



RECONNAÎTRE LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES EN LIEN AVEC L'EMPLOYABILITÉ ET LES CERTIFICATIONS

ENJEUX, CADRE DE RÉFÉRENCE ET EFFETS

Août 2019



Funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

AVANT-PROPOS

Ce document présente l'élaboration et la validation d'un référentiel de compétences transversales et de ses descripteurs, gradué par niveau de maîtrise produit dans le cadre du projet de partenariat stratégique Erasmus+ RECTEC (*Reconnaître les compétences transversales en lien avec l'employabilité et les certifications*). Ce référentiel est construit dans la continuité des instruments clés européens en matière d'éducation et de formation des adultes (Cadre européen commun de référence pour les langues¹, Cadre européen des certifications², EUROPASS³) et intègre les compétences de base⁴. Produit par un groupe de 17 membres, incluant chercheurs, praticiens et experts issus de l'espace francophone (Belgique, France et Luxembourg), il a été expérimenté auprès de plus de 150 professionnels et bénéficiaires du secteur de l'*orientation*, de la *formation* et de la *certification* dans ces trois pays, en suivant un protocole d'expérimentation commun pour en tester la robustesse et la validité.

Le référentiel constitue donc une initiative significative en termes de coopération transnationale et multisectorielle autour des compétences transversales.

Validé par des expérimentations documentées dans le cadre d'un protocole qualitatif, il a par ailleurs l'ambition de jouer le rôle d'interface fiable entre une diversité d'acteurs (employeurs, recruteurs, formateurs, bénéficiaires, etc.) en vue de faciliter l'identification, la valorisation et l'évaluation des compétences transversales, en particulier pour des publics peu qualifiés.

Au cours du travail collaboratif, qui a duré trois ans, de nombreux partenaires ont fourni un investissement important et précieux pour tester de multiples usages du référentiel et parvenir à une version stabilisée et opérationnelle de celui-ci. Nous

¹ <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

² https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/leaflet_fr.pdf

³ <https://europass.cedefop.europa.eu/>

⁴ <https://www.certificat-clea.fr/le-dispositif-clea/le-referentiel/>

souhaitons tout particulièrement remercier ici les organisations expérimentatrices et les partenaires stratégiques qui ont permis de mener ce projet à bien, et en premier lieu l'agence Erasmus+ France qui a financé le projet dont ces résultats sont issus. Mais également les organismes suivants :



Dispositif Académique de Validation des Acquis - DAVA Versailles (F)



Groupement d'intérêt public (GIP), FCIP (Formation Continue et insertion professionnelle, Académie de Versailles (F)

Dispositif Académique de Validation des Acquis - DAVA Dijon (F)



Comité Régional des Certificateurs Publics de la Validation des Acquis de l'Expérience - CRCP VAE – Bourgogne (F)



Association de Gestion des Fonds de Formation des Salariés des Petites et Moyennes entreprises - AGEFOS PME (F)



Centre académique de formation continue – CAFOC Nantes (F)



Institut Supérieur Formation - INSUP Aquitaine (F)



Centre de rééducation professionnelle - CRP - Paris (F)



Conseil départemental Seine Saint-Denis (F)



Plateforme des Ressources Humaines - PRFH La Réunion (F)



Plateforme des Ressources Humaines - PFRH Préfecture de Corse (F)

MISSION LOCALE DE PARIS



Plateforme des Ressources Humaines - PFRH Provence
Alpes Côte d'Azur (F)

Mission Locale Paris (F)

International Développement Système – Entreprise
d'économie Sociale - ID6 (F)

Lycée professionnel la Cabucelle



Agora – Centre d'insertion socio-professionnel (B)



Ecole pluri'elles – Etablissement de promotion sociale
popur adulte dans le domaine de l'aide à la personne et du
soin (B)



Croc'Espace – Restaurant pédagogique. Entreprise de
formation par le travail (B)



AID - Actions intégrée de Développement – Coordination
(B)

CISP EFT – Centre d'insertion socioprofessionnel (B)



CVDC - Consortium de validation des compétences (B)

Alter Form – Centre d'insertion socioprofessionnel



4Motion – Education for Social change – Association
ouvrant dans la formation et l'inclusion (L)

De Reso – Coopérative de 4Motion (L)



Centre d'orientation Socio-Professionnelle - COSP (L)



Association d'aide à l'enfance, à la jeunesse et à la famille
- ARCUS (L)



Service National de la Jeunesse - SNJ (L)

D'autres ressources complètent par ailleurs nécessairement le présent document :

- 1) Le **référentiel gradué pour l'identification des compétences transversales** recense les douze compétences consensuelles validées par les partenaires du projet, et décline 4 niveaux de maîtrise pour chacune de ces compétences. Il constitue la production principale du projet RECTEC et est accessible en ligne :

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

- 2) Le référentiel a également été décliné en une **carte des compétences transversales**. La visualisation sous forme de carte est un outil facilitateur pour la reconnaissance, le repérage et la verbalisation des compétences transversales. Il est reproduit dans l'Annexe I du présent document comme point de repère et fil rouge de la discussion présentée ici. Il est également disponible en version électronique :

<http://rectec.ac-versailles.fr/wp-content/uploads/sites/135/2019/06/RECTECA3.pdf>

- 3) Un **guide pratique** a été rédigé à l'usage des formateurs, certificateurs, conseillers en orientation et en validation. Il précise comment s'appuyer sur les compétences transversales pour orienter, former, certifier ou pour la gestion des ressources humaines en fournissant des exemples de scénarios d'usage et des récits d'expérimentation. Il décline la démarche de positionnement et d'auto-positionnement favorisée dans le projet RECTEC.

<http://rectec.ac-versailles.fr/wp-content/uploads/sites/135/2019/06/RECTECBrochure-.pdf>

Les productions collectives comptent en outre :

- 4) Un **glossaire** définissant des termes clés du projet (par exemple : compétence, compétence transversale, employabilité, référentiel, savoir, etc.) :

<http://rectec.ac-versailles.fr/wp-content/uploads/sites/135/2017/09/Glossaire-RECTEC-f%C3%A9vrier-2017-alphabétique.pdf>

- 5) Trois documents rédigés pour cadrer la collecte de données destinée à l'évaluation de la démarche. Intitulés a) **Guide des expérimentations**, b) **Philosophie et principe généraux** de l'évaluation et c) **ePortfolio – Documents pour l'expérimentation RECTEC**, ils sont reproduits en Annexe du présent document et décrivent la philosophie, les principes et les étapes de l'évaluation.
- 6) Enfin, un diaporama présenté au colloque de clôture organisé à Bruxelles le 13 juin 2019, retrace finalement de manière condensée les **points essentiels** du présent rapport et en constitue un résumé

http://rectec.ac-versailles.fr/wp-content/uploads/sites/135/2019/07/Pr%C3%A9sentation-RECTEC-14-juin-2019_clean-4-converti.pdf

L'ensemble des documents et d'autres informations sur le projet et ses partenaires sont accessibles en ligne sur le **site web** général du projet RECTEC (<http://rectec.ac-versailles.fr/>).

Auteur du rapport**Université du Luxembourg**

Ingrid de Saint-Georges

Porteur du projet**Groupement d'Intérêt Public (GIP)-Formation Continue et Insertion professionnelle (FCIP), Académie de Versailles**

Mariela De Ferrari

Joëlle Pochelu

Membres du groupe**Centre académique de formation continue - CAFOC NANTES : Stéphane Vince****ID6 : Pascal Chaumette****4MOTION : Gary Diderich****DE RESO : Carlos Paulos, Anna Ewen****Action Intégrées d'aide - AID: Myriam Colot****ALTER FORM: Christine Dudzinski, Damien Grégoire****CONSORTIUM DE VALIDATION DES COMPÉTENCES : Danièle Coos, Maryli Roost, Myriam Schauwers**ExpertsJean-Claude Beacco, **Professeur émérite, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3**Habib Marande, **Rapporteur Général Adjoint de la CNCP⁵/Expert ECVET⁶ France.**Joseph Noesen, **Chargé de Mission au Ministère de l'Éducation Nationale du Luxembourg**et avec la participation ponctuelle la première année de Patrick Bet, **Inspecteur de l'éducation nationale émérite/Expert ECVET France.**

⁵ Commission Nationale de la Certification professionnelle

⁶ Système européen crédit d'apprentissage pour la formation professionnelle

AVANT-PROPOS	2
INTRODUCTION	9
SECTION 1. LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES : ÉTAT DES LIEUX	11
Les compétences transversales : un enjeu européen et international majeur	11
Transformations sociales et économiques, et compétences transversales	13
Transformation du travail et des pratiques professionnelles	13
Le secteur des services et les compétences transversales	15
Mutations technologiques et reconversions	16
Sens et engagement dans le travail	17
Informations complexes et interdisciplinarité	18
Mobilités, migrations et diversification des sociétés	19
Approcher les compétences transversales : des perspectives en tension	20
SECTION 2. UN RÉFÉRENTIEL POUR LA RECONNAISSANCE DES COMPÉTENCES TRANSVERSALES EN LIEN AVEC L'EMPLOYABILITÉ ET LA CERTIFICATION	25
Un public cible : les publics « éloignés de l'emploi »	25
Un référentiel et une démarche, produits d'une longue histoire	26
Une inscription théorique	27
Une prise en compte du travail réel	29
Un référentiel avec des descripteurs et des échelles calibrées	30
Un référentiel mis en correspondance avec le Cadre Européen des Certifications (CEC)	30
SECTION 3. ÉLABORATION ET VALIDATION DU RÉFÉRENTIEL ET DES DESCRIPTEURS	32
Les problèmes classiques de la référentialisation	32
Elaboration du référentiel : les étapes de validation	34
SECTION 4. UNE ÉVALUATION ENCADRÉE PAR UN PROTOCOLE	58
Les étapes de l'évaluation	58
Conception du protocole	59
Une approche qualitative multisite coordonnée (QMC)	60
Une approche par preuve de concept (PoC)	62
Données sources pour l'évaluation	64
Analyser les attentes des expérimentateurs : des besoins non-satisfaits	68
Analyser des retours d'expérimentation : quels indicateurs d'efficience ?	69
SECTION 5. CONCLUSIONS CONCERNANT L'ÉLABORATION ET LA VALIDATION DU RÉFÉRENTIEL	78
Récapitulatif des étapes de validation réalisées	78
Validations complémentaires à construire	79
Perspectives	80
Références	82

INTRODUCTION

Ce document présente les résultats d'un projet ERASMUS+, mené entre décembre 2016 et juin 2019, le projet RECTEC (*Reconnaître les compétences transversales en lien avec l'employabilité et les certifications*). L'objectif principal de ce projet était d'établir un cadre et de proposer des descripteurs pour objectiver les *compétences transversales*, un terme qui recouvre des réalités parfois très variables et toujours complexes (voir Section 1). Dans le cadre de ce projet, les porteurs ont chargé l'Université du Luxembourg d'une mission d'étude. Il s'agissait d'examiner le processus d'élaboration d'un référentiel de compétences transversales et de tirer des leçons concernant l'implémentation d'une démarche de reconnaissance et de positionnement de ces compétences.

Plus largement, notre mandat dans le cadre du projet était triple. D'une part, nous avions pour mission, avec un regard extérieur, d'accompagner le développement d'un référentiel de compétences transversales, adapté en particulier pour des publics de bas niveau de qualification. D'autre part, il nous était demandé d'établir un protocole pour expérimenter ce référentiel. L'objectif de l'expérimentation était d'identifier dans quelle mesure le référentiel construit pouvait répondre aux attentes d'utilisateurs finaux. Ces attentes se situaient à deux niveaux :

- disposer d'un référentiel fiable, adapté, légitime, à même de « donner un vocabulaire commun, compréhensible par une personne de métier » pour le repérage des compétences transversales ;
- disposer de méthodologies d'action pragmatiques, fonctionnelles, et utiles pour « faciliter la verbalisation » des compétences transversales, « permettre l'évaluation et l'auto-évaluation », « faciliter le positionnement et l'auto-positionnement », « améliorer les cadres de la mobilité », « améliorer le recrutement » et « adapter la formation »⁷.

Le dernier mandat consistait à déterminer si le projet offrait une plus-value par rapport à d'autres référentiels de compétences transversales actuellement en usage dans l'espace européen. Il s'agissait enfin de préciser à quelles conditions les démarches

⁷ D'après les verbatims issus d'un document où les organismes intéressés à participer à l'expérimentation du référentiel étaient invités à exprimer les raisons de cet intérêt.

proposées par les membres du projet s'avéraient pertinentes et porteuses de sens pour les acteurs impliqués sur le terrain.

Le présent document synthétise les réponses que nous avons pu donner à ces différentes demandes.

Pour être en mesure de clarifier la plus-value du projet, le rapport dresse d'abord un état des lieux des débats et discours actuels autour de la notion de compétences transversales en Europe et au-delà (SECTION 1). Ce travail vise dans un premier temps à répondre à la question :

- (1) Comment comprendre l'importance des compétences transversales aujourd'hui ? Quels discours circulent à propos des compétences transversales ? (SECTION 1)

Dans un second temps, le rapport précise le positionnement du projet et ses spécificités dans ce paysage complexe, en s'intéressant à la problématique suivante :

- (2) Quels sont les éléments qui distinguent le référentiel et la démarche présentée ici d'autres projets existants ? Quelles sont les dimensions innovantes du projet ? (SECTION 2)

Dans un troisième temps, le document vise à rendre transparente la manière dont le référentiel a été élaboré et à préciser quels éléments lui apportent rigueur et légitimité (SECTION 3). Ici les questions qui retiendront notre attention sont :

- (3) Comment le référentiel a-t-il été construit ? Quels éléments en assurent la fiabilité ?
- (4) Comment la phraséologie (énoncés des compétences transversales et paliers) a-t-elle été validée ?

Dans un quatrième temps, le document donne un aperçu du protocole d'expérimentation retenu pour déterminer dans quelle mesure le projet RECTEC répondait aux attentes initiales (SECTION 4). La question abordée ici est :

- (5) Comment évaluer la démarche de positionnement et d'auto-positionnement favorisée par RECTEC pour dire si elle répond aux attentes des utilisateurs, en particulier celle de disposer d'une méthodologie fonctionnelle et utile pour nommer et reconnaître des compétences transversales de manière fiable ?

En conclusion, nous revenons sur certains points de vigilance et sur des recommandations en vue de développements futurs (SECTION 5).

SECTION 1. LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES : ÉTAT DES LIEUX

Les compétences transversales : un enjeu européen et international majeur

La thématique des compétences transversales interroge par l'étendue des débats à son propos, leur diversité et leur complexité. Comme premier élément d'analyse, on peut noter qu'un chercheur, praticien ou décideur s'intéressant aux compétences transversales aujourd'hui se voit immédiatement confronté à une « diversité déroutante de termes » (Scharnohorst & Kaiser 2018 :13). Les appellations pour désigner ces compétences varient en fonction des contextes, des objectifs et des langues (Afriat, Gay, Loislil 2006 ; Coulet 2016 ; Economou 2016 ; France Stratégie 2017). En français, les termes de « compétences transverses », « non techniques », « savoir-être », « qualités humaines », « diplômés du terrain », « compétences transdisciplinaires » ou « entrepreneuriales » circulent en parallèle. En anglais, d'autres dénominations s'imposent et les « management skills », « 21st Century Skills », « character skills », « lifeskills » côtoient les « socio-emotional skills », « cross functional skills » ou autres « transverse abilities ».

Transversales	Transversal skills
Transférables	Transverse expertise
Non techniques	Transverse abilities
Transdisciplinaires	Enterprise skills
Entrepreneuriales	Cross-functional skills
Soft skills	Professional skills
Qualités humaines	Cross-company skills
Savoir-être	Cross-cutting skills
« Diplôme du terrain »	Management skills
Relationnelles	XXIst Century skills
Psychosociales	Noncognitive skills
Savoir-faire comportementaux	Character skills
Universelles	Lifeskills
Interprofessionnelles	Socio-emotional skills

Tableau 1: Nommer les compétences transversales - Termes en circulation

La particularité de ces termes est qu'ils ne recouvrent pas des champs sémantiques identiques et qu'ils renvoient à des réalités parfois assez diverses.

Un second élément de complexité est le caractère mondialisé de la conversation autour des compétences transversales. Sous des appellations variées, on parle des compétences transversales sur tous les continents. Au Mexique, par exemple, le ministère de l'éducation nationale a intégré les compétences transversales (les « compétences socio-émotionnelles » dans ce cas-ci) à l'ensemble du curriculum de

l'éducation secondaire avec le projet *Construye-Te*⁸. A Singapour et dans le Pacifique, les compétences transversales amènent à des nouvelles réflexions autour de l'enseignement et de l'apprentissage, vers moins d'apprentissage par cœur, et des approches plus holistiques (Care & Luo 2016). En Europe, en l'espace de quelques années seulement, une pléthore d'initiatives et de projets a été soutenue par des financements européens ou nationaux, visant tous à reconnaître, identifier, nommer ou encourager la reconnaissance de compétences dites transversales⁹.

- AEFA– Agenda pour la Formation des Adultes (2013-2017)
- AKI – Evaluation et valorisation des compétences non formelles, acquises par les jeunes dans un projet de mobilité internationale au service de l'insertion socio-professionnelle (2015 - 2017)
- APP_Titude – Outil d'évaluation de soft-skills (2015-2017)
- ATS2020 – Assessment of Transversal skills (2014-2020)
- DIGCOMP – The European Digital Competence Framework (2013 - 2018)
- EntreComp – The entrepreneurship competence framework (2016 ; 2018)
- Eure.K – Valider et certifier les compétences-clés européennes (2015- 2018)
- KeyStart2Work – Key Skills & Employability assessment service for young and adult learners (2015- 2019)
- Move-EU– Insertion professionnelles des migrants en intégrant l'apprentissage des langues (2017-2019)
- Ovpelo– Optimisation of Validation Process of European Volunteer Service Learning outcomes (2014-2016)
- PROMOTE – Promoting and validating key competences in mobility and traineeship in Europe (2015-2017)
- REQUAPASS – Reconnaissance des parcours associatifs (2018 – 2021)
- Stepf4-sfc – Savoir-Faire Comportementaux (2016-2018)
- TRAIT – Training Transversal: Supporting Career Development and Research (débuté en 2015)
- VISKA – Visible Skills of Adults (2017-2020)

Table 2: Projets européens concernés par les compétences transversales¹⁰

Enfin, un troisième élément de complexité tient à la variété des acteurs qui s'emparent aujourd'hui de la thématique des compétences transversales. Cette thématique est abordée dans les ministères, les écoles, les universités et les entreprises. Les institutions européennes, mais aussi la banque mondiale et l'UNESCO produisent des documents à son propos. Il semble parfois qu'on veuille y former tout le monde, des enfants de la maternelle, en passant par les apprentis, les jeunes en mobilités, les bénévoles, les travailleurs en reconversion, les personnes en situation de handicap, les

⁸ <http://www.construye-t.org.mx/ConstruyeT>

⁹ Pour une analyse détaillée des orientations de différents projets européens portant sur les compétences transversales, voir Economou (2016)

¹⁰ Liste non exhaustive

migrants, mais aussi les ingénieurs, les universitaires et les managers. Dans chaque contexte d'utilisation, la notion de compétence transversale se voit chargée de significations différentes et de nuances. Elle est aussi mise au service de finalités parfois très variées.

Lorsqu'une thématique s'impose de façon majeure dans plusieurs sphères simultanément (la recherche, le monde économique, l'administration, l'éducation et les milieux politiques), il est opportun de se demander :

- Comment comprendre un tel engouement pour les compétences transversales ? Quel(s) contexte(s) font naître cet intérêt généralisé pour les compétences transversales ?
- Est-il possible d'établir des distinctions et de percevoir des tendances dans l'ensemble des démarches et des discours qui se déploient ?

Au vu de la prolifération des travaux et initiatives récentes sur ces questions, on peut émettre l'hypothèse qu'il n'existe pas un seul, mais plusieurs foyers ou faisceaux de transformations qui mettent les compétences transversales aujourd'hui à l'avant-plan. Les parties suivantes esquissent quelques-unes de ces transformations.

Transformations sociales et économiques, et compétences transversales

Il est intéressant de noter tout d'abord que si l'entrée « compétences » s'est imposée dans le champ du travail et de l'éducation depuis les années 1980-1990 (Bronckart 2011), ce n'est que bien plus tard que la question des « compétences transversales » devient centrale. Les années 2000 sont, par exemple, encore marquées par une « grande réticence à considérer les compétences transversales comme des composantes de la qualification » (Santelman, 2007). A cette époque, ces compétences transversales ne sont évidemment pas totalement des inconnues, mais elles ne sont guère nommées, et il n'est ni question de les reconnaître, d'y former, ou encore moins de tisser des liens entre ces compétences et des certifications. Pour comprendre pourquoi vingt ans plus tard, les compétences transversales sont au cœur de tous les débats, il faut faire un détour et s'intéresser aux mutations économiques, technologiques et sociales marquant la dernière décennie, en commençant par les transformations profondes du travail.

Transformation du travail et des pratiques professionnelles

Un élément important des transformations récentes du travail relève de son *horizontalisation*. On qualifie ainsi le fait de gérer son travail de manière autonome et

en connexion avec d'autres et non plus selon un modèle purement « top down » et hiérarchique (Mariscal 2016). Cette horizontalisation modifie de manière marquante les sortes de compétences nécessaires à l'exercice d'une profession et nécessite de nouvelles attentions.

En premier lieu, le travailleur dans cette configuration travaille moins en solitaire mais est encouragé de plus en plus à déployer des compétences de travail avec d'autres, mettant le travail en équipe de plus en plus en avant dans les descriptifs de poste. Le travailleur est également souvent obligé d'endosser des responsabilités plus importantes, en particulier des responsabilités qui autrefois pouvaient relever du travail d'un cadre ou d'un manager. Les tâches se diversifiant et les demandes se multipliant, il est également invité à trouver des moyens d'organiser son travail de manière optimale et de faire face à des problèmes inédits. A la différence du passé, ces nouvelles pratiques se rencontrent à tous les points de la chaîne hiérarchique, même dans les emplois traditionnellement subordonnés.

La mondialisation amène également des exigences supplémentaires : le travailleur doit s'adapter non seulement à un travail en équipes multiprofessionnelles mais aussi à échanger avec des acteurs situés en d'autres points du globe. Ceux-ci ne partageant pas forcément les mêmes conventions et habitudes professionnelles, les mêmes attentes ou les mêmes conditions de travail, ce sont autant de variations qu'il faut gérer dans le feu de l'action. Le travail à distance requiert en outre toutes sortes de nouvelles pratiques et formes de littéracie numérique. Les métiers, techniques comme intellectuels, se transforment de plus en plus sous l'effet de l'intégration de nouveaux outils et des technologies numériques.

Enfin, l'accroissement du contrôle qualité et les exigences accrues en termes de standards impliquent également de nouvelles compétences : il faut savoir rendre compte de son activité, souvent sous forme de rapport écrit, mais aussi maîtriser et mobiliser les règles et les régulations en vigueur pour s'y conformer.

Cet ensemble de compétences attendues du travailleur ne relève ni de compétences techniques « cœur de métier » (France Stratégie 2017) auxquelles les travailleurs seraient formés par les branches spécifiques. Elles ne relèvent pas non plus de compétences de base enseignées à l'école (lire, compter, connaître la langue) ou des savoirs « académiques », au sens ici de connaissances relatives à un métier. Elles concernent des dimensions plus floues et difficiles à définir. Elles ont trait davantage à la prise d'initiative, à l'engagement personnel, au professionnalisme, au suivi des règles

et à l'exigence de rigueur (De Ferrari & Mourlhon-Dallies 2007 :7). Enseignées nulle part, mais nécessaires partout, ces compétences d'ordre communicationnel, social ou organisationnel sont difficiles à nommer et valoriser car leur contenu reste indéterminé et subjectif. Pourtant, dans la nouvelle économie, elles semblent déterminantes (Boutet 2001, de Saint-Georges & Duc 2009, Santelman 2002).

Le secteur des services et les compétences transversales

Un second phénomène projetant les compétences transversales à l'avant-plan concerne la montée en force du secteur des services depuis la fin des années 1990. Dans les années 1980, l'employé non qualifié était très souvent ouvrier et masculin. Il travaillait à temps plein et dans le secteur industriel. A partir des années 1990, l'emploi non qualifié se déplace vers le secteur des services (soin, commerce de détail, restauration, agroalimentaire, centres d'appels, ...). Il est de plus en plus occupé par des femmes, souvent employées à temps partiel (Gadrey et al. 2009). Ce secteur des services est un averse consommateur de compétences transversales.

En effet, dans les métiers du service, les compétences transversales ne sont pas une sorte de « cerise sur le gâteau », une addition désirable au profil du travailleur. Elles sont le cœur même du travail (Alcade 2018, Duchêne 2009, Lorente 2017).

Ces métiers exigent en effet des salariés la mise en œuvre de compétences (autonomie, responsabilité, initiative et polyvalence) croisée avec un sens aigu des relations et des conventions ainsi qu'une grande flexibilité (Gadrey et al. 2009, 10-11). Même si ces compétences sont rarement identifiées comme telles, ou reconnues sur le plan salarial, elles s'avèrent être des éléments cruciaux du professionnalisme des employés. Le manque de compétences transversales signe souvent l'échec du recrutement lorsque le travailleur est incapable de fonctionner en équipe ou de montrer une sensibilité fine pour la relation client.

Plus largement, tous les domaines voient une montée en exigence de compétences d'ordre relationnel, communicationnel ou organisationnel. Pour citer un exemple : il y a quelques décennies, c'était le management et les équipes marketing qui géraient les politiques de communication dans l'entreprise. Aujourd'hui, les réseaux sociaux transforment la donne. Chaque employé devient potentiellement un influenceur, portant des discours sur la marque de l'entreprise et ajoutant sa touche. Dans ce contexte, la communication devient une responsabilité partagée et le service une valeur ajoutée dans tous les métiers.

Enfin, l'économie se diversifie vers une économie de niche pour ouvrir de nouveaux marchés. Toucher des consommateurs avec des profils culturels, linguistiques et sociaux variés demande aussi certaines compétences spécifiques (Heller 2010). Ces nouvelles lignes de force créent des demandes inédites, notamment pour des compétences en langue, en communication et en gestion des rencontres interculturelles. Ces compétences acquièrent par conséquent dans ce nouveau paysage une valeur d'échange qu'elles n'avaient pas il y a encore une dizaine d'années.

Au final, ces changements dans les orientations du marché et les pratiques professionnelles créent donc tous des besoins **à l'intérieur des métiers** pour davantage de compétences transversales. Mais des besoins en compétences transversales se font ressentir également lorsqu'il s'agit de se reconvertir et de **passer d'un métier à un autre**. C'est le cas par exemple lorsque les mutations technologiques et la robotisation entraînent de nouveaux besoins en termes de force de travail.

Mutations technologiques et reconversions

Dans le champ du travail actuel, la part du numérique et le développement des technologies continue en effet de croître, transformant les métiers, y compris les métiers les plus qualifiés (traduction, santé, droit, ressources humaines, journalisme, ...). Dans ce contexte, les compétences transversales ne sont pas seulement celles qui permettent d'exercer un métier et de s'y maintenir. Ce sont aussi des compétences importantes lorsqu'il faut changer de travail, que ce soit en cas de mobilité ou de conversion choisie ou subie. Les nouvelles technologies, rendent en effet certains métiers obsolètes, en font apparaître d'autres pour l'exercice desquels il n'existe pas encore de certification ou de qualification, ou peuvent amener à des montées en qualification parfois inaccessibles pour les travailleurs en poste (Afriat, Gay, Loislil 2006). La pénurie de main d'œuvre et les difficultés de recrutement dues aussi au vieillissement de la population amènent en outre de plus en plus les employeurs à engager des personnes non plus sur base de leurs diplômes mais sur base de leurs expériences antérieures et de leur capacité à s'adapter et se former à de nouvelles pratiques professionnelles.

Avec ces nouvelles mobilités professionnelles, la figure du travailleur change et les parcours professionnels se complexifient. Le salarié est de moins en moins lié à un employeur unique et un poste particulier au cours de sa vie professionnelle. Le travailleur « free-lance » ou l'« auto-entrepreneur », monnayant sa force de travail à différents employeurs dans des domaines variés, s'impose progressivement comme une

nouvelle figure du travail. Pour les travailleurs disposant d'un panel large d'expériences, de diplômes, de compétences transversales, ou possédant une expertise pointue, cette situation donne l'opportunité d'évoluer et de changer de poste, voire d'entreprise ou de métier, pour obtenir de meilleures conditions de travail. Pour la vaste majorité des travailleurs, cependant, le contexte actuel signifie souvent une plus grande précarisation de l'emploi et une individualisation des parcours qui sont moins tracés et sécurisés qu'auparavant. Ces exigences de mobilité et de flexibilité obligent en permanence les travailleurs à mettre à jour leurs compétences sous peine de mobilité descendante ou de précarisation accrue (Monchatre 2010). Ce contexte va de pair avec de nouvelles conceptions de la formation, qui n'est plus cantonnée à un moment spécifique de la vie, mais sert de levier à différents moments d'un parcours pour accroître son employabilité. Le secteur de l'éducation et ses finalités s'en voient également transformés dans le contexte d'une vision de l'apprentissage se prolongeant tout au long de la vie. Dans un contexte de travail aux exigences changeantes, les compétences transversales occupent une place croissante dans les formations tournées jusque-là presque exclusivement vers l'enseignement de savoirs et de compétences techniques. La logique des diplômes et des qualifications s'efface de plus en plus devant la logique des compétences dans ce contexte. Les employeurs recherchent davantage de candidats avec des profils généralistes et transverses. Ces profils ne font pas disparaître bien sûr le besoin de connaissances expertes et pointues – ces connaissances restant essentielles dans de nombreux domaines et métiers – mais de nombreux employeurs considèrent qu'elles sont plus faciles à acquérir par une formation ad hoc que des compétences transversales souvent plus longues et plus complexes à développer.

Sens et engagement dans le travail

Enfin, on peut se demander aussi si une sorte de crise de l'engagement dans le travail n'est pas en train de se dessiner. Méda (2011) note que dans les années 1990, il existait une résonance entre deux modèles. D'une part, le modèle culturel de l'« entreprise de soi » encourageait les travailleurs à voir le travail moins comme un « devoir social » ou un « gagne-pain » qu'un lieu potentiel de réalisation de soi. D'autre part, le modèle « productif » en vogue invitait les travailleurs à s'impliquer de manière de plus en plus subjective et personnelle dans leur travail tout en promettant autonomie et expression de soi. A y regarder de plus près vingt ans plus tard, on s'aperçoit que tandis que

l'exigence d'investissement des travailleurs s'est accrue, l'autonomie véritable ne s'est pas nécessairement manifestée dans les pratiques managériales. Frustrés de vivre des décalages entre l'autonomie et les responsabilités professées et celles réellement accordées, les travailleurs, dans cette analyse, adopteraient de plus en plus des stratégies subtiles de désengagement. Abandonnant leurs désirs d'accomplissement au travail, ils opteraient pour une vision plus pragmatique : faire son travail avec un minimum d'effort et d'investissement, et investir la question du sens en dehors du travail (Méda 2011). C'est peut-être pour répondre à cette situation de crise que l'on voit se développer aujourd'hui des nouveaux discours managériaux autour de l'engagement au travail (*employee engagement*) et des manières de le favoriser. Ici encore, ce sont des compétences dites « transversales » ou « soft skills » auxquelles on va souvent décider de former pour tenter de faire renouer les travailleurs avec des formes d'investissement subjectif dans le travail, importantes pour l'employeur. Travailleurs et managers vont être invités de concert à développer leurs compétences socio-émotionnelles pour tenter de favoriser des environnements de travail plus harmonieux, productifs et soutenant.

On le voit donc, les conversations autour des compétences transversales circulent de manière importante dans le champ du travail. On les retrouve également dans d'autres domaines - école, champ scientifique, éducation supérieure, vie en société - , ce qui contribue à favoriser une convergence des discours.

Informations complexes et interdisciplinarité

Le champ scientifique, par exemple, fait face simultanément à une plus grande complexité des problèmes abordés et à une plus grande abondance de sources d'information à traiter. A côté des traditionnels experts et spécialistes disciplinaires, un autre profil de chercheur (ré)émerge en réaction (Darbellay 2016). Il est plus généraliste, capable de travailler dans des équipes multi - pluri ou transdisciplinaires, de communiquer ses résultats à un public large. Il travaille à répondre à des problématiques sociales ou techniques inédites et en ce sens déploie aussi de nouvelles formes de compétences transversales. Au-delà de la recherche, pour préparer à l'emploi, les universités et écoles doctorales offrent également de plus en plus de modules de formation autour de compétences dites « transférables ». S'adressant à des étudiants de cursus divers, ces offres intègrent progressivement des cours et des formats pédagogiques encourageant la résolution de problèmes complexes, la créativité, l'analyse ou l'éloquence en complément aux offres disciplinaires traditionnelles.

Une conversation similaire se développe également dans les écoles et le milieu scolaire. À côté des savoirs et des méthodes valorisés par les didactiques des disciplines, chercheurs et praticiens confrontés à des problématiques sociales comme le changement climatique ou l'essor du numérique invitent à considérer de nouveaux champs d'investigation et de nouveaux formats pédagogiques pour préparer les apprenants aux futurs défis citoyens qui les attendent. Ici aussi une idée s'impose progressivement : il est nécessaire de faire plus de place à des compétences souvent marginalisées dans les curriculums traditionnels (compétences numériques, approches par projet, travail en autonomie et en équipe, engagement avec des problèmes réels mobilisant différentes disciplines, etc.). Questionnant les découpages traditionnels, les pédagogues insistent sur l'importance de travailler des compétences transversales à plusieurs disciplines. En raison de ces développements, la notion de compétences transversales est de plus en plus discutée et débattue aussi dans ce contexte scolaire (Darbellay et al., à paraître ; Gagnon 2008).

Mobilités, migrations et diversification des sociétés

Enfin, la transformation du champ social amène aussi à repenser les compétences utiles pour naviguer en société. Par exemple, les mobilités géographiques et les migrations impactent aussi la réflexion portant sur les compétences transversales.

Une des caractéristiques de l'Europe contemporaine est en effet d'être marquée par des phénomènes de mobilité géographique qui s'intensifient. Ces mobilités géographiques entraînent plusieurs conséquences en lien avec la problématique des compétences transversales. Les mouvements de réfugiés et de demandeurs d'asile, notamment depuis 2015, ont tout d'abord renforcé le besoin d'outils facilitant la reconnaissance des certifications, des qualifications et des parcours des migrants. Ceux-ci peinent en effet souvent à s'établir professionnellement dans leur pays d'accueil, non pas par manque de qualification ou d'expériences, mais parce qu'ils ne disposent pas des diplômes ou documents prouvant leurs connaissances et expériences. Plusieurs pays européens ont ainsi mis en place des initiatives pour faciliter la comparabilité des diplômes, la lecture des parcours effectués à l'étranger, et positionner diplômes et expériences dans les nomenclatures nationales et internationales des niveaux de formation et de certification. Ces initiatives se concentrent traditionnellement sur la reconnaissance des compétences non formelles et informelles, mais intègrent également le domaine transversal.

Plus largement, au-delà de la trajectoire spécifique des réfugiés, c'est toute l'Europe qui s'engage aujourd'hui dans une réflexion sur la compréhension et la reconnaissance de parcours d'expériences, de formation et de certification entre contextes nationaux. La libre circulation des personnes, la mondialisation et l'internationalisation des parcours multiplient en effet le nombre des citoyens qui se déplace pour étudier, vivre ou travailler dans un ou plusieurs pays au cours d'une vie. Le Cadre Européen des Certifications établi au printemps 2008, relève de ce besoin de se doter d'un système de référence fiable pour faciliter la compréhension des parcours de formation et certification, et renforcer la transparence et la comparabilité des approches d'un pays à l'autre. Ces mouvements donnent également lieu à des réflexions approfondies sur la reconnaissance des compétences transversales développées lors de mobilités étudiantes, de stages à l'étranger, de bénévolat international ou de mobilité à plus long terme.

Quand davantage de personnes circulent, issus de davantage de milieux, dans davantage de lieux, se produit également localement un phénomène que les anthropologues appellent la « diversification de la diversité » (Hollinger 1995, Vertovec 2007, Budach & de Saint-Georges 2017) : les quartiers, les écoles, les hôpitaux voient se croiser une multiplicité de personnes et de groupes aux parcours, statuts, langues, prédispositions et habitudes parfois très différentes. Cette diversité crée des « zones de contact » (Pratt 1991) où pratiques, normes, habitudes, conventions se frottent, s'opposent ou s'intègrent. Quand des normes ou habitudes ne s'imposent plus d'évidence, tout un nouveau travail est également à faire autour de l'altérité, des codes sociaux, des genres et modes de communication appropriés à telle ou telle situation. Il n'est donc pas étonnant non plus si tant dans les écoles, que dans le monde du bénévolat ou celui du travail, la thématique des compétences transversales émerge également comme une pierre angulaire.

Approcher les compétences transversales : des perspectives en tension

Les transformations que nous venons d'évoquer, considérées ensemble, font apparaître à la fois l'extrême actualité de la reconnaissance des compétences non formelles, informelles et transverses, mais aussi la grande complexité des débats. Si on a parfois l'impression d'une sorte de nébuleuse informe autour des compétences transversales, si des accords et un langage commun ont du mal à être trouvés, c'est sans doute tout d'abord en raison de l'ampleur des milieux et des domaines que la

problématique traverse. En fonction des finalités, des contextes, des structures, la notion de compétence transversale se charge de différentes nuances et significations. Ce ne sont pas non plus partout les mêmes compétences que l'on nomme ou cherche à reconnaître.

Au final, il semble peu probable, ni même souhaitable, qu'une vision univoque des compétences transversales s'impose à tous les contextes tant les problématiques déclinées peuvent varier. Il semble néanmoins utile d'essayer de dégager des tendances et des points d'ancrage. De notre point de vue, quatre grandes orientations en tension apparaissent.

Certaines orientations ou initiatives ont tendance à **tirer la notion de compétence transversale vers celle de « caractère » (*character skills*)**, proposant qu'il soit possible d'intervenir sur le caractère en quelque sorte, pour (re)socialiser les personnes en vue de les préparer au marché du travail et à des environnements de formation de plus en plus sélectifs.

Aux Etats-Unis par exemple, des officines privées soumettent aujourd'hui les enfants à des tests psychométriques. Ces tests visent à identifier leurs prédispositions comportementales et socio-affectives. Les résultats de ces tests peuvent être discriminants. En fonction des traits de personnalité démontrés, les individus peuvent avoir accès ou non à certains établissements scolaires. Les aptitudes socio-affectives sont alors comptabilisées à côté des résultats scolaires et de la réussite de tests standardisés pour déterminer si l'élève dispose du bon profil pour être intégré à une école ou un cursus. Ces approches s'inscrivent dans « une vision utilitariste des performances relationnelles » (Camus 2011).

A l'opposé, les approches « centrées sur les compétences transversales comme *actions situées* » reconnaissent que des compétences peuvent être développées sans qu'il s'agisse de faire un travail sur la personnalité ou le « savoir être ».

On peut imaginer par exemple qu'un travailleur introverti, ayant une aversion particulière pour un mode de travail en équipe, soit néanmoins capable de fonctionner dans un groupe professionnel de manière compétente. Les traits de caractère en ce sens n'ont que peu d'incidence sur son intégration. Il devra néanmoins développer d'autres stratégies pragmatiques pour fonctionner comme tout autre travailleur particulièrement à l'aise dans ce domaine.

Une troisième orientation tire les compétences transversales du côté de l'évaluation et du *benchmarking critérié*.

Par exemple, des officines privées en Angleterre et aux Etats-Unis proposent de fixer des objectifs que les employés doivent atteindre en termes de compétences relationnelles ou transversales. Comme les compétences transversales sont notoirement complexes à objectiver, des solutions sont proposées pour évaluer la performance, telles que monitorer les échanges d'emails des employés pour analyser leur capacité de leadership (formulent-ils par exemple des propositions généralement suivies par les autres employés ?). Les employés qui ne remplissent pas les objectifs se voient proposer des stratégies de remédiation, par exemples des plans d'action et de formation.

A l'opposé de cette approche, dans le sillon des démarches réflexives (Schön 1983), d'autres perspectives proposent d'adopter une logique de *reconnaissance* et de *professionnalisation*.

Dans cette logique, « le travailleur ou le formé est engagé à *réfléchir sur lui-même*, à prendre conscience de ses propres ressources, et éventuellement ensuite à les mettre en correspondance avec des listes de compétences requises par une profession » (Bronckart 2011 : 31). Il s'interroge soit sur ses propres pratiques pour les faire évoluer, soit sur le travail – ce qu'il implique, comment les collègues s'y engagent— pour essayer de gagner en efficacité et aisance dans ses propres pratiques professionnelles (Bronckart 2011 : 31).

Les positions évoquées plus haut forcent un peu le trait, et il existe à l'évidence toutes sortes de nuances et de positions intermédiaires. La notion même de compétence, avec son lien à la fois avec l'action et l'engagement subjectif dans la réalisation de celle-ci, se prête sans doute à des lectures ambiguës¹¹. Ces ambiguïtés et ces tensions expliquent sans doute pourquoi les réflexions sur les compétences transversales peuvent entraîner tantôt une forte adhésion, tantôt un rejet profond par les acteurs d'un même contexte, suivant le point de vue d'où ils se placent.

Pour les individus, par exemple, sortir de la logique des diplômes et reconnaître des compétences transversales est une opportunité de mettre en évidence

¹¹ Comme le note Barbier (2007) : « La notion de compétence semble appartenir à un groupe sémantique plus large de désignation des sujets humains en rapport avec un engagement dans l'action (...). Cette notion, et la zone sémantique à laquelle elle appartient, paraissent renvoyer à un paradigme plus général de pensée et d'action intégrant théorie du sujet et théorie de l'activité » (Barbier, 2007 : 63, in Jonnaert 2017).

des talents autrement cachés et invisibles sur le marché du travail. A ce titre, la reconnaissance des compétences transversales peut permettre de sortir de certaines logiques limitantes liées à la certification et de faire valoir que ce n'est pas parce qu'on ne possède pas les diplômes qu'on est incompetent pour un travail.

Pour les travailleurs migrants, la reconnaissance des compétences transversales et de savoirs informels ajoute la promesse de ne pas redémarrer au bas de l'échelle. Elle permet de faire valoir que des compétences ont été acquises par ailleurs et d'orienter vers de nouveaux parcours de qualification.

Du côté des métiers, identifier les compétences transversales mobilisées dans une profession permet souvent de mettre sous la loupe leur extraordinaire richesse et complexité en termes social, relationnel, organisationnel, ou communicationnel, surtout pour les métiers parfois déconsidérés car « non qualifiés ».

La reconnaissance des compétences transversales a également d'autres effets. Dans le chef des employeurs et des entreprises, la logique des compétences permet de rendre plus transparents les usages possibles de la main d'œuvre à disposition, de gérer de manière plus individualisée l'adéquation entre les besoins d'une branche et ceux qui en occupent les postes. En cas de promotion, ou de reconversion (choisie ou subie), elle rend plus facile de faire évoluer les travailleurs, par des mobilités internes, ou interbranches.

Mais il faut également intégrer le risque que la logique compétence s'inscrive dans un « changement de la nature même des régulations des relations de travail » dans lequel « la reconnaissance des compétences et l'accès aux promotions ne sont plus garantis par une règle d'ancienneté », de « loyauté durable envers l'employeur » ou de conventions collectives, mais dépendent d'une gestion et d'un développement constants de ses compétences professionnelles soumis régulièrement à examen (Monchatre 2010 : 6). La logique compétence dans ce cas serait plutôt marquée par une « décentralisation de la négociation collective et l'incertitude grandissante des garanties collectives associées à la qualification » (Monchatre 2010 : 5) et in fine par un risque de « subordination accrue dans le travail » (Monchatre 2010 : 2).

C'est donc avec des complexités et dualités profondes que tout projet sur les compétences transversales doit composer. Il est nécessaire par conséquent de rappeler ici que lorsqu'on soumet à la critique l'existence de référentiels, ce sont les finalités, les contextes, et les rapports de force et les rapports sociaux qui sont à questionner et à voir dans leur complexité. Ils marquent tous en effet les orientations de travail.

Au final, puisque des positions divergentes sont possibles, il nous semble essentiel que tout travail sur les compétences transversales clarifie sa position, articule les orientations retenues, et rende transparents les ressorts qui l'ont motivé. La section suivante précise par conséquent ce positionnement et ces spécificités pour le projet RECTEC.

SECTION 2. UN RÉFÉRENTIEL POUR LA RECONNAISSANCE DES COMPÉTENCES TRANSVERSALES EN LIEN AVEC L'EMPLOYABILITÉ ET LA CERTIFICATION

Pour évaluer la légitimité et la pertinence d'un référentiel, il est important de pouvoir dégager en quoi il se distingue d'autres approches et de préciser les choix retenus pour son élaboration.

Un public cible : les publics « éloignés de l'emploi »

Un premier élément de distinction relève du contexte ciblé dans la démarche de reconnaissance des compétences transversales. Dans la démarche RECTEC, le travail est orienté au départ vers *des publics « éloignés de l'emploi »*.

La conférence internationale ERASMUS+ organisée conjointement par Erasmus+ France, l'Anefore Luxembourg, et Erasmus+ Agence Wallonie-Bruxelles en octobre 2015 a permis de mettre en évidence que si de nombreux outils existaient au niveau européen pour faciliter le repérage, l'identification et l'évaluation des apprentissages formels, informels et non formels, ces outils étaient (a) peu connus des recruteurs et entreprises, (b) peu utilisés par les individus pour mieux identifier et mettre en valeur les compétences qu'ils auraient acquises dans leurs parcours de vie, au cours d'expériences professionnelles et bénévoles diverses, (c) et souvent peu objectivants et légitimes pour jouer le rôle d'interface fiable entre tous les acteurs (employeurs, recruteurs, formateurs, bénéficiaires, etc.). A l'issue de cette conférence, les trois agences font le constat notamment qu'il est important de ne pas se borner à reconnaître les compétences des publics de bas niveau de qualification ou non diplômés, mais aussi de trouver des meilleurs moyens de tisser des liens entre les expériences accumulées et des possibilités d'emploi, de formation ou de certification. Par ailleurs, la conférence permet de mettre en évidence que s'il existe pléthore d'outils visant à reconnaître des apprentissages non formels ou informels, les méthodologies utilisées pour élaborer ces outils sont rarement explicites et transparentes et les expérimentations réalisées sont souvent peu formalisées.

Le projet RECTEC s'est construit en réponse à ces constats. Son objectif principal est d'établir un système **descriptif fiable** – *un référentiel de compétences transversales gradué*.

À l'image du Cadre européen des Langues (CECRL) dans l'esprit duquel il s'inscrit, ce système descriptif vise avant tout à fournir un **outil de compréhension mutuel** et de **dialogue** entre professionnels, praticiens et décideurs. Comme ces autres cadres, le référentiel est donc avant tout un **outil de référence**, fruit d'un consensus entre professionnels, experts et bénéficiaires. Il ne constitue pas un standard normé, au sens par exemple d'une « performance moyenne d'une population confrontée à des tests standardisés (Coulet 2016 : 5) mais plutôt une trame de référence pour repérer la présence de compétences même minimales ou parcellaires. Les utilisateurs du référentiel sont invités soit à se l'approprier tel quel, pour faciliter et objectiver le repérage de compétences déjà là en suivant des critères explicites ; soit à décliner la trame et à l'utiliser de manière ouverte et flexible en fonction des réalités de terrains et des visées qui sont les leurs. Dans tous les cas, le cadre fournit un « métalangage commun » et des repères, validé par une succession d'expérimentations. Dans ce sens, il constitue un instrument fiable pour commencer à objectiver sur le terrain des compétences souvent considérées comme floues, subjectives et difficiles à saisir.

Un référentiel et une démarche, produits d'une longue histoire

Un second élément de distinction réside dans le temps de maturation du projet. Si le projet RECTEC en lui-même s'est déployé sur trois ans, la démarche RECTEC est en fait le **produit d'une histoire riche et complexe**. Elle n'existerait pas dans sa forme actuelle sans une longue série de projets antérieurs et connexes qui lui donne sa cohérence, ses fondements épistémologiques et son orientation théorique. Le projet est tout d'abord l'aboutissement de presque 15 ans de travaux et d'expérimentations menés par les porteurs avec des publics faiblement qualifiés, au croisement du secteur de la didactique des langues et de celui de la formation des adultes (De Ferrari et al. 2005, De Ferrari 2006, 2007a, 2007b, De Ferrari & Mourlhon-Dallies, 2005, Mourlhon-Dallies F. & De Ferrari 2007, Mourlhon-Dallies 2006, 2007, De Ferrari et al. 2010).

Dès le début des années 2000, la porteuse du projet, Mariela De Ferrari, élabore, teste et propose déjà des éléments clés structurants du référentiel actuel. A cette époque, dans le cadre du *Comité de liaison pour la promotion des migrants (CLP)* en France, elle propose en effet un premier outil de positionnement, centré au départ sur la « compétence de communication au travail » et rédige une publication au titre précurseur « *Le français en situation professionnelle : un outil de positionnement transversal* » (2007). En s'intéressant à la communication, la transversalité s'impose

en effet d'emblée. La communication ne s'arrête pas à un métier en particulier, mais traverse en fait l'ensemble des métiers et des familles de métier.

Le travail produit dans le cadre du CLP par Mariela De Ferrari et Florence Mourlhon-Dallies inclut déjà : une carte de compétences concernant des salariés en poste, l'idée de positionner des acquis sur la carte et la matérialisation de logiques de progression. Le référentiel issu des travaux du CLP et les démarches de reconnaissance des compétences de communication seront testés dans de multiples contextes au fil des ans. Elles donneront lieu notamment à des travaux collaboratifs sur le territoire de la Bourgogne entre acteurs de la formation et de l'insertion autour de l'entrée compétences (De Ferrari, et al. 2010). Ces travaux seront précisés et approfondis par une recherche-action impulsée par la Région Ile-de-France (2010-2012) intitulée « Evaluer dans le dispositif Avenir Jeunes » (2012). Ils déboucheront sur l'élaboration d'un référentiel spécifiquement développé pour les dispositifs d'insertion professionnelle proposés aux jeunes de 16 à 25 ans¹².

A partir de 2014, *l'Agenda européen pour la formation des adultes* (AEFA) va s'emparer à son tour de la question du repérage et de la valorisation des compétences transversales, et élargir la discussion (De Ferrari 2014, AEFA 2017). Le groupement ne va plus en rester aux compétences de communication mais prendre en compte les dimensions organisationnelles, relationnelles, etc. Des premières expérimentations sont menées à nouveau au niveau français et un premier référentiel de compétences transversales est créé qui rencontre un succès important (AEFA 2017). Ce référentiel sera lui-même refondu et repensé dans le cadre du projet RECTEC. Au final, on peut donc dire que même si le projet RECTEC s'inscrit dans un temps court (2016-2019), il a bénéficié d'élaborations successives d'une démarche qui garantit dès lors une profondeur unique dans l'ordre des travaux actuels sur les compétences transversales.

Une inscription théorique

Un troisième élément distinctif relève de l'ancrage de RECTEC dans une approche théorique spécifique, inspirée de la didactique professionnelle.

A la suite des propositions de l'AEFA on peut définir les compétences transversales comme des « compétences mobilisables dans diverses situations professionnelles » (AEFA 2017, basé sur Tardif 2006). Les compétences transversales

¹² Voir le document « Evaluer pour se former dans les formations régionales » https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/fiches_brochure_evaluer_pour_se_former_2.pdf

ont la particularité de s'appliquer à un ensemble de métiers ou de familles de métiers. Pour la didactique professionnelle, les compétences ne peuvent être identifiées que dans l'activité située, c'est-à-dire en lien avec des situations réelles et concrètes :

« Nous donnerons [...] une définition opérationnelle de la notion de compétence en la considérant comme un *rapport du sujet aux situations de travail*, et en évitant en particulier de la réduire à une simple caractéristique innée de la personne. Dans cette perspective, la compétence peut être définie comme *ce qui explique la performance* observée en décrivant l'organisation des connaissances construites dans et pour le travail. » (Samurçay & Pastré 1995 : 15)

Dans cette perspective, les compétences transversales ne peuvent donc pas être considérées de « manière décontextualisées et individualisantes », comme « capacités générales, isolables et nommables, dont disposerait le sujet préalablement à leur mise en œuvre dans les activités concrètes de travail » (Bronckart 2011 : 31). Elles sont au contraire à concevoir comme une « relation dynamique entre une personne et des situations ou des classes de situation » (Mayen, Métral, Tourmen 2010) :

« Être compétent pour une situation ou une classe de situations consiste alors à pouvoir se débrouiller, faire face, se tirer d'affaire, parfois même maîtriser la situation. Autrement dit, c'est pouvoir agir avec elle, sur elle, ne pas être seulement passif et réactif, ne pas trop en subir les aléas, les événements, les conséquences (...) » (Mayen et al. 2010)

Loin des perspectives psychologisantes, reliant les compétences transversales à des traits de personnalité ou des formes de socialisation primaires (Duc et al. 2018), le parti pris choisi est de dire que les compétences transversales ne résident pas dans les individus, mais sont le produit des interactions des individus avec l'environnement. En ce sens, une personne ne peut agir de manière compétente qu'en fonction des ressources et des contraintes de la situation. Certaines situations semblent faciliter le déploiement d'un agir compétent, tandis que d'autres l'empêchent. Une telle perspective situationnelle ne renvoie donc pas aux personnes la seule responsabilité de leurs compétences.

La didactique professionnelle ajoute également l'idée que les situations de travail sont à considérer comme des « espaces de développement dynamiques » (Mourlhon-Dallies 2015 : 5). Dans ces espaces, l'individu « puise, se choisit, se construit, se perd parfois » parmi une « combinaison de représentations, de paroles, de postures » possibles (Mourlhon-Dallies 2015 : 5). Le pari fait par la didactique

professionnelle est qu'il est possible d'outiller les personnes pour décrypter les cultures professionnelles et pour les aider à ne pas se perdre (Mourlhon-Dallies 2015 : 8). Dans le projet RECTEC, le repérage des compétences transversales est considéré comme déterminant pour faciliter ce décryptage. Il peut aider les individus à mieux comprendre les normes et pratiques d'une communauté professionnelle, à envisager leurs actions autrement, à faire face de manière plus adéquate à des situations problématiques en apprenant d'abord à mieux lire les situations de travail (Mourlhon-Dallies 2015 : 8). Avec cette démarche, comme le souligne encore Mourlhon-Dallies :

« Au plan disciplinaire et didactique, on est alors proche de la logique de la didactique professionnelle, qui s'attache à décrire l'activité de travail pour en faire surgir la complexité et utilise cette prise de conscience à des fins de professionnalisation. En suivant cette logique [le travail sur les compétences transversales] double donc un processus de professionnalisation qui le porte et l'enrichit » (Mourlhon-Dallies 2015 : 9).

Une prise en compte du travail réel

Un quatrième élément distinctif relève des compétences retenues dans le référentiel. Parmi la multiplicité des cadres qui circulent, on peut faire le constat que peu d'entre eux précisent la portée des compétences transversales nommées : les compétences traversent-elles toutes les familles de métier de manière identique ? Ou concernent-elles plutôt seulement certains niveaux de poste et certaines activités professionnelles ? Par exemple, la compétence de créativité est souvent nommée comme une compétence importante dans les référentiels de compétences transversales en circulation. La créativité est certainement un élément essentiel, s'exerçant très probablement tous métiers confondus. Il existe néanmoins de nombreux métiers où il n'est pas demandé que la créativité soit mobilisée autrement qu'à la marge, où elle est largement non valorisée ni même souhaitée. Faire apparaître de manière préminente cette compétence transversale dans un référentiel dans ces cas-là apparaît « hors sol » par rapport à des situations de travail avérées.

Un autre point à mentionner concerne la complexité des référentiels en circulation. Certains référentiels peuvent lister jusqu'à 20 ou 30 compétences transversales différentes. Cette organisation complexe rend parfois difficile l'usage de l'instrument. Le professionnel peut facilement se sentir dépassé par la nécessité de

maîtriser un ensemble d'information non seulement important en nombre mais parfois aussi, vague et difficile à objectiver.

Face à ces écueils possibles, les membres du projet RECTEC ont fait le choix de ne retenir qu'un nombre limité de compétences pour leur référentiel – 12 au total. Ces compétences ont été retenues parce qu'elles traversent effectivement une très grande série de métiers ou de familles de métier, tous postes et niveaux de poste confondus. Des compétences particulièrement pertinentes pour l'insertion et les mobilités professionnelles ont également été intégrées. Le choix a été fait en outre de s'en tenir à des compétences effectivement observables dans l'action et ne relevant donc ni de la personnalité, ni du savoir-être, ni de compétence socio-émotionnelles ou de compétences idéalisées.

Un référentiel avec des descripteurs et des échelles calibrées

La véritable innovation de la démarche RECTEC se situe néanmoins ailleurs. En plus de proposer un cadre descriptif avec 12 compétences transversales, chaque compétence a été graduée en 4 cercles (cercle 1, 2, 3, 4), à l'image de ce que le Cadre Européen commun de référence (CECRL) a proposé pour les langues vivantes avec ses niveaux (A1, B2, C1..). Pour chaque cercle, des descripteurs ont été élaborés et calibrés pour éviter des sauts de paliers trop grands ou trop réduits. Ce sont ces graduations et ces descripteurs qui permettent de positionner les acquis des personnes. Le référentiel donne en effet des repères aux bénéficiaires et aux professionnels pour situer leurs compétences transversales ou celles d'autrui. A partir de cette cartographie fine et détaillée, il devient ainsi possible de reconnaître des compétences transversales même très partielles et parcellaires.

Dans le paysage des référentiels existants, cette graduation constitue une nouveauté et une plus-value. Grâce à elle, il devient possible de définir des **niveaux de maîtrise** et de mettre en évidence des **progressions** possibles de manière plus fiable et intelligible pour les différents acteurs concernés.

Un référentiel mis en correspondance avec le Cadre Européen des Certifications (CEC)

L'autre innovation majeure du projet est d'avoir **mis en correspondance les cercles avec les niveaux du Cadre européen des certifications (CEC)**¹³, en prenant

¹³ Pour comprendre comment a été faite cette mise en correspondance, voir section 3.

en compte en particulier des critères d'autonomie et de responsabilité qui y sont mis en avant. Le référentiel a ainsi été conçu pour permettre à des personnes sans emploi, en situation d'orientation, de reconversion professionnelle ou en formation, de mieux positionner leurs expériences et leurs acquis par rapport aux exigences des premiers niveaux de certification du CEC. Grâce à cette démarche, il devient possible de mieux évaluer les chemins encore à parcourir pour atteindre ces niveaux de certification. Il devient plus aisé également de penser de manière plus fine les ingénieries de parcours ou de formation nécessaires pour y parvenir.

Au final donc, une série d'éléments distingue le référentiel RECTEC d'autres projets connexes :

- il s'appuie sur des modèles antérieurs dont il est la révision et capitalise des expériences dans le temps long ;
- il est ancré dans des situations professionnelles réelles et ne dresse pas une liste arbitraire de compétences idéalisées ;
- il s'inscrit dans une philosophie explicite de la reconnaissance et du développement professionnel et est ancré théoriquement ;
- il est compatible avec d'autres grands instruments européens ;
- enfin, il offre la plus-value de proposer des indicateurs et des logiques de progression.

Au-delà de ces aspects, une autre dimension caractérise la démarche. Elle a fait l'objet d'une validation sur le plan empirique. Le référentiel se devait en effet d'être testé sur le terrain pour en assurer la légitimité, la valeur d'usage et la pertinence. La section suivante s'intéresse à décrire comment le référentiel a été élaboré et comment il a par la suite fait l'objet d'expérimentation dans des contextes variés pour, d'une part, affiner le cadre et, d'autre part, déterminer s'il rencontrait les attentes et les besoins des utilisateurs visés.

SECTION 3. ÉLABORATION ET VALIDATION DU RÉFÉRENTIEL ET DES DESCRIPTEURS

Les problèmes classiques de la référentialisation

La construction d'un référentiel bute en général sur trois grands problèmes. La question des *standards*, de la *granularité* et des *échelles de progression* (André 2013). Les *standards* relèvent de la nécessité d'avoir un cadre avec des repères fiables, partagés, intelligibles et normés entre professionnels et bénéficiaires au-delà des contextes et des métiers. Toutefois, la notion même de standard est elle-même « très polysémique » comme le note Coulet (2016 : 5). La *granularité* pose la difficile question du calibrage des énoncés. Des énoncés très larges et généraux s'adapteront à toutes les situations de manière heureuse mais, dans la pratique, risquent de laisser l'utilisateur dans le flou. Des indicateurs extrêmement précis et détaillés risquent à l'inverse de constituer un « corset trop prescriptif » qui ne collera pas forcément à l'expérience du terrain (André 2013 : 9). Dans les deux cas, le danger est que l'utilisateur « se rabatte sur une évaluation intuitive pragmatique » (André 2013 : 9), celle qui aurait eu lieu en l'absence du référentiel. Enfin, le troisième problème concerne les *échelles de progression* : comment faire pour que les indicateurs élaborés soient compris par tous les utilisateurs de la même façon ? Comment s'assurer qu'un consensus existe à propos des seuils ou des socles permettant de passer d'un niveau à un autre ?

Face à ces questions, André (2013) propose de reconnaître que lorsqu'on prête attention aux compétences transversales, il est difficile d'atteindre autre chose qu'« une objectivation relative » (p. 9). Plutôt que de prétendre pouvoir aboutir à des standards universels à leur propos, il recommande d'admettre plutôt leur « caractère local et provisoire » (p. 8). Selon l'auteur, en effet, ce caractère local et provisoire n'empêche pas de créer un cadre commun fiable, à condition de respecter certains critères, notamment au niveau du choix des échelles. André (2013 : 9-11) propose de ne pas opter pour des échelles *uniformes*, identiques quel que soit l'item évalué et permettant de déterminer un niveau de maîtrise (excellent niveau de maîtrise, très bon niveau de maîtrise, bon niveau de maîtrise, etc.). Dans l'action, en effet, ces échelles semblent difficiles à mettre en œuvre pour des utilisateurs qui doivent discriminer entre un niveau ou un autre. Il suggère d'adopter plutôt des échelles *descriptives*. Ce type d'échelle

« décrit de manière plus ou moins complète et univoque ce qui doit être observé pour évaluer un item déterminé ainsi que les seuils à franchir pour attribuer telle ou telle notation » (André 2013 : 9). C'est plutôt la qualité de la performance qui est passée au crible et les conditions de sa réalisation. Comme le note encore André, utiliser des échelles descriptives pose également des difficultés, notamment « la difficulté de définir ce qui est véritablement à observer et à évaluer, de clarifier les attentes et d'éviter l'inconstance où l'arbitraire persiste ». Cependant, pour l'auteur :

« (...) alors que les échelles uniformes font peser le poids du doute sur l'évaluateur, les échelles descriptives ont le mérite d'affronter le problème dès leur conception. Elles obligent à identifier ou à construire un consensus entre chercheurs, formateurs et praticiens. Ce travail ne peut faire l'impasse sur une méthode itérative entre conception et utilisation, de manière à arriver, après plusieurs étapes, à des énoncés discriminants entre niveaux, compréhensibles pour tous les formateurs, et autant que possible, univoques. (André 2013 : 9-10).

Pour s'assurer de cette univocité, André souligne qu'il est important qu'un travail de fond se fasse entre praticiens, chercheurs et utilisateurs du terrain. La démarche RECTEC relève d'une telle approche. Dans le projet RECTEC, il s'agissait en effet de concevoir un référentiel objectivant des compétences transversales en travaillant par recherche de consensus entre différents acteurs (praticiens, chercheurs, bénéficiaires, spécialistes de la VAE, experts ECVET, experts du cadre européen des langues) et en construisant des allers-retours entre travail « à froid » de conceptualisation et travail « à chaud » d'expérimentation sur le terrain. Le référentiel élaboré constitue donc une trame qui limite les interprétations subjectives en donnant des repères clairs et univoques. Ce qui permet de dépasser les jugements idiosyncrasiques et la subjectivité généralisée de cette trame, c'est qu'elle est le fruit d'un long travail rigoureux de temps passé à obtenir des accords intersubjectifs sur la manière de nommer les compétences, sur ce qui fait palier, ou progression. Ce sont aussi toutes les démarches réalisées en direction des utilisateurs pour expliquer le sens du référentiel, sa construction et sa logique (voir aussi André 2013 : 11). En ce sens, « c'est un consensus limité et conscient de ses limites, qui remplace la poursuite de l'objectivité par celle de la rigueur dans le processus ». Le pari est fait qu'en échangeant et en négociant autour des énoncés du référentiel, un travail de professionnalisation des acteurs a également lieu.

Les paragraphes suivants clarifient de manière plus détaillée les étapes et le processus ayant conduit à l'élaboration et la validation du référentiel.

Elaboration du référentiel : les étapes de validation

Comme le notent North & Piccardo (2016 : 33), de nombreux référentiels de compétences existent dans le champ de l'éducation. Très souvent cependant, les processus qui ont présidé à l'élaboration de ces référentiels et à leur calibrage demeurent peu explicites et transparents ; les approches ne sont en outre pas nécessairement validées sur le plan théorique (North & Piccardo 2016 : 33). Ces référentiels tendent par conséquent à reproduire parfois certains écueils.

Parmi ces écueils fréquents, on peut en relever quelques-uns (North & Piccardo 2016: 33, Keevy & Chakroun 2015, André 2013) :

- partir de phraséologies toutes faites, sans se préoccuper de savoir si les compétences nommées et décrites ont effectivement une réalité sur le terrain visé ;
- reproduire des clichés et des présuppositions dans la formulation des compétences et des indicateurs, sans réfléchir de manière profonde aux enjeux associés à la manière dont on nomme une compétence ou sans penser finement les logiques de progression ;
- ne s'appuyer que sur le point de vue des utilisateurs finaux, sans questionner les pratiques du terrain pour les faire évoluer si nécessaire ;
- ne s'appuyer que sur le point de vue d'experts, sans dialogue avec les réalités du terrain.

Un des enjeux pour le référentiel RECTEC a été d'éviter ces écueils connus. Il a aussi été de rendre transparentes les différentes étapes ayant mené à l'élaboration et la validation du référentiel proposé. La démarche retenue a été de commencer par analyser l'existant pour élaborer un prototype. Ce prototype a été expérimenté dans un second temps sur différents terrains, en suivant un protocole d'évaluation qualitatif. Cette confrontation avec le terrain a permis d'affiner la démarche et de produire un cadre consolidé. Les différentes étapes de validation sont précisées dans les sections qui suivent.

Pour la validation qualitative, quatre étapes ont été retenues. Ces étapes épousent largement la méthodologie prévalente dans le CECRL (North & Piccardo 2016 : 184). Ces étapes sont :

- Une *étape intuitive* qui a consisté à passer en revue et collecter des sources pertinentes pour le projet ainsi qu'à échanger et s'accorder au sujet des compétences à retenir.
- Une *étape qualitative*, au cours de laquelle le référentiel a été testé auprès de bénéficiaires dans des contextes divers de formation, de certification et d'orientation.
- Une *étape partiellement quantitative* au cours de laquelle les professionnels et les bénéficiaires ont fait remonter des jugements concernant les compétences, les descripteurs, leur pertinence et leur formulation. Des reformulations et adaptations ont été aussi proposées et mises en œuvre.
- Une *étape de consolidation* qui a permis de stabiliser le référentiel et de calibrer les meilleurs descripteurs, c'est-à-dire ceux qui faisaient à la fois consensus intersubjectif entre tous les partenaires sur base des usages observés, mais aussi qui ne réduisaient pas la complexité visée par la démarche.

Ces quatre étapes sont présentées brièvement dans la suite de ce document. Elles constituent à la fois un travail dans le temps avec des **révisions progressives** du référentiel (élaboration, tests, consolidation, validation, stabilisation) et un travail de **triangulation**, consistant à soumettre le référentiel au regard croisé d'acteurs issus de différents secteurs dans les trois pays (formation, validation, certification, mobilité, développement professionnel) pour s'assurer de l'objectivité et de la fiabilité du référentiel et de la démarche de positionnement.

Étape intuitive de préparation

La première étape de travail s'est déroulée de septembre 2016 à janvier 2017. Elle a consisté dans un premier temps à faire un important travail pour s'entendre entre les partenaires sur la notion de « compétence transversale » - une notion n'allant pas de soi, à géométrie variable, en partie « fabriquée » (Wittorski 1998, Tardif & Dubois 2013). Un enjeu était de faire le tri dans l'ensemble parfois extrêmement hétérogène de compétences considérées comme transversales (voir SECTION 1).

Pour effectuer l'analyse de l'existant, les membres du projet ont tout d'abord collecté, passé en revue et analysé des référentiels de compétences transversales issus des trois contextes nationaux impliqués (Belgique, France, Luxembourg). L'attention s'est portée dans un premier temps sur la manière dont les compétences transversales

étaient nommées dans ces référentiels. Dans un second temps, l'analyse a également visé à déterminer dans quelle mesure les compétences transversales présentées étaient articulées ou non à des contextes professionnels. Enfin, les partenaires ont examiné si les référentiels proposaient des logiques de graduations et de progression. Au final, la démarche de positionnement proposée par De Ferrari (2007) ancrée sur des « situations de travail » pour des salariés en poste, a été adoptée. Cette démarche semblait particulièrement adaptée parmi l'ensemble des référentiels et des logiques passées en revue, car elle incluait des situations visant l'insertion professionnelle (De Ferrari 2010). Le référentiel AEFA (2014) se veut une synthèse de cette approche et c'est ce référentiel qui a été choisi comme principe structurant pour la démarche RECTEC.

Parallèlement à ce travail d'analyse des référentiels existants, un glossaire a aussi été élaboré selon la même démarche. Les glossaires disponibles dans les trois pays autour de la notion de compétence ont été passés en revue. Les partenaires se sont ensuite entendus sur les définitions qu'ils retiendraient de notions telles que « compétence », « compétence transversale », « compétence transférable », etc. parmi les propositions existantes. Ce glossaire peut être consulté en ligne (<http://rectec.ac-versailles.fr/les-productions/>) et est l'une des productions intellectuelles du projet.

De rencontre en rencontre, et après parfois d'âpres discussions, plusieurs décisions ont été prises :

- le référentiel RECTEC serait contextualisé en lien avec le travail¹⁴ ;
- pour être transversale, une compétence devait être considérée comme mobilisable dans une large variété de situations professionnelles (au contraire des compétences transférables, n'étant partagées que par un ensemble réduit de métiers présentant des proximités entre eux) (AEFA 2017) ;
- le référentiel intégrerait les savoirs de base et les compétences clés qui deviennent dans le référentiel des ingrédients distribués en lien avec les différentes compétences transversales;
- les compétences seraient traitées non pas comme des « substances, mais comme des relations dynamiques d'une personne avec des situations ou des classes de situations » (Mayen et al. 2010). Autrement dit, la compétence relève de l'action, elle est située et distribuée, et ce n'est pas l'individu seul qui possède

¹⁴ Techniquement cependant, si une compétence est vraiment transversale, on peut reconnaître qu'elle déborde les contextes de travail et peut être mobilisée dans d'autres contextes de la vie courante

ou ne possède pas telle ou telle compétence. La capacité d'une personne à exercer ses compétences dépend en ce sens toujours des caractéristiques des situations rencontrées (ressources, contraintes, aides d'autrui). C'est pourquoi il importe dans la démarche de reconnaissance des compétences transversales de toujours faire remonter des expériences vécues et concrètes pour positionner les compétences transversales d'un utilisateur.

Étape de formulation du référentiel et des descripteurs

La première étape ayant abouti à adopter le référentiel de l'AEFA comme point de départ de la réflexion collective, une seconde étape a consisté de février à juin 2017 à soumettre ce référentiel à la critique et à le reprendre, compétence par compétence, pour s'accorder sur les compétences à garder, enlever, rajouter, ou reformuler. Cette étape s'est faite à nouveau par recherche de consensus. Chaque compétence a été d'abord discutée au niveau national. Les partenaires de chaque pays ont échangé pour déterminer quelles compétences garder ou amender du référentiel de l'AEFA. Chaque comité national rendait ensuite son avis lors de réunions de travail internationales. Par ce biais, il était possible d'avoir un retour d'acteurs issus à la fois de contextes nationaux variés, mais aussi d'horizons professionnels multiples, puisque le groupement incluait des acteurs de l'insertion sociale et professionnelle, de la certification, de la formation, de l'orientation et de la recherche ainsi que des experts ECVET¹⁵.

Un questionnaire approfondi a ainsi été réalisé en lien avec l'énonciation de chaque compétence et plus tard, de chaque indicateur. Il s'agissait pour chaque compétence de :

- viser la clarté de formulation sans édulcorer la complexité des compétences transversales visées ;
- s'accorder sur les « césures » ou niveaux de paliers et leur formulation (les sauts de paliers ne devaient pas être trop grands, la différence entre un palier et un autre devait être facile à discriminer et non ambiguë pour les utilisateurs) ;
- s'accorder sur les logiques de progression et les rendre compréhensibles et accessibles par un choix précis de mots. En particulier, les verbes choisis devaient être discriminants.

¹⁵ Système européen de transfert de crédits pour l'enseignement professionnel

Au final, 10 compétences transversales ont été initialement retenues et 2 supplémentaires ont été gardées en discussion. Pour ces deux dernières compétences en effet, il n'était pas d'emblée évident qu'elles traversent toutes les situations visées par le référentiel (orientation, certification, développement des compétences et formation). Ces compétences dans leur formulation initiale étaient les suivantes :

1. Interagir à l'oral en contexte professionnel
2. Interagir à l'écrit en contexte professionnel
3. Utiliser les ressources numériques
4. Mobiliser des ressources mathématiques et logiques
5. Prendre en compte les conventions sociales en contexte professionnel
6. Gérer des informations
7. Organiser son activité
8. Prendre en compte les procédures liées aux cadres réglementaires
9. Agir face aux aléas
10. Travailler en groupe et en équipe
❖ Construire son parcours professionnel
❖ Apprendre tout au long de la vie

Tableau 3 : Première formulation des compétences transversales

Pour chacune des compétences, 4 descripteurs (un par cercle) ont été rédigés. Par exemple, pour la compétence « agir face aux aléas », ces descripteurs se déclinaient de la manière suivante :

Cercle 1 : Identifie et signale la présence d'un problème ou un événement imprévu, alerte son superviseur
Cercle 2 : Résout un problème courant en appliquant les procédures/outils en usage et fait vérifier leur(s) pertinence(s)
Cercle 3 : Identifie et résout des problèmes variés en appliquant les modalités les mieux adaptées à chaque situation
Cercle 4 : Imagine des solutions à des problèmes précis rencontrés dans son activité et/ou celle de son équipe

Tableau 4 : Exemples de descripteurs dans la première version du référentiel

Au départ, il était tentant de croire que des formulations cohérentes et harmonieuses pourraient être établies par niveau (par exemple, sur un même cercle, toutes les compétences seraient formulées de manière proche et les « sauts de paliers » seraient identiques partout). Très vite cependant, il est apparu que l'hétérogénéité des

composantes à prendre en compte rendait impossible cette harmonisation. On ne progressait pas de la même manière sur le plan des compétences communicationnelles, qu'organisationnelles, par exemple. Cette disparité a déjà fait l'objet de discussions dans la littérature classique sur les référentiels (Dreyfus & Dreyfus 1986, Keevy & Chakroun 2015)¹⁶.

Différentes compétences avaient en ce sens leurs propres logiques de progression et aucune logique ne semblait pouvoir prévaloir de manière uniforme et univoque pour l'ensemble des compétences. Trois grands principes de progression ont alors été retenus¹⁷:

-
- 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 individus (apprentis, stagiaire, salarié) et le niveau de certification associé à l'emploi occupé
-

Tableau 5 : Logiques de progression

Toutefois, ces logiques ont dû être retravaillées à l'étape suivante, lorsque le référentiel a été mis en relation avec le Cadre Européen des certifications.

Mise en relation du référentiel et du Cadre Européen des Certifications (CEC)

La troisième étape a consisté à mettre le référentiel en correspondance avec le Cadre européen des certifications. L'objectif de cette mise en correspondance était de faciliter la lecture des étapes encore à parcourir pour s'articuler aux premiers niveaux du cadre. Par exemple, reconnaître des compétences transversales pouvait-il faciliter l'articulation avec une Certification d'Aptitude Professionnel (France) ou un Diplôme d'Aptitude Professionnelle ? Pour effectuer la mise en correspondance entre le référentiel RECTEC et le CEC, les paramètres faisant progression dans le CEC ont été analysés. Il s'est avéré que le CEC fournissait des points de repère pour rédiger certains descripteurs. Par exemple, le CEC met en avant la prise de responsabilité et l'autonomie comme critères de progression cruciaux dans les niveaux de certification. Ce même calibrage a donc été repris aussi pour les compétences où cela s'avérait pertinent (par

¹⁶ Le modèle de Dreyfus et Dreyfus (1986) fait l'hypothèse par exemple que différentes hiérarchies doivent être appliquées selon les sortes de compétence qu'on examine.

¹⁷ Elaborés en 2007 dans le cadre de la publication « Français en situation professionnelle : un outil de positionnement transversal » Paris, CLP (de Ferrari 2007b)

exemple, compétences liées à l'organisation et la réalisation de l'activité ou compétences liées à la gestion des aléas).

MISE EN CORRESPONDANCE ENTRE COMPÉTENCES TRANSVERSALES ET QUATRE PREMIERS NIVEAUX DU CEC – Les paramètres qui font progression				
Paramètres à considérer	Niveau 1 J'apporte mon aide sur demande (de manière tutorée)	Niveau 2 Je réalise mes tâches seul/e et peut résoudre quelques problèmes courants	Niveau 3 Je réalise l'ensemble de mes activités et applique des méthodes pour résoudre les problèmes et les aléas	Niveau 4 Je gère et planifie mon activité et supervise celle d'une ou des équipe-s
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	Avec un certain degré d'autonomie	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 activités métier	Réalisation de quelques activités	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 Ouvrier coiffeur	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) Manager-coiffeur

Tableau 6 : Mise en correspondance entre compétences transversales et niveaux du CEC – Document de travail RECTEC¹⁸

Au fur et à mesure du travail de mise en correspondance entre le référentiel et le CEC, il est apparu de manière de plus en plus claire que l'autonomie et la responsabilité ne relevaient pas uniquement de certaines compétences, mais plutôt que ces dimensions traversaient *toutes les compétences*. Il a été alors décidé d'adopter certains principes structuraux. Les cercles de progression iraient tous¹⁹:

- de l'accompagnement à l'autonomie ;
- des projets peu réalistes et imprécis aux projets réalistes et réalisables dans un contexte situé ;

¹⁸ Elaboré par questionnaire de Mariela De Ferrari avec les partenaires belges (Consortium de Validation des Compétences et AID avec la collaboration d'ALTERFORM), soumis à l'ensemble des partenaires du projet RECTEC, validé collectivement par la suite

¹⁹ Adaptation des logiques de progression produites par les travaux de l'AEFA France et de la Région Ile-de-France https://www.defi-metiers.fr/sites/default/files/users/229/guide_daccompagnement_fiches_avenir_jeunes_0.pdf

- des actions parcellaires, réalisées dans des contextes connus, aux actions recevables, variées, réalisées dans des contextes nouveaux ou inconnus.

À partir de là, chaque compétence a été déclinée en 4 cercles. Au niveau formel, des conventions d'écriture ont été retenues pour faciliter le travail collectif :

Compétence transversale : La forme infinitive a été choisie afin d'englober 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
Ex : «effectue des calculs simples liés à des situations récurrentes »	Ex : « les calculs sont réalisés avec l'aide d'autrui »	Ex : « La réalisation des calculs est partielle guidée par un tiers désigné »	Ex : « avec l'aide de mon maître de stage, je suis capable de calculer la dose de détergent nécessaire pour laver un sol » ; calcule de manière appropriée le taux de désinfectant nécessaire pour effectuer un soin avec l'aide d'un superviseur.

Tableau 7 : Conventions d'écriture du référentiel ²⁰

Au cours de cette étape, chaque compétence a donc été passée en revue à plusieurs reprises, et les formulations ont été débattues à la fois dans des sous-groupes nationaux et lors de réunions transnationales. Lors de désaccords, les experts externes ont aidé à trancher et à garder en mémoire des points de vigilance. Par un exemple, un point important de discussion concernait la notion de « niveau ». Jean-Claude Beacco, expert externe pour RECTEC a ainsi rappelé que le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) avait beaucoup souffert de ses niveaux et que la plurivocité du terme « reconnaissance » visé par les cadres de référence avait mené à de nombreux malentendus. « Reconnaître » peut en effet signifier « donner à voir pour valoriser ». Dans ce cadre-là, des compétences peuvent être légitimées sans pour autant que cette légitimation donne lieu à une reconnaissance réglementaire (par exemple, une habilitation ou une accréditation). Mais « reconnaître » peut également vouloir dire

²⁰ Elaboré lors d'un comité scientifique sur proposition de Jean-Claude Beacco

« mesurer », et dans ce cas mener à une reconnaissance formelle (par exemple, un diplôme).

Pour sortir de l'idée de mesure, dans le référentiel RECTEC, les niveaux sont des « niveaux de référence ». Ils signalent un moment dans un parcours ou une trajectoire d'apprentissage que l'on peut nommer et caractériser. Ces points de repère sont nécessairement variables selon chaque compétence. Par ailleurs, il a été décidé d'éviter autant que possible de parler de « niveau » et de préférer les termes plus neutres comme ceux de « cercle » ou de « palier » pour parler des indicateurs et des progressions.

Étape d'expérimentation

À la suite de la stabilisation d'une première version du référentiel, une étape d'expérimentation a débuté. Les expérimentations se sont déroulées de manière intensive de décembre 2017 à juin 2018. L'expérimentation a consisté à mettre le référentiel en circulation sur 20 terrains au départ (dans les secteurs de la formation, de l'insertion, de l'orientation et de la certification) afin de tester à la fois la fiabilité du référentiel et l'appétence des acteurs pour une démarche de positionnement et d'auto-positionnement faisant remonter l'expérience des participants. 12 terrains ont finalement expérimenté le référentiel sur le temps long et de manière intensive.

Sur chaque terrain, des données (audios et parfois vidéos) ont été récoltées pour documenter les phases de préparation, de mise en œuvre et d'évaluation de la démarche par les professionnels et les bénéficiaires. Cette démarche a permis d'avoir des traces objectives pour enquêter sur les formulations du référentiel et déterminer quels énoncés faisaient consensus ou au contraire posaient problème pour les utilisateurs. Le travail sur le terrain a permis ainsi aux membres du collectifs de récolter les perceptions des professionnels et des bénéficiaires et d'éprouver pour eux-mêmes les situations où le référentiel posait difficulté.

Pour la stabilisation du référentiel, l'étape d'expérimentation a donc également été cruciale. À travers l'expérimentation, il devenait possible de voir dans quelle mesure le référentiel rencontrait l'adhésion des utilisateurs, mais aussi de l'affiner au vu des retours directs du terrain. Dans cette section, nous ne présentons pas l'ensemble du protocole d'expérimentation, mais bien la manière dont les professionnels ont fait remonter leurs jugements concernant les descripteurs, leur pertinence et leur formulation. Ces jugements ont en effet amené à une nouvelle série de révisions du

référentiel. Le protocole lui-même et des résultats d'analyse sont présentés à la SECTION 4.

Analyse des usages et jugement des professionnels

En septembre 2018, au terme de la phase d'expérimentation, un questionnaire en ligne Qualtrix a été administré aux 20 terrains expérimentateurs. Le questionnaire visait à obtenir leur avis sur les formulations des compétences et des descripteurs retenus dans le référentiel. En trois jours, les 12 terrains les plus engagés dans l'expérimentation avaient répondu, ce qui semble un retour suffisant en regard de l'échantillon pour en tirer des enseignements probants.

Le questionnaire comportait deux volets : (a) l'évaluation de la robustesse des 12 compétences *génériques* du référentiel, (b) l'évaluation de la robustesse des *descripteurs* et des échelles graduées.

Les compétences génériques

Un premier item du questionnaire visait à établir si **toutes les compétences du référentiel étaient mobilisées sur le terrain**. Si certaines compétences n'étaient jamais utilisées ou très rarement, cela aurait plaidé pour leur retrait du référentiel. En particulier, une question se posait : fallait-il retenir les deux compétences qui n'avaient pas fait consensus lors de l'élaboration du référentiel (nommées à ce stade « construire son parcours professionnel », et « apprendre tout au long de la vie »)²¹ ? Les réponses au questionnaire et les observations indépendantes ont permis d'établir que toutes les compétences reprises dans le référentiel étaient utilisées sur les terrains, même si les deux compétences en suspens l'avaient été moitié moins que les autres.

²¹ Au final appelées « construire son parcours professionnel » et « développer ses savoirs et ses modes d'apprentissage » dans la dernière version stabilisée du référentiel.

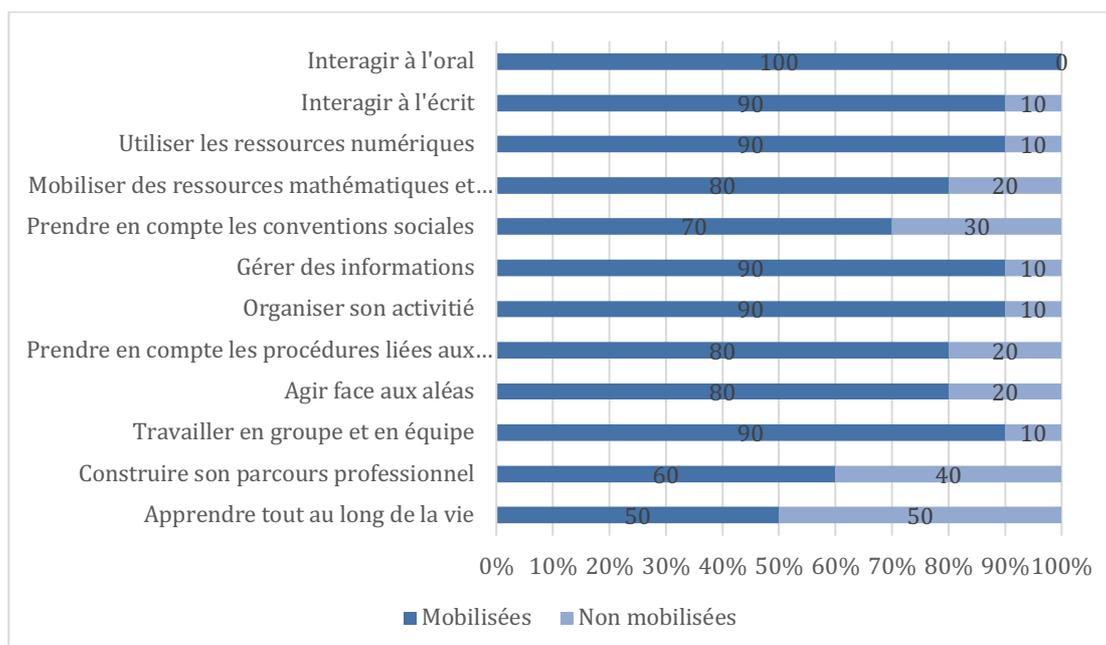


Tableau 8 : Mobilisation des 12 compétences transversales.

Réponse à la question : « Vous avez expérimenté le référentiel RECTEC. Lors de son utilisation, avez-vous utilisé les 12 compétences transversales répertoriées ? Merci de cocher toutes les compétences transversales que vous avez travaillées au moins une fois dans votre contexte »

Les deux dernières compétences s'avéraient surtout cruciales sur les terrains liés à l'orientation. Par exemple, des personnes en situation de mobilité ou de reconversion subies ou choisies avaient davantage besoin de clarifier un nouveau projet professionnel que des personnes restant liées à un même secteur d'activité.

Un deuxième item du questionnaire portait sur les **formulations des compétences** : ces formulations posaient-elles problème à l'usage ? Ici, le questionnaire a permis d'établir trois catégories :

- (a) les formulations ne posant pas de problème à l'usage (dans ce cas-ci : « *utiliser les ressources numériques* », « *organiser son activité* », « *travailler en groupe et en équipe* »)
- (b) les formulations posant peu de problèmes à l'usage (« *interagir à l'oral* », « *interagir à l'écrit* », « *gérer des informations* », « *prendre en compte les procédures liées aux cadres réglementaires* », « *construire son parcours professionnel* », « *apprendre tout au long de la vie* »)
- (c) les formulations posant des problèmes à l'usage (« *prendre en compte les conventions sociales en contexte professionnel* », « *mobiliser des ressources mathématiques et logiques* », « *agir face aux aléas* »)

Une analyse plus fine des difficultés a permis d'établir que les problèmes liés aux formulations des compétences génériques étaient de nature variable. Par exemple, pour la compétence « agir face aux aléas », le problème était surtout d'ordre sémantique. Lorsque le terme « aléas » était remplacé par un synonyme (« imprévus »), la difficulté était levée. Pour les compétences « prendre en compte les conventions sociales » ou « interagir à l'oral/à l'écrit », le problème était de nature conceptuelle. Il y avait une difficulté à comprendre ce que voulait dire le terme « conventions sociales » ou de saisir à quoi référait le mot « interagir ». Enfin, pour la compétence « mobiliser des ressources mathématiques et logiques », la difficulté est que cette compétence ne faisait pas sens dans tous les contextes. En particulier, pour certains métiers, il n'était pas évident de donner des exemples pour illustrer cette compétence dans la pratique. Les réponses fournies dans les commentaires libres du questionnaire illustrent ces résultats :

-
- (1) Non-compréhension des termes, manque de vocabulaire
 - (2) Le mot interagir n'est pas du tout compris. Nous leur avons demandé en phase de positionnement initial de définir chaque compétence (par des mots ou des exemples). C'est la seule compétence pour laquelle ils ont bloqué. La formatrice a dû employer les termes « communiquer par écrit » pour les amener sur le terrain des écrits professionnels
 - (3) C'est la seule compétence pour laquelle on me demandait parfois ce qu'est un aléa. Après explication tout se passait bien.
 - (4) « Interagir » pas simple à expliquer. Les « conventions sociales » itou.
 - (5) Elles ne faisaient pas sens dans notre environnement professionnel (fonction publique), nous les avons renommées. « raisonnement logique – analyser et raisonner/appliquer des raisonnements » et « s'adapter aux codes sociaux et à son environnement réglementaire »
-

Table 9 : Difficultés de compréhension en lien avec la formulation des compétences génériques

Un troisième item du questionnaire demandait aux utilisateurs s'ils avaient éprouvé le besoin de reformuler ou d'adapter le référentiel de manière importante dans leur contexte. À cette question, la moitié des expérimentateurs admettent avoir souvent reformulé à l'oral ou à l'écrit, allant même parfois jusqu'à la réécriture partielle ou complète du référentiel. Une analyse plus fine nous permet de comprendre ces reformulations. Par exemple, une des modifications les plus substantielles est celle réalisée par le terrain SkillPass (<http://www.skillpass-game.com/>). Skillpass est un dispositif pédagogique basé sur un jeu sérieux et une application tutorée. Lors de l'intégration du référentiel RECTEC au logiciel Skillpass, les formulations des compétences et les descripteurs se sont avérés trop longues pour répondre aux

contraintes logicielles. Par conséquent, toutes les formulations du référentiel ont dû être raccourcies pour des raisons techniques.

À la question, « quelles ont été les raisons qui vous ont poussé à modifier la formulation des compétences ? », d'autres motivations ont été aussi évoquées :

(1) Pour rendre plus facilement accessibles les explications des différents niveaux à nos groupes souvent faibles en français.
(2) Nous avons créé une carte dans laquelle nous avons enlevé prendre en compte les conventions sociales...et nous avons beaucoup accompagné les participants en reformulant, donnant des exemples, interrogeant...
(3) J'ai modifié les capacités, les descripteurs pour les raccourcir pour un public peu lecteur et parfois en difficulté sur la compréhension.
(4) Adaptation du langage à la formation professionnelle.
(5) Lorsque je présente la carte évidée en général en collectif, je fais expliciter ou j'explique moi-même par des exemples ce à quoi correspond la compétence présentée. Le parti-pris de la démarche considère que c'est par approximation successives et en découvrant partiellement le sens que les personnes s'approprient ce langage et chemin faisant, apprennent à l'utiliser.

Table 10 : Motivations données pour les reformulations du référentiel

Le questionnaire a permis également de collecter toutes les formulations alternatives utilisées par les expérimentateurs. Sur la base de leurs retours, il a été décidé d'examiner encore une fois formulations et reformulations du référentiel, en s'appuyant sur quatre critères :

- (a) un critère pragmatique (facilité d'utilisation) – la formulation était-elle facile d'usage ?
- (b) un critère esthétique (simplicité, longueur, élégance) – la formulation était-elle élégante, simple, claire ?
- (c) un critère de quantité (complétude et exhaustivité) – la formulation était-elle assez complexe et riche pour couvrir la compétence visée ?
- (d) un critère de cohérence (clarté de chaque formulation et cohérence des formulations entre elles) – les différentes formulations étaient-elles cohérentes entre elles, dans le respect des logiques de progression adoptées ?

Chaque compétence générique a ainsi été passée au crible de ce test, en examinant à la fois les formulations initiales et leurs alternatives. Les compétences transversales ont, ce faisant, été rediscutées une à une, jusqu'à ce qu'un nouveau consensus soit obtenu et aboutisse à une version révisée du référentiel. Les critères ont permis au groupe

d'éliminer les formulations les moins claires et qui résonnaient moins sur le terrain, et d'améliorer globalement la manière de nommer chaque compétence.

Les descripteurs

Le questionnaire abordait aussi la formulation des descripteurs. En particulier, il invitait les terrains expérimentateurs à se prononcer (a) sur la manière de nommer les paliers, (b) sur la manière d'énoncer les descripteurs, (c) sur la facilité ou difficulté à discriminer les paliers entre eux.

Nommer les paliers

Les recommandations des experts (voir supra) invitaient à ne pas parler en terme de niveau, mais à préférer le terme neutre de « cercle » ou « palier » pour parler des progressions afin de ne pas ajouter une valeur/valence aux paliers, et que ceux-ci ne soient pas associés à une mesure d'échec ou de succès. Dans les faits, le questionnaire a fait remonter que les terrains avaient plusieurs pratiques pour nommer les graduations/paliers. On retrouve par exemple les usages suivants :

- Référencer aux cercles comme à un « continuum allant de très débutant, débutant, avancé à expert ».
- Parler de « niveaux de maîtrise et d'autonomie allant du moins au plus » (niveau 1, niveau 2, niveau 3, niveau 4).
- Utiliser des étoiles pour marquer une progression (*, **, ***, ****).
- Parler en termes de « niveau d'aisance » (à l'aise ou pas, autonomie ou pas, en maîtrise ou pas).
- Parler des cercles en lien avec les caractéristiques de chaque palier (« connu, familier – plus ou moins connu et varié – inconnu, nouveau, inédit » ; « fortement accompagné – faiblement étayé – non accompagné »).
- Evoquer une métaphore : celle de l'escalier dont on gravit les marches.

Table 11 : Nommer les graduations

Plus généralement, il est apparu dans les retours du questionnaire et dans les enquêtes de suivi sur le terrain que si les utilisateurs maîtrisaient rapidement les compétences génériques, un travail plus important d'appropriation était nécessaire pour utiliser avec aisance échelles et descripteurs.

Caractériser les niveaux de maîtrise – considérations générales

Comme pour les compétences génériques, le questionnaire invitait chaque terrain à se prononcer sur la clarté des formulations retenues pour les descripteurs. Chaque participant pouvait signaler pour quel(s) descripteur(s) la formulation apparaissait insatisfaisante et proposer des reformulations ou amendements plus adaptés. À ces demandes, les répondants ont unanimement « botté en touche ». Personne n'a identifié

de formulation problématique, ni proposé de changement de formulation. Nous faisons l'hypothèse que l'absence de réponse directe à cette question est liée à la surcharge cognitive qu'elle générerait : les participants auraient dû reprendre l'ensemble du référentiel, passer en revue ses 48 indicateurs et faire le lien avec leurs impressions et expériences de terrain. La démarche aurait pris un temps significatif.

Les expérimentateurs ont néanmoins évoqué des points d'ordre général qui sont utiles à prendre en considération. Ils ont, par exemple, souligné une difficulté classique lorsqu'on travaille avec des échelles : déterminer les points de césure faisant paliers. Les verbatim suivants témoignent de ces réflexions :

« Les stagiaires se situaient relativement bien par rapport aux différents niveaux. Ils se demandaient si la compétence était atteinte juste au minimum, ou un peu plus ou au troisième point ou parfaitement. Dans l'ensemble, les stagiaires s'y retrouvaient bien et avaient une bonne auto-évaluation ».

« À partir de quand se mettre en position 1 ou 4 ? Si je trouve que j'ai acquis la compétence, je peux me mettre en 4 ? »

Table 12 : La formulation des indicateurs (1)

Un participant évoque aussi le manque de définition claire des caractéristiques de chaque palier :

« Il manque la définition claire des caractéristiques de chaque palier « RECTEC » par rapport aux critères autonomie et responsabilité précisés pour chaque pôle de compétences ».

Table 13 : La formulation des indicateurs (2)

Par ailleurs, les participants évoquent aussi la question du rapport entre des descripteurs forcément génériques et leur contextualisation dans des environnements singuliers, soulevant la question suivante : comment faire pour identifier des exemples adéquats pour illustrer chaque palier ?

« Les difficultés rencontrées sont fonction de la qualité des indicateurs et de leur contextualisation. Nous travaillons actuellement à l'écriture de l'ensemble des indicateurs et illustrations des situations de travail qui nous permettront de mieux définir/objectiver les paliers ».

« Selon les métiers, les niveaux varient dans une même compétence, l'interaction à l'écrit va être différente pour un secrétaire de direction que pour un simple ouvrier de production. Dans un groupe où chacun a une vision de son futur professionnel différent, il était parfois difficile de trouver les exemples concrets et compréhensibles par tous ».

« Pour les jeunes, le positionnement est parfois difficile par manque d'estime de soi, ou par manque d'analyse de ses pratiques, expériences, voire par manque d'expérience professionnelle. Les jeunes ont un peu de mal à identifier une graduation. En verbalisant l'expérience, on arrive à ajuster la graduation. Il manque peut-être des exemples plus concrets pour faire monter la personne en compréhension et lui permettre de mieux ajuster ».

Table 14 : La formulation des indicateurs (3)

Enfin, la question du vocabulaire utilisé est encore une fois remontée, les utilisateurs évoquant des difficultés concernant « le vocabulaire avec des mots incompris » (par exemple : « enjeux », « interactions ») ou bien « des difficultés à bien s'approprier le palier lorsqu'il y a deux idées traduites par deux verbes ».

Caractériser les niveaux de maîtrise – mesure indirecte de la validité des échelles

Sans retour direct des participants sur la formulation des descripteurs, d'autres sources et données ont dû être recherchées pour en évaluer la robustesse. Une démarche en particulier, réalisée sur différents terrains, nous semble apporter des éléments de réflexion utile. Il s'agit des démarches de croisement du référentiel avec des référentiels diplômés. De tels démarches ont été effectuées notamment sur les terrains suivants :

- Préfecture de la Réunion, dans un dispositif d'accompagnement des apprentis en alternance, où les expérimentateurs ont choisi de faire un travail approfondi de mise en correspondance du référentiel avec un de leurs profils métier spécifique (le profil « Administration. Direction Générale des Douanes »). Les Direction des Ressources Humaines (DRH) des administrations concernées ont été invitées à préciser les postes à partir du référentiel RECTEC ;
- Dispositif académique de validation des acquis (DAVA) de l'Académie de Versailles, où le référentiel RECTEC a été croisé avec un référentiel pour le Certificat d'aptitude professionnelle accompagnant éducatif petite enfance (CAP AEPE) ;
- Lycée professionnel à Marseille où le référentiel RECTEC a été croisé avec le Certificat d'aptitude professionnelle des métiers de l'enseigne et la signalétique (CAP MES) ;
- Formation au métier d'aide-soignante (AlterForm, Belgique) où les attendus de stage, le plan national de formation et le référentiel RECTEC ont aussi été mis en correspondance.

Dans tous ces cas de figure, les expérimentateurs se sont engagés dans un travail de croisement entre le référentiel transversal et des référentiels de compétences cœur de métier. Pour chaque compétence croisée, ils ont également identifié des paliers de maîtrise et redessiné ainsi de nouvelles cartes, adaptées à des profils métiers spécifiques.

La méthodologie de croisement a consisté à passer en revue les référentiels existants, à garder les éléments cœurs de métier pour qu'ils soient identifiables par les professionnels, facilitant ainsi par exemple leur travail dans la préparation d'un dossier de VAE ou dans une démarche d'évaluation d'un stage.

Le travail a ensuite consisté à passer en revue tous les axes du référentiel RECTEC, à déterminer les liens possibles à faire avec le référentiel métier, et à décliner la trame en la remplissant avec des éléments propres au métier.

Au final, on peut faire différents constats en analysant la manière dont ces croisements ont été réalisés. Tout d'abord, le simple fait que tous les cercles et toutes les compétences aient été renseignés lors du croisement donne à penser qu'aucun descripteur n'a posé de problème de compréhension majeure. Ensuite, la facilité avec laquelle une méthodologie de croisement s'est mise en place, tend à montrer que pour des professionnels maîtrisant les référentiels de compétence métier, décliner celui-ci en tenant compte des aspects transversaux de la profession n'est pas particulièrement problématique. Enfin, les accords inter-subjectifs entre les professionnels sur le niveau auquel situer une compétence donne à penser que le calibrage apparaît adéquat.

Pour exemple, on peut prendre le terrain d'une formation d'aides-soignantes, à Liège (Belgique). Les formatrices ont décidé qu'il serait utile d'avoir une carte où elles pourraient indiquer à quel palier les apprenantes en formation devaient arriver au terme d'un second stage d'immersion, compte-tenu du plan national de formation et des objectifs à atteindre en fin de parcours. Pour construire cette carte, elles ont choisi de partir d'une situation typique de travail (« faire une toilette debout à l'évier ») et de déterminer ce que le stagiaire devait être capable de faire (« quoi ? »), avec quel degré de maîtrise ou d'aisance (« comment ? ») et quel degré d'autonomie (« avec qui ? », seul ou sous supervision) au terme du stage d'immersion. En parcourant les compétences et les indicateurs du référentiel RECTEC et en réfléchissant aux attendus métier, chaque formatrice a d'abord réalisé individuellement le travail de positionner le niveau attendu sur la carte pour chaque compétence transversale. Les formatrices ont ensuite comparé leurs positionnements lors d'une mise en commun. Trois éléments peuvent être retenus de cette comparaison (enregistrée sous format audio pour l'analyser) : (a) le travail de croisement s'est fait en moins d'une demi-heure pour déterminer les attendus pour 10 compétences et 40 descripteurs. Les formatrices démontraient aisance et facilité à utiliser aussi bien les compétences génériques que les descripteurs ; (b) une fois la logique de progression bien comprise, il leur était facile de

positionner la compétence sur un des cercles. Cela se faisait de manière intuitive et rapide, (c) un large degré de consensus prévalait entre les formatrices. Elles avaient presque toujours situé les attendus de stage au même niveau. Lorsqu'il y avait désaccord entre elles, le simple fait de relire le descripteur suffisait à trancher. Au final, aucun désaccord n'a résisté à cette relecture et les décisions ont été claires et sans ambiguïté.

Ces différentes mesures indirectes nous donnent à penser que les professionnels n'ont pas rencontré de grands obstacles à nommer et situer les compétences à acquérir. Par ailleurs, le degré de consensus entre les acteurs laisse entrevoir que les descripteurs, pour les terrains observés, étaient calibrés de façon adaptée.

Caractériser les degrés de maîtrise – reformulation des descripteurs

Lors des observations, il est apparu que malgré l'accessibilité générale du référentiel pour les expérimentateurs, ceux-ci butaient néanmoins à différents moments sur la formulation de certains descripteurs. Une analyse plus fine de ces descripteurs montrait également que leur formulation ne répondait pas encore aux critères pragmatiques, esthétiques, de quantité et de cohérence visés. Face à ce constat, les membres du groupement ont décidé de relire systématiquement une ultime fois chaque descripteur. Un travail en sous-groupe a été fait consistant à décider pour chaque formulation s'il fallait la conserver telle qu'elle, ou l'amender. Chaque sous-groupe a ainsi examiné deux ou trois descripteurs de manière approfondie, puis soumis ses révisions à l'ensemble du groupe pour accord. Les révisions ont généré de nouvelles réécritures du référentiel. En particulier :

- Des mots superflus ont été éliminés :

Formulation initiale	Formulation amendée
« Adapte son organisation aux exigences d'une situation donnée. »	« Adapte son organisation aux exigences d'une situation. »
« Prend en compte les procédures et cadres réglementaires. »	« Prend en compte les règlements. »
« Identifie les consignes et les procédures résultant de l'application des cadres réglementaires associés. »	« Identifie les règlements associés à son activité. »
« Identifie les modalités de fonctionnement d'un groupe ou d'une équipe. »	« Identifie les modalités de fonctionnement d'une équipe. »

Table 15. Révisions du référentiel (1)

- Les reformulations ont permis parfois de clarifier les éléments de progression, en adoptant de nouveaux choix des verbes :

Formulation initiale	Formulation amendée
Cercle 3 : « Applique des raisonnements mathématiques adaptés à une situation donnée. »	Cercle 3 : « Choisit des raisonnements mathématiques adaptés à une situation donnée. »
Cercle 4 : « Applique des raisonnements mathématiques appropriés dans des situations diversifiées. »	Cercle 4 : « Adapte des raisonnements mathématiques appropriés à des situations diversifiées. »

Table 16. Révisions du référentiel (2)

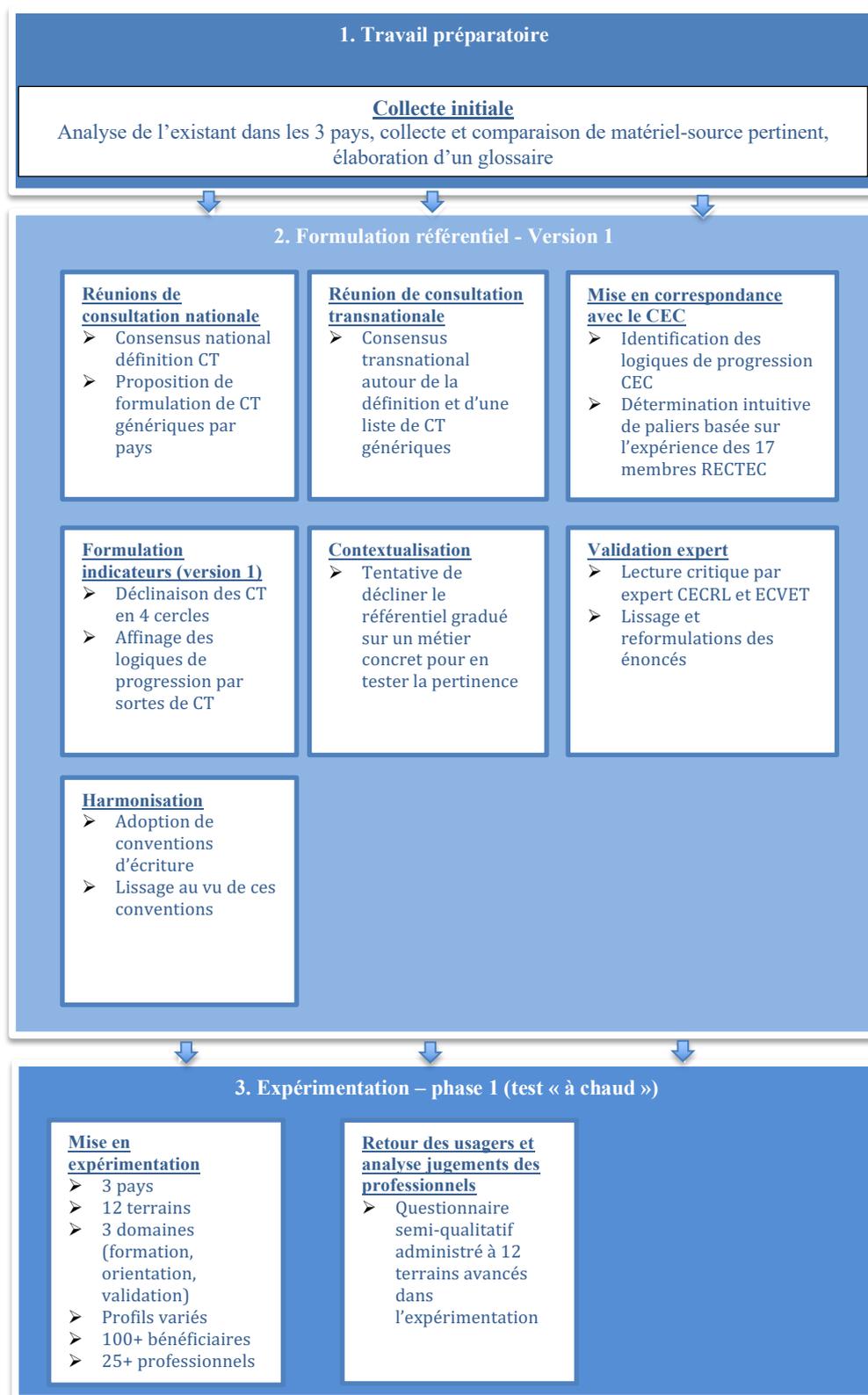
À chaque fois, le groupe a vérifié qu'il n'y avait pas de perte d'information essentielle suite aux modifications et que les formulations étaient compréhensibles et « sonnaient juste » dans les trois pays. Il a veillé également à éviter des simplifications vidant de sens le référentiel. Un des risques en effet était d'arriver à une formulation courte, mais tellement abstraite et générique qu'elle ne permettrait plus des distinctions fines et le travail dans la complexité.

Le travail de révision ayant été fait à chaud, une dernière étape de lissage a été effectuée quelques jours après, à froid. C'est lors de ce dernier lissage qu'il a également été décidé de reprendre la distribution en 4 pôles qui avait cours dans le référentiel de compétences transversales de l'AEFA : le pôle organisationnel, réflexif-actionnel, communicationnel, réflexif-personnel ont donc été intégrés à ce stade. Cette distribution facilite visuellement la navigation dans le référentiel. Les compétences sont aussi regroupées en fonction de leurs logiques de progression. La présentation en pôle permet de décider de travailler plus spécifiquement sur un sous-ensemble des compétences et d'éviter ainsi les effets de surcharge cognitive parfois générés lorsque l'ensemble des compétences est présenté sans distinction. Le travail d'une graphiste a permis enfin de finaliser la carte et d'en assurer la lisibilité.

L'annexe 1 constitue la dernière version du référentiel stabilisé à ce jour. Cette version stabilisée peut également être trouvée en ligne (<http://rectec.ac-versailles.fr/wp-content/uploads/sites/135/2019/06/RECTECA3.pdf>)

Le choix d'une entrée par le consensus et la complexité

Au final, on peut résumer sous forme de tableau l'ensemble des étapes suivies pour élaborer et valider une version stabilisée du référentiel de compétences transversales présenté ici :



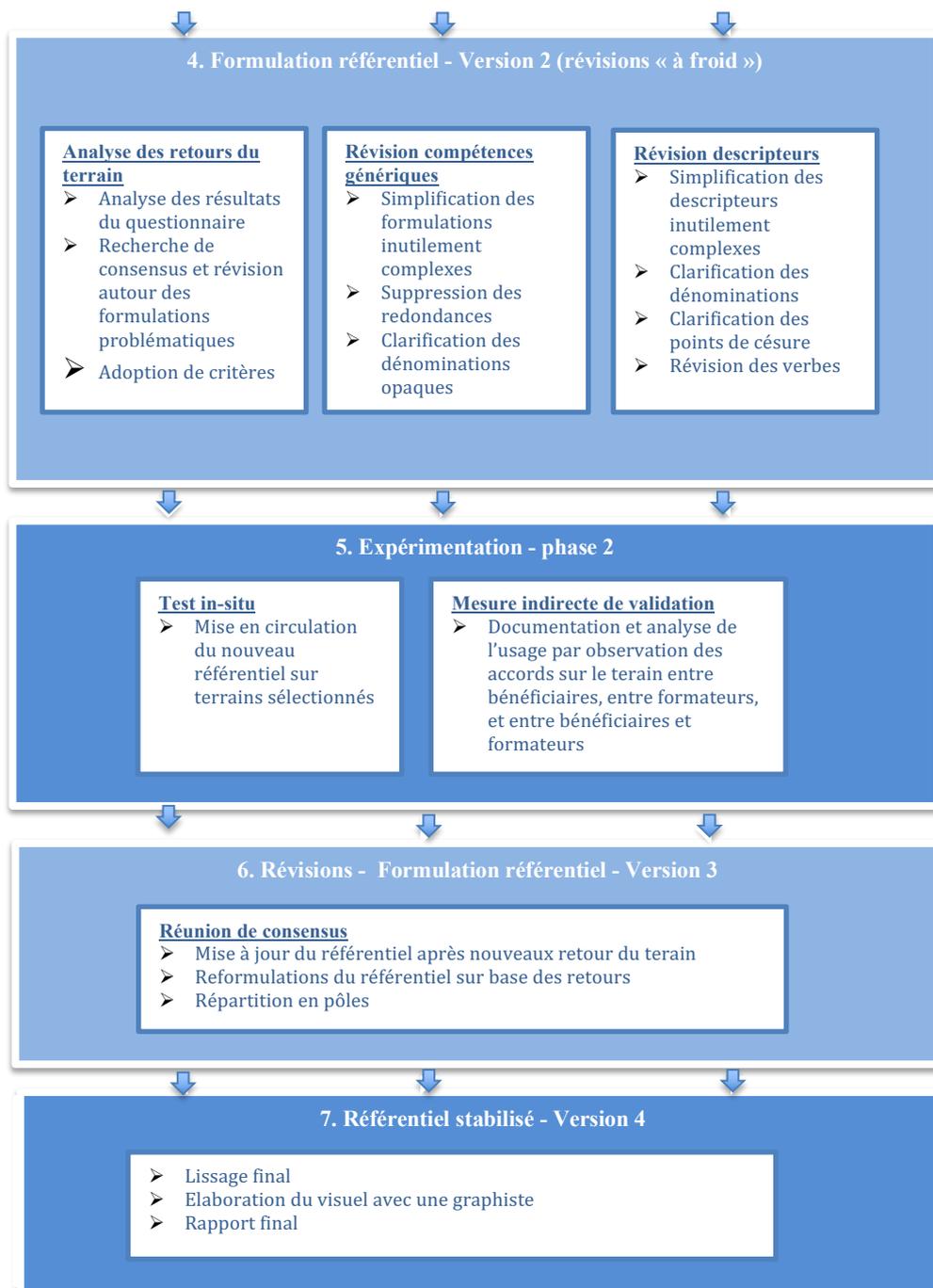


Tableau 17 : Étapes d'élaboration, de formulation et de validation du référentiel - récapitulatif

Dans le processus itératif documenté, la quasi totalité des compétences transversales et des descripteurs a fait l'objet de multiples réécritures.

Les réunions de consensus ont par ailleurs joué un premier rôle majeur. Durant ces réunions nationales et internationales, chaque compétence et chaque descripteur ont été soumis au regard critique croisé des 17 partenaires du projet, chacun apportant ses perspectives nationales et professionnelles variées. Le fait d'être arrivé à un accord sur la dénomination et le calibrage des compétences et des descripteurs nous semble constituer en soi un résultat important, apportant de la légitimité au référentiel et assurant qu'il fonctionne dans une large variété de contextes. Ce consensus initial laisse présumer que son usage puisse être étendu au-delà des terrains actuels.

Le protocole d'expérimentation, les observations, la consultation formelle via un questionnaire et des mesures indirectes ont permis ensuite de s'assurer que le référentiel ne reflétait pas simplement le parti pris de ses auteurs, mais qu'il fonctionnait pour une variété d'usages et de terrain. Grâce à la méthodologie adoptée, consistant à mettre le référentiel assez tôt en circulation auprès des bénéficiaires et des professionnels pour avoir une implication et une interaction forte avec eux, le référentiel a été testé en continu. Il a été possible de voir si les formulations et la démarche rencontraient l'adhésion des utilisateurs, et d'affiner le référentiel quand ce n'était pas le cas. Le référentiel de ce point de vue a été construit dans un dialogue constant avec les utilisateurs de terrain.

La construction du référentiel cependant n'a pas été assujettie à ces retours du terrain. Les membres du partenariat ont ainsi fait le choix de garder vivantes certaines complexités dans le référentiel, parfois à l'encontre des demandes émanant du terrain. Les observations empiriques ont conduit en effet à relever différents jeux de tensions sur ceux-ci :

- **Complexité/simplification** : au cours des expérimentations, nous avons parfois entendu des demandes de « simplification » du référentiel, qui apparaissait trop compliqué pour les bénéficiaires. Le choix des accompagnateurs de terrain a plutôt été d'encourager les professionnels à accompagner l'entrée dans la complexité par une ingénierie adaptée. Ce choix a été motivé par la reconnaissance que les bénéficiaires au cours de leur vie professionnelle seront confrontés à des situations complexes et qu'il est important de les outiller pour

ces situations et de les aider à développer leur capacité d'analyse et de conceptualisation.

- **Compréhension immédiate/compréhension travaillée :** En lien avec ce premier point, les observations de terrain ont révélé que la demande de simplification cachait souvent autre chose. Les professionnels et les bénéficiaires auraient souhaité parfois que l'outil et la démarche soient d'entrée de jeu « faciles d'accès », « immédiatement saisissables », sans effort cognitif soutenu pour l'utiliser de leur part. Nous pensons au contraire que la compréhension du référentiel demande du temps d'appropriation et doit être travaillée. Se priver de cette complexité risque de priver les utilisateurs - professionnels comme bénéficiaires - de ressources pour leur développement professionnel. Le référentiel en effet ne nomme pas seulement des compétences, il est aussi un outil d'analyse et de compréhension des situations de travail. Pour cette raison, la version actuelle du référentiel représente sa version la plus complexe, mais travaillée à de nombreuses reprises pour être accessible et claire. Chaque terrain pourra ensuite décider, selon les besoins, de le décliner ou de l'adapter en connaissance de cause.
- **Publics francophones/allophones :** enfin, plusieurs terrains travaillant avec des publics allophones se sont demandé si la terminologie retenue ne constituait pas un obstacle à la compréhension pour leurs bénéficiaires. RECTEC considère important dans ce cas précis de mettre en place une didactique du français langue professionnelle (Mourlhon-Dallies 2008) pour accompagner les publics non francophones, éloignés de l'emploi. Le projet considère en effet qu'il est essentiel que ces publics puissent s'approprier la langue pour parler de leur travail, échanger avec autrui, délibérer et résoudre des problèmes dans leur activité professionnelle. Le référentiel reconnaît en ce sens que la compétence langagière est une des composantes de la compétence professionnelle et doit, elle aussi, être travaillée (Mourlhon-Dallies 2008).

On peut donc dire que le référentiel est véritablement adossé à une démarche. Cette démarche ne vient pas sans un coût. S'approprier le référentiel, trouver des illustrations adéquates, identifier les meilleures ingénieries, « tout cela demande des ressources tant en matière de temps que de disponibilités cognitives » (André 2013 : 11).

L'observation sur les terrains nous conduit à penser néanmoins que s'engager dans ce processus de réflexion enrichit aussi les visées et les dispositifs de formation, et le développement des professionnels. Travailler avec les descripteurs clarifie des trajectoires pour les bénéficiaires et vient stimuler une réflexion sur le devenir des adultes et jeunes peu qualifiés. En ce sens, le projet RECTEC nous semble porteur d'une démarche éthique d'objectivation qui se différencie d'autres démarches parfois simplistes ou caricaturales.

SECTION 4. UNE ÉVALUATION ENCADRÉE PAR UN PROTOCOLE

Le mandat de l'Université du Luxembourg dans le projet RECTEC était d'évaluer la rigueur du processus d'élaboration du référentiel de compétences transversales commun aux acteurs des trois pays (SECTION 3). Il était aussi de déterminer quelle était la plus-value de l'approche RECTEC (SECTION 2). Enfin, il était de déterminer les bénéfices apportés sur le terrain 1) par la mise en circulation du référentiel et 2) par des démarches de positionnements et d'auto-positionnements stimulées par le projet : le référentiel et les méthodologies proposées rencontraient-elles les attentes et les demandes des acteurs de terrain ? Quels en étaient les bénéfices pour ceux-ci ? Pour répondre à ces questions, il a été nécessaire d'élaborer un protocole d'expérimentation commun aux trois pays et de collecter des données sur les divers terrains. La SECTION 4 détaille la philosophie d'évaluation adoptée, les éléments clés des expérimentations et de leur documentations, et présente des résultats ciblés.

Les étapes de l'évaluation

Pour évaluer la démarche de positionnement et d'auto-positionnement facilitée par le référentiel des compétences transversales RECTEC, cinq étapes ont été retenues :

- Une *étape de conception* du protocole d'expérimentation. Celle-ci a consisté à passer en revue des modèles d'évaluation existants, ainsi qu'à construire une approche cadrant avec les spécificités et l'esprit du projet. Un modèle qualitatif, collaboratif et par « preuve de concept » a été retenu ;
- Une *étape de briefing*. Elle a consisté à rencontrer les expérimentateurs, à partager les enjeux de l'expérimentation et à créer des synergies entre les terrains. Les responsabilités de chacun dans la collecte de données et la remontée d'information ont également été précisées ;
- Une *étape de monitoring et d'organisation du corpus*. Elle a consisté à passer du temps sur des terrains choisis, à observer les données remontant des autres terrains, à organiser le corpus et à transcrire une partie des données ;
- Une *étape de débriefing*. Au cours de celle-ci, les expérimentateurs se sont rencontrés une seconde fois pour partager leurs expériences et les mettre en discussion avec les représentants des autres terrains ;
- Une *étape d'analyse et d'évaluation*. Elle a servi à répondre aux questions de départ et à disséminer des résultats lors du colloque final du projet.

Les étapes les plus importantes sont présentées dans la suite de cette section.

Conception du protocole

Plusieurs défis majeurs se présentaient en lien avec l'évaluation de la démarche RECTEC. Dans de nombreux projets, le processus d'évaluation vient en fin de parcours. Une innovation est installée et il s'agit de déterminer si le programme ou le modèle est efficace ou non. Dans le cadre du projet RECTEC, il s'agissait au contraire d'une évaluation chemin faisant, consistant à suivre une *innovation en développement*. Dans le développement de cette innovation, la chercheuse était à la fois *juge et partie*. Dans certaines phases du projet, il s'agissait en effet de réfléchir en tant que membre du groupe à l'élaboration du référentiel. Dans d'autres, il fallait observer les usages sur différents terrains avec un regard externe. Un autre défi tenait au fait que RECTEC avait pour visée d'*installer une innovation* dans chacun des contextes nationaux (France, Belgique, Luxembourg). Installer une innovation fonctionne si une multiplicité d'acteurs s'engagent (et poursuivent leur engagement) dans une action donnée. Pour RECTEC, la demande de financement initiale envisageait que 3 à 4 terrains feraient l'objet d'une expérimentation approfondie. Très rapidement cependant, au regard de l'intérêt suscité par le projet, un nombre croissant d'expérimentateurs sont venus s'ajouter à ce panel initialement prévu. En janvier 2018, *vingt terrains* étaient ainsi intéressés à participer à l'expérimentation au point de participer à une rencontre internationale pour en discuter. Cette multiplication des terrains, situés dans trois pays et en différents lieux de ces pays (de Lille à la Réunion, en passant par la Corse, par exemple, en France) venait se heurter à des *ressources limitées* : une seule chercheuse était responsable du volet évaluation et validation de la démarche et du référentiel. Le dilemme initial était le suivant : soit, il fallait limiter les terrains pour le protocole d'expérimentation – mais cela aurait signifié ralentir ou freiner le développement du projet –, soit accepter la multiplication en partie imprévisible des terrains, ce qui n'était pas néanmoins sans poser de problèmes en terme de suivi de l'expérimentation. C'est pourtant la deuxième solution qui a été retenue, afin de privilégier la dynamique porteuse et expansive du projet.

Dans ce contexte, il fallait se donner un cadre permettant 1) de poser des interprétations et des jugements objectifs, 2) de tirer des leçons des expérimentations qui soient utiles, pratiques, éthiques, correctes et transparentes, malgré les limitations de temps, de ressources et l'éclatement géographique des terrains.

Vingt terrains se sont portés initialement volontaires pour tester le référentiel et la démarche de positionnement. Dans la pratique, il y a eu plutôt trois sous-groupes dans les expérimentations, correspondant à des rythmes et des engagements divers :

- (a) des groupes en phase de « préparation », intéressés aux apports de la démarche, ayant participé à une rencontre initiale avec les membres du projet, mais n'ayant pas encore mis en oeuvre la démarche dans leur contexte ;
- (b) des groupes en phase de « lancement », ayant commencé les premières expérimentations après avoir découvert pour la première fois la démarche et l'ayant jugée directement implémentable dans leur contexte ;
- (c) des groupes en « réalisation avancée », s'étant déjà fortement approprié la démarche, soit parce qu'ils s'étaient déjà inscrits dans les expérimentations de l'AEFA auparavant, soit qu'ils mettaient déjà en oeuvre des pratiques très similaires à celles proposées par RECTEC.

Douze terrains sur les vingt ont, *in fine*, opté pour un usage intensif du référentiel. Le référentiel a été testé avec deux sortes de publics :

- des *publics jeunes* (16-25 ans), en situation d'insertion, de formation, de pré-certification, d'orientation et avec parfois peu ou pas d'expérience professionnelle à leur actif
- des *publics adultes* (25+), au bénéfice d'une expérience de vie et d'une expérience professionnelle plus riche, et se trouvant en situation d'insertion, de formation, de validation, ou en reconversion choisie ou subie.

(Source : notes d'entretien mené avec Mariela De Ferrari, Paris, DGESCO, 11 décembre 2017)

Tableau 18 : Terrains d'expérimentations et sous-groupes

La période d'août 2017 à Janvier 2018 a été consacrée à se rendre sur les premiers terrains recrutés. C'était l'occasion pour la chercheuse de découvrir et vivre avec eux des démarches de positionnement et d'auto-positionnement et de mieux comprendre ainsi l'objet à évaluer. En parallèle, il s'agissait de développer le protocole d'expérimentation et le modèle d'évaluation.

Une approche qualitative multisite coordonnée (QMC)

Nos travaux relèvent de la *Nexus Analysis* (Scollon & de Saint-Georges 2011), une approche issue de l'anthropologie linguistique qui s'intéresse au rôle que joue le langage dans les processus de transformations sociales. C'est donc dans l'esprit de cette approche que nous avons cherché à élaborer un dispositif d'évaluation adapté au projet. Dans une première phase de conception de l'évaluation, nous avons dépouillé de manière large la littérature. Nous cherchions à identifier parmi le vaste ensemble de modèles d'évaluation qui existent (Patton 2014) un modèle répondant à un cahier des charges précis : il fallait que le modèle soit adapté à l'évaluation d'un outil/d'une démarche en développement (Richey & Klein 2005), que la méthodologie intègre la possibilité de recueillir des informations à distance puisque les ressources étaient limitées (Schumacher et al. 1998, Lassissi 1998). Dans l'idéal, nous souhaitons

également un modèle qui favorise l'engagement des participants et la co-construction de sens (Davies & Dart 2005 ; Engage 2020).

Au final, c'est une approche qualitative, multisite, participative et médiée technologiquement que nous avons décidé d'appeler approche *qualitative multisite coordonnée (QMC)* qui a été implémentée pour la récolte d'information. Une approche par « preuve de concept » a quant à elle été retenue pour le volet évaluation de la démarche. Dans le cadre de l'approche QMC :

- Les 20 terrains initialement intéressés à participer à l'expérimentation ont été conviés à une première rencontre de briefing. Au cours de cette rencontre, le rôle de chacun dans le processus d'évaluation a été défini²² (janvier 2018) ;
- Lors de cette rencontre, la chercheuse a présenté aux expérimentateurs le protocole d'expérimentation et d'évaluation. Ce protocole invitait chaque terrain à conduire un certain nombre d'actions visant à des collectes de données sur chaque terrain respectif. Ces actions avaient pour visée de documenter la phase de préparation et d'implémentation de la démarche RECTEC dans chaque contexte. Elles étaient cadrées par trois documents d'accompagnement nommés : « Evaluation de la démarche RECTEC : Philosophie et principes généraux », « Evaluation de la démarche RECTEC : Guide des expérimentations », « ePortfolio – Documents pour l'expérimentation RECTEC » (les trois documents sont disponibles en Annexe) (janvier 2018-juin 2018) ;
- Une fois les actions menées, les données collectées ont été déposées sur un site sécurisé de l'Académie de Versailles auquel chaque participant avait accès. Chacun pouvait consulter les données déposées par les autres terrains. Le site est devenu un espace de formation continue autour de la démarche. Plusieurs expérimentateurs ont ainsi pioché des idées sur les autres terrains en découvrant les scénarios d'usage implémentés par ceux-ci (janvier 2018 – juin 2018) ;
- Les 12 terrains participants ayant poursuivi les expérimentations jusqu'au bout ont été conviés à une seconde rencontre, de débriefing cette fois. L'enjeu de cette rencontre était de partager les avancées et difficultés rencontrées lors de l'utilisation du référentiel. Chaque terrain présent a fait une « présentation

²² Cette proposition avait été avancée par Carlos Paulos, membre du groupement RECTEC et a été suivie avec enthousiasme par les expérimentateurs potentiels qui ont participé à la rencontre sur leurs propres financements.

flash » (présentation courte et ciblée, répondant à un ensemble de questions préalablement envoyées aux participants) (juin 2018).

- Enfin, plusieurs terrains ont contribué à l'animation d'ateliers lors du colloque de clôture du projet et fait ainsi bénéficier de leur expérience un plus large public (juin 2019).

Les données collectées au cours de l'expérimentation constituent à ce jour un corpus qualitatif riche et varié, émanant d'une grande variété de terrains. Ces données témoignent d'un engagement en profondeur des acteurs. Comme le note Schumacher (1998) :

“La particularité des méthodes participatives consiste dans l'introduction d'une dimension dynamique en encourageant la participation du groupe ou de l'individu. Ces méthodes sont basées sur le phénomène de l'échange et sur des méthodes interactives adaptées au contexte local. Le but de ce concept vise moins les objectifs d'une recherche que l'identification des actions concrètes au bénéfice de la population et basée sur une compréhension mutuelle de la situation. (Schumacher 1998 : 27).

Une plus-value du projet a été de créer des liens interprofessionnels et de stimuler une conversation inédite entre représentants de la validation des acquis de l'expérience, formateurs, certificateurs, décideurs, etc., souvent peu amenés à échanger directement entre eux.

Par rapport aux recherches traditionnelles, les méthodes participatives acceptent un certain *degré d'imprécision* (Schumacher 1998 : 27) au profit d'un engagement des acteurs de terrain fort comme acteurs de la recherche. Le terrain garde le contrôle et les participants décident eux-mêmes quelles informations ils souhaitent partager et faire circuler. L'accent est mis sur « ce qu'on a vu ou entendu » et sur « l'apprentissage en commun (*mutual learning*) » (Schumacher 1998 : 27). Flexibilité, créativité, et ajustements chemin faisant sont aussi au cœur de cette manière de procéder.

Une approche par preuve de concept (PoC)

Au travers de la collecte de données, l'objectif était 1) de documenter les scénarios d'usages du référentiel qui se cristallisaient au fil du temps²³, 2) de faire remonter des problèmes liés au référentiel (formulation des compétences génériques ou des

²³ Ces scénarios sont synthétisés dans le « Guide pratique. Projet européen 2016/19 », disponible sur le site RECTEC. <http://rectec.ac-versailles.fr/wp-content/uploads/sites/135/2019/06/RECTECBrochure-.pdf>

indicateurs). Enfin, 3) on pouvait se demander si l'explicitation de l'expérience proposée par RECTEC faisait du sens pour les utilisateurs. Le protocole, en cherchant à déterminer si la démarche fonctionnait sur le terrain, s'apparentait donc à une approche par *Preuve de Concept* (mieux connue sous la terminologie anglaise de *Proof of Concept* ou *PoC*) (Kending 2015) ou encore à une démonstration de faisabilité. Dans une telle approche, il s'agit de tester une démarche ou un programme, même encore incomplet, afin de déterminer si la démarche rencontre l'appétence des utilisateurs et leur apporte une plus-value. La phase d'expérimentation permet de documenter et de tester le programme ou l'outil en grandeur nature et de récolter les perceptions des professionnels à leur propos. Les trois phases d'une approche par preuve de concept sont 1) l'élaboration du prototype, 2) l'observation des usages, 3) la consolidation du prototype/validation des usages :



Tableau 19 : Preuve de Concept

Fritz (2012) note que certains préalables sont nécessaires pour la réussite d'un PoC. Notamment, il est important de partir de « besoins réels et insatisfaits », de « profils d'utilisateurs variés ». En outre, des échanges forts avec les professionnels et les bénéficiaires sont nécessaires ainsi qu'un accompagnement du changement sur le terrain, car l'introduction d'une innovation vient toujours percuter les pratiques en place. La présence d'accompagnateurs sur le terrain permet aussi de remonter les signaux forts et faibles de la démarche, de prendre note de nouveaux usages en train de se développer et de les mettre en partage. Enfin, des observations et des données fiables et valides, croisées sur plusieurs terrains, doivent être collectées si l'on veut pouvoir démontrer véritablement la faisabilité de la démarche et apporter empiriquement la preuve de la plus-value du concept.

Dans le projet RECTEC, toutes ces dimensions ont été réunies. Les professionnels engagés dans l'expérimentation l'étaient en raison de besoins pressants d'avoir des outils pragmatiques et utiles pour nommer et reconnaître les compétences

transversales. Ils provenaient de différents champs (orientation, validation, formation), de différents contextes nationaux, et travaillaient avec des publics variés. Ils étaient prêts à faire un travail d'appropriation important du référentiel et à repenser leurs méthodologies d'évaluation habituelles. Ils étaient accompagnés par des membres référents du groupe RECTEC, les guidant dans l'appropriation de la démarche et une évaluation formelle complétait le projet. Au final, les terrains suivants ont constitué le cœur de l'expérimentation, même si avec des degrés d'engagement divers :

Accès mobilité Employabilité	Validation Certification	Orientation Développement Formation
Association de Gestion des Fonds de Formation des Salariés des Petites et Moyennes entreprises - AGEFOS PME (F)	Centre d'insertion socio-professionnelle Agora-Alterform-CROC'Espace (B)	International Développement Système – Entreprise d'économie Sociale - ID6 (F)
Plateforme des Ressources Humaines - PFRH Préfecture de Corse (F)	Dispositif Académique de Validation des Acquis - DAVA Versailles (F)	4Motion – Education for Social change – Association oeuvrant dans la formation (L)
Plateforme des Ressources Humaines - PFRH Provence Alpes Côte d'Azur (F)	Dispositif Académique de Validation des Acquis - DAVA Dijon (F)	Ecole Pluri'elles Etablissement de promotion sociale pour adulte dans le domaine de l'aide aux personnes (B)
Plateforme des Ressources Humaines - PRFH La Réunion (F)	Comité Régional des Certificateurs Publics de la Validation des Acquis de l'Expérience - CRCP VAE – Bourgogne (F)	Lycée professionnel Marseille (F)
Centre d'orientation Socio-Professionnelle - COSP (L)	Centre de rééducation professionnelle - CRP - Paris (F)	Mission Locale Paris (F)
		Association d'aide à l'enfance, à la jeunesse et à la famille - ARCUS (L)
		Institut Supérieur Formation - INSUP Aquitaine (F)

Tableau 20 : Terrains expérimentateurs

Données sources pour l'évaluation

Pour étayer l'évaluation et objectiver les jugements, différentes sources d'informations et une collection de méthodes spécifiques ont été retenues, permettant ainsi une triangulation des données et la constitution d'un corpus robuste. Ces sources sont reprises dans le tableau ci-dessous qui explicitent quelles étaient les questions constitutrices de la matrice de l'évaluation et les données collectées pour y répondre :

Matrice d'évaluation	
Questions clés pour l'évaluation	Sources pour l'analyse
Q1 : Quels scénarios d'usages ?	Observation participante Journal de terrain et Monitoring ethnographique Enregistrements audios et vidéos Documents de formalisation Recueil de cartes de compétences renseignées par les bénéficiaires
Q2 : Quelle réception du référentiel ? (formulation, complétude, etc.)	Observation participante Journal de terrain et monitoring ethnographique Enregistrements vidéos Questionnaires – jugements des professionnels Recueil de cartes
Q3 : Quelle plus-value de la démarche pour le travail du professionnel/pour le bénéficiaire ?	Fiches descriptives - expression d'intérêt Questionnaire VAE Fiches canevas – Récits d'avancées illustrés Enregistrements audios Présentations flashs

Tableau 21 : Matrice d'évaluation

Tout au long du processus, la chercheuse a tout d'abord tenu un journal de terrain et s'est engagé dans un monitoring ethnographique. Celui-ci consistait à collecter différentes traces empiriques. Par exemple, trois sortes de notes ont été collectées : des notes prises directement sur le terrain « à chaud » lors d'observations participantes, des notes sur les récits remontant des terrains par le biais des membres de RECTEC « à froid » lors des réunions nationales et transnationales ou d'échange téléphoniques, des réflexions d'ordre théorique ou méthodologiques. Ces notes, impliquant de « se mettre à l'écoute » des terrains, ont été consignées dans des carnets ou rassemblées sous la forme de mémos dans le programme *evernote* et ont fait l'objets de synthèses partielles (non partagées). Ces synthèses étaient destinées à nourrir la réflexion de la chercheuse et la préparation d'interventions ponctuelles (comme des retours au cours des réunions transnationales, par exemple). Les rencontres de briefing et de débriefing ont par ailleurs été enregistrées en audio et en vidéo pour pouvoir les analyser plus tard « à froid ».

Comme il n'était pas possible de participer à l'ensemble des expérimentations pour des raisons d'éclatement géographique, de calendrier fragmenté des expérimentations et de manque de temps, il a été décidé de réaliser une seule étude de cas approfondie, complétée par des incursions ponctuelles sur d'autres terrains. Pour l'étude de cas, menée chez AlterForm (B), la chercheuse a suivi l'implémentation de la démarche dans son entièreté, depuis sa première introduction auprès des professionnels, jusqu'à son déploiement répété. L'étude de cas portait sur le terrain d'une formation

d'aides-soignantes. Toutes les sessions RECTEC sur ce terrain ont été enregistrées en audio ou filmées en vidéo et des notes de terrain ont été à nouveau prises.

Sur les terrains où il n'était pas possible de se rendre, la chercheuse a demandé aux participants à l'expérimentation de documenter la préparation, l'implémentation et l'usage de la démarche RECTEC selon le protocole présenté lors de la réunion de briefing. Les terrains ont ainsi enregistré en audio les réunions de préparation à l'implémentation de la démarche. Ils ont collecté des documents résumant la planification des activités RECTEC (en amont), ou formalisant les usages mis en place (en aval). Les terrains ont aussi photocopié ou scanné des cartes de compétences renseignées par les bénéficiaires, ou encore filmé en vidéo les activités RECTEC²⁴. Ce travail d'enregistrement étant coûteux en temps et en ressources, les terrains n'ont pas tous plus le faire de manière systématique. Un large nombre de participants a néanmoins rassemblé des traces importantes pour l'évaluation de la démarche. Pour les terrains où des données audios et vidéos ont été obtenues, elles ont été déposées sur un site sécurisé. Des transcriptions partielles des données ont été ensuite réalisées par des assistants de recherche²⁵. Les autres documents et ressources liés à l'expérimentation ont été également rassemblés sur le site dans des dossiers standardisés.

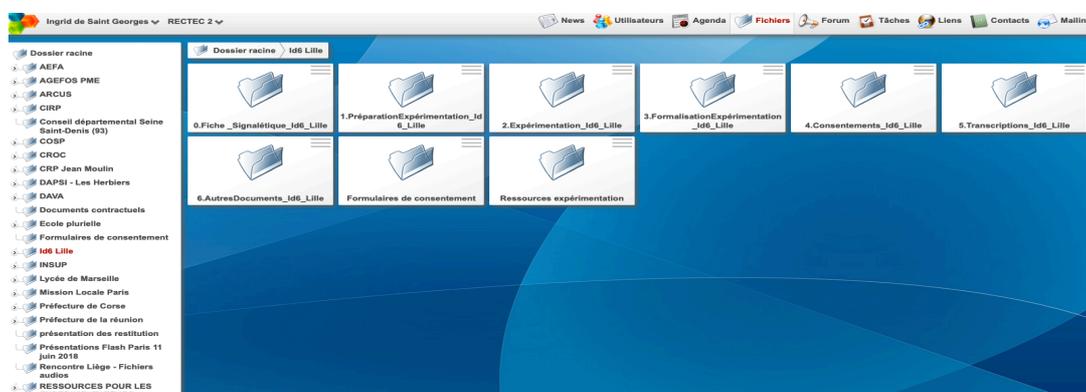


Tableau 22 : Organisation du corpus

²⁴ Les vidéos ont-été réalisées avec le consentement des participants (professionnels et bénéficiaires), après avoir signé un accord précisant les limites dans lesquelles les données seraient employées et les conditions d'anonymisation. Le projet respectait ainsi la loi européenne sur la protection des données (GDRP). Le projet a également reçu l'aval du comité d'éthique de l'Université du Luxembourg.

²⁵ La qualité de ces transcriptions est de nature variable. Les enregistrements impliquaient souvent plusieurs personnes, dans des conditions parfois peu audibles. La pression temporelle du projet nous a fait préférer des transcriptions parfois moins précises, mais parvenant encore dans les temps pour pouvoir les inclure dans l'analyse et pour l'évaluation de la démarche.

En juin 2018, les terrains expérimentateurs se sont retrouvés pour la seconde fois (réunion de débriefing à Paris). Chaque terrain a été invité à produire une *présentation flash* (limitée à 5 minutes chronométrées). La présentation devait répondre aux consignes suivantes :

1. Dites-nous quels étaient vos objectifs avec l'expérimentation et quels publics étaient concernés (bénéficiaires et professionnels).
2. Racontez-nous quelles ont été les avancées ? Les premiers résultats ?
3. Illustrez votre expérience par 1 à 3 productions significatives : verbatims, productions écrites.

Tableau 23 : Fiches canevas - retour d'expérimentation

Librement inspirées de la méthode MSC (technique du *Most Significant Change*, Davies & Dart 2005), le canevas et les présentations flashs visaient à obtenir des récits d'avancées, à illustrer ces avancées par du matériau empirique sélectionné par les acteurs, à tirer des leçons de l'expérience et à engager la conversation entre les participants issus de contextes souvent étanches entre eux (VAE, formation, certification). Ces présentations flashs ont également été versées au corpus car elles constituaient des formes de synthèse des expérimentations produites directement par les terrains et comparables entre elles grâce à la trame suggérée.

En juin 2018, le corpus comprenait approximativement 35 heures d'enregistrements audios, 15h d'enregistrements vidéos, 74 cartes de compétences renseignées, 9 présentations flashs, en plus des notes, mémos et rapports divers produits par les porteurs du projet et qui ont également servis de source pour l'analyse.



Tableau 24 : Illustrations issues du corpus

Au final, le corpus constitue une mine d'information encore à exploiter. Le temps imparti au projet et la limitation du volet recherche à une seule personne ne permettait de faire aucune analyse approfondie des données.

En outre, le protocole initialement prévu a subi des modifications et a dû être adapté en cours de route : des entretiens de débriefings anticipés n'ont pas pu être conduits ; les liens de RECTEC avec la validation des acquis, la certification et l'employabilité n'ont pu être directement établis faute de terrains et de données empiriques solides sur ce volet ; les mémos qui initialement avaient été pensés pour être partagés ne l'ont finalement pas été car trop peu formalisés pour être disséminés. Néanmoins, l'étendue et la richesse du corpus a permis d'éclairer les questions auxquelles l'évaluation tentait de répondre de manière riche. Le corpus rend possible également de préciser les conditions essentielles requises pour une mise en œuvre optimale de la démarche. Il permet enfin de capturer des points importants de vigilance à garder en mémoire. Dans la dernière partie de cette section, nous pointons certains de ces éléments.

Analyser les attentes des expérimentateurs : des besoins non-satisfaits

Pour identifier dans quelle mesure le référentiel et la démarche RECTEC apportaient une plus-value pour le travail des professionnels et des bénéficiaires, il paraissait essentiel d'avoir au départ une image, au moins partielle, de leurs attentes. Deux sources d'information ont permis de dresser ce portrait des attentes. Tout d'abord, en décembre 2017, l'occasion s'est présentée, de manière opportuniste, de soumettre un questionnaire aux conseillers en Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) de 24 académies en France via la Direction Générale de l'Enseignement Scolaire (DEGESCO)²⁶. Le questionnaire a été conçu, administré et analysé par Joëlle Pochelu (porteuse du projet). Il visait à mieux connaître les méthodologies que les conseillers VAE utilisent lorsqu'ils doivent amener un public de bas niveau de qualification – souvent peu à l'aise à l'oral ou à l'écrit – à verbaliser son expérience pour la préparation de dossiers de validation. Il s'agissait aussi de connaître le niveau de satisfaction des conseillers par rapport à ces méthodologies. Parallèlement, au début des expérimentations, chaque terrain participant avait été invité à renseigner une fiche descriptive nommée fiche d'« expression d'intérêt » détaillant les attentes des terrains

²⁶ Cette opportunité a émergé lors d'une rencontre RECTEC organisées dans les locaux de la Direction générale de l'enseignement scolaire – Ministère de l'Education Nationale (DGESCO) à Paris, sur proposition de Simon Galakhoff.

et leurs motivations à prendre part à l'expérimentation RECTEC. Ces deux sources croisées permettent d'établir deux constats. Un premier constat porte sur les *méthodes* employées en VAE. Les participants à l'enquête qualifient ces méthodes de la manière suivante :

« disparates », « chronophages », « décourageantes », « ne levant pas les blocages », « créant une dépendance vis-à-vis de l'accompagnateur », « vécues comme dévalorisantes », étant du « sur mesure », nécessitant d' « adapter en permanence les stratégies méthodologiques », « bricolage ».

Tableau 24 : Constat sur les méthodes traditionnelles en VAE

88 personnes (sur les 95 ayant répondu à l'enquête) soulignent par ailleurs être en demande d'outils nouveaux plus adaptés pour favoriser le repérage et la mesure des compétences transversales.

Un deuxième constat porte sur les demandes de méthodes des professionnels. Celles-ci devant :

« faciliter la verbalisation des compétences », « permettre l'évaluation et l'auto-évaluation », « faciliter le positionnement », « voir plus clairement des axes de progression », « faciliter la définition d'un projet réaliste », « améliorer le cadre de mobilité », « professionnaliser le recrutement »

Tableau 25 : Attentes en termes de méthodes

Dans ce contexte, RECTEC devait donc faire mieux que les démarches actuellement utilisées et apporter une plus-value. Cette plus-value a minima devait être : un gain de temps, d'efficacité, la mise en place de nouvelles relations entre professionnels et bénéficiaires et offrir des ressources fiables pour faciliter le positionnement et l'auto-positionnement. Dans la partie suivante, nous partons des données pour tenter d'adresser la question : dans quelle mesure ces attentes ont-elles été rencontrées ?

Analyser des retours d'expérimentation : quels indicateurs d'efficience ?

Les données montrent que la démarche RECTEC tout d'abord ne s'impose pas d'emblée. En amont de l'expérimentation, les professionnels expriment souvent des résistances et des questionnements. Une crainte récurrente apparaît notamment : la formulation du référentiel n'est-elle pas trop complexe pour des publics de bas niveau

de qualification ? Par ailleurs, les professionnels semblent aussi redouter de n'être pas capables eux-mêmes de manipuler un référentiel large. Un échange entre des expérimentatrices, une référente RECTEC et la chercheuse lors d'une toute première réunion de préparation visant à intégrer le référentiel dans les activités d'un centre de formation le montre :

Extrait (1), Formation_Belgique_réunion préparation :

Professionnelle 1 : « On peut dire ce qu'on veut ?
 Référente RECTEC: (...) Oui tout ce que tu veux !
 Professionnelle 1: [Le référentiel] est superbe ! Mais **c'est pas du tout adapté** pour...[nos publics] C'est **beaucoup trop compliqué**.
 Professionnelle 2: La roue, ça va encore mais la feuille, le côté-là, le « où, quoi, comment et tout ça, ça **ils vont avoir dur** ».
 Professionnelle 3 : Oui ! **même nous on a du mal à la remplir.** »

Confrontés à la nécessité d'adapter leurs pratiques ou de manier un référentiel complexe, quelques terrains pourtant initialement enthousiastes, ont d'ailleurs arrêté les expérimentations très rapidement. Cette situation s'est produite notamment sur des terrains qui étaient peu accompagnés, sur des terrains où d'autres problématiques pédagogiques avaient cours (par exemple, trop de nouvelles approches en trop peu de temps), ou sur des terrains voulant des bénéfices rapides mais sans s'engager dans une démarche de réflexion et d'intégration en profondeur. Sur ces terrains, les résistances initiales n'ont pas pu être levées.

Les terrains ayant poursuivi l'expérimentation montrent une autre trajectoire de développement : l'expérimentation elle-même semble avoir *fait évoluer la vision*. Par exemple, les professionnelles de l'extrait (1), qui exprimaient leurs doutes sur le référentiel et les démarches d'explicitation de l'expérience en phase de lancement de l'expérimentation, ont finalement totalement intégré la démarche à leur plan de formation sans amender sur aucun point la formulation du référentiel. Elles ont aussi participé à l'animation d'un atelier au cours de la conférence finale du projet où elles

soulignent les avancées permises par la démarche. Lors de la présentation flash, à la fin de l'expérimentation, elles rédigent par ailleurs la note suivante :

Extrait (2), Formation_Belgique_présentation_Flash :

« La démarche :

- Permet d'instaurer de la **continuité** que ce soit tant au niveau des expériences sur site que lors des stages en entreprise.
- Permet d'**objectiver** la discussion et de montrer une **évolution** dans le temps fin.
- Permet de **prendre conscience** que certaines compétences permettent d'obtenir et de conserver un emploi de **qualité**.
- Permet de faire un travail plus **systematique** avec les apprenants ».

Plus généralement, les terrains sont unanimes sur un point important : utiliser le référentiel et mettre en place une démarche de verbalisation des compétences transversales n'est pas aisé mais apporte des gains. Dans l'extrait suivant, un professionnel du secteur de l'orientation précise, par exemple, que s'il lui semble relativement facile de travailler les compétences génériques, s'approprier les indicateurs et la déclinaison des compétences en 4 cercles de progression dans la finesse requiert davantage de réflexion :

Extrait (3), Orientation_France_Debriefing_activité :

Professionnel : « Ah oui ! Moi non plus j'ai fait aucune préparation. Donc c'est vraiment sans avoir préparé la manière dans laquelle on ressent cette grille. **Je ne me suis pas senti en difficulté.** Je reviens sur **les fameux échelons 1-2-3-4 où (...) peut-être là je sentais une difficulté (...)** **Peut-être si j'étais plus entrée dans le sujet, là je pourrais avoir un petit exemple supplémentaire** mais (...) non **c'est chouette !** (...) Et je trouve que, comme je t'ai dit tout à l'heure aussi, **au fur et à mesure de nos rencontres, je comprends de plus en plus et j'entre à fonds dedans. »**

L'extrait souligne que la méthodologie de positionnement ne peut être adoptée « clé en main ». Elle demande au contraire un *investissement* en profondeur de la part des professionnels. Une des conditions de réussite de la démarche semble être par ailleurs de bénéficier d'un *accompagnement adéquat* pour « rentrer dans la démarche ». Enfin, la démarche nécessite de prendre le temps d'identifier des exemples particulièrement

parlant. Illustrer des compétences ou des progressions est vu comme crucial par les différents terrains pour remporter l'adhésion des bénéficiaires à la démarche.

S'investir dans l'appropriation du référentiel et de la démarche d'explicitation prend donc du temps et demande des efforts. Mais cet investissement semble être payant en retour. D'abord, il permet un *gain de temps* dans la durée :

Extrait (4), Orientation_France_Debriefing_activité :

« P: Il y a un élément qui est apparu c'est le fait que l'utilisation de la matrice leur permet de **gagner du temps**, en fait. C'est quelque chose qui est ressorti. Parce qu'ils ont dit que finalement, une fois qu'on a validé le fait qu'ils étaient capable sur une compétence, de faire le travail d'aller chercher la situation de travail et de (..) et de décrire comment dans cette situation de travail ils avaient eux, cette compétence et à quel niveau, ils l'ont fait sur la totalité des compétences. »

Le travail d'appropriation apporte également un gain de *professionnalisation*. Une fois les catégories intégrées, elles deviennent des ressources pour parler de son expérience à autrui de manière plus fluide et convaincante.

Sur les terrains, la démarche RECTEC s'entremêle par ailleurs à d'autres pratiques. Les membres RECTEC ont toujours insisté sur l'importance de ne pas faire de RECTEC un outil supplémentaire, un « outil de plus » qui viendrait s'ajouter à une panoplie d'outils et de démarche déjà là. Ils mettent au contraire l'accent sur la nécessité d'intégrer RECTEC aux pratiques existantes. Les expérimentateurs soulignent à ce propos que la démarche fait sens à partir du moment où elle s'articule à des logiques existantes, en leur apportant une plus-value :

Extrait (5), Formation_France_Fiche_Canevas :

« La démarche fait sens pour nous car elle vient accroître la qualité dans les outils que nous utilisons déjà dans le champ de l'insertion. »

Dans le domaine de la formation, les expérimentateurs notent aussi que la démarche vient souvent bouleverser les pratiques en cours, et notamment *changer la dynamique vers plus d'indépendance vis-à-vis du formateur* :

Extrait (6), Reconversion/mobilité professionnelle_France_Fiche_Canevas :

« Sans aucun doute, la démarche fait sens pour nous. Il est indéniable que ce type de démarche, adossé à un outil circulaire et visuel tel que la carte de compétences, s'impose dans le contexte du [nom de l'organisme] comme un **point d'appui à la fois révélateur et facilitateur pour l'accompagnement** en lui-même en ce qu'il **rend le lien pédagogique ouvert et bilatéral**, et pour l'impérieuse nécessité de **rendre visibles et repérables les compétences d'un bénéficiaire pour lui-même en fonction d'un objectif identifié et clair.** »

L'ingénierie de formation se voit ainsi transformée. Si certains terrains redoutent ce changement, car il laisse parfois plus la main aux bénéficiaires avec moins de contrôle sur la formation, d'autres terrains y voient au contraire un cheminement vers un rapport pédagogique plus ouvert et plus symétrique et donc vers des rapports moins ancrés dans la dépendance. L'extrait suivant le montre aussi (extrait 7). Les formatrices qui s'y expriment viennent de sortir d'une séance de travail avec des apprenantes aides-soignantes. A leur retour de stage, les apprenantes se sont appuyées sur la carte RECTEC pour situer leurs acquis en termes de compétences transversales. Elles ont travaillé largement en autonomie, raconté leurs expériences de stage et situé ces expériences en terme de maîtrise de compétences. Les formatrices décrivent ici leur surprise devant le changement de dynamique interpersonnelle.

Extrait (7). Formation_Belgique_debriefing_activité :

Professionnelle 1 : « Mais je trouve que c'était (...) en tout cas moi ça m'a beaucoup beaucoup apporté parce que ça permet de (...) **d'ouvrir une porte différente du suivi habituel et traditionnel du stage** en soi je trouve, **plus humain** moi je trouve.

Référente RECTEC : Ah ok. Donc ce serait ça la plus-value de l'outil pour vous ? Ce serait ça que ça a amené de différent ?

Professionnelle 2 : Moi perso oui. Oui c'est un **contact très différent**. Parce que, rien que quand on va en stage parfois rien que de nous voir ils sont à moitié évanouis sur une chaise. (Rires des P). Alors que là...

Professionnelle 1 : Mais oui c'est vraiment ça. Alors qu'ils nous connaissent, mais bon. »

Les formatrices ont pourtant toujours un très bon rapport avec leurs apprenantes qu'elles connaissent très bien et sont habituées à des échanges positifs avec eux.

Pourtant un changement d'ordre qualitatif semble s'être opéré :

Extrait (8). Formation_Belgique_debriefing_activité :

Professionnelle 1 : « Alors que là justement ça a été un échange humain, de (...) de parole. Et c'est très enrichissant, franchement ! Et **ça permet peut-être aussi de regarder peut-être différemment**, ça je pense peut-être.

Professionnelle 2 : moi je pense que (...) aussi on se sent écouté.

Professionnelle 1 : Oui ! C'est pas faux !

Professionnelle 2 : C'est pour ça que je les remerciais à la fin, je trouvais qu'ils avaient beaucoup de respect les uns pour les autres.

Professionnelle : C'est une belle **dynamique** ! »

D'autres terrains soulignent également ce changement de regard induit par une méthodologie d'explicitation qui amène les bénéficiaires à parler d'eux et de leurs expériences d'une manière qui les met en valeur. Ici un formateur chevronné et très engagé dans la formation dans le cadre d'un dispositif de réinsertion socioprofessionnelle évoque lors d'un débriefing la surprise ressentie à l'écoute des jeunes :

Extrait (9). Formation_Luxembourg_debriefing_activité :

« Ce qui m'a frappé c'est qu'on dit toujours que ces publics n'ont pas confiance en eux – qu'ils se sous-estiment. Moi, j'ai trouvé que dans l'ensemble, ils se situaient de manière juste. Je ne m'attendais pas à ça. »

Les formateurs semblent redécouvrir certaines facettes de leurs publics.

L'usage du référentiel et la démarche de positionnement paraît apporter également d'autres bénéfices.

Sur le plan des mobilités et des reconversions, les utilisateurs soulignent par exemple le potentiel du référentiel et de la démarche à devenir des outils de compréhension mutuel et de dialogue entre professionnels de différents métiers. Ici, un professionnel raconte un moment d'échange entre des techniciens et des cuisiniers. Ces travailleurs en reconversion font remonter leurs expériences et explicitent les liens qu'ils font entre ces expériences et les compétences transversales qui leur ont été présentées :

Extrait (10). Mobilité/reconversion professionnelles_France_debriefing_activité :

Professionnel : « Chacun exprimait pourquoi il avait choisi cette situation et qu'est-ce que cette situation permettait en fait d'exprimer en matière de compétences transversales et de niveau, hein ? Donc ça permet à tout le monde de partager un peu tout ça. Donc ça a été tout très bien compris par tout le monde. Hein ? **Même avec un groupe qui était quand même assez hétérogène**. Puisque on avait quand même deux groupes, deux cuisiniers, deux techniciens, des gens qui n'avaient quand même pas forcément l'habitude d'écrire ou de réfléchir sur leur activité, hein ? Donc ça a été très très bien compris et ils ont apprécié en fait que ça leur permette de parler de compétences. Et le fait d'avoir justement une majorité

de techniciens, c'était intéressant, parce que c'est souvent des gens qui sont un peu prisonniers de leur métier. **Donc du coup ça leur permet à eux peut-être de contextualiser/décontextualiser de pouvoir parler de compétences d'une manière générique et transférable**, ça leur a ouvert des horizons assez intéressants. »

La démarche semble par ailleurs constituer un levier pour se projeter dans de nouveaux métiers et mieux valoriser des compétences déjà là, mais rendues invisibles dans d'autres contextes. Le professionnel qui s'exprime dans l'extrait (10) souligne l'attrait de la démarche qui en facilitant la verbalisation permet aussi de mettre en perspective les expériences pour voir dans quels autres contextes elles pourraient être remobilisées :

Extrait (10). Mobilité/reconversion professionnelle_France_debriefing_activité :

Professionnel : « Il y a beaucoup d'agents qui viennent nous voir avec des projets professionnels mais qui ne savent pas définir leurs compétences ou les valoriser. Je trouve que la grille est très très bien parce que ce que j'entends moi souvent c'est « oui je sais faire mais je ne sais plus le définir parce que je n'ai plus l'habitude de le faire en fait ». (...) enfin nous on travaille sur ce tableau-là de la ligne de vie professionnelle qui est une grille qui ressemble un peu à celle-là mais pas sur les compétences transversales mais sur toutes ses compétences. Tout au long de leur parcours professionnel, on leur fait extraire les compétences par rapport à leur fonction, par rapport à leur mission, par rapport à leurs activités etc. **Et quand ils ont fini ça, effectivement la plupart du temps ils nous disent « Ah je suis fier pour ça ! C'est extraordinaire. »**. (Rires). Voilà ils ont tellement l'habitude de le faire mécaniquement, c'est devenu un automatisme qu'ils ne savent plus le définir, ni le valoriser. Donc c'est très bien je trouve de le repréciser et de le repréciser dans le cadre des compétences transversales, c'est-à-dire **d'aller réactiver leur potentiel et de le contextualiser, c'est ça aussi pour pouvoir exercer une mobilité**. C'est bien, moi je trouve donc **ça répond à un vrai besoin en plus**. Donc je pense que (...) pour ma part, d'après ce que dit A, **ça a très bien marché**. Donc de reprendre son travail avec la grille et de repartir là-dessus et de le retravailler dans l'objectif de **les aider à mettre ça en perspective avec un projet professionnel et une mobilité, je trouve ça très bien**. »

Le lien entre expériences passées et projets futurs permet ainsi d'être articulé plus clairement et plus facilement.

Enfin, des échanges directs et indirects montrent que les bénéficiaires voient eux aussi un gain à l'utilisation de la démarche. Ici, au terme d'une heure passée à s'auto-positionner et échanger sur son auto-positionnement avec d'autres collègues de sa cohorte, une apprenante aide-soignante exprime ce qu'elle pense du travail réalisé sur les compétences transversales :

Extrait (11). Formation_Belgique_Activité d'auto-positionnement :

Bénéficiaire : « Ça nous rend plus sûr de nous par rapport à nos compétences (...) maintenant oui quand je vais aller me proposer à un entretien individuel, voilà, je sais me faire comprendre à l'écrit et à l'oral, donc j'ai des difficultés certes, mais je sais le faire, ici « m'organiser » et « prendre en compte l'équipe » ; je sais le

faire, donc c'est une compétence en plus (...) c'est plus facile de parler quand on sait que quand on ne sait pas (...) Maintenant qu'on le sait, c'est concret, on a une idée »

Même si verbaliser ses compétences transversales aide à nommer des expériences et les mettre en valeur, le travail de terrain montre toutefois que l'ingénierie de formation doit être adaptée pour que l'exercice de relever ses compétences transversales ne devienne pas mécanique et vide de sens dans la répétition.

Enfin, on peut noter que la démarche semble stimuler un gain de confiance en soi et de clarté :

Extrait (12). Formation_Luxembourg_Activité de positionnement_notes_terrain :

Chercheuse : « Et qu'est-ce que vous avez pensé de la démarche?
 Bénéficiaire 1 : C'était difficile
 Bénéficiaire 2 : Moi, cela me donne du courage et de la force.»

Extrait (13). Mobilité/conversions professionnelles_Debriefing_activité :

Professionnel : Il a dit « moi ça m'intéresse bien, parce qu'on me proposait un poste de responsable. J'ai jamais été responsable de ma vie : j'ai toujours été que cuisinier. Et **j'hésitais vraiment à prendre ce poste, et en fait après avoir fait tout ce travail sur les compétences transversales, je vois que je sais faire beaucoup de choses. Et du coup ça me rassure vraiment sur le fait que je suis capable de prendre ce poste-là.**»

En rendant visible les expériences déjà faites et les compétences déjà acquises pour soi-même, il devient également plus aisé de les faire valoir auprès d'autrui. C'est dans cette articulation que peuvent se jouer les effets de reconnaissance.

Au final, d'autres analyses plus approfondies seraient à mener. Il serait intéressant de se pencher sur les interactions entre bénéficiaires autour du référentiel lors de séances d'auto-positionnement en groupe, par exemple. Cela permettrait de voir dans quelle mesure la démarche facilite la verbalisation de l'expérience et l'argumentation à l'oral ou à l'écrit. L'analyse des données audios et vidéos donnerait également d'autres indications : RECTEC constitue-t-il un levier pour favoriser la montée en conceptualisation et la réflexivité des bénéficiaires ? Malgré les limitations inhérentes au protocole d'évaluation, les données nous semblent néanmoins démontrer que la démarche RECTEC apporte un gain de temps et d'efficacité tant pour les

bénéficiaires que pour les professionnels. Pour les utilisateurs qui acceptent de rentrer par la complexité et sont intéressés à une professionnalisation accrue, elle apporte en outre un changement des points de vue et permet de repenser les ingénieries de formation.

SECTION 5. CONCLUSIONS CONCERNANT L'ÉLABORATION ET LA VALIDATION DU RÉFÉRENTIEL

Récapitulatif des étapes de validation réalisées

Ce document a présenté un projet orienté vers l'élaboration et l'expérimentation d'un **référentiel commun des compétences transversales** testé dans trois pays (Belgique, France, Luxembourg). Ce référentiel peut être pensé comme un système de référence stabilisé, facilitant la reconnaissance, le repérage et l'évaluation des compétences transversales. Il peut être aussi pensé comme une trame offrant des points de repères qui peuvent être modifiés, adaptés, ou contextualisés en fonction des publics, des finalités et des situations. En conclusion, si on contraste les étapes de validation suivies avec celles qui ont été mobilisées pour d'autres cadres (CECRL, par exemple), la validité du cadre et des descripteurs nous semble provenir de plusieurs dimensions conjuguées :

- les descripteurs n'ont pas été formulés ex nihilo, mais s'appuient sur de plus de 15 ans de recherches et expérimentations antérieures (voir SECTION 2) ;
- les descripteurs ont été élaborés par le biais d'une interaction entre a) des ressources et ancrages théoriques, b) une analyse d'échelles de compétences existantes, c) des expérimentations conduites avec professionnels et bénéficiaires dans différents secteurs pour des finalités variées (SECTION 2, 3, 4) ;
- les descripteurs ont été harmonisés avec les logiques de progression du Cadre Européen des Certifications (CEC) et du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) (pour les dimensions communicationnelles) ;
- les descripteurs répondent à un certain nombre de critères : chacun est bref, clair, accessible, autonome, ancré dans des situations concrètes et observables dans l'action ;
- les compétences transversales s'appliquent à un grand nombre de métiers. Il ne s'agit donc pas de versions idéalisées de compétences professionnelles qui n'existeraient que dans un nombre restreint de situations ou pour un nombre limité de niveaux de poste ;
- des professionnels et bénéficiaires de secteurs variés, avec des profils d'expérience et d'usage eux aussi variés ont adopté le référentiel. Ces usages sont documentés

dans un guide d'utilisateur qui donne à voir les possibilités, les limites et les contours d'une démarche de positionnement autour des compétences transversales pourtant réputées difficiles à objectiver.

Validations complémentaires à construire

Si le référentiel n'est pas un standard, il a permis néanmoins d'établir un « métalangage commun » entre une variété d'acteurs et les expérimentations ont permis de générer des échanges entre des professionnels sur leurs pratiques de reconnaissance des compétences transversales. Il est le fruit d'un « consensus intersubjectif » (Latour 2001, in André 2013), lui-même résultant d'un accord sur l'objet observé, le dispositif de mesure et la confrontation des résultats de mesure dont on veut rendre compte » (André 2013 : 11). Il nous semble donc qu'il permet « aux évaluateurs de développer leur jugement professionnel avec confiance » et d'« éviter l'inconstance où l'arbitraire persiste » (André 2013 : 9) parce qu'il est sous-tendu par un processus rigoureux. Ce résultat est en soi déjà important. Au-delà de ces avancées, il nous semble que plusieurs développements sont encore à construire.

Sur le plan des expérimentations, d'abord, force est de constater que si le nombre des terrains impliqués dans le projet est important, le profil des terrains reste cependant limité. Par exemple, le référentiel n'a encore été testé que dans des contextes à dominante francophone. Il serait important à l'avenir d'envisager son expérimentation dans d'autres pays européens, et dans des systèmes relevant d'autres traditions professionnelles et linguistiques. Ces nouvelles expérimentations poseront toutefois l'épineuse question de la traduction. Une version anglaise du guide pratique et du référentiel sera mise à disposition avec le rapport administratif final du projet RECTEC, rédigé par l'organisme porteur et il sera intéressant de suivre son usage sur de nouveaux terrains.

Par ailleurs, si le référentiel a circulé sur des terrains variés (orientation, validation, formation), un volet important est encore à construire : soumettre le référentiel à des employeurs et des entreprises, afin d'avoir leur retour sur les compétences retenues et leur calibrage. Ceci permettrait de trianguler l'instrument et la démarche en prenant en compte le feedback des milieux professionnels, en particulier des services de formation et de ressources humaines engagés sur des problématiques de

mobilité interne et de reconversion. Des premiers contacts ont été engagés en ce sens, mais il n'y a pas eu d'expérimentations d'envergure sur ce terrain.

Enfin, sur le plan méthodologique, une approche qualitative a été privilégiée dans ce volet de l'élaboration et de validation du référentiel. Le référentiel à présent éprouvé, la prochaine étape serait d'évaluer et de valider les compétences et les graduations par des mesures quantitatives et statistiques et en élargissant la prise d'information et l'échantillon.

Perspectives

Le référentiel a été élaboré au départ avec la visée de faciliter la reconnaissance des compétences transversales en vue de l'employabilité et de la certification, en particulier de personnes peu qualifiées, peu ou pas diplômées. La démarche présente l'avantage de tester un référentiel complexe avec un public souvent dit « faible » (Payet et al. 2008) ou « éloigné de l'emploi ». Remettant en question l'idée parfois bien ancrée que ces publics ont surtout des « manques » et ont des difficultés à entrer dans la complexité, les différentes expérimentations conduites montrent au contraire que ces publics disposent de nombreuses compétences, et qu'accompagnés de manière adéquate et avec des ingénieries appropriées, il leur est possible de mettre en valeur la richesse de leurs expériences trop souvent sous-estimées.

Dans l'élaboration du référentiel, une attention particulière a été portée au langage choisi. Écrit dans une langue commune, visant à être compréhensible pour le plus grand nombre, sans éluder la complexité des réalités professionnelles, le référentiel nous semble avec le recul présenter une base de travail utile également pour d'autres publics. Rien ne semble empêcher par exemple qu'il soit utilisé pour des publics avec un plus haut niveau de formation (élèves du secondaire technique, professionnel ou général ; étudiants de l'enseignement supérieur en mobilité ou non ; professionnels qualifiés en formation ou en reconversion ; ou bénévoles, par exemple).

L'intérêt suscité par le projet nous donne à penser que le référentiel est à présent mûr pour des expérimentations dans d'autres contextes (institutionnels, organisationnels, nationaux) et à plus large échelle, maintenant qu'un premier travail rigoureux qualitatif, proche des terrains a été réalisé pour l'élaborer et l'expérimenter. Des réflexions importantes, y compris critiques, sur les finalités et les modalités de reconnaissances, seront également à mener à l'avenir dans la perspective où des

institutions et acteurs avec différentes visées s'intéresseraient à l'élaboration d'un Cadre européen des compétences transversales plus généralisé.

Références

- AEFA (2017). Evaluer les compétences transversales. Un guide pour identifier, évaluer et développer les compétences transversales ». [en ligne] Consulté le 22 août 2019. http://www.agence-erasmus.fr/docs/2496_aefa-guide-competences-juin-2017.pdf.
- Afriat, C., Gay, C., Loïsil, F. (2006) Mobilités professionnelles et compétences transversales. Centre d'analyse stratégique (collection « qualifications et prospectives »). [en ligne] Consulté le 22 août 2019. <http://archives.strategie.gouv.fr/cas/system/files/rapportmobilitésprofessionnelles.pdf>.
- Alcade, C. (2018). « Le solfège du service ». Transmission-appropriation des compétences interactionnelles dans la formation aux métiers de service en restauration gastronomique. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation (non publiée). Université Lumière Lyon 2.
- André, B. (2013). Evaluer la formation pratique des enseignants : enjeux, défis et propositions. *Revue française de pédagogie*, 184, 5-14. [en ligne] Consulté le 02 février 2017. URL : <http://rfp.revues.org/4208>.
- Barbier, J.-M. (2007). Le vocabulaire des rapports entre sujets et activités. In : M.-J. Avenier et C. Schmitt (dir.), *La construction des savoirs pour l'action* (pp.49-68). Paris : L'Harmattan
- Boutet, J. (2001). La part langagière du travail : bilan et évolution. *Langage et Société*, 98(4), 17-42.
- Bronckart, J.-P. (2011). La formation aux compétences langagières : pour un réexamen des rapports entre langues et discours. *Bulletin de l'Association Suisses de Linguistique Appliquée VALS-ASLA*, 2011 (93), 27-46.
- Budach, G. & de Saint-Georges, I. (2017). Superdiversity and Language. In S. Canagarajah. *The Routledge Handbook of Migration and Language* (pp.63-78). London and New York: Routledge.
- Cadre européen des certifications (CEC) pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. [en ligne] Consulté le 22 août 2019. https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/leaflet_fr.pdf.
- Camus, O. (2011). La notion de compétences relationnelles : une conception utilitariste de la relation à l'autre ». *Communication et organisation* [En ligne], 40 | 2011. Consulté le 30 juin 2019.

- <http://journals.openedition.org/communicationorganisation/3585> ; DOI :
10.4000/communicationorganisation.3585.
- Care, E. & Luo, R. (2016). *Assessment of Transversal Competencies. Policy and Practice in the Asia-Pacific Region*. Bangkok & Paris: UNESCO, Bangkok office & United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. [en ligne] Consulté le 22 août 2019. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246590>.
- CECRL (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Unité des politiques linguistiques : Strasbourg, Conseil de l'Europe. [en ligne] Consulté le 22 août 2019. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>.
- CECRL. *Volume complémentaire (2018). Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. [en ligne] Consulté le 22 août 2019. <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>.
- Coulet, J.-C. (2016). *Compétence, compétences transversales et compétences clés : peut-on sortir de l'impasse ? Education et socialisation*, 41. [En ligne], 41 | 2016. Consulté le 14 juillet 2019. <http://journals.openedition.org/edso/1708>.
- Darbellay, F. (2016). *From disciplinarity to postdisciplinarity: tourism studies dedisciplined*. *Tourism Analysis*, 21, 363-372.
- Darbellay, F., Louviot, M., Moody Z. (à paraître, 2019). *L'interdisciplinarité en éducation. Succès, résistances, perspectives*. Éditions Alphil-Presses universitaires suisses.
- Davies, R. & Dart, J. (2005). *The 'Most Significant Change' (MSC) Technique. A Guide to Its Use*. Funded by CARE International, United Kingdom et al. [en ligne] Consulté le 22 août 2019. <http://www.mande.co.uk/docs/MSCGuide.pdf>.
- de Ferrari, M. (2006). *Développer la formation linguistique au titre de la formation professionnelle continue en entreprise*. Comité de Liaison pour la promotion des migrants (CLP). [en ligne] Consulté le 22 août 2019. https://www.centre-info.fr/uhfp/2014/IMG/pdf/7_-_Etude_CLP.pdf.

- De Ferrari, M. (2007a). Langue et situation de travail : décroisonner pour mieux articuler. In : Mourlhon-Dallies, F. (Ed.). *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 42, *Langue et Travail* (pp.46-58). Paris : CLE International.
- De Ferrari, M. (2007b). Français en situation professionnelle : un outil de positionnement transversal. Une démarche de positionnement transversal en situation professionnelle. In *Le français, une compétence professionnelle*. Comité de Liaison Pour la Promotion des Migrants et des publics en insertion (CLP), Forum des 21 et 22 novembre 2007.
- De Ferrari, M. (2008). Développer l'apprentissage du français dans le cadre de la formation continue des agents de la fonction publique territoriale. Etude réalisée sous la direction de Mariela De Ferrari. Rapport Final. Convention DGLFLF CLP. [en ligne] Consulté le 22 août 2019. http://co-alternatives.fr/wp-content/uploads/2010/03/Rapport_DGLFLF-FPT.pdf.
- De Ferrari, M. (2010). L'entrée compétences au service de l'insertion professionnelle. Expérimenter de nouvelles pratiques coopératives. Co-alternative. CESAM. Rapport. [en ligne] Consulté le 22 août 2019. http://www.cesamformation.org/IMG/pdf/30_page_ingenierie_et_innovation_publication_2010.pdf.
- De Ferrari, M. (2014). Rapport de synthèse du comité opérationnel 4. AEFA « Compétences transversales en contexte professionnel : objectiver, graduer, évaluer ». [en ligne] Consulté le 22 août 2019. http://www.agence-erasmus.fr/docs/2171_rapport_aefa_cop4_v-diusable.pdf.
- De Ferrari, M. (2015). Rapport final du comité opérationnel 4. AEFA « Evaluation des compétences transversales en contexte professionnel ». [en ligne] Consulté le 22 août 2019. [http://www.agence-erasmus.fr/docs/2500_aefa_rapport_cop4_2015_vf-\(2\).pdf](http://www.agence-erasmus.fr/docs/2500_aefa_rapport_cop4_2015_vf-(2).pdf).
- De Ferrari M., Demurger J., Giraudon C. (2005) Pour les demandeurs d'emploi, lier la compétence linguistique à l'accès à la qualification, CLP, Convention FASILD, février 2005. [en ligne] Consulté le 22 août 2019. https://www.cri-aquitaine.org/pdf/DE_qualification.pdf.
- De Ferrari, M., Gillet, A., Chahmi, N. (2010). L'entrée compétences au service de l'insertion professionnelle. Expérimenter de nouvelles pratiques coopératives. Dijon : CESAM Formation et CO-alternatives. [en ligne] Consulté le 22 août 2019.

http://www.cesamformation.org/IMG/pdf/30_page_ingenierie_et_innovation_publication_2010.pdf.

De Ferrari, M. & Mourlhon-Dallies, F. (2005). Développer la formation linguistique au titre de la formation professionnelle continue en entreprise. Etude réalisée par la DPM, CLP. [en ligne] Consulté le 22 août 2019. https://www.centre-inffo.fr/uhfp/2014/IMG/pdf/7_-_Etude_CLP.pdf.

de Saint-Georges, I. & B. Duc (2009). Développer l'autonomie dans un dispositif de formation professionnelle initiale : les ressources des situations de travail. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 90, 99-124.

Dreyfus, H. & Dreyfus, S. (1986). *Mind over machine: The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. New York : Free Press.

Duc, B., Perrenoud, D. & Lamamra, N. (2018). Les compétences transversales à partir du point de vue des formateurs et formatrices en entreprise : entre objets de formation et critères de sélection. *Education et socialisation*. [En ligne], 47 | 2018. [en ligne] Consulté le 08 mars 2018. URL : <http://journals.openedition.org/edso/2818>.

Duchêne, A. (2009). Formé-e pour servir ! La part langagière de la formation professionnelle dans la nouvelle économie. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée* 90, 125-147.

Economou, A. (2016). ATS2020. D1.1. Research Report on Transversal Skills Frameworks. [en ligne] Consulté le 22 août 2019. ats2020.eu/deliverables.

Engeström, Y. (2000). Activity theory as a framework for analyzing and redesigning work. *Ergonomics*, 43(7), 960-974.

European e-Competence Framework 3.0. (2014) Un référentiel pour les professionnels des TIC de tous les secteurs économiques en Europe. CWA 16234:2014. [en ligne] Consulté le 22 août 2019. http://www.ecompetences.eu/wp-content/uploads/2014/02/European-e-Competence-Framework-3.0_FR.pdf.

France Stratégie (2017). Compétences transférables et transversales. Quels outils de repérage, de reconnaissance et de valorisation pour les individus et les entreprises ? Rapport du groupe de travail n°2 du Réseau Emplois Compétences. Avril 2017. [en ligne] Consulté le 22 août 2019.

https://www.strategie.gouv.fr/sites/strategie.gouv.fr/files/atoms/files/gt2_competences-ok.pdf

- Fritz, C. (2012). Le Poc, 1^{er} pas vers un accompagnement réussi ? [en ligne] Consulté le 22 août 2019. <https://cfritzinnovation.wordpress.com/2012/07/04/le-poc-1er-pas-vers-un-accompagnement-reussi/>.
- Gagnon, M. (2008). La question des compétences transversales en éducation : de la métaphore du transfert à celle de la mobilisation. *Education & Formation*, e-288, 25-35. [en ligne] Consulté le 22 août 2019. <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=4&page=3>.
- Gadrey, N., Jany-Catrice, F., Pernod-Lemattre M. (2009) Employés non qualifiés: La catégorie oubliée des politiques d'égalité professionnelle. *Socio-économie du travail*, XLII (30), 57-86.
- Heller, M. (2010). The commodification of language. *Annual Review of Anthropology*. 39: 101-114.
- Hollinger, D. (1995). *Postethnic America: Beyond Multiculturalism*. New York : Basic Books.
- Jonnaert, P. (2017). La notion de compétence : une réflexion toujours inachevée. *Ethique publique* 2017(1). [en ligne] Consulté le 14 juillet 2019. <http://journals.openedition.org/ethiquepublique/2932>.
- Keevy, J. & B. Chakroun (2015). Level setting and recognition of learning outcomes. The use of level descriptors in the twenty-first century. Paris: UNESCO. [en ligne] Consulté le 22 août 2019. http://biblioteka-krk.ibe.edu.pl/opac_css/doc_num.php?explnum_id=999.
- Kendig, Catherine (2016). What is proof of concept research and how does it generate epistemic and ethical categories for future scientific practice? *Science and Engineering Ethics* 22(3) : 735 – 753.
- Lassissi, A. (1998). La MARP dans les Communautés de Pêche (Un guide pour les agents de terrain). Programme pour le Développement Intégré des Pêches Artisanales en Afrique de l'Ouest (DIPA), Cotonou, Bénin : DIPA/WP/128- Rapport Technique FAO numéro 128. [en ligne] Consulté le 22 août 2019. http://biblioteka-krk.ibe.edu.pl/opac_css/doc_num.php?explnum_id=999 <http://www.fao.org/3/an684f/an684f.pdf>.
- Latour, B. (2001). *L'espoir de Pandore. Pour une version réaliste de l'activité scientifique*. Paris : La découverte.

- Lorente, B. (2017). *Scripts of Servitude: Language, Labor Migration and Transnational Domestic Work*. Bristol : Multilingual Matters.
- Mariscal, V. (2016). Le paradoxe du « langage commun » dans les entreprises : entre horizontalisation et contrôle social des pratiques langagières au travail. *Langage et Société* 2016(2), 13-34.
- Mayen, P., Métral, J-F, Tourmen, C. (2010). Les situations de travail. Références pour les référentiels. *Recherche et Formation*, 64, 31-46.
- Méda, D. (2011). La nouvelle éthique du travail au service de l'entreprise de soi ? , *Sociologies* [en ligne] Consulté le 22 août 2019. <http://journals.openedition.org/sociologies/3504>.
- Monchatre, Sylvie (2010). Déconstruire la compétence pour comprendre la production des qualifications. *Interrogations ?* (10) mai 2010 [en ligne] Consulté le 22 août 2019. <http://www.revue-interrogations.org/Deconstruire-la-competence-pour>.
- Mourlhon-Dallies, F. (2006). Penser le français langue professionnelle. *Le français dans le monde. Recherche et applications*, 346, 25-28.
- Mourlhon-Dallies, F. (Ed.) (2007). Langue et travail. *Le français dans le monde, Recherche et applications*, 42.
- Mourlhon-Dallies, F. (2008). *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Paris : Didier.
- Mourlhon-Dallies, F. (2015). Penser le lien entre langage, travail et didactique des langues : modélisations, façons de voir, façons de faire. *Revue du réseau Langage, Travail et Formation*, 0. [en ligne] Consulté le 22 août 2019. <https://apps.atilf.fr/reseaultf/wp-content/uploads/2015/10/FMD.pdf>.
- Mourlhon-Dallies, F. & De Ferrari (2007). La maîtrise du français : un facteur d'intégration en entreprise pour les migrants? In : J. Archibald & J-L Chiss (dir). *La langue et l'intégration des immigrants. Sociolinguistique, politiques linguistiques, didactiques* (105-115). Paris. L'Harmattan.
- North B. & Piccardo E. (2016). Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Elaborer des descripteurs pour illustrer les aspects de la médiation pour le CECR. Conseil de l'Europe. Programme des Politiques linguistiques. Division des Politiques éducatives. Service de l'éducation. [en ligne] Consulté le 22 août

2019. <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>.
- Payet, J-P, Giuliani, F., Laforgue, D. (2008). *La voix des acteurs faibles. De l'indignité à la reconnaissance*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Pratt, M.-L. (1991). Arts of the contact zone. *Modern Language Association*, 33-40.
- Patton, M.Q. (2014). Evaluation Flash Cards: Embedding Evaluative Thinking in Organizational Culture. St. Paul, MN: Otto Bremer Trust. [en ligne] Consulté le 22 août 2019. https://ottobremer.org/wp-content/uploads/2017/12/OBT_flashcards_201712.pdf
- Samurçay, R. & P. Pastré (1995). La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences. *Education Permanente* 123, 13-31.
- Santelman P. (2002). *Qualifications ou compétences : en finir avec la notion d'emplois non qualifiés*. Paris. Editions Liaisons.
- Santelman, P. (2007). Stigmatiser les individus ou reconnaître leurs compétences. In M. De Ferrari, M. (2007). Le français, une compétence professionnelle (13-17). Comité de Liaison Pour la Promotion des Migrants et des publics en insertion (CLP), Forum des 21 et 22 novembre 2007.
- Scharnhorst, U. & Kaiser, H. (2018). Compétences transversales. Rapport commandé par le Secrétaire d'état à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI) dans le cadre du projet « Formations professionnelles 2030 – Vision et lignes stratégique ». Berne : Dossiers SEFRI. [en ligne] Consulté le 22 août 2019. https://edudoc.ch/record/132322/files/Bericht_SR_Transversale_Kompetenzen_BB2030_f.pdf.
- Schön, D.A. (1983). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Québec : Editions Logiques.
- Schumacher, R., Obrist van Eeuwijk, B., Wyss, K. & M. Tanner (1998). *Méthodes qualitatives en recherche sociale sur les maladies tropicales*. Rapport du matériel didactique Darda et N'Djamena, 6-24 octobre 1997. Genève : OMS. [en ligne] Consulté le 22 août 2019. <https://www.who.int/tdr/publications/documents/rcs-methods.pdf>.
- Schumacher, R. (1998). Méthodes interactives. In : Schumacher, R., Obrist van Eeuwijk, B., Wyss, K. & M. Tanner (1998). *Méthodes qualitatives en recherche sociale sur les maladies*

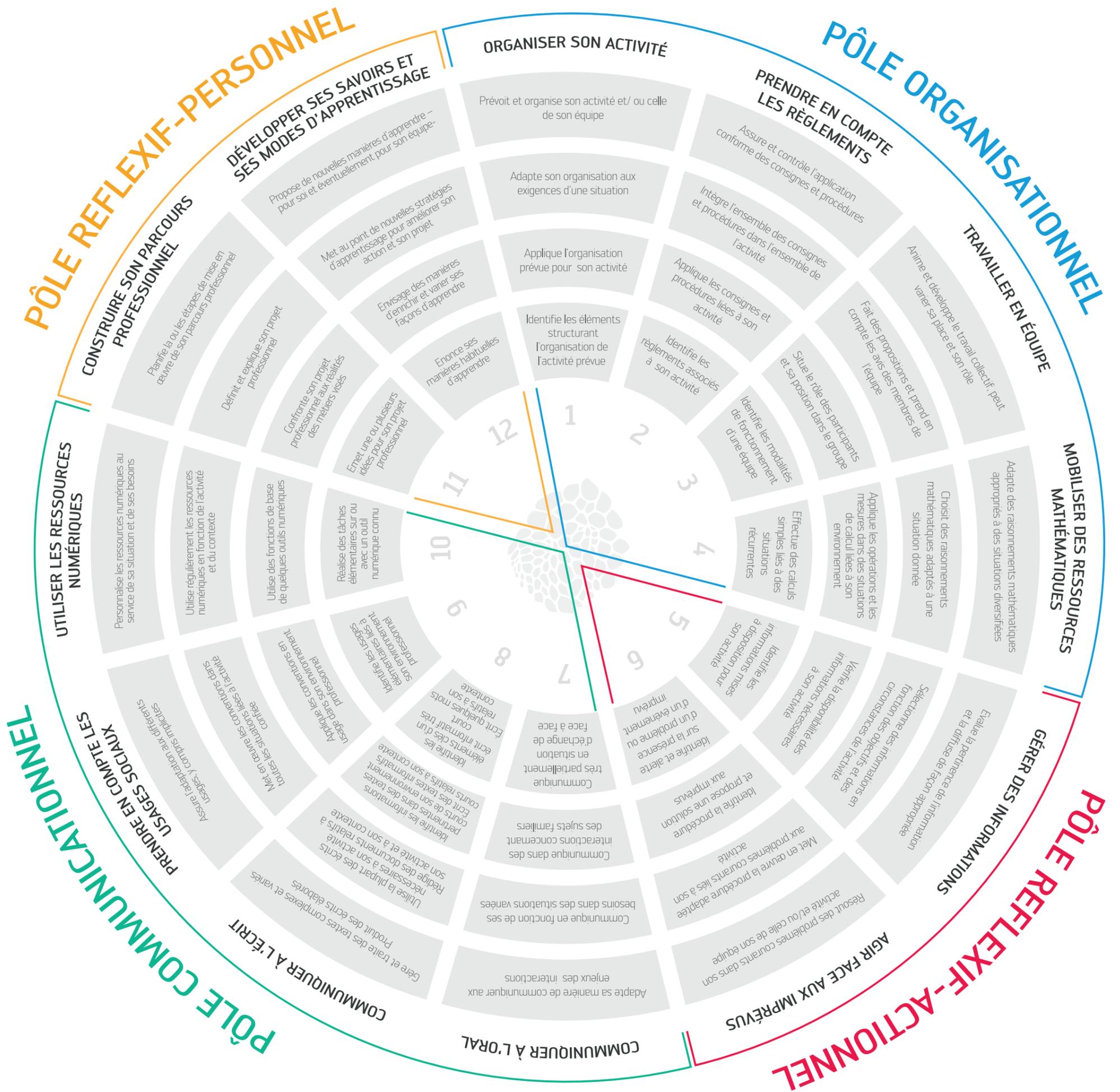
- tropicales*. Rapport du matériel didactique Darda et N'Djamena, 6-24 octobre 1997.
Genève : OMS. [en ligne] Consulté le 22 août 2019.
<https://www.who.int/tdr/publications/documents/rcs-methods.pdf>.
- Scollon, S. & de Saint-Georges, I. (2011). Mediated Discourse Analysis. In: J-P Gee & M. Handford (eds). *The Routledge Handbook of Discourse Analysis* (pp.66-78). London: Routledge.
- Tardif, J. & Dubois, B. (2013). De la nature des compétences transversales jusqu'à leur évaluation : une course à obstacles, souvent infranchissables. *Revue française de linguistique appliquée* (2013), XVIII-1 (29-45).
- Tardif, J., (2006). *L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière Education.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024-1054.
- Wittorski, R. (1998) De la Fabrication des compétence. *Education permanente*, 1998, 135, 57-69.

LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES

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

Les compétences sont graduées en corrélation avec les 4 premiers niveaux du Cadre Européen des Certifications.

Les principes « autonomie et responsabilité » orientent ces graduations.



Evaluation de la démarche RECTEC

Philosophie et principes généraux



LE GROUPEMENT



Guide pour les expérimentateurs de la démarche RECTEC.

Document préparé par Ingrid de Saint-Georges (Université du Luxembourg)

Contacts RECTEC FRANCE: Joëlle Pochelu (Académie de Versailles – Porteur du projet) – Mariela De Ferrari (GIP FCIP académie de Versailles, porteur du projet) – Pascal Chaumette (Id6) – Stéphane Vince (CAFOC de Nantes).

Contacts RECTEC BELGIQUE: Myriam Colot (AID) – Damien Grégoire (AlterForm) – Christine Dudzinski (AlterForm) – Danielle Coos (CDVC) – Marilyn Rost (CDVC).

Contacts RECTEC LUXEMBOURG: Gary Diderich (4Motion), Carlos Paulos (4Motion), Anna Ewen (De Reso), Medhi M’Ribah (4Motion)

Crédits Photos: Constanze Tress

Icônes: Flaticon

TABLE DES MATIERES

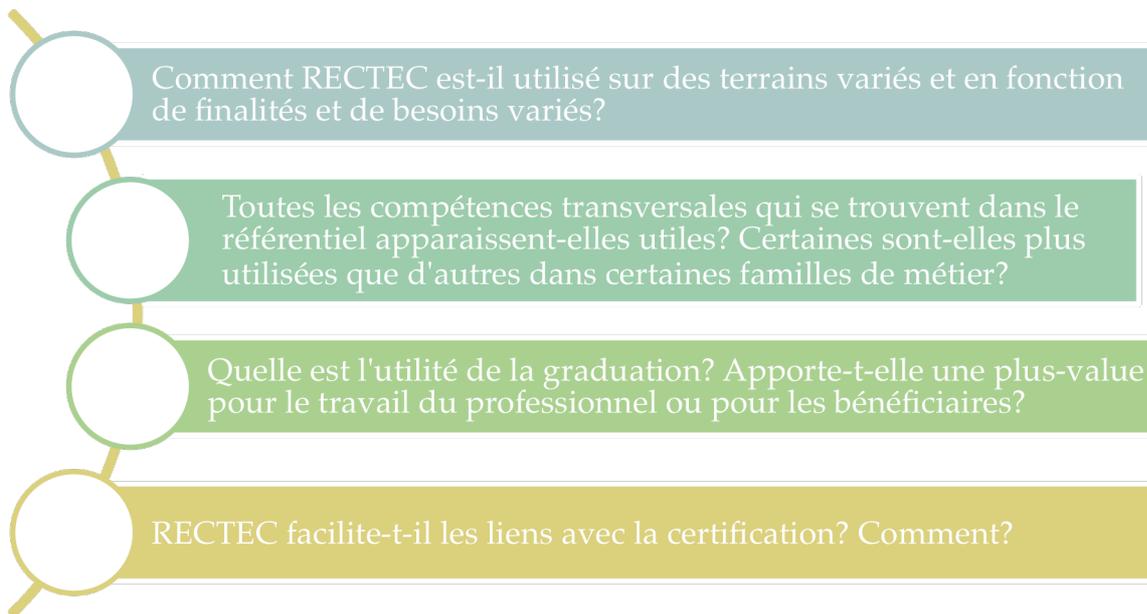
- Introduction4
- Le système d'acteurs de l'expérimentation5
 - Les acteurs impliqués.....6
 - Description des rôles7
- Les principes généraux.....8
 - Principes éthiques.....9
 - Importance des observations et données enregistrées.....10
 - Outils de communication.....11

1. INTRODUCTION

Ce guide est un outil d'accompagnement destiné à faciliter la mise en oeuvre du protocole d'évaluation de la démarche RECTEC.

Quelles questions pose le protocole d'évaluation?

Le protocole d'évaluation cherche à répondre à quatre questions:



Ce guide décrit les étapes à suivre pour:

- recueillir des **informations valides et fiables**;
- **contraster les usages** mis en place sur différents terrains;
- faciliter la construction d'un **argumentaire** sur les apports et les limites de la démarche, tant pour les professionnels que pour les bénéficiaires

2. Le système d'acteurs de l'expérimentation

2.1 Les acteurs impliqués

Qui sont les acteurs impliqués dans le protocole d'expérimentation?

Sur chaque terrain expérimentateur, il y a un double dispositif:

- le dispositif d'expérimentation – qui consiste à tester la démarche RECTEC, accompagné par des personnes ressources du projet
- le dispositif d'évaluation de la démarche RECTEC – qui consiste à documenter l'expérimentation pour répondre aux questions du protocole d'évaluation.

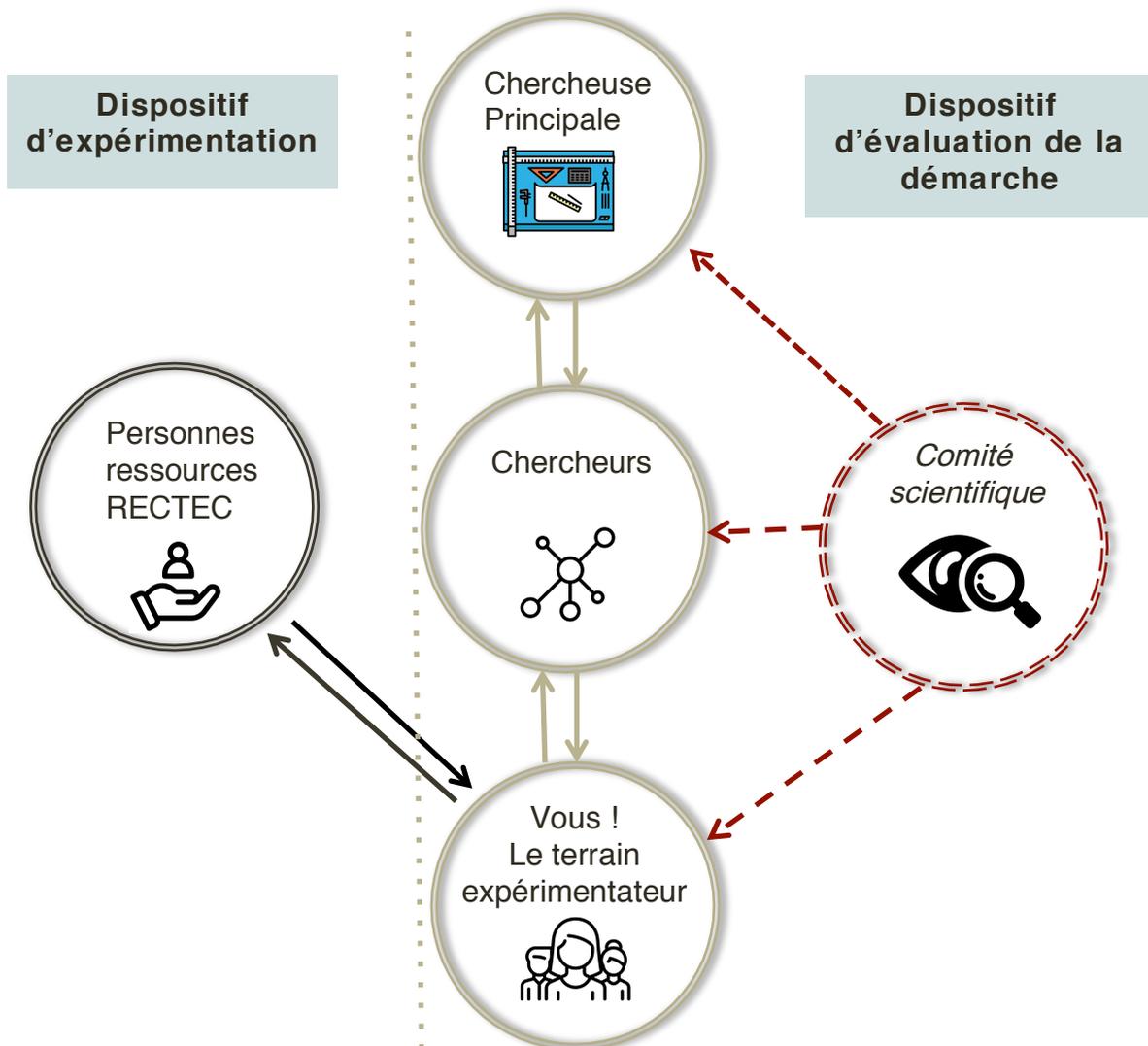


Figure 1: Le système des acteurs impliqués dans le protocole d'expérimentation de la démarche RECTEC

2.2. Description des rôles



La **personne ressource** (Expert RECTEC)

- **Prépare** avec vous la mise en oeuvre de la démarche RECTEC,
- **Accompagne** l'expérimentation si nécessaire (1 à 4 jours maximum),
- **Répond à vos questions**

Le **terrain expérimentateur** (Expert terrain)

- **Expérimente** le référentiel
- **Partage** son expertise
- **Documente** les expérimentations



La **chercheuse principale** (Architecte)

- **Supervise** l'ensemble de l'évaluation
- **Produit des synthèses** intermédiaires
- **Rédige** des rapports pour partager les expériences entre les différents terrains



Le **chercheur ou la chercheuse interface** (Analyste)

- **Observe** les expérimentations
- **Documente** les expérimentations (documents, entretiens, enregistrements, films)



Un **comité scientifique** accompagne également le projet. Son rôle:

- **Observer** le processus
- Donner un **feedback critique**.

Liste des chercheurs interface et personnes ressources (groupement et membres du comité scientifique)

Chercheurs interface et personnes ressources		
BELGIQUE	FRANCE	LUXEMBOURG
Myriam Colot Danièle Coos Christine Dudzinski Damien Grégoire Maryli Rost	Pascal Chaumette Mariela De Ferrari Habib Marande Joëlle Pochelu Stéphane Vince	Gary Diderich Anna Ewen Jos Noesen Carlos Paulos Mehdi M'Ribah
Chercheuse principale		
Ingrid de Saint-Georges		
Responsable formalisation des productions en lien avec la candidature		
Mariela de Ferrari		

A noter:

- Une personne peut avoir plusieurs rôles (par exemple, une personne ressource pour un site peut aussi tenir le rôle de chercheur interface pour un autre site; un membre du comité scientifique peut être chercheur interface, etc.)
- Un terrain autonome qui connaît bien la démarche peut fonctionner sans accompagnement ni chercheur interface attiré. Ce terrain désigne alors la personne qui fera remonter l'information à la personne ressource ou au chercheur interface du groupement.

Liste des membres du comité scientifique

- Jean Claude BEACCO, PREM - Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, laboratoire DILTEC
- Habib MARANDE, Rapporteur de la CNCP/ expert ECVET
- Joseph NOESEN, Chargé de Mission Education Nationale du Luxembourg

3. LES PRINCIPES GENERAUX

3.1 PRINCIPES ETHIQUES

Le protocole d'expérimentation implique de collecter des données pour répondre aux questions de départ (voir p.4).

Ces données sont collectées au cours de rencontres et de séance de travail, et au moyen **d'entretiens, d'observations** et de **questionnaires**.

Pour permettre l'analyse et documenter les réponses aux questions d'évaluation, les rencontres et séance de travail feront à certains moments l'objet **d'enregistrements audios** et de **films vidéos**. Certains de ces enregistrements seront partiellement retranscrits.

Des extraits d'enregistrements vidéos et audios serviront à:

- **évaluer** la démarche RECTEC
- **illustrer** le guide méthodologique qui sera produit en 2019 pour orienter les futurs utilisateurs de RECTEC
- **disséminer** les résultats des analyses dans différents contextes scientifiques (articles, conférences, cours) et non-scientifiques (rencontres avec des professionnels)

Pour le respect des participants, les expérimentateurs et les chercheurs s'engagent à suivre 3 principes à tout moment:

- 1 Anonymat et confidentialité
- 2 Participation volontaire
- 3 Formulaire de consentement

1.

Anonymat et confidentialité

- Les propos recueillis seront traités de manière confidentielle. Seule l'équipe de recherche aura accès aux données enregistrées.
- Dans les retranscriptions, les propos seront anonymisés.
- L'enregistrement et les transcriptions seront conservés sur un serveur sécurisé de l'Université du Luxembourg ainsi que sur le serveur sécurisé Agora de l'Académie de Versailles

2.

Participation volontaire

- Chacun participe volontairement à l'expérimentation, sans contrainte ou pression
- Chacun est libre à tout moment de mettre fin à sa participation sans pénalité d'aucune forme ni justification à donner
- Pour mettre fin à sa participation, il suffit d'informer le chercheur interface ou la chercheuse principale
- Lorsque quelqu'un met fin à sa participation, tous les renseignements et les passages enregistrés le concernant sont effacés

3.

Formulaire de consentement

- Tout participant à l'expérimentation doit donner son accord explicitement par écrit en remplissant le formulaire de consentement.

3.2 IMPORTANCE DES DONNEES ENREGISTREES

Dans une approche qualitative, le chercheur ne vise pas à obtenir des données générales et décontextualisée mais au contraire cherche à **se situer au plus près du terrain** pour éprouver lui-même les champs de force qui traversent ce terrain (Moisdon 2010, p. 217).

Le chercheur ne détient pas une meilleure compréhension que les participants, mais le mode de raisonnement auquel il est entraîné, sa place et le temps de réflexion qu'il a à disposition, lui permettent de :

- **collecter le points de vue de tous les acteurs** (alors que chacun est souvent limité par sa position à ne voir le terrain que de sa place propre),
- **construire une image agrégée** de tous les points de vue (cette image peut alors être questionnée, validée, invalidée, nuancée, enrichie par les acteurs)
- **stimuler de nouveaux angle de réflexion** (grâce à ce qu'il sait de l'état de la recherche sur les problématiques intéressants le terrain)

Pour construire un **"effet-miroir"** (Krief & Zardet 2013) qui va permettre la réflexion collective sur chaque terrain, le chercheur va s'appuyer sur ce que disent les acteurs, écouter les **expressions** qu'ils emploient, et sélectionner des **"phrases-témoins"** ou **"verbatim"**. Il va chercher à mettre en lumière aussi bien les **idées majoritaires** que les **idées minoritairement partagées** afin de les renvoyer au groupe pour discussion (Krief & Zardet 2013).

Dans ce contexte, le chercheur ne peut pas se contenter de collecter les résumés qu'une seule personne ferait d'une situation, par exemple. Il a besoin d'**enregistrements de qualité** pour pouvoir réaliser son travail.

Le matériau enregistré est crucial pour la recherche. C'est en effet à partir de ce que les participants disent, et la manière dont ils parlent de ce qu'ils font que le chercheur construit son image de la situation. Il est impossible de comprendre les multiples points de vue à partir de notes ou d'un résumé des rencontres produits par une seule personne. **L'enregistrement audio et vidéos sont donc une dimension essentielle du dispositif d'évaluation.**

Grâce aux entretiens enregistrés, aux observations et aux films, le chercheur peut construire un "effet-miroir" et **objectiver** ce qu'il se passe sur chaque terrain.

Des données enregistrées permettent de:

- mettre en lumière tous les points de vue, minoritaires et majoritaires
- construire une image agrégée de tous les points de vue
- permettre une discussion collective grâce aux connaissances qui ont été produites

Les données enregistrées et la qualité des enregistrements sont donc essentielles.



3.3 LES OUTILS DE COMMUNICATION

- Pour faciliter la coordination du recueil de données sur les 21 terrains, des outils de communication ont été mis en place.

Plateforme Agora

- Chaque terrain a accès à un espace dédié sur la plateforme sécurisée de l'Académie de Versailles (URL: <https://edu-agera.ac-versailles.fr/>)
- Dans cet espace, chacun est invité à verser les enregistrements audio, les films, les cartes de compétences remplies tels que détaillés dans le document *Guide d'utilisateur*.

RECTEC - ePortfolio

- Pour faciliter la documentation des démarches mises en oeuvre et le traçage des données, chaque terrain est invité à remplir au fur et à mesure de l'expérimentation un document nommé "**RECTEC - ePortfolio**".

LE GROUPEMENT



Guide pour les expérimentateurs de la démarche RECTEC.

Document préparé par Ingrid de Saint-Georges (Université du Luxembourg)

Contacts RECTEC FRANCE: Joëlle Pochelu (Académie de Versailles – Porteur du projet)– Mariela De Ferrari (GIP FCIP Académie de Versailles, porteur du projet) – Pascal Chaumette (Id6) – Stéphane Vince (CAFOC de Nantes).

Contacts RECTEC BELGIQUE: Myriam Colot (AID) – Damien Grégoire (AlterForm) – Christine Dudzinski (AlterForm) – Danielle Coos (CDVC) – Marilyn Rost (CDVC).

Contacts RECTEC LUXEMBOURG: Gary Diderich (4Motion), Carlos Paulos (4Motion), Anna Ewen (De Reso), Medhi M’Ribah (4Motion)

Crédits Photos: Constanze Tress

Icônes: Flaticon

TABLE DES MATIERES

- Introduction4
- Déroulé du protocole d'évaluation
 - Etape 1. Préparation.....5
 - Etape 2. Expérimentation.....9
 - Etape 3. Réunion transnationale participative.....14

Le protocole d'évaluation de la démarche RECTEC comprend 5 étapes:

- la préparation de l'expérimentation,
- sa mise en oeuvre,
- des analyses intermédiaires,
- une première synthèse en juin (rencontre internationale à Paris).

La synthèse finale et la communication des résultats sont prévus lors d'un colloque en juin 2019.

Dans la suite de ce document, seules les étapes (1), (2) et (4) qui concernent directement les expérimentateurs sont détaillées.

L'esprit de la démarche et ses principes généraux sont détaillés dans le document "Philosophie et principes généraux" que nous vous prions de lire. En particulier, le document détaille:

- les différents rôles dans l'expérimentation
- l'importance des enregistrements
- les précautions éthique à prendre avec les enregistrements
- les outils de communication



Etape 1: PREPARATION

Action 1. PLANIFIER LA PREPARATION DES EXPERIMENTATIONS

Vous avez déjà lancé les expérimentations RECTEC ou vos expérimentations se situent dans le prolongement des expérimentations AEFA?



Action 1.1 Remplissez le document ePortfolio #1 “**Fiche action-signalétique générale**”



Action 1.2 Remplissez le document ePortfolio #2 “**Mapping-Cartographie de l’expérimentation**”



Action 1.3 Passez à l’étape 2 du parcours

Vous implémentez la démarche RECTEC pour la première fois?



Action 1.1 Fixez un rendez-vous avec la personne ressource RECTEC de votre pays pour convenir des modalités d’accompagnement



Action 1.2 Remplissez le document #1 ePortfolio “**Fiche signalétique générale**”



Action 1.3 Informez la chercheuse principale de la date de rendez-vous

Action 2. FAIRE UNE REUNION DE PREPARATION A L'EXPERIMENTATION

Suite à leur prise de rendez-vous, la personne ressource et l'expérimentateur de terrain se rencontrent pour préparer l'expérimentation.



Action 2.1. Le chercheur interface ou la personne ressource fait signer le document **ePortfolio #3 – “Formulaire de consentement”** à photocopier en autant d'exemplaires qu'il y a de participants).



Action 2.2. Le chercheur interface ou la personne ressource **enregistre** la réunion de préparation en format audio ou vidéo



Action 2.3. Le chercheur interface ou la personne ressource dépose l'enregistrement sur la plateforme Agora. Il remplit la fiche synthétique concernant l'enregistrement de la réunion (document #4 ePortfolio **“Fiche signalétique d'enregistrement audio ou vidéo”**)

Si vous réalisez plusieurs réunions de préparation, y compris sans personne ressource ou sans chercheur interface, nous vous demandons de répéter la même procédure à chaque fois. Merci de dupliquer le document #4 ePortfolio **“Fiche signalétique d'enregistrement audio ou vidéo”**)

A quoi les enregistrements vont-ils servir?

Grâce aux enregistrements, la chercheuse principale pourra examiner:

- Comment chaque terrain envisage d'implémenter RECTEC
- Les questions que soulève l'expérimentation de la démarche RECTEC
- Les ressources qui doivent être mises à disposition pour mettre en place RECTEC et les obstacles potentiels qui doivent être levés

En comparant les terrains, il sera possible de voir s'il y a des préoccupations communes en fonction des finalités (orientation, certification, validation, formation, développement des compétences, employabilité) ou des propositions très spécifiques liées à des contextes particuliers.

Action 3. LANCER L'EXPERIMENTATION (avec un accompagnement de 1 à 4 jours – facultatif)

Après la première rencontre, les expérimentations peuvent être lancées. Si nécessaire, 1 à 4 jours d'accompagnement par les personnes ressources peuvent être envisagés pour accompagner la mise en place de la démarche. Le terrain et les personnes ressources fixent alors les modalités de l'accompagnement entre elles.



Action 3.1. Le terrain expérimentateur remplit le document ePortfolio #2 – “Mapping - Cartographie de l'expérimentation”.

Action 4 CALENDRIER DE L'EXPERIMENTATION



Action 4.1 Dès qu'un calendrier exacte des expérimentations est arrêté, l'expérimentateur le communique à la personne ressource, la chercheuse interface et la chercheuse principale



Action 4.2 Les dates des expérimentations sont renseignées dans le document ePortfolio #1, **Fiche signalétique générale**, sous l'entrée “**Calendrier de l'expérimentation**”

Etape 2: EXPERIMENTATION

Action 1. DOCUMENTER LA MISE EN OEUVRE DE LA DEMARCHE RECTEC

La première question à laquelle le protocole d'expérimentation vise à répondre est:
“*Quels usages sont faits de la démarche RECTEC sur des terrains variés, avec des utilisateurs et des finalités variées (employabilité, orientation, certification, formation, employabilité)?*”

Pour répondre à cette question, il faut collecter des informations sur ces usages:

- Certains usages semblent-ils se formaliser?
- Des manières d'utiliser RECTEC reviennent-elles d'un terrain à l'autre? Ou, au contraire, les utilisateurs mettent-ils en oeuvre des pratiques uniques et très originales en fonction de leurs finalités et publics?
- Y a-t-il des pratiques inédites ou nouvelles qui émergent lorsqu'on s'intéresse aux compétences transversales?



Action 1.1. Les expérimentateurs ou le chercheur interface font signer les « **Formulaires de consentement** » à participer à la recherche (**ePortfolio** document #3 – à photocopier en autant d'exemplaires qu'il y a de participants).



Action 1.2. Les expérimentateurs ou le chercheur interface filment les activités pertinentes de l'expérimentation. Ils veillent à avoir la meilleure qualité de son possible pour faciliter la retranscription. Ils se concentrent sur les paroles échangées et l'usage du référentiel.



Action 1.3. Les expérimentateurs ou le chercheur interface déposent le film sur le site sécurisé Agora et remplissent une copie du document **ePortfolio #4** “**Fiche signalétique d'enregistrement audio ou vidéo**”

Action 2. DOCUMENTER LA PERTINENCE DES COMPÉTENCES TRANSVERSALES RETENUES DANS LE REFERENTIEL

La deuxième question à laquelle le protocole d'expérimentation vise à répondre est:

« Toutes les compétences transversales qui se trouvent dans le référentiel apparaissent-elles utiles? Certaines sont-elles plus utilisées que d'autres dans certaines familles de métier/situations? »

Pour répondre à ces questions, il faut collecter des informations quantitatives, et déterminer quelles compétences sont le plus mobilisées/nécessaires et en fonction de quels paramètres.



Action 2.1. Les expérimentateurs collectent des copies (scans, photos) de toutes les cartes de compétences remplies au cours des expérimentations ou de tout autre support (post it, fichiers électroniques, etc.) utilisé pour renseigner et visibiliser les compétences transversales. **Les copies sont déposées sur Agora et le document ePortfolio #5 – “Copie des cartes de compétences”** est rempli.

Action 3. DOCUMENTER LES LIENS POSSIBLES ENTRE RECTEC ET LA CERTIFICATION /VALIDATION

La troisième et la quatrième question à laquelle le protocole d'expérimentation vise à répondre sont:

- *Quelle est l'utilité de la graduation? Apporte-t-elle une plus-value pour le travail du professionnel ou pour les bénéficiaires?*
- *La démarche RECTEC facilite-t-elle les liens avec la certification? avec le Cadre Européen des Certifications? Comment?*

On pose l'hypothèse que la reconnaissance graduée (partielle) des compétences transversales joue un rôle favorable

- pour la construction des parcours – de formation professionnelle et d'accès aux certifications --;
- pour la verbalisation/explicitation par les bénéficiaires eux-mêmes;
- pour l'objectivation des orientations (critères).

L'enjeu est ici de documenter:

- les modalités d'articulation avec les certifications et leurs pré-requis
- les usages faits du référentiel en lien avec les activités-métiers et les référentiels de documentation



Action 3.1. Les expérimentateurs documentent la manière dont ils font le lien avec la certification/la validation en remplissant le document ePortfolio #6 "Cartographie des liens avec la certification/validation"



Action 3.2. Les expérimentateurs filment les moments d'un parcours de validation où la démarche RECTEC est mobilisée. Le film est déposé sur la plateforme Agora et les expérimentateurs remplissent une copie du document ePortfolio #4 "Fiche signalétique d'enregistrement audio ou vidéo"

Action 4. DOCUMENTER LES LIENS POSSIBLES ENTRE RECTEC ET L'ORIENTATION ET/OU LA MOBILITE

La cinquième question: à laquelle le protocole d'expérimentation vise à répondre est:

- *Quelle est l'utilité de la graduation? Apporte-t-elle une plus-value pour le travail du professionnel ou pour les bénéficiaires en lien avec l'orientation et/ou la mobilité?*



Action 4.1. Les expérimentateurs documentent la manière dont ils font le lien avec l'orientation et/ou la mobilité en remplissant le document ePortfolio #7 "Cartographie des liens avec l'orientation et/ou la mobilité"



Action 4.2. Les expérimentateurs filment des moments d'orientation où la démarche RECTEC est mobilisée. Le film est déposé sur la plateforme Agora et les expérimentateurs remplissent une copie du document ePortfolio #4 "Fiche signalétique d'enregistrement audio ou vidéo"

Action 5. DOCUMENTER LES LIENS POSSIBLES ENTRE RECTEC ET L'EMPLOYABILITE (ACCES A L'EMPLOI/MAINTIEN DANS L'EMPLOI)

La sixième question: à laquelle le protocole d'expérimentation vise à répondre est:

- *La démarche RECTEC facilite-t-elle les liens avec l'employabilité? Comment?*



Action 5.1. Les expérimentateurs documentent la manière dont ils font le lien avec l'employabilité en remplissant le document ePortfolio #8
"Cartographie des liens avec l'employabilité (accès à l'emploi/maintien dans l'emploi)"



Action 5.2. Les expérimentateurs filment ou enregistrent les moments pertinents où la démarche RECTEC est mobilisée en lien avec l'employabilité. Le film est déposé sur la plateforme Agora et les expérimentateurs remplissent une copie du document ePortfolio #4 "Fiche signalétique d'enregistrement audio ou vidéo"

Action 6. ENTRETIEN FINAL

A la fin de l'expérimentation, le chercheur interface ou la chercheuse principale revient sur l'ensemble de l'expérience afin d'obtenir des informations plus générales:

- La démarche RECTEC a-t-elle apporté une plus-value pour les bénéficiaires? Pour les professionnels?
- Quels obstacles ou opportunités sont apparus au cours de la mise en oeuvre de la démarche?



Action 6.1. Le chercheur interface ou la chercheuse principale fait un entretien de débriefing final sous forme individuelle ou en groupe avec les expérimentateurs. Les questions de l'entretien sont renseignées dans le **document ePortfolio #9 "Entretien final"**



Action 6.2. L'enregistrement est déposé sur la plateforme Agora et les partenaires remplissent une copie du document ePortfolio #4 "Fiche signalétique d'enregistrement audio ou vidéo"

Etape 3:
REUNION TRANSNATIONALE
PARTICIPATIVE - JUIN 2018

Action 1. PRESENTATION FLASH

En juin 2018, les expérimentateurs sont conviés à une nouvelle rencontre internationale (les modalités pratiques vous seront communiquées ultérieurement).

La rencontre sera l'occasion de découvrir et d'échanger sur les expérimentations réalisées dans les différents pays et contextes d'utilisation.



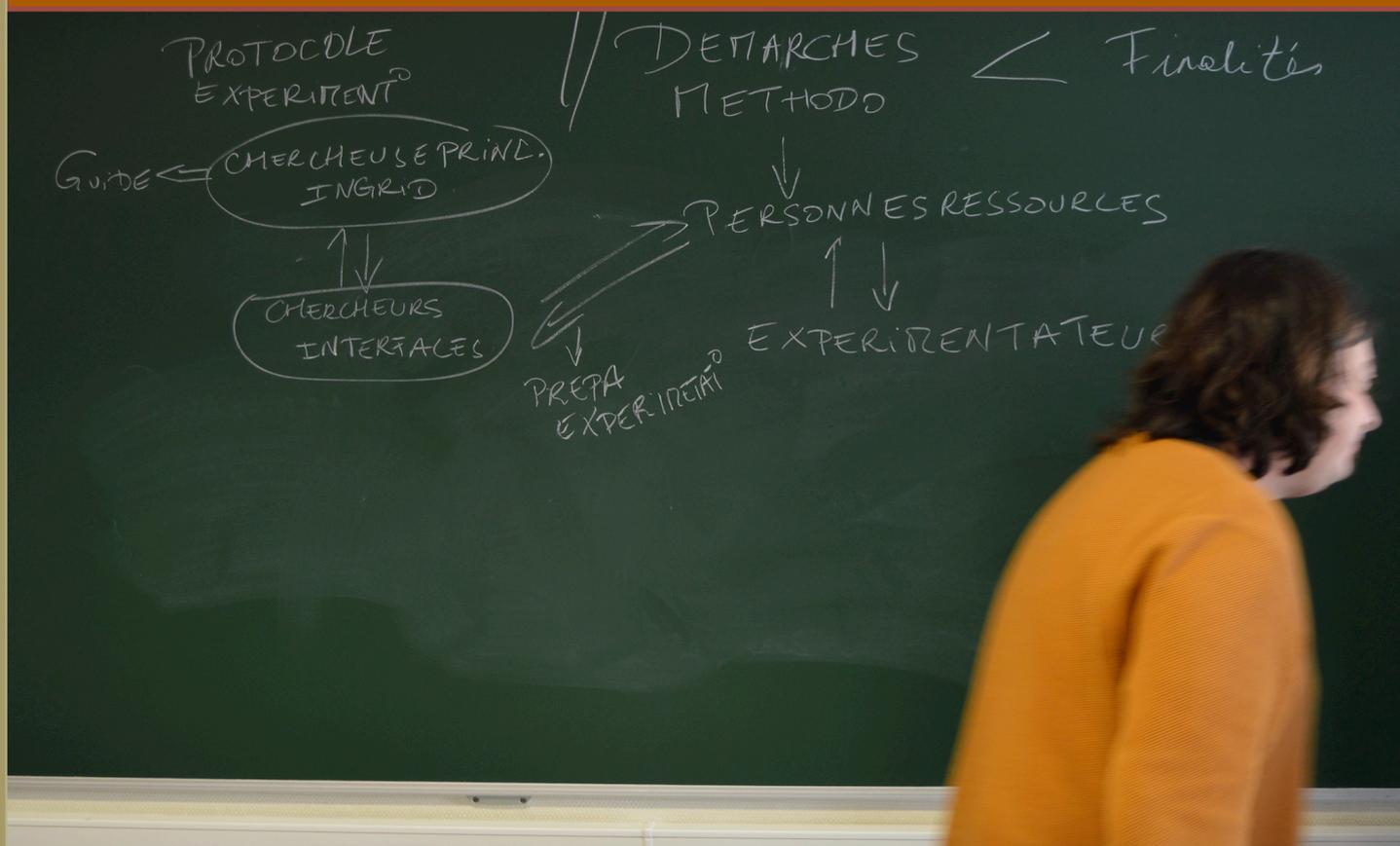
Action 1.1. Présentation Flash. Chaque pays présentera ses expériences en les documentant au moyen des données vidéos et audios collectées. Pour pouvoir comparer les expériences un modèle de présentation sera envoyé préalablement (**document ePortfolio #10** "présentation Flash")

Action 2. QUESTIONNAIRE FINAL



Action 2.1 Les expérimentateurs remplissent le questionnaire en ligne (voir le **document ePortfolio #11** "Questionnaire final")

DOCUMENTATION DE L'EXPERIMENTATION



ePortfolio Documents pour l'expérimentation RECTEC

RECTEC - ePortfolio



Contacts RECTEC FRANCE: Joëlle Pochelu (Académie de Versailles – Porteur du projet)– Mariela De Ferrari (GIP FCIP Académie de Versailles, porteur du projet) – Pascal Chaumette (Id6) – Stéphane Vince (CAFOC de Nantes).

Contacts RECTEC BELGIQUE: Myriam Colot (AID) – Damien Grégoire (AlterForm) – Christine Dudzinski (AlterForm) – Danielle Coos (CDVC) – Marily Rost (CDVC).

Contacts RECTEC LUXEMBOURG: Gary Diderich (4Motion), Carlos Paulos (4Motion), Anna Ewen (De Reso), Medhi M'Ribah (4Motion)

Crédits Photos: Constanze Tress

Icônes: Flaticon

Rédaction ePortfolio: Ingrid de Saint-Georges (Université du Luxembourg)

**Liste des documents
Expérimentation RECTEC**

- le document ePortfolio #1 “Fiche action/signalétique générale” (p.5)
- le document ePortfolio #2 “Mapping/Cartographie de l’expérimentation” (p.6)
- le document ePortfolio #3 – “Formulaire de consentement” (p.7-9)
- document #4 ePortfolio “Fiche signalétique d’enregistrement audio ou vidéo”) (p.10)
- le document ePortfolio #5 – “Copie des cartes de compétences” (p.11)
- le document ePortfolio #6 “Cartographie des liens avec la certification/validation”(p.12)
- le document ePortfolio 7 “Cartographie des liens avec l’orientation et/ou mobilité”(p.13)
- le document ePortfolio #8 “Cartographie des liens avec l’employabilité”(p.14)
- le document ePortfolio #9 “Entretien final” (p.15)
- le document ePortfolio #10 “Présentation Flash” (p. 16)
- le document ePortfolio #11 “Questionnaire final” (p.17)

ePortfolio Document #1
“Fiche signalétique générale”

Nom du terrain expérimentateur/organisme/institution:

Nom de la personne de contact pour l'expérimentation:

Adresse email de la personne de contact:

Pays/ville:

Nom de la personne ressource RECTEC accompagnant l'expérimentation:

Nom du chercheur interface évaluant la démarche RECTEC:

Calendrier de l'expérimentation mise en place pour le protocole d'évaluation de la démarche RECTEC:

Préparation: duau

Réalisation: du.....au.....

Quel usage et finalités allez-vous expérimenter?

- Orientation
- Employabilité
- Mobilité à l'étranger
- Développement de compétences
- Identification de compétences
- Autres, lesquels :

...

Autres commentaires/réflexions à communiquer à la chercheuse principale?

ePortfolio Document #2 “Mapping - Cartographie de l'expérimentation”

Sous forme visuelle (schéma, dessin, court texte, mindmap), présentez ici votre expérimentation en répondant à l'ensemble des questions suivantes:

- Parmi toutes les expérimentations possibles, quelle activité précise de mise en oeuvre de la démarche RECTEC allez-vous documenter pour ce protocole?
- Décrivez cette activité:
 - De quoi s'agit-il?
 - Qui y participe?
 - Comment se déroule-t-elle?
 - Y a-t-il différentes étapes?
 - Où et quand a-t-elle lieu?
 - Combien de personnes sont impliquées?
 - Dans quelle tranche d'âge se situent les bénéficiaires?
 - Combien d'homme et combien de femmes participent?
 - Quelle(s) langue(s) parlent les participant(s) (si pertinent)?
 - Quel rapport à l'écrit ont les bénéficiaires (si pertinent)?

Si besoin, utilisez plusieurs pages ou insérez des documents (scan d'un dessin, par exemple).

(Note: n'ayez pas peur de recourir au dessin même si le dessin est approximatif. La qualité du dessin importe moins que d'avoir une vision d'ensemble du flux et des étapes de l'expérimentation en un coup d'oeil).

ePortfolio Document #3 “Formulaire de consentement”

Vous trouverez à la page suivante un exemple de formulaire de consentement. Chaque participant à la recherche doit signer ce document. Il donne ainsi son accord pour que des enregistrements audio et vidéo soient produits, analysés et disséminés dans le cadre du projet RECTEC. **Merci de dupliquer le document en fonction du nombre de participants à l'expérimentation (bénéficiaires et professionnels)**

Important: le contenu du formulaire doit être expliqué aux bénéficiaires si les formulations sont difficiles à comprendre afin de lever toute question.

Chacun demeure libre de participer ou non. Si une personne décline l'invitation à participer aux enregistrements vidéos par exemple, la personne qui filme veillera à ne pas prendre d'image de ce bénéficiaire.

Pour toute question, n'hésitez pas à contacter Ingrid de Saint-Georges (ingrid.desaintgeorges@uni.lu)

Formulaire d'information et de consentement

Projet RECTEC

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

BUT DU PROJET

Vous êtes invité(e) à participer à des expérimentations dans le cadre du projet RECTEC. Ce projet vise à faciliter la reconnaissance des compétences transversales.

PROCÉDURE(S) OU TÂCHES DEMANDÉES

Votre participation consiste à autoriser l'équipe de recherche à enregistrer en audio ou en vidéo des moments où vous travaillez avec le référentiel de compétences RECTEC. Les enregistrements sont destinés à documenter la démarche RECTEC : comment est-elle mise en oeuvre ? quelle est la plus-value de la démarche ? Quelles questions soulèvent la démarche ?

ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ

Les enregistrements seront traités de manière confidentielle.
Seule l'équipe de recherche aura accès aux données brutes enregistrées.
Des retranscriptions seront faites de certains passages. Dans ces retranscriptions, vos propos seront anonymisés.

L'enregistrement et la transcription seront conservés séparément du formulaire de consentement sur un serveur sécurisé de l'Université du Luxembourg, afin de ne pas permettre l'identification des personnes sur les enregistrements. Pour les films, l'anonymisation n'est pas toujours possible. Les extraits des vidéos éventuellement utilisés le seront dans le cadre restreint de conférences, de cours universitaires et de présentations scientifiques à portées limitées. Aucune diffusion générale ne sera faite des données filmées.

DROIT A L'IMAGE

Vous nous autorisez à prendre des photos où vous figurerez et à les utiliser pour l'animation de notre site Web et pour la réalisation d'un Guide d'utilisateur de la démarche RECTEC.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs vous êtes libre de mettre fin à votre participation à tout moment au cours du projet et sans justification. Il suffit pour cela d'en informer Joelle Pochelu (joelle.de-kerpoisson@ac-versailles.fr). Dans ce cas, les renseignements vous concernant seront détruits et les passages enregistrés vous concernant effacés.

USAGE DES DONNEES COLLECTEES

Votre accord à participer implique que vous acceptez que l'équipe de recherche puisse utiliser les renseignements recueillis (y compris des extraits des vidéos)

- aux fins de la présente expérimentation
- dans le cadre du guide méthodologique qui sera produit pour guider les utilisateurs ultérieurs de RECTEC
- dans le contexte de présentations scientifiques, de cours ou de conférences

Veillez signer ci-dessous pour confirmer votre consentement à participer à la recherche.

SIGNATURE POUR LE DROIT A L'IMAGE

Veillez signer ci-dessous pour confirmer votre consentement à votre prise en photos et à leurs utilisations pour l'animation de notre site Web et de notre guide d'utilisateur.

Je reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et autorise à ma prise en photo et à l'utilisation des photos pour l'animation du site Web RECTEC et du guide d'utilisateur

Nom :

Signature :

Fait à _____, le ____

SIGNATURE GENERALE

Je reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. J'ai eu la possibilité de poser des questions à l'équipe de recherche. Je comprends que ma participation à cette recherche est tout à fait facultative et que je peux y mettre fin à tout moment, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner.

Nom :

Signature :

Fait à _____, le ____

ePortfolio Document #5 "Copie des cartes de compétences"

Afin que le chercheur puisse identifier les compétences transversales mobilisées lors des expérimentations merci de **déposer sur Agora les copies** (scans, photos) de toutes les cartes de compétences remplies au cours de l'expérimentation ou de toute autre support ou moyen par lequel vous avez travaillé et visibilisé les compétences transversales dans le dossier **copie des cartes de compétences**.

Nombres de copies déposées au terme de l'expérimentation globale:

Toutes les compétences transversales ont-elles été mobilisées par les participants?

- Oui
- Non

Certaines compétences transversales ont-elles été plus mobilisées que d'autres?

Oui, lesquelles:

- 1. Interagir à l'oral en contexte professionnel
- 2. Interagir à l'écrit en contexte professionnel
- 3. Utiliser les ressources numériques
- 4. Mobiliser des ressources mathématiques et logiques
- 5. Prendre en compte les conventions sociales en contexte professionnel
- 6. Gérer des informations
- 7. Organiser son activité
- 8. Prendre en compte les procédures liées aux cadres réglementaires
- 9. Agir face aux aléas
- 10. Travailler en groupe et en équipe

Non, difficile à dire

En lien avec quelle(s) famille(s) de métier/situations avez-vous rempli des cartes de compétences/travaillé les compétences transversales ?

Certaines compétences reviennent-elles davantage dans une famille de métier/situation ?

- **Famille de métier/situations:**

- **Dominance des compétences suivantes** (mentionner les numéros des compétences tel que ci-dessus):

- **Famille de métier/situations:**

- **Dominance des compétences suivantes** (mentionner les numéros des compétences tel que ci-dessus):

ePortfolio Document #6 “Cartographie des liens avec la certification/validation”

Sous forme écrite ou visuelle (schéma, dessin, court texte, mindmap), présentez ici comment vous faites des liens entre le référentiel gradué des compétences transversales et la construction des parcours – de formation professionnelle et d'accès aux certifications.

- Comment s'est fait la mise en lien?
- Quelles démarches ou ressources ont été utilisées (référentiels de certification, activités type métiers, traces de l'expérience professionnelle ou extra-professionnelle)?
- Qui a fait la mise en lien?
- Quelles difficultés ou obstacles se sont présentés?
- Quelles démarches d'évaluation avez-vous utilisé pour identifier et reconnaître les compétences transversales?
- Autres remarques

Si besoin, utilisez plusieurs pages ou insérez des documents (scan d'un dessin, de documents de travail commentés, par exemple).

(Note: n'ayez pas peur de recourir au dessin même si il est approximatif. La qualité du dessin importe moins que d'avoir une vision globale du processus saisissable en un coup d'oeil).

ePortfolio Document #7 “Cartographie des liens avec l'orientation et/ou la mobilité”

Sous forme écrite ou visuelle (schéma, dessin, court texte, mindmap), présentez ici comment vous faites des liens entre le référentiel gradué des compétences transversales et la construction des parcours – de formation professionnelle en particulier pour accéder et/ou se maintenir à un emploi.

- Comment s'est fait la mise en lien?
- Quelles ont été les critères de validation du projet professionnel?
- Aire de mobilité?
- Proximité ou écarts entre métiers et situations professionnelles?
- Qui a fait la mise en lien?
- Quelles difficultés ou obstacles se sont présentés?
- Quelles démarches d'évaluation avez-vous utilisé pour identifier et reconnaître les compétences transversales?
- Autres remarques

Si besoin, utilisez plusieurs pages ou insérez des documents (scan d'un dessin, de documents de travail commentés, par exemple).

(Note: n'ayez pas peur de recourir au dessin même si il est approximatif. La qualité du dessin importe moins que d'avoir une vision globale du processus saisissable en un coup d'oeil).

ePortfolio Document #8
“Cartographie des liens avec l'employabilité (accès à l'emploi/maintien dans l'emploi)”

Sous forme écrite ou visuelle (schéma, dessin, court texte, mindmap), présentez ici comment vous faites des liens entre le référentiel gradué des compétences transversales et la construction des parcours – de formation professionnelle, d'accès à l'emploi ou de maintien dans l'emploi.

- Comment s'est fait la mise en lien?
- Quelles démarches et outils ont été utilisés (offre d'emploi, descriptif poste de travail, référentiel métier,)?
- Qui a fait la mise en lien?
- Quelles difficultés ou obstacles se sont présentés?
- Quelles démarches d'évaluation avez-vous utilisé pour identifier et reconnaître les compétences transversales?
- Autres remarques

Si besoin, utilisez plusieurs pages ou insérez des documents (scan d'un dessin, de documents de travail commentés, par exemple).

(Note: n'ayez pas peur de recourir au dessin même si il est approximatif. La qualité du dessin importe moins que d'avoir une vision globale du processus saisissable en un coup d'oeil).

ePortfolio Document #9 "Entretien final "

Lorsque vous avez terminé une première phase d'expérimentation de la démarche RECTEC, **merci de contacter votre chercheur interface** pour convenir d'une date afin de conduire un entretien final (individuel ou en groupe), avec les professionnels et/ou les bénéficiaires.

Dans cet entretien, des questions vous seront posées à propos de l'expérience globale vécue qui couvriront les thématiques suivantes :

- Quelle a été la plus-value de RECTEC pour vous?
- Après usage, quelle utilité voyez-vous à la reconnaissance partielle des compétences transversales et à la graduation?
- Quels événements remarquables se sont produits?
- Quels obstacles se sont présentés?

ePortfolio Document #10 "Présentation Flash"

Lors de la rencontre transnationale de juin 2018 à Paris, chaque expérimentateur sera invité à faire une présentation 'Flash' (entre 3 et 5 minutes, en fonction du nombre final de participants) résumant les leçons tirées de l'expérimentation et en documentant ses aspects remarquables.

Un modèle de présentation sera envoyé en mai 2018 pour permettre de contraster les différentes expériences, en fonction des finalités des terrains.

ePortfolio Document #11
“Questionnaire final”

A la fin de la rencontre transnationale de juin, tous les expérimentateurs (bénéficiaires finaux, professionnels, etc.) seront invités à remplir un questionnaire en ligne final, dont le lien sera communiqué. Il visera à collecter des informations d'ordre quantitatif sur le processus vécu.

Autres remarques ou observations que vous voulez communiquer aux chercheurs ou à l'équipe RECTEC

Merci de votre participation!
Pour toutes questions complémentaires:
Ingrid.desaintgeorges@uni.lu

