'utilisation des fonctions de base est supervisée</p> | <p>L'utilisation des fonctions de base est effectuée suivant les consignes et le guidage d'un tiers désigné</p> |
| <p>CERCLE 3</p> <p>Utilise régulièrement les ressources numériques en fonction de l'activité et du contexte</p> | <p>Les fonctions de base sont utilisées de manière autonome</p> <p>Le choix des fonctions utilisées relève de sa responsabilité</p> | <p>Les fonctions utilisées et leurs contenus varient suivant les contextes d'usage</p> |
| <p>CERCLE 4</p> <p>Personnalise les ressources numériques au service de sa situation et de ses besoins</p> | <p>La personnalisation des applications relève de sa responsabilité</p> | <p>Les ressources numériques et leurs fonctions sont analysées et modifiées si besoin</p> |

COMPÉTENCE 11

CONSTRUIRE SON PARCOURS PROFESSIONNEL

Éléments considérés pour les niveaux de maîtrise de la compétence :

- Analyse des pour et des contre reliés à sa situation et à son souhait de projet
- Connaissances pour prendre des décisions/ faire des choix
- Prise en compte des priorités et projection dans le temps

Cette compétence n'a pas été mise en cohérence avec le paramètre « autonomie et responsabilité » lié au Cadre Européen des Certifications mais avec des logiques personnelles liées aux parcours et aux modes d'apprentissage.

Le contenu et la pertinence de cette compétence au sein du référentiel ont été interrogés dans le cadre des expérimentations. Il s'avère que cette compétence se mobilise et devient prioritaire lorsque la finalité vise l'orientation à travers la clarification d'un projet – professionnel et/ ou de validation de l'expérience –.

| DESCRIPTEURS DE COMPÉTENCES | INDICATEURS GÉNÉRIQUES | PAR EXEMPLE . . . |
|--|---|---|
| <p>CERCLE 1</p> <p>Emet une ou plusieurs idées pour son projet professionnel</p> | <p>L'énoncé des idées se fait seul ou à l'aide d'autrui</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Formule des idées pour son projet professionnel - Liste des idées, secteurs d'activités, métiers, professions, etc. |
| <p>CERCLE 2</p> <p>Confronte son projet professionnel aux aux réalités des métiers visés</p> | <p>L'évaluation du projet se fait seul ou à l'aide d'autrui</p> | <p>Examine les obstacles et les opportunités pour son projet professionnel</p> <ul style="list-style-type: none"> - Liste pour/contre de son projet professionnel - Echange avec des professionnels - Se renseigne sur les métiers, etc. |
| <p>CERCLE 3</p> <p>Définit et explique son projet professionnel</p> | <p>La définition du parcours professionnel se fait de manière autonome et avertie</p> | <p>Fait le lien entre les objectifs de formation et les objectifs professionnels éventuels</p> <ul style="list-style-type: none"> - Met à jour son CV - Suit une formation - Rencontre des personnes du milieu - Présente et argumente son parcours professionnel auprès d'autrui |
| <p>CERCLE 4</p> <p>Planifie la ou les étapes de mise en œuvre de son parcours professionnel</p> | <p>Le choix des étapes relève de sa responsabilité</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Liste les étapes de mise en œuvre de son parcours professionnel - Rend compte d'un engagement précis pour son parcours professionnel |

COMPÉTENCE 12

ACTUALISER DES SAVOIRS ET DES MODES D'APPRENTISSAGE

Éléments considérés pour les niveaux de maîtrise de la compétence :

- Recours à des moyens plus ou moins variés pour apprendre
- Degré de négociation entre ses vœux et la réalité environnante
- Auto-évaluation des écarts entre ses acquis et les besoins de son environnement/son projet professionnel

Cette compétence n'a pas été mise en cohérence avec le paramètre « autonomie et responsabilité » lié au Cadre Européen des Certifications mais avec des logiques personnelles liées aux parcours et aux modes d'apprentissage.

Le contenu et la pertinence de cette compétence au sein du référentiel ont été interrogés dans le cadre des expérimentations. Il s'avère que cette compétence se mobilise et devient prioritaire lorsque la finalité vise l'orientation à travers la clarification d'un projet – professionnel et/ou de validation de l'expérience –.

| DESCRIPTEURS DE COMPÉTENCES | INDICATEURS | PAR EXEMPLE ... |
|--|---|--|
| <p>CERCLE 1</p> <p>Enonce ses manières habituelles d'apprendre</p> | <p>Suit les prescriptions et consignes reçues (en formation ou autre)</p> | <p>Enumère comment il/elle s'y prend pour mémoriser les normes ou les cadres de réalisation d'une activité confiée</p> |
| <p>CERCLE 2</p> <p>Envisage des manières d'enrichir et varier ses façons d'apprendre</p> | <p>Sélectionne ce qui peut être utile d'apprendre parmi des propositions qui lui sont faites</p> | <p>S'inscrit et suit la formation sélectionnée avec l'accord de son supérieur (formation au sens large)</p> |
| <p>CERCLE 3</p> <p>Met au point de nouvelles stratégies d'apprentissage pour améliorer son action et son projet</p> | <p>Recherche et applique ce qui pourrait combler les lacunes qu'il a constatées</p> | <p>Diversifie ses sources d'apprentissage et saisit les occasions de formation qui se présentent ou sont possibles</p> |
| <p>CERCLE 4</p> <p>Propose de nouvelles manières d'apprendre – pour soi et éventuellement pour son équipe-</p> | <p>Conçoit de nouvelles méthodes (et/ou concepts, approche) dans une perspective de collaboration/partage</p> | <p>Analyse, fait des liens et imagine des solutions connues ou neuves</p> |

RESSOURCES

RECTEC

<http://rectec.ac-versailles.fr/>

CEC

https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/leaflet_fr.pdf

AEFA

http://www.agence-erasmus.fr/docs/2496_aefa-guide-competences-juin-2017.pdf

CECRL

<http://www.sciencespo-lille.eu/sites/default/files/cecrl.pdf>

Compétences Clés

[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)

Référentiel d'insertion professionnelle Région Ile-de-France

https://www.defi-metiers.fr/sites/default/files/users/229/fiches_du_referentiel_avenir_jeunes.pdf

PORTEUR DU PROJET



GIP FCIP de l'académie de Versailles (France)

Joëlle Pochelu et Mariéla de Ferrari

PARTENAIRES DU PROJET

BELGIQUE



Danielle Coos et Marily Rost



Myriam Colot



Damien Grégoire et
Christine Dudzinski

FRANCE



Stéphane Vince



Pascal Chaumette

LUXEMBOURG



Ingrid de Saint-Georges



Carlos Paulos



Gary Diderich et Anna Ewen



Cofinancé par le
programme Erasmus+
de l'Union européenne



Ce projet a été financé avec le soutien de la Commission européenne.
Cette publication n'engage que son auteur et la Commission n'est pas responsable
de l'usage qui pourrait être fait des informations qui y sont contenues.