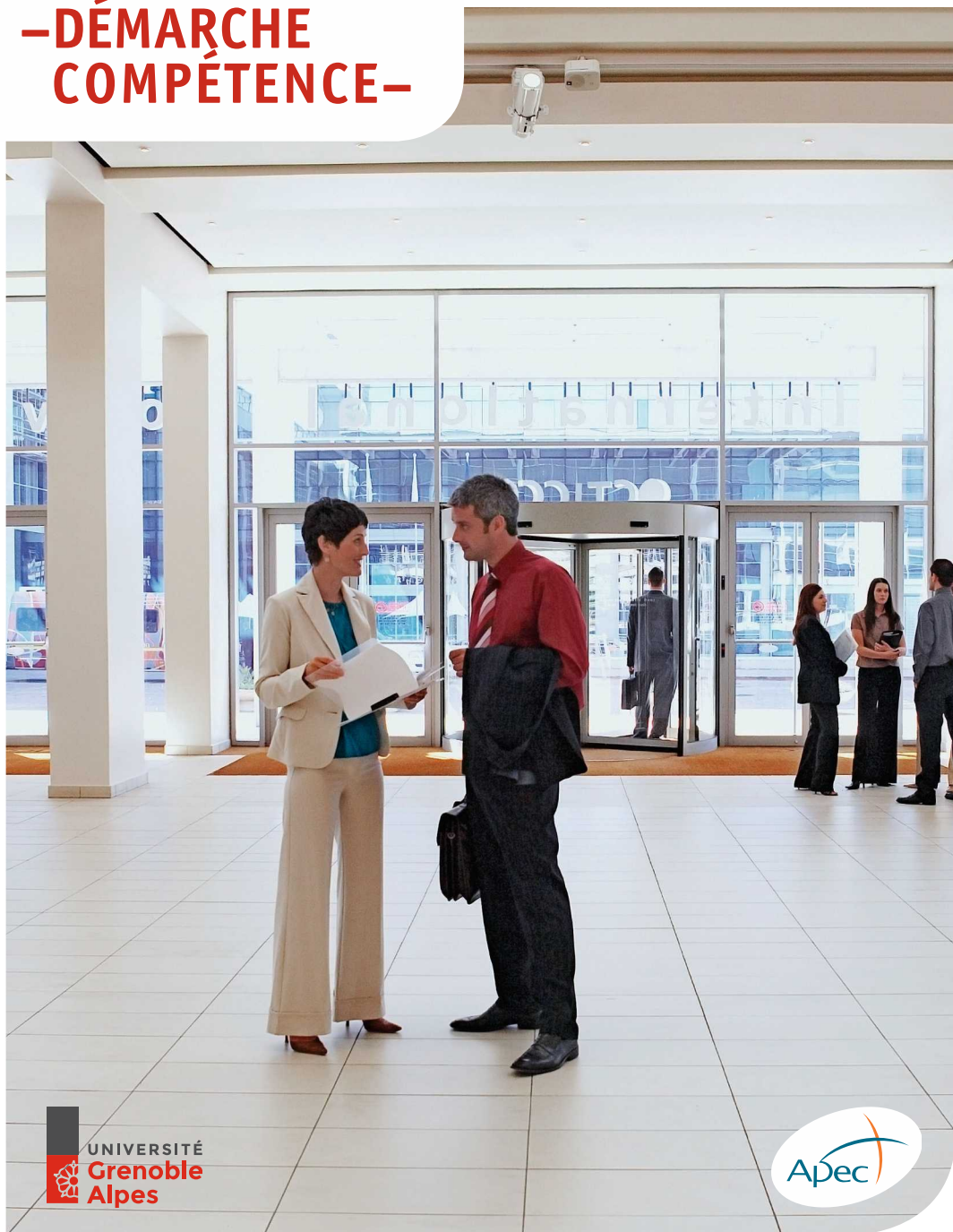


GUIDE PRATIQUE  
- DÉMARCHE  
COMPÉTENCE -



---

Ouvrage rédigé par Joëlle Aubert, vice-présidente orientation et insertion professionnelle, maître de conférences Staps, Université Grenoble Alpes (UGA), et Yannick Morel, responsable des relations enseignement supérieur de l'association pour l'emploi des cadres (Apec).

Direction du projet : Yannick Morel, Apec ([yannick.morel@apec.fr](mailto:yannick.morel@apec.fr)).

Cet ouvrage est créé à l'initiative de l'Apec et de l'UGA et est publié sous la direction de l'Apec et en son nom. Il s'agit d'une œuvre collective, l'Apec et l'UGA en sont les auteurs. Toute reproduction totale ou partielle, par quelque procédé que ce soit, sans l'autorisation expresse et conjointe de l'Apec est strictement interdite et en constituerait une contrefaçon (article L122-4 du code de la propriété intellectuelle.)

GUIDE PRATIQUE  
– DÉMARCHE  
COMPÉTENCE –

# ÉDITO APEC

Dans la continuité du *Guide méthodologique de la traduction des diplômés en compétences* de l'Apec publié en 2012, nous proposons un guide pratique d'une démarche compétence réalisé à partir d'expérimentations sur le terrain et d'échanges avec nos partenaires de l'enseignement supérieur.



Remy Lecourieux

Ce guide, co-écrit avec l'université de Grenoble Alpes, présente les différentes étapes incontournables au sein d'un établissement d'enseignement supérieur, pour concevoir un document de présentation des diplômés en compétences.

Il répond à la demande sociale d'une meilleure lisibilité des cursus pour le choix des études et à une meilleure compréhension par les entreprises des capacités à agir des jeunes diplômé.e.s.

Cet outil est d'autant plus important que l'insertion professionnelle des jeunes ayant travaillé sur leurs compétences est de meilleure qualité, car réfléchir aux connaissances et aux expériences accumulées au cours d'un cursus, c'est acquérir le premier réflexe demandé à un.e professionnel.le.

Les publications de notre département études et recherche démontrent régulièrement qu'en s'informant sur le marché de l'emploi en amont de leurs sorties de l'enseignement supérieur, les jeunes se procurent plus rapidement des opportunités d'intégrer ce marché.

**Jean-Marie Marx**  
Directeur général de l'Apec

# ÉDITO

## UNIVERSITÉ GRENOBLE ALPES

L'université Grenoble Alpes, pleinement engagée pour répondre à la mission de préparation à l'insertion professionnelle de ses futur.e.s diplômé.e.s, s'est rapidement investie dans la démarche compétence. La professionnalisation des cursus qui s'opère d'année en année se devait d'être plus lisible, concrète et accessible auprès des professionnel.le.s comme des familles et des étudiant.e.s.



DR

S'inscrire dans la démarche compétence, c'est à la fois mieux communiquer sur les diplômes et leur valeur auprès du monde professionnel et engager les équipes d'enseignement et de formation dans une approche pédagogique renouvelée. C'est ce à quoi s'est attachée l'université Grenoble Alpes, en développant deux phases de mise en œuvre étroitement articulées :

- L'une destinée à l'écriture ou traduction de ses diplômes en compétence, afin de mieux communiquer sur ses diplômes et de favoriser la valorisation par les futur.e.s et jeunes diplômé.e.s de leur acquis auprès des employeurs potentiels.
- L'autre dédiée à la déclinaison de modalités de formation et d'évaluation appropriées à la démarche compétence.

Le travail initié s'est effectué en partenariat avec le responsable national des relations avec l'enseignement supérieur de l'Apec. Très rapidement et au fur et à mesure du projet, lors d'échanges de bonnes pratiques avec d'autres établissements d'enseignement supérieur, a émergé le besoin de livrer plus d'informations concrètes sur la démarche entreprise. Les facteurs humains, l'organisation humaine et matérielle, les outils méthodologiques élaborés ont ainsi été formalisés afin de mettre à disposition d'autres équipes universitaires un guide rassemblant les données utiles à la mise en œuvre d'un projet similaire. Ce guide cible prioritairement la première phase de mise en œuvre.

Nous espérons que ce travail collaboratif rencontrera l'intérêt de celles et ceux qui s'engagent dans cette démarche et suscitera de nombreux échanges afin d'enrichir la démarche entreprise.

**Lise Dumasy**  
Présidente de l'université Grenoble Alpes

# SOMMAIRE

|   |           |
|---|-----------|
| Introduction.....   | 8         |
| <b>PORTAGE POLITIQUE DU PROJET<br/>PAR LA DIRECTION DE L'ÉTABLISSEMENT.....</b>     | <b>10</b> |
| <b>PORTAGE POLITIQUE DU PROJET EN AMONT.....</b>                                    | <b>11</b> |
| <b>PORTAGE POLITIQUE DU PROJET EN COURS D'ACTION.....</b>                           | <b>12</b> |
| I. Constitution du comité de pilotage.....  | 12        |
| II. Constitution de l'équipe projet.....  | 13        |
| III. Composition des équipes diplômées.....   | 14        |
| IV. Communication et restitution des travaux.....                                   | 15        |
| <b>LANCEMENT DU PROJET- MÉTHODE DE TRAVAIL.....</b>                                 | <b>16</b> |
| <b>TRAVAIL EN AMONT DE L'ÉQUIPE PROJET.....</b>                                     | <b>17</b> |
| I. Définition du projet et de la méthode.....                                       | 18        |
| II. La découverte du projet : les enjeux.....                                       | 19        |
| III. Devenir du projet.....   | 20        |
| 1. Les objectifs.....   | 20        |
| 2. Les produits.....  | 22        |
| IV. Décision de la méthode adoptée : le lancement, les entretiens, les retours..... | 25        |
| <b>PRÉSENTATION DU PROJET AUX ÉQUIPES DIPLÔMÉES.....</b>                            | <b>26</b> |
| I. Réunions de lancement avec les équipes diplômées.....                            | 26        |
| 1. Première réunion de lancement.....   | 27        |
| a. Définition et découverte du projet.....  | 27        |
| b. Compétences et acquis d'apprentissage.....                                       | 32        |
| 2. Seconde réunion de mise en place du projet.....                                  | 35        |
| a. « Bac à sable » : l'essai sur quelques unités d'enseignement du diplôme.....     | 36        |
| b. La présentation d'un entretien et son analyse vidéo.....                         | 38        |
| <b>DÉPLOIEMENT DU PROJET : UNE DÉMARCHE ITÉRATIVE.....</b>                          | <b>40</b> |
| <b>TRAVAIL EN AMONT DE L'ÉQUIPE PROJET.....</b>                                     | <b>43</b> |
| I. Construction des entretiens.....   | 43        |
| 1. Contenu de la trame d'entretien.....   | 43        |
| a. Questionnaire licences généralistes.....   | 46        |
| b. Questionnaire masters et licences professionnelles.....                          | 49        |
| 2. Posture dans les entretiens.....   | 52        |

|  |    |
|--|----|
| <b>TRAVAIL PARALLÈLE DE L'ÉQUIPE PROJET ET DES ÉQUIPES DIPLÔME</b> | 54 |
| I. Déroulement des entretiens                                      | 54 |
| 1. Premier entretien   | 54 |
| a. Méthodologie d'entretien  | 54 |
| b. Prise de notes  | 55 |
| 2. Deuxième entretien  | 55 |
| 3. Troisième entretien   | 57 |
| II. Traduction des entretiens                                      | 60 |
| III. Validation par le monde professionnel                         | 64 |
| IV. Validation par les familles et les étudiant.e.s                | 64 |
| V. Guide : mise en forme   | 65 |
| <b>ANIMATION DE SÉMINAIRES</b>                                     | 66 |
| I. Séminaires  | 66 |
| 1. Quel conférencier ?   | 66 |
| 2. Activités des séminaires  | 67 |
| <b>PROMOTION DU GUIDE</b>  | 68 |
| <b>CONCLUSION</b>  | 70 |
| <b>BIBLIOGRAPHIE</b>   | 72 |
| <b>ANNEXES</b>   | 76 |

# INTRODUCTION

Tous les établissements d'enseignement supérieur sont aujourd'hui invités à penser le renouvellement de la conception et des modalités de construction de leurs formations « pour accompagner les changements de la société et de l'économie et pour améliorer l'insertion professionnelle » (Rapport StraNes, 2015, 38). Ainsi, outre la maîtrise fondamentale des savoirs académiques, l'université conçoit son offre de formation dans une logique de professionnalisation progressive qui vise « à rapprocher la sphère professionnelle du système éducatif, à favoriser l'insertion professionnelle des étudiant.e.s, à mieux répondre aux besoins en compétences du marché du travail » (Céreq, 2011, 29). Même si, comme l'indique le Céreq (2016, [www.cereq.fr](http://www.cereq.fr), professionnalisation de l'enseignement supérieur), la notion même de professionnalisation dans l'enseignement supérieur est ambiguë et ses formes concrètes diverses. Elle vise « à moderniser l'offre, envisager de nouveaux débouchés pour les diplômé.e.s et améliorer les conditions d'insertion. Elle repose sur trois grands principes : l'innovation pédagogique, la mixité des publics et le partenariat avec les milieux professionnels. Elle s'accompagne d'une diversification croissante des spécialités enseignées ».

Au regard de ces objectifs et grands principes, la démarche compétence décrite dans ce guide sert à la fois la modernisation de l'offre en donnant les clés pour rendre plus lisibles les contenus de formation auprès des professionnel.le.s, mais aussi l'amélioration des conditions d'insertion en donnant la possibilité aux étudiant.e.s d'utiliser un langage plus approprié pour promouvoir leur formation et rendre compte de leurs atouts auprès de professionnel.le.s mieux renseigné.e.s. Enfin cette démarche expliquée contribue à renforcer les partenariats avec les milieux professionnels puisque traduire des diplômes en compétences se réalise aussi en collaboration avec des professionnel.le.s garant.e.s de terminologies appropriées et engendre par la suite des liens plus étroits. Si l'innovation pédagogique n'est pas au cœur du processus qui est décrit dans ce guide, elle est cependant très imbriquée à la démarche, car penser des diplômes en compétences conduit à revisiter des contenus, des méthodes d'enseignement/apprentissage et d'évaluation. Cette partie du travail sera indiquée dans le présent guide, sans y être développée.

Le guide cherche à apporter aux équipes de l'enseignement supérieur en charge de l'élaboration et de la promotion de leurs diplômes une aide pour engager et mener un projet d'écriture des diplômes en compétences, soit au cours d'une période d'accréditation, soit au cours de la mise en œuvre des diplômes d'ores et déjà accrédités. L'idée de produire un tel guide est née d'une part des expériences des pionniers en la matière (université Jean Monnet de Saint-Étienne, université d'Albi, université des Antilles-



Guyane) et de l'apport du guide produit par l'Apec en 2012 qui ont enclenché le travail de l'université Joseph Fourier devenue depuis l'université Grenoble Alpes (UGA). Ce guide méthodologique est issu également d'une collaboration entre l'Apec et l'UGA qui a non seulement abouti à la publication d'un guide de traduction de diplômes de licences généralistes l'UGA, mais a aussi suscité l'envie de communiquer à d'autres établissements d'enseignement supérieur les modalités et outils de mise en œuvre qui ont été construits pendant trois ans. Les différentes rencontres, les séminaires d'échanges de bonnes pratiques au sein de l'enseignement supérieur, ont confirmé le besoin des établissements d'avoir des outils d'accompagnement dans leur démarche compétence. Ce guide se propose de répondre aux questions récurrentes telles que, comment associer les bons acteur.rice.s, comment convaincre, comment guider le processus, comment construire les outils d'entretien, comment traduire sans trahir l'essence des diplômes tout en apportant le bond qualitatif souhaité ?

Des rapports d'étape réguliers, des annotations continues sur la méthode, sur les outils développés, sur les difficultés rencontrées, sur les écueils, mais aussi sur les satisfactions ont été rédigés au fil du projet. Ils ont donné lieu ensuite à la rédaction du guide qui suit.

Vous y trouverez décrites et analysées les différentes étapes nécessaires pour mener à bien une démarche de traduction de diplômes en compétences et ce, afin que la démarche soit le plus possible investie par les acteur.rice.s de l'établissement et ses partenaires. L'ambition est que cette démarche soit pleinement au service des équipes politiques et pédagogiques des établissements pour le bénéfice des futur.e.s diplômé.e.s et de leurs recruteurs potentiels.

Certes les écueils demeurent, les surprises heureuses (et parfois moins) sont souvent au rendez-vous. Nous souhaitons que le guide soit source d'aide et de débats à propos d'une des phases de la démarche compétence développée ci-après. Le guide est construit autour des quatre grandes phases de mise en œuvre de la démarche, à savoir : le portage politique garant de l'engagement de l'établissement dans la durée et de la qualité de la production attendue (chapitre 1) ; le lancement du projet (chapitre 2) qui demande une préparation fine du travail avec les équipes diplômés et l'équipe projet qui faciliteront à leur tour le déploiement du projet en tant que tel (chapitre 3) ainsi que la promotion du guide (chapitre 4).

# PORTAGE POLITIQUE DU PROJET PAR LA DIRECTION DE L'ÉTABLISSEMENT

Portage politique du projet en amont .....11

Portage politique du projet  
en cours d'action ..... 12

S'engager dans une démarche compétence relève de la convergence de plusieurs évènements, acteurs et moments.

Développer la démarche compétence est un acte fort au sein d'un établissement d'enseignement supérieur. Sa réussite est liée à l'implication la plus large des personnels de l'établissement, en particulier des personnels de l'orientation/insertion professionnelle, formation continue et apprentissage et des enseignant.e.s-chercheur.euse.s (EC).

C'est une démarche pérenne. Le développement des projets afférents s'étend sur des durées longues. L'appropriation des enjeux, des objectifs, de la démarche elle-même prend du temps. Plusieurs dimensions de la démarche sont étroitement articulées et nécessitent un engagement sur la durée (traduction des diplômes, portefeuilles d'expériences et de compétences, méthodes d'enseignement et d'évaluation, etc.).

C'est une démarche qui exige des moyens humains, matériels et financiers. L'établissement en assume une grande partie et doit trouver d'autres sources de financement.

C'est une démarche qui implique de nombreux partenaires socio-économiques, politiques, au-delà du périmètre des universitaires.

Ces trois caractéristiques, à elles seules suffisent à mesurer l'importance d'un portage politique solide et affiché.

## PORTAGE POLITIQUE DU PROJET EN AMONT

Le passage au vote des différents conseils de l'établissement d'enseignement supérieur constitue une garantie de qualité du projet. Le projet est alors considéré, ses avancées sont régulièrement présentées aux membres des conseils. L'établissement est garant des orientations qui sont données.

La préparation de la présentation du projet aux instances demande de convaincre l'ensemble des interlocuteur.rice.s en interne. Elle doit être pilotée par un.e responsable de projet dans le cadre de ses attributions (vice-président.e orientation/insertion professionnelle, chargé.e de mission, directeur.rice de service d'orientation/insertion professionnelle ou de service universitaire de pédagogie, etc.).

Ce temps permet d'effectuer un recensement de l'état de l'art et des expériences, d'établir des contacts, de repérer les écueils et les bonnes pratiques. Il s'agit de mieux cerner les enjeux, la démarche de mise en œuvre, les obstacles, les résistances possibles et le temps nécessaire pour développer le projet.

Le projet est alors présenté en équipe politique restreinte : équipe présidentielle, représentant.e.s de composantes ou de départements et représentant.e.s extérieur.e.s des conseils. Il est important de souligner les éléments de contexte (internationaux, nationaux, locaux, institutionnels, socio-économiques), les enjeux, les objectifs visés, les produits et les effets attendus et les modalités de travail envisagées.

Les responsables politiques doivent percevoir immédiatement les résultats et les effets recherchés dans la mise en œuvre de la démarche.

## PORTAGE POLITIQUE DU PROJET EN COURS D'ACTION

### I. Constitution du comité de pilotage

Une fois l'accord des représentant.e.s des conseils obtenu, la constitution d'un comité de pilotage est la première étape. Ce comité a une double fonction :

- régulatrice : l'équipe projet rend compte régulièrement de la conception, construction et mise en œuvre du projet. Le comité donne son avis et effectue des propositions ;
- prospective : les membres du comité apportent les éléments de contexte dont il.elle.s sont détenteur.rice.s afin de penser régulièrement les évolutions et futurs projets à engager dans le domaine.

Le comité de pilotage est garant de l'engagement et de la pérennité de la démarche. La qualité de son activité s'appuie sur les compétences clés des partenaires socio-économiques et la mobilisation de leurs réseaux. Le comité s'entoure des compétences des responsables de formation afin de s'ancrer dans la réalité des pratiques des acteurs de l'établissement et de faciliter l'adhésion de l'ensemble des enseignant.e.s-chercheur.euse.s à la démarche entreprise.

La représentation des étudiant.e.s est indispensable puisque le projet vise à faciliter leur insertion professionnelle future. Leur regard porté sur les diplômes et leur usage est important.

Des expert.e.s institutionnel.le.s internes, externes et des acteur.rice.s économiques (représentant.e.s de branches, conseiller.ère.s du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MENESR), etc.) sont invité.e.s selon les besoins des travaux du comité de pilotage.

### ★ Les membres du comité de pilotage : exemple de l'UGA

- Vice-président.e de la formation
- Vice-président.e.s adjoint.e.s dont le porteur de projet (orientation et insertion professionnelle)
- Vice-président.e formation continue
- Vice-président.e étudiant
- Directeur.rice Diforveip
- Directeur.rice SCUIO-BAIP
- Représentant.e des référents pédagogiques des composantes du SCUIO-BAIP
- Directeur.rice du département des licences en sciences et technologie
- Responsable du Service Universitaire de Pédagogie
- Représentant.e Apec
- Représentant.e Medef
- Membres de l'équipe projet – pôle insertion professionnelle
- Invité.e.s ponctuel.le.s : responsable observatoire, responsable communication, représentant.e.s ministériel.le.s, expert.e.s professionnel.le.s

## II. Constitution de l'équipe projet

La décision de confier la mise en œuvre du projet à une équipe d'ingénierie qui intègre des personnels du SCUIO-BAIP, de la formation continue, voire des équipes pédagogiques (SUP), est liée aux missions et compétences de ces personnels à la préparation de l'insertion professionnelle. De par leur activité régulière de conseil auprès des étudiant.e.s, ils sont le lien entre les apprentissages des étudiant.e.s (maquette pédagogique) et les besoins des entreprises (référentiels métiers). Leur maîtrise des entretiens et du questionnement facilite le travail réflexif des étudiant.e.s sur leurs expériences académiques et personnelles. Par extension, dans la démarche de traduction des diplômes en compétences (TDC), ils vont mobiliser auprès des équipes pédagogiques et des professionnel.le.s leur capacité à faire reformuler les expériences vécues de formation et de travail.

Par ailleurs, les équipes d'aide à l'insertion professionnelle sont habituées à organiser et à animer des événements (forums métiers, séminaires de formation à l'insertion professionnelle, etc.). Des séminaires de travail collectifs jalonnent le dispositif de traduction des diplômes en compétences.

Toutefois, le choix de faire appel à l'équipe du SCUIO-BAIP nécessite de planifier les actions en prenant en compte les autres tâches de chaque personne impliquée.

Au regard de l'activité nécessaire pour mener à bien la démarche, une équipe de six personnes, dont le porteur, permet de déployer le projet de manière suivie pendant deux ans pour une quinzaine de diplômés. La régularité de travail tout au long d'une année universitaire mobilise en moyenne une demi-journée par semaine pour les membres, une journée pour le porteur de projet.

Les actions de l'équipe comportent :

- des temps collectifs de préparation ;
- des temps individuels de travail sur les diplômés concernés ;
- des temps, par duo, d'entretien et d'analyse des entretiens menés ;
- des temps d'organisation et d'animation de séminaires de réflexion et de restitution des travaux.

### III. Composition des équipes diplômés

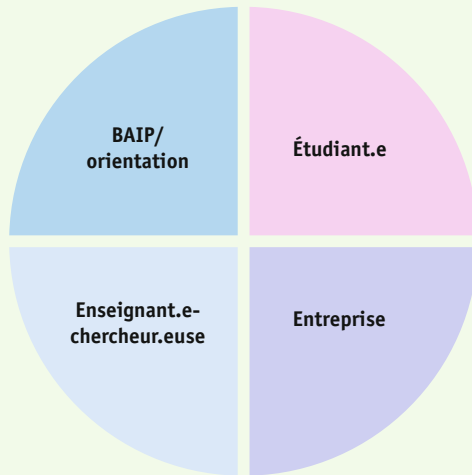
L'étape suivante consiste à mettre en place les groupes de travail par composante ou département au sein de l'établissement pour mener à bien le travail.

Il est important que les équipes de direction de chaque composante ou école donnent leur accord et indiquent les noms des participant.e.s qui vont être impliqué.e.s de manière régulière dans le projet. Ces directions sont invitées aux séminaires de restitution annuels.

La base de composition du groupe est fournie au directeur par le porteur de projet avec des adaptations et variantes possibles (responsable de mention et/ou responsables de parcours, professeur.e.s associé.e.s (PAST) ou membres de conseils de perfectionnement, etc.).

#### ★ Les membres des groupes de chaque composante : exemple UGA

- Les responsables de mentions et de parcours pour les diplômés respectifs de chaque composante
- Un.e représentant.e étudiant.e
- Le référent pédagogique de la composante pour le SCUIO-BAIP
- Les professeur.e.s associé.e.s ou représentant.e.s entreprise (conseil de perfectionnement, intervenants en formation)



*Figure n° 1 : Les acteurs de la démarche compétence*

## **IV. Communication et restitution des travaux**

Tout au long du projet, le porteur du projet veille à communiquer régulièrement sur les avancées par une restitution annuelle devant les conseils et des communiqués internes et externes à l'établissement.

La visibilité de la démarche est une clé essentielle de la conduite du projet :

- pour ses participant.e.s, car la communication sur le travail mené contribue à la reconnaissance de celui-ci par leurs pairs et leurs interlocuteur.rice.s ;
- pour l'institution qui rend visible l'attractivité de son établissement par la publication régulière de ses différents projets ;
- pour les partenaires associé.e.s qui peuvent ainsi apporter la preuve de leur engagement dans le projet.

# LANCEMENT DU PROJET – MÉTHODE DE TRAVAIL

Travail en amont de l'équipe projet ..... 17

Présentation du projet  
aux équipes diplômées ..... 26



# TRAVAIL EN AMONT DE L'ÉQUIPE PROJET

Un projet est généralement synonyme d'une charge supplémentaire de travail pour l'équipe projet et peut susciter quelques inquiétudes. La dimension relationnelle d'un projet de traduction des diplômés en compétences nécessite d'avoir un engagement fort des intervenant.e.s. Compte tenu de la durée du projet, il faudra également revenir régulièrement sur le sens du projet et le partage des mêmes objectifs.

Le modèle des « 5D » de l'*Appreciative Inquiry* (exploration appréciative), une méthode de coaching collective utilisée dans le cadre d'une conduite de changement, peut aider à la structuration de la phase de lancement du projet avec l'équipe projet. La philosophie de cette méthode est de s'appuyer sur les expériences réussies au sein d'une organisation pour aborder de nouvelles problématiques.

Cinq étapes de présentation du projet sont ainsi recensées (voir tableau 1) : définition, découverte, devenir, décisions et déploiement. Elles font l'objet de développement dans les pages suivantes.

Cet état d'esprit est applicable à la mise en place d'une démarche compétence. Le projet va entraîner des modifications dans les relations avec les environnements internes et externes à l'établissement. Il s'agit d'instaurer un climat de travail collaboratif, d'engager la responsabilité et la contribution de chacun et de résoudre les problèmes de manière positive et constructive.

| Lancement Du projet       | Définition                                | Découverte « Discovery »  | Devenir « Dream »         | Décision « Design »  | Déploiement « Destiny »   |
|---------------------------|---|---|---------------------------|--|---|
| <b>Proposition</b>        | Enjeux<br>Objectifs<br>Méthode<br>Actions | Enjeux  | Objectifs                 | Méthode  | Actions   |
| <b>Résultats attendus</b> | Vision globale                            | Implication   | Projection                | Réflexion  | Planification   |
| <b>Thèmes abordés</b>     | Note de cadrage du chef de projet         | Présentation du projet<br>Échanges<br>Bénéfices pour l'équipe<br>Bénéfices pour l'établissement | Quel guide de Compétences | Comment faire ?<br>Construction du guide<br>Construction des actions<br>Langage commun | Actions auprès des enseignant.e.s-chercheur.euse.s, des étudiant.e.s, des entreprises |

Tableau 1 : les cinq phases de l'Appreciative Inquiry

La méthode de travail avec l'équipe projet est modélisante pour l'attitude de questionnement bienveillante lors des entretiens avec les enseignant.e.s-chercheur.euse.s, les professionnel.le.s, etc.

L'objectif de la traduction des diplômes en compétences est de produire un document original, spécifique à l'établissement. Il est attendu de la part de l'équipe projet des propositions autant pour la conception du produit final que pour les étapes du projet (entretiens, groupe de travail avec les enseignant.e.s-chercheur.euse.s, rencontres avec les entreprises, séminaires de restitution, etc.).

## I. Définition du projet et de la méthode

Le responsable de projet construit une note de cadrage sur la démarche du projet engagé : rappel des objectifs et des effets recherchés, état de l'art des travaux et des expériences identifiées, description des modalités de mise en œuvre de la démarche de traduction des diplômes en compétences (durée, acteurs, méthode). Il présente le projet aux membres de l'équipe afin que chacun puisse se représenter l'action qui va s'engager et se construire une vision globale de la démarche entreprise. Les contours précis ne sont pas encore totalement délimités et la construction plus détaillée reste à opérer en cheminant dans le projet.



## II. La découverte du projet : les enjeux

Les accords au sein de l'équipe projet, garants de l'investissement de chacun et du sens donné à la démarche entreprise, vont se réaliser grâce à un repérage et un approfondissement partagé des enjeux du travail mené. Quels sont les gains et pour qui ? De nouveaux gains peuvent apparaître au fur et à mesure du projet, au-delà des trois fondamentaux à l'initiative du projet.

Trois enjeux fondamentaux guident la réalisation du projet. Il s'agit :

- d'accroître l'attractivité des formations, de promouvoir les diplômes, tant auprès des publics entrants dans l'enseignement supérieur qu'auprès des futurs employeurs des diplômé.e.s aux niveaux local et international ;
- d'avoir en conséquence un langage partagé entre le monde professionnel, les enseignant.e.s, les étudiant.e.s et leurs familles ;
- de concourir à leur meilleure employabilité des étudiant.e.s, favorisée par une meilleure préparation à l'insertion professionnelle et des choix de parcours de formation pertinents.

Trois publics cibles justifient l'engagement de l'action de traduction des diplômes en compétences : les acteurs socio-économiques, les étudiant.e.s et leurs familles, les enseignant.e.s.

En direction des acteurs socio-économiques, les enjeux visent une meilleure connaissance des atouts de l'enseignement supérieur afin de favoriser les propositions de missions et d'emplois pour les jeunes diplômé.e.s, voire même de nouvelles missions. La traduction des diplômes en compétences sert à renforcer la confiance et les liens de partenariat grâce à un langage partagé sur les acquis de formation des diplômé.e.s. Le projet accroît les preuves apportées par les jeunes diplômé.e.s via les outils de communication utilisés par les établissements d'enseignement supérieur : portefeuille d'expériences et de compétences (PEC), Europass, etc.

Pour les familles et les étudiant.e.s, l'enjeu est de légitimer le choix de filières grâce à une meilleure compréhension des acquis d'apprentissage et une vision plus concrète de l'apport des formations. La modification du rapport aux apprentissages des étudiant.e.s par l'expression de leurs acquis dans un langage plus proche de l'action leur permet de se projeter et de mettre en lien leurs connaissances, techniques, savoir, savoir-faire acquis avec leur opérationnalité actuelle (unités d'enseignement, stages, etc.) et future (emplois, métiers). Une lecture de leurs diplômes en compétences facilite le passage d'une posture d'élèves vers celle de jeunes professionnel.le.s, de mieux appréhender les attentes du monde professionnel et de comprendre l'intérêt de savoir valoriser leurs acquis en élaborant leur portefeuille d'expériences et de compétences, en créant leurs réseaux, etc.

Si le projet favorise une rencontre réussie entre les jeunes diplômé.e.s et le monde du travail, il concerne tout autant les enseignant.e.s qui sont les relais entre ces

deux acteurs. Le projet de traduction des diplômes en compétences vise à générer de nouvelles approches des disciplines enseignées, à favoriser et renforcer le travail en équipe pédagogique, à repenser l'évaluation des acquis et à permettre l'engagement de plus d'enseignant.e.s-chercheur.euse.s dans l'accompagnement des étudiant.e.s à la préparation de l'insertion professionnelle.

Au cours du projet, de nouveaux bénéficiaires devraient apparaître, comme le développement des relations entre les équipes pédagogiques et l'équipe du SCUIO-BAIP fondées sur une meilleure reconnaissance réciproque des missions complémentaires de chacun, ainsi qu'un supplément de compétences au conseil et la préparation à l'insertion des jeunes diplômé.e.s par le SCUIO-BAIP grâce à une connaissance « de l'intérieur » de chaque formation dispensée au sein de l'établissement.

Au final, ce type de projet contribue au renforcement de l'écosystème dans son ensemble.

Un rappel régulier sur les gains pour les membres de l'équipe projet et pour les équipes pédagogiques impliquées (connaissances des diplômes, acquisition de nouvelles compétences, réputation de l'établissement, etc.) maintient la motivation et l'implication dans le projet. En se sentant partie prenante, chaque membre apporte des idées susceptibles de modifier les propositions de méthodologie et de contenus proposés.

### III. Devenir du projet

#### 1. Les objectifs

Un document de traduction de diplômes en compétences (guide de compétences) n'est pas la copie d'un document déjà existant puisqu'il prend en compte l'environnement de l'établissement et les spécificités des maquettes pédagogiques conçues.

Il s'inscrit dans un ensemble de productions existantes dont les finalités sont distinctes tout en étant complémentaires. Ainsi, les référentiels de branches constituent des sources de compétences utiles à la projection dans le monde professionnel. Ils apportent aux futur.e.s diplômé.e.s les attentes liées aux spécificités des secteurs d'exercice professionnel. Les référentiels construits ou en cours de construction par le MENESR constituent la base générique des fiches RNCP attachées à chaque mention de diplôme. Le libellé des compétences retenues renseignent les futurs employeurs sur les caractéristiques de chaque diplôme et favorisent ainsi leur éligibilité dans le cadre de dispositifs de formation tout au long de la vie (FTLV). Le supplément au diplôme apporte la preuve institutionnelle des acquis des jeunes diplômé.e.s. Les portefeuilles d'expériences et de compétences élaborés par les futur.e.s diplômé.e.s tout au long de leur cursus révèlent les atouts que chacun va valoriser en fonction de son parcours, de la nature d'emploi et des missions recherchées. Les modalités



d'évaluation et de certification renseignent les étudiant.e.s sur les apprentissages visés, leurs modes d'acquisition et de validation.

Le document de traduction des diplômes en compétences est à l'interface de ces différents éléments. Sa valeur ajoutée réside dans au moins trois atouts : sa co-élaboration par l'ensemble des partenaires associé.e.s à des niveaux de contribution différenciés et réguliers tout au long du projet (établissement d'enseignement supérieur, monde socio-économique, étudiant.e.s, familles), sa spécificité au regard du contexte caractéristique de l'établissement d'enseignement supérieur qui conçoit le guide, sa pérennité grâce aux ajustements réguliers qui peuvent être apportés dès sa parution afin de publier la présentation de ses diplômes la plus actuelle. Les outils numériques facilitent ainsi une mise à jour régulière.

Les objectifs de description, l'analyse des acquis de la formation et l'affichage d'une vision projective des diplômes sont clairement établis dès le lancement du projet, au sein de l'équipe projet et auprès des équipes pédagogiques concernées.

Au-delà des objectifs d'édition du document sont associés des objectifs d'aide à l'élaboration des maquettes de formation. La période préparatoire à l'accréditation

des diplômés est souvent très propice à ce type de démarche. Enfin, les objectifs de transformation de pratiques pédagogiques (méthodes d'apprentissage, de formation et modalités d'évaluation) sont également affichés.

Un consensus sur la faisabilité du projet de traduction des diplômes en compétences peut être trouvé à l'aide du *Planning poker* de la méthode Agile par les membres de l'équipe projet. En réponse à la question « pensez-vous le projet réalisable dans le temps imparti ? », chaque membre inscrit une note de 1 à 9 sur une carte mise à sa disposition. Lors des échanges, il est demandé à chacun.e de poser sa carte sans la montrer. Les cartes sont retournées à la demande du/de la responsable de projet. L'idée est que les personnes s'expriment sans influence, argumentent et proposent chacune leur solution. Les écarts de notes extrêmes attribuées font l'objet d'une discussion et de réajustements éventuels.

Il est important que les objectifs soient amplement partagés. Ils permettent la projection de chacun des acteur.rice.s, ils sont ensuite traduits au fur et à mesure de l'avancée du projet en produit attendu à chaque étape.

## 2. Les produits

Plusieurs produits peuvent être envisagés selon les publics visés et l'usage de la production ainsi élaborée.

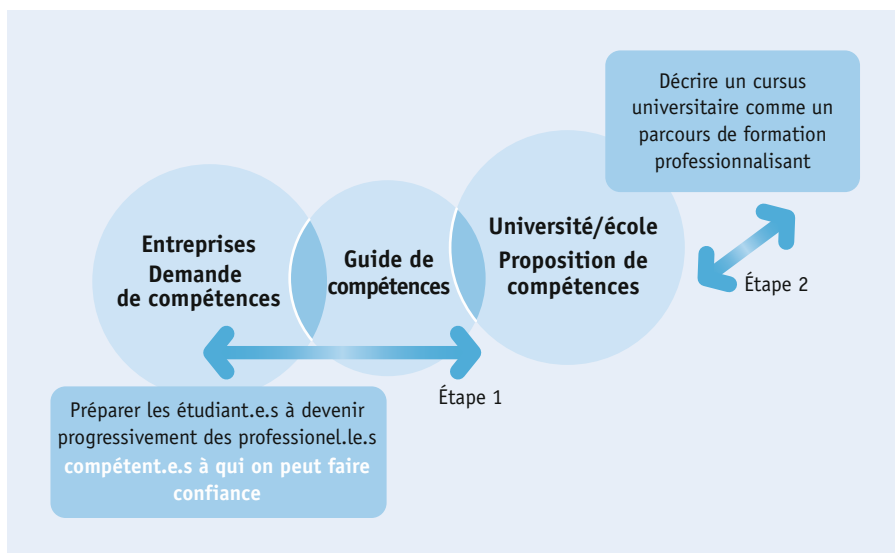


Figure n° 2 : Interaction du guide des diplômes en compétences entre l'entreprise et les établissements d'enseignement supérieur

La traduction des diplômes en compétences dans un objectif de valorisation des diplômes constitue une étape primordiale avant de passer à d'autres types de déploiement de la démarche compétence. Elle permet aux responsables des équipes pédagogiques de s'approprier la démarche, le vocabulaire et les changements de paradigme. Elle s'alimente des pratiques existantes, tout en les questionnant, pour les valoriser et engager de nouvelles approches d'enseignement. Cette première étape ancre les descriptifs de formation au regard des situations de formation et professionnelles que rencontrent ou vont rencontrer les futur.e.s diplômé.e.s. Elle permet de passer de contenus de formation disciplinaires à la description de l'activité et des savoir agir mobilisés par les étudiant.e.s en formation, incluant les situations professionnelles (stage, alternance, projets). Cette étape contribue également à alimenter la rédaction des fiches RNCP et du supplément au diplôme. Elle aide notamment à formaliser la rédaction des compétences attendues lors de l'élaboration des maquettes de formation (période d'accréditation).

L'étape 1 est indispensable afin de pouvoir, au cours de l'élaboration du guide et surtout par la suite, associer au-delà des responsables de formation, l'ensemble des intervenant.e.s tout au long d'un cursus, dans différentes situations de formation, dans diverses unités d'enseignement, dans de multiples moments et lieux de pratiques d'apprentissage et professionnels.

Les publics cibles de cette étape sont prioritairement les professionnel.le.s, en particulier pour les diplômes de fin de cursus (masters, ingénieurs, doctorats ou diplômes professionnalisants tels que DUT ou licences professionnelles). L'établissement d'enseignement supérieur cherche alors à favoriser une meilleure insertion des diplômé.e.s et à valoriser ses formations. Plus les équipes enseignantes dans leur ensemble s'approprient la démarche, plus elles seront outillées pour donner du sens aux étudiant.e.s, pour pouvoir expliciter les démarches et les objectifs d'apprentissage. Les étudiant.e.s à leur tour seront mieux à même de mettre en relation leur activité au quotidien avec les visées d'insertion personnelles, citoyennes et professionnelles.

Outre le monde socio-économique, les familles et les étudiant.e.s constituent la deuxième cible d'un guide de traduction de diplômes en compétences. Plus spécifiquement pour les diplômes de licences généralistes, comme le mentionne l'arrêté de licence du 1<sup>er</sup> août de 2011, « la licence prépare à la fois à l'insertion professionnelle et à la poursuite d'études de son titulaire » (article 2). Les projets d'étude se construisent entre autres grâce à une compréhension concrète de ce que fait, réalise un.e étudiant.e en cours et à l'issue d'une formation. Les seules connaissances et techniques visées ne suffisent pas à aider à trouver de l'appétence pour choisir telle ou telle voie d'étude ou de formation. Les futur.e.s diplômé.e.s ont besoin de « voir », de saisir les acquisitions concrètes visées. Cette double

perspective est une des spécificités d'un guide pour les licences généralistes. L'objectif est de trouver les expressions compréhensibles par l'ensemble des publics visés.

D'autres produits suivent ce premier type de production. Il s'agit alors de travailler sur la progressivité des acquis d'apprentissage tout au long d'un cursus, de spécifier les apports de tels ou tels modules à leur construction et appropriation et, à terme, de penser des modalités de formation et d'évaluation qui attestent de leur acquisition. La démarche plus particulièrement liée à ces produits n'est pas développée ici.

Ainsi, comme le montre le schéma ci-après, le guide des diplômes en compétences est une première pierre d'un système en interaction avec d'autres productions en amont et en aval.

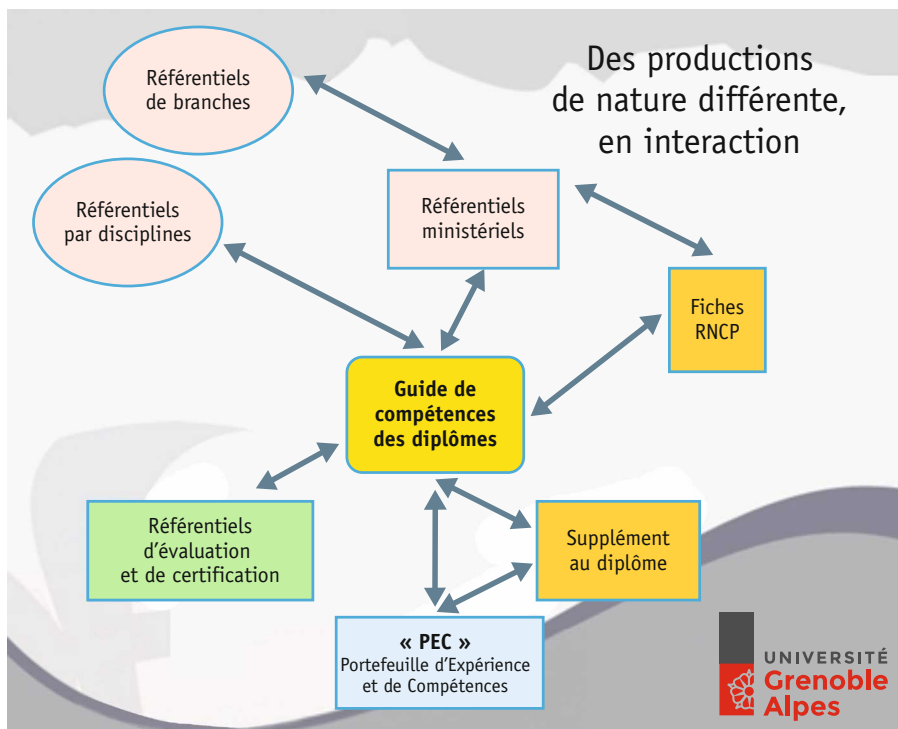


Figure n° 3 : Interaction du guide des diplômes en compétences avec d'autres types de productions compétence



## IV. Décision de la méthode adoptée : le lancement, les entretiens, les retours

L'équipe projet travaille sur la démarche la plus appropriée à construire pour l'avancée du projet dans le contexte de l'établissement concerné. L'analyse des expériences d'autres établissements est utile pour identifier les points clés et les écueils à éviter.

La première étape du projet consiste à établir un rétroplanning. Les différentes actions (entretiens, séminaires, réunions du comité de pilotage, traductions, publication, etc.) sont mises en place en fonction du délai prévu pour l'édition du guide.

La seconde étape consiste à définir le rôle de l'équipe projet. Les membres de l'équipe projet deviennent tour à tour, constructeurs, intervieweurs, traducteurs, animateurs, promoteurs.

- Constructeurs : l'équipe projet construit les modalités d'interviews (guide de questionnement, modalités d'entretien), de traduction et de restitution des travaux (conception et mise en forme du guide).
- Intervieweurs : l'équipe projet s'organise pour effectuer les entretiens et se dote de compétences communes en matière de conduite d'entretien.
- Traducteurs : l'équipe projet est en charge de la traduction des données issues des entretiens. Il s'agit d'extraire, inférer et exprimer les contenus, les objectifs ou les activités des étudiant.e.s et les acquis d'apprentissage en compétences. Pour ce faire un modèle d'analyse, un cadre conceptuel est nécessaire.
- Animateurs : l'équipe projet organise régulièrement des séminaires de restitution, d'enrichissement conceptuel et méthodologique pour l'ensemble des membres associés au projet.
- Promoteurs : l'équipe projet est en charge de la promotion du guide ainsi élaboré, d'une part au sein des instances de l'université, auprès des composantes pour associer le maximum d'enseignant.e.s à la démarche ; d'autre part, auprès des publics cibles : le monde socio-économique, les familles et les étudiant.e.s.

| Constructeur                         | Intervieweur   | Traducteur                            | Animateur   | Promoteur                                 |
|--------------------------------------|--|---------------------------------------|---|---|
| Conçoit un questionnaire d'entretien | Mène les entretiens avec des enseignant.e.s-chercheur.euse.s | transpose des diplômes en compétences | Organise des séminaires de mutualisation et de formation avec les enseignant.e.s-chercheur.euse.s et les professionnel.le.s | Valorise le guide et la démarche produite |

Tableau n° 2 : les cinq rôles de l'équipe projet

L'ensemble de ces rôles est décrit de manière détaillée dans les chapitres suivants. Les membres de l'équipe projet, pour mener à bien chacun de ces rôles, partagent la même vision du projet et un langage commun. C'est une préoccupation permanente tout au long de la démarche. De nouvelles décisions sont régulièrement prises lors de réunions de travail sur l'avancement du projet. Les méthodes d'intervention évoluent en fonction des retours des enseignant.e.s-chercheur.euse.s, des étudiant.e.s et des entreprises. Elles sont construites au sein du comité restreint de l'équipe projet et validées lors des comités de pilotage.



Figure n° 4 : Rôles de l'équipe projet au long du processus – exemple de l'UGA

## PRÉSENTATION DU PROJET AUX ÉQUIPES DIPLÔMES

### I. Réunions de lancement avec les équipes diplômés

Le lancement du projet est une des étapes cruciales pour sa réussite. L'enjeu est de mobiliser les équipes pédagogiques concernées, d'obtenir leur adhésion. Il s'agit, d'une part, de convaincre et de partager les mêmes objectifs ; d'autre part, de créer le climat de travail collaboratif (se comprendre mutuellement et créer les conditions pour développer conjointement le projet). L'équipe projet joue un rôle d'animateur afin d'engager les équipes diplômés dans le projet.

## 1. Première réunion de lancement

### α. Définition et découverte du projet

La première réunion de lancement :

- fixe les enjeux, les objectifs, les productions attendues ;
- rend compte de travaux existants ;
- met en évidence les atouts et les contraintes du projet ;
- permet aux équipes en présence de s'exprimer sur leurs motivations, doutes et interrogations.

Aucune définition de la compétence n'est arrêtée *a priori* lors de cette séance introductive. La conception de chacun.e des participant.e.s peut s'exprimer de manière large. Au-delà du projet lui-même, c'est une démarche de type recherche-action qui est engagée pour que chaque membre s'implique tout en se sentant guidé par l'équipe projet. Chacun.e, quelle que soit son habitude et sa familiarité avec l'usage des notions relatives à l'approche compétence, a un rôle à jouer d'égale importance, tout en n'étant pas de même nature (cf. les cinq rôles de l'équipe projet). Plusieurs textes d'auteurs différents peuvent ensuite être remis aux participant.e.s : Le Boterf, Perrenoud, Romainville, Tardif, etc.

Deux temps sont indispensables :

- le premier sert à présenter le projet par le porteur du projet à l'ensemble des équipes « diplômés » et de direction ;
- le second temps permet à chaque équipe « diplômés » d'exprimer ses motivations, ses orientations et ses choix *a priori*. Il est important que chaque membre soit amené à s'exprimer soit pour des besoins de clarification du projet, soit pour se représenter le processus et se projeter dans le travail à venir.

La présence des membres du comité de pilotage et en particulier d'un.e représentant.e de l'Apec ou de l'enseignement supérieur qui a accompagné ce type de démarche est un atout. Le questionnement des enseignant.e.s-chercheur.euse.s peut ainsi trouver des réponses sur diverses questions pragmatiques et conceptuelles.

La constitution des équipes diplômés a ici un rôle important. La présence de professeur.e.s associé.e.s (PAST) ou de représentant.e.s des conseils de perfectionnement, comme celle des étudiant.e.s est essentielle. Elle permet de diversifier les points de vue au sein de chaque groupe et tout particulièrement dans le cas du lancement du projet pour des licences généralistes. En effet, la dimension professionnalisante des diplômés ne va pas toujours de soi à ce stade du cursus de formation. L'écoute et la compréhension mutuelles fixées comme condition, les apports différenciés des représentant.e.s du monde académique et du monde socio-économique favorisent la confrontation des représentations et permettent de construire les bases du déploiement du projet en ayant fixé collectivement les visées concrètes de sa réalisation.

Vous trouverez ci-dessous un exemple de trame d'atelier proposé aux équipes diplômés lors d'une première réunion de lancement à l'UGA.

|  |   |
|--|---|
| <b>Date :</b>  | <b>Fiche trame atelier</b>  |
| <b>Durée : 1 h 00</b>  |   |
| <b>Animateurs :</b><br>Les référents de l'équipe projet pour chaque composante | <p><b>Objectifs :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- S'approprier les objectifs de travail et la démarche exposés en début de séance (14 h 15 /15 h 15).</li> <li>- Faire un état des lieux des motivations et ressources mobilisables dans chaque discipline (positionnement du groupe, visées, outils, personnes associées...) pour quel type d'outil de communication et de traduction des diplômes en compétences visé.</li> <li>- Recenser les questions et objets de réflexion soumis au comité de pilotage pour les séminaires de formation et le suivi du travail.</li> </ul> <p><b>Modalités :</b></p> <p>Travail par groupe de composantes.</p>   |
| <b>Résultats attendus :</b>  | <p><b>Trame d'animation de l'atelier :</b></p> <p>La séance en plénière aura permis l'expression des premiers ressentis sur le travail à mener. Les ateliers seront plus opérationnels, même si l'expression autour de la philosophie de l'action sera présente.</p> <p><b>40'</b></p> <p><b>Premières réflexions sur la démarche et le type de production visée : comment traduire un cursus en compétences ?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quelles visées, quels enjeux pour la filière ?</li> <li>- Quel produit ? <ul style="list-style-type: none"> <li>• Envisageriez-vous de différencier les supports de communication : guide, plaquettes, numérique, flyers, cartes postales, supports pédagogiques... ?</li> <li>• Quels évènements prioritaires cibles de communication pour votre filière ?</li> <li>• Voyez-vous des différences selon les mentions/ spécialités et lesquelles ?</li> </ul> </li> <li>- De quelles ressources disposez-vous ? <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quels référents, outils et productions mobilisez-vous d'ores et déjà ?</li> <li>• Quels référents, outils et productions pourriez-vous mobiliser ? (RNCPC, supplément au diplôme, référentiel ministère, livret d'étudiant : descriptif des UE...).</li> <li>• Y-a-t-il des membres (catégories de personnes représentatives) que vous souhaiteriez associer à votre groupe ?</li> <li>• Qu'attendez-vous du comité de pilotage ?</li> </ul> </li> <li>- Comment envisagez-vous d'associer le plus grand nombre des membres de votre composante à ce travail ?</li> <li>- Où en est votre composante du point de vue de l'approche et la démarche compétences ?</li> <li>- Au-delà de l'enjeu de visibilité, voyez-vous un intérêt pédagogique (amélioration des démarches et contenus d'enseignement ou de formation ?)</li> <li>- Quelles difficultés pensez-vous rencontrer dans la mise en œuvre de cette démarche ?</li> </ul> <p><b>20'</b></p> <p><b>Calendrier de travail</b></p> <p>Questions à traiter, éclaircir et débattre le mois suivant en particulier et de manière plus générale pour engager et poursuivre le processus :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quels besoins à propos de l'approche compétence ? <ul style="list-style-type: none"> <li>• Des contenus, des méthodes, des démarches, des produits...</li> <li>• L'approche métier, l'approche situations...</li> </ul> </li> <li>- Quel questionnement suite à cette première séance de travail ?</li> <li>- Quels souhaits (exemple : disposer d'une plateforme de travail collaboratif, etc.) ?</li> </ul> |
|  |   |

Tableau n° 3 : Trame d'atelier de lancement après introduction en plénière

Lors d'une première réunion de lancement avec les équipes diplômées, les débats sont multiples et portent sur les enjeux, les doublons possibles avec les fiches RNCP, le supplément au diplôme, les livrets de formation, l'affichage de formation sur le site internet de l'établissement, l'utilité du travail, l'uniformisation du travail vs spécificité des parcours et de leurs contextes, le rôle de chacun, etc.

Au cours de la réunion de lancement, il est probable que des enseignant.e.s-chercheur.euse.s s'interrogent sur l'intérêt d'un guide de compétences au regard d'autres documents existants. Il existe un certain nombre de référentiels, notamment le référentiel de compétences comme celui par exemple des mentions de licences généralistes (2015). Ce référentiel indique que la construction des compétences génériques est de la responsabilité des équipes pédagogiques. Ce référentiel est un outil pour l'élaboration des fiches RNCP et du supplément au diplôme.



## Référentiel de compétences des mentions de licences MESR – janvier 2015

Le préambule rappelle le cadre réglementaire de l'arrêté du 1<sup>er</sup> août 2011 relatif à la licence qui établit la double vocation de ce diplôme (insertion professionnelle ou poursuite d'études) et précise les compétences à acquérir pour obtenir ce diplôme.

Quatre types de compétences sont évoqués dans ce référentiel : disciplinaires, linguistiques, transversales, préprofessionnelles.

Si les compétences disciplinaires sont spécifiques à chaque mention, les compétences génériques (transversales, linguistiques et préprofessionnelles) sont identiques. Pour le référentiel, la construction des compétences génériques est de la responsabilité des équipes pédagogiques.

### Compétences transversales et linguistiques

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

### Compétences préprofessionnelles

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

La définition de la compétence choisie par ce référentiel indique qu'une compétence nécessite plusieurs ressources (diversité), plusieurs cours (intégration) et un contexte de mise en œuvre. Les contextes doivent permettre de vérifier les compétences acquises. Le choix des contextes est primordial. Ces contextes sont aussi proches que possible d'un environnement professionnel mais doivent respecter les spécificités de l'enseignement supérieur.

Les référentiels de compétences sont les points d'appui pour :

- améliorer les formations ;
- élaborer les fiches RNCP et le Supplément au Diplôme ;
- favoriser la relation formation-emploi et l'insertion professionnelle (démarche qualité) ;
- décliner les parcours types.

Il appartient aux équipes pédagogiques d'organiser les modalités de construction des compétences figurant au référentiel (évaluation des compétences et synergie des enseignements). Les référentiels de compétences seront utiles dans le cadre d'une collaboration entre les équipes pédagogiques et les acteurs socio-économiques (notamment au sein des conseils de perfectionnement).

Tableau n° 4 : Résumé du référentiel de compétences Licences généralistes – 2015

D'autres référentiels du MENESR existent et peuvent être utiles à la définition de certaines compétences attendues de la part des étudiant.e.s (*Intelligence économique et nouveaux risques du XXI<sup>e</sup> siècle, Entrepreneuriat et esprit d'entreprendre, Connaissance de l'entreprise, etc.*).

L'objectif d'une démarche compétences est d'extraire des situations pédagogiques d'un cursus académique, les moments où l'étudiant.e est dans l'agir, dans la combinaison de ressources et de connaissances. La démarche entreprise, en tant que telle, dépasse la simple réécriture d'éléments des référentiels existants. Les équipes diplômées vont non seulement s'approprier les dits référentiels, mais aussi et surtout mener une pratique réflexive sur les contextes d'enseignement et d'apprentissage des étudiant.e.s et sur leur propre activité d'enseignement. Les données issues de ce recul réflexif sont les matériaux de base de la traduction.

La présentation de compétences au sein d'un guide de compétences a vocation à montrer ce que sait faire un.e étudiant.e en situation concrète. La vocation d'un guide de compétences est de présenter à l'extérieur de l'établissement pour les familles, notamment pour les licences, et les entreprises, « la capacité à faire » des diplômé.e.s.

Si ce versant du travail est généralement rapidement partagé, les premières interrogations portent pour l'essentiel sur le concept de compétence, son usage, son intérêt, ses acceptions et la façon dont chacun va s'en emparer. L'entrée immédiate dans un exposé sur les compétences est à éviter. Lors de la première séance de lancement, faire manipuler, se confronter à l'expérience d'identification de compétences est un moyen d'en parler sans théoriser autour de débats sémantiques qui pourraient s'avérer stériles. Lors de la première réunion de lancement avec les équipes constituées par diplôme, un exercice comme celui proposé dans le guide méthodologique de l'Apec (2012, 37) sur la recherche des compétences nécessaires pour le déplacement de 2 m<sup>3</sup> de sable permet de débattre sur ce qui constitue une compétence, sur le besoin de connaître le contexte et la difficulté de trouver les compétences idoines. De cette première mise en situation se dégage rapidement ce que n'est pas une compétence, avant d'envisager ce qu'elle est et de s'appuyer sur plusieurs auteurs pour approfondir le concept.

Pour exemple, l'article de Muller & Plazaola-Giger (2013, 218) pose une définition large de la notion de compétences. Il fournit des connaissances relatives aux aspects conceptuels de la notion et aux différents courants et approches de ce terme. La définition que donnent ces auteurs après avoir rassemblé et distingué plusieurs acceptions et usages de la notion de compétences favorise une vision ouverte de la démarche. Les écrits d'auteurs tels que Perrenoud (1997), Le Boterf (2004), Tardif (2006), Romainville (2009), de Ketele (2011), entre autres, qui ne font pas un dogme de l'usage de la notion de compétences dans des cursus universitaires en particulier, tout en montrant l'intérêt, sont également utiles pour engager le projet.

## b. Compétences et acquis d'apprentissage

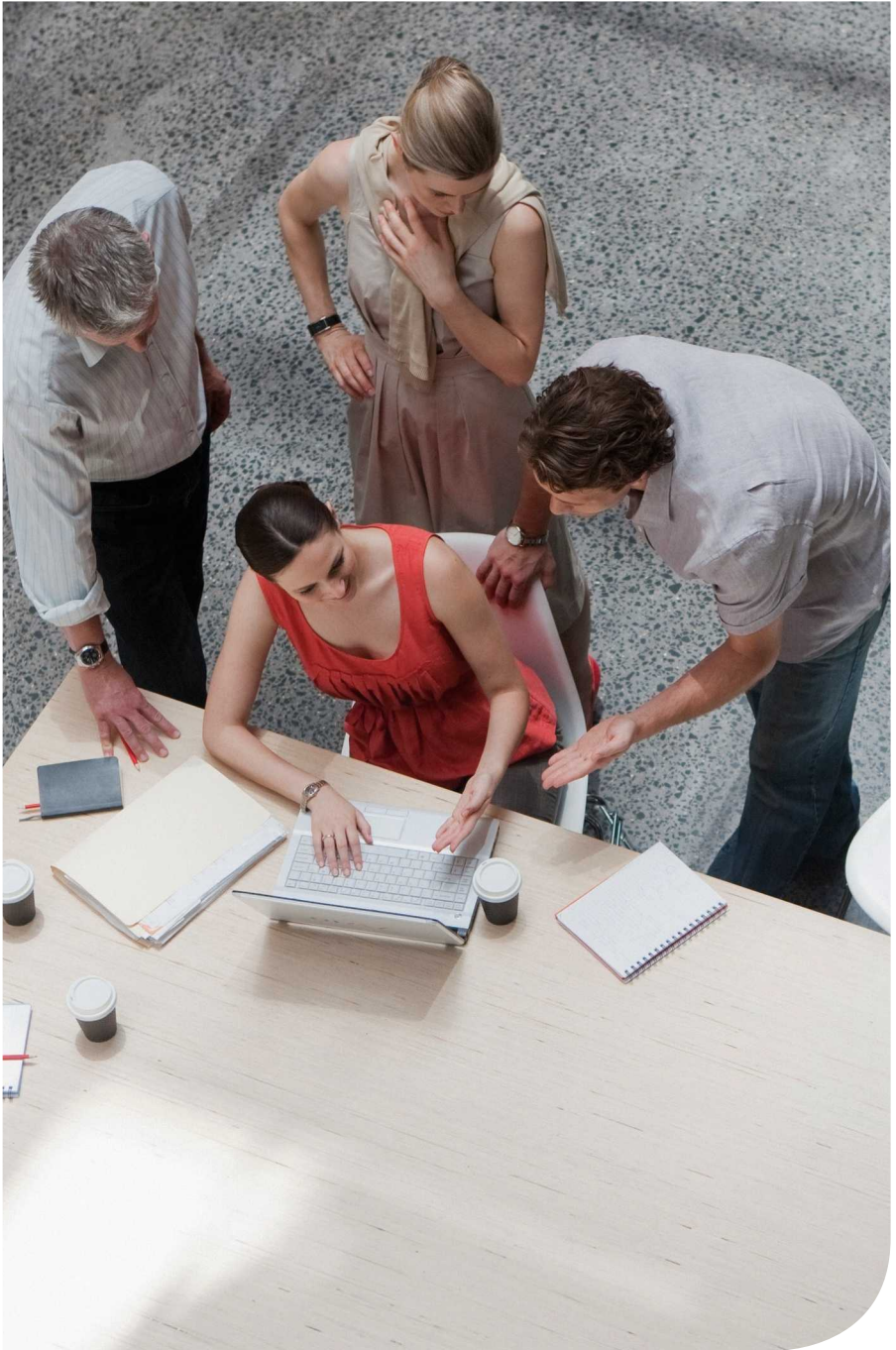
Si lors du lancement de la démarche de traduction des diplômes en compétences, comme indiqué précédemment, les échanges ne s'attardent pas immédiatement sur les définitions conceptuelles, il est néanmoins utile au cours de la démarche de se mettre d'accord sur le partage de définitions et acceptions du terme « compétence », de ses usages et de ses fonctions avec une approche critique.

Des auteurs tel que Crahay (2006, 101) considèrent que « la notion de compétence n'est pas étayée par une théorie scientifiquement fondée de la mobilisation des ressources cognitives », tout en reconnaissant que cette notion de compétence contribue à la réflexion sur la mobilisation des ressources cognitives en situation de résolution de problèmes, quand d'autres comme de Ketele (2006, 2013) parlent de « symphonie inachevée » mais soulignent le fait « qu'il y a au moins un noyau sur lequel tout le monde s'accorde en ce qui concerne le concept de compétence : c'est l'idée de mobiliser des ressources de diverses natures pour résoudre ce qu'on peut appeler soit des situations-problèmes soit des tâches complexes, deux termes différents mais qui renvoient aux mêmes choses » (de Ketele, 2013).

Il devient important, au fur et à mesure du processus de traduction, de partager le sens de la démarche et de s'entendre sur la notion de compétence. La compréhension de la méthodologie développée et la qualité du produit obtenu en dépendent. S'approprier la démarche passe souvent par la dissipation de quelques malentendus sur le concept et de son usage dans le contexte professionnel et de formation. Ainsi, Perrenoud, dès 1997, écartait trois fausses pistes. La première est liée à la conception de la pédagogie de la maîtrise ou de la pédagogie par objectifs qu'il s'agit de dépasser pour se « soucier du transfert des connaissances ou de leur mobilisation face à des situations complexes » (1997, 23). La deuxième relève de l'opposition entre compétence et performance considérée comme indicateur plus ou moins fiable d'une compétence, en soulevant le risque à nouveau de « laisser entière la question de la conceptualisation » et de ne pas se préoccuper « d'un inventaire des ressources mobilisées » ni de disposer « d'un *modèle théorique* de la mobilisation » (1997, 24). Enfin la troisième, qui considère « la compétence comme faculté générique », délaissant alors les acquis et les apprentissages construits. Il montre quelques années plus tard d'autres dérives stratégiques d'usage du concept dans le milieu de la formation (Perrenoud, 2000, 32) : « habiller les contenus [disciplinaires] habituels des atours des compétences », il s'agit alors d'ajouter un verbe d'action aux connaissances théoriques. Il repère à nouveau la dérive « des capacités tellement générales » qui oublie le contexte de mobilisation ; et enfin celle qui consiste à définir des compétences transversales « en laissant les savoirs aux disciplines ».

Au-delà des mésusages possibles, les différents travaux menés mettent en avant un des éléments clés de la démarche compétence : la définition et la caractérisation des





situations. En effet, comme l'exprime Le Boterf (2000, 18), « la compétence ne peut être séparée de ses conditions sociales de production » (travail, centre de recherche, universités, écoles, réseaux professionnels et d'expertise, etc.). Il est alors nécessaire de repérer les « situations problèmes » qui « s'inscrivent dans un environnement » (De Ketele, Le Boterf, Perrenoud, 2000) et vont constituer les lieux d'entraînement et de mobilisation, de « mise en synergie » des ressources spécifiques constitutives du savoir agir en compétence. C'est parce que les individus apprennent à repérer, combiner et mobiliser les ressources qu'ils vont pouvoir manifester leurs compétences lorsqu'ils sont confrontés à des situations problèmes, par nature complexes. Ils vont alors pouvoir mettre en exergue leur originalité, leur efficacité et leur adaptation au contexte, trois caractéristiques essentielles d'une personne qui agit avec compétence (Bosman, Gérard, Roegiers, 2000).

Le travail avec les équipes pédagogiques autour des situations de formation et des situations professionnelles qu'ils seront amenés à rencontrer, voire même créer, est essentiel. C'est de ces contextes que peuvent émerger les descriptifs de l'activité et être inférés les descripteurs de compétences. Ainsi, comme l'écrit Le Boterf, « être compétent c'est être capable de mettre en œuvre une pratique professionnelle pertinente dans une situation, en interprétant par rapport au contexte les critères de réalisation souhaitable de l'activité à réaliser, en mobilisant une combinatoire pertinente des ressources personnelles ou externes, afin d'atteindre des objectifs liés aux résultats attendus et en tirant les leçons de la pratique mise en œuvre » (2004, 2008, 2010).

La compétence est intégrée dans la définition des acquis d'apprentissage. La distinction entre les deux termes est nécessaire à bien opérer au regard du type de produit attendu. Dans le cadre du guide de traduction de compétences, il s'agit bien de rédiger des « agir avec compétence », alors que pour l'élaboration de référentiels de progressivité d'apprentissage et d'évaluation, les acquis d'apprentissages seront identifiés à partir des compétences visées ou attendues à l'issue du cursus concerné. Une distinction est établie entre compétence et acquis d'apprentissage. Pour l'Union européenne, une compétence est liée à une personne qualifiée, ou potentiellement qualifiée, pour travailler dans un domaine spécifique tandis que les acquis d'apprentissage comprennent la culture générale, l'éthique et les compétences sociales qui ne répondent pas directement à un besoin du marché du travail. La compétence est axée sur l'utilisation concrète des apprentissages en situation professionnelle.

Les acquis d'apprentissage sont ce qu'un.e étudiant.e doit « savoir, comprendre et être capable de réaliser au terme d'un processus d'apprentissage, d'un cursus ou d'une unité d'enseignement validée ; les acquis d'apprentissage sont définis sous forme de savoirs, aptitudes et de compétences ». Les termes « savoir », « aptitude » et « compétence » sont définis dans le cadre européen des certifications pour l'éducation tout

au long de la vie (CEC, 2008). Pour Richard (1998), « comprendre » c’est construire une représentation d’une situation matérielle ou symbolique. L’auteur présente dans son ouvrage sur les activités mentales quatre sens du mot « comprendre » qui consiste à particulariser un schéma connu, à construire une structure conceptuelle, à construire une représentation particularisée d’une situation ou à raisonner (produire des inférences) par analogie avec une situation connue.

Une recherche des principaux résultats d’apprentissage permet de travailler ensuite sur leurs évaluations afin de réfléchir sur les contenus des cours et des méthodes pédagogiques.

Les acquis d’apprentissage s’acquièrent au sein des établissements, ils préparent à la résolution de situations complexes en passant préalablement par la mise en pratique des savoirs disciplinaires (« savoir ») en situations simples. Il est attendu de l’étudiant.e de trouver des solutions à des objectifs précisément définis (« comprendre »). Les situations sont complexes à partir du moment où l’étudiant.e doit prendre des initiatives et choisir des solutions (« autonomie et responsabilité »). Les compétences sont alors évaluables au travers d’acquis d’apprentissage sous forme d’objets observables et mesurables (Lemenu, Heinen, 2015).

Ce travail préalable permet de se mettre d’accord sur :

- Quelles définitions retenir des compétences ?
- Quelle taille ? Quelle granularité sera retenue pour la traduction des diplômes en compétences ?
- Quelle réflexion sur les situations professionnelles, mais aussi sur les situations d’enseignement / apprentissage : identifier des situations concrètes clés du parcours de formation ainsi que les lieux de mobilisation, du « faire preuve » par les étudiants.

## 2. Seconde réunion de mise en place du projet

Cette seconde réunion précise les modalités de travail et revient sur les questions abordées lors de la première séance. Un mois d’écart entre les deux est recommandé. Si l’établissement s’est doté d’un référent par composante, interlocuteur privilégié de l’équipe projet, son rôle est à cette étape de pouvoir rendre compte de l’adhésion, des blocages, des questions, problèmes et besoins émergeant au début du projet. Cela permet de préparer la seconde réunion en ayant présents les questionnements, voire obstacles à la démarche qui devront être résolus.

Les deux méthodes présentées ci-après sont respectivement adaptées aux licences généralistes et aux licences professionnelles ainsi qu’aux masters.

## **CI. « Bac à sable » : l'essai sur quelques unités d'enseignement du diplôme**

Après la première séance de lancement, les équipes disposent d'un mois environ pour tenter une première expérience de traduction en compétences. La seconde séance de lancement permet aux équipes de repérer la pluralité des traductions selon les disciplines et de favoriser l'émergence de questionnements sur la démarche et la méthode de travail envisagée.

Lors de cette première phase d'investigation, il s'agit de bien préciser que l'approche compétences se pense dans un contexte et des circonstances, donc d'identifier des situations concrètes.

Chaque équipe diplôme est invitée à retenir cinq unités d'enseignement particulièrement significatives dans leur diplôme, réparties par exemple pour les licences généralistes sur les trois années. Il leur est demandé d'identifier, sur ces cinq unités, les situations concrètes de formation proposées aux étudiant.e.s, pour ensuite rendre compte des cinq éléments caractéristiques suivants : les connaissances, l'activité des étudiant.e.s, les capacités attendues, les méthodes/outils et les applications possibles. Cet exercice aide à la distinction entre unités d'enseignement et situations de formation. Ce sont ces dernières qui sont au centre du processus de traduction. Il est nécessaire de pouvoir bien les repérer. Elles peuvent être transversales à plusieurs unités d'enseignement.

| Mises en situation<br>Pratique dans la formation | Connaissances | Activités des étudiants<br>Capacités attendues | Méthodes & Outils | Applications pratiques<br>(généralisation possible) |
|--|---------------|--|-------------------|---|
|  |               | Verbes d'action                                |                   |   |

Tableau n° 5 : Grille de repérage des compétences dans cinq unités d'enseignement

Chaque groupe est amené à exposer ses réponses aux autres. Le débat qui s'en suit sert à s'accorder sur les définitions des concepts abordés. Le premier temps descriptif repère les similitudes et différences d'acception des termes de chaque rubrique. Puis sont identifiées les différences de nature de contenus et de compétences d'un diplôme à l'autre. Leur expression par les équipes permet de distinguer ce qui pourra faire l'objet d'harmonisation et ce qui relèvera de spécificités propres à chaque diplôme.

Généralement, cette phase montre que les connaissances sont exprimées différemment. Certains présentent des objets, des champs disciplinaires, pour d'autres des verbes d'action.

La notion de capacités conduit à de nombreux amalgames : elle relève pour certain.e.s de la compétence en tant que telle, pour d'autres de ressources sous-jacentes à la compétence. Celles développées à l'université ou celles mobilisées en situation professionnelle sont indifférenciées.

La présentation des situations ne rend généralement pas compte de leurs caractéristiques et de l'activité des étudiant.e.s qui interrogent l'agir avec compétence engendré.

Ces constats permettent alors de débattre avec les équipes :

- Comment rendre le descriptif de situations plus parlant et le mettre au cœur de la démarche ?
- Comment passer de catalogues de capacités (verbes d'action) à un ensemble significatif et réduit ?
- Quel lien entre les catégories :
  - en quoi les connaissances sont-elles ressources des capacités attendues ?
  - en quoi les situations mises en œuvre mobilisent-elles les capacités, outils et méthodes ?
- Existe-t-il une relation entre capacités et compétences ? Si oui, quelles différences ?
- Quel rapport des situations de formation avec des situations de travail ?

Les apports de professionnel.le.s et de théoricien.ne.s des compétences lors des séminaires de travail aident à mettre en mots et organiser le produit visé en partageant un langage commun. La présence, dès la seconde phase de lancement, d'intervenant.e.s extérieur.e.s est bénéfique : elle permet à chacun.e de se sentir à la hauteur de la tâche, car les professionnel.le.s comme les théoricien.ne.s savent souligner l'ampleur du travail et la difficulté pour toute institution et personne de statuer sur les compétences ou sur l'état d'une personne compétente. Cette démarche s'inscrit dans un contexte sociétal, les entreprises sont également aux prises avec la construction des compétences et apprennent à laisser le temps aux jeunes diplômé.e.s : les entreprises n'attendent pas un.e salarié.e « prêt à l'emploi » mais un.e collaborateur.rice qui va se construire et se façonner tout en contribuant aux évolutions de l'entreprise.

La seconde phase de lancement met également en exergue la difficulté à identifier les applications pratiques, à savoir la connaissance précise des milieux professionnels, de leurs activités et des situations professionnelles en tant que telles. C'est entre autres à ce niveau que le pilotage du projet par une structure telle que le SCUIO-BAIP est important. Il apporte alors ses compétences en matière de valorisation des données d'enquêtes d'insertion des diplômé.e.s et de structuration de base de données sur les stages, de mise à disposition de référentiels métiers auprès de chaque diplôme afin de posséder un fonds commun de références. Ce fonds commun peut également bénéficier à la valorisation de l'offre de formation et à l'alimentation des bases de référentiels de portefeuilles d'expériences et de compétences.

Les équipes sont généralement en demande d'un accompagnement méthodologique et confient le rôle de traduction à l'équipe projet qui comprend des professionnels des métiers liés à l'insertion professionnelle et au conseil : personnels des SCUIO-BAIP ; de la FCAA, ou enseignants-chercheurs issus des SHS (sciences de l'éducation, psychologie du travail, psychologie sociale, rompu.e.s, entre autres, aux méthodologies d'entretien, d'analyse de contenus, d'inférences). En effet, bien souvent les équipes pédagogiques ne se sentent pas légitimes pour traduire leurs diplômes en compétences, et/ou manquent de temps pour effectuer la traduction collectivement et de manière harmonisée à l'échelle de l'établissement.

En conséquence les enseignants-chercheurs sont demandeurs d'accompagnement pour acquérir ou approfondir la démarche.

## **b. La présentation d'un entretien et son analyse vidéo**

Dans le cadre de formations professionnalisantes et face à un public d'équipes « diplômées » plus ou moins aguerri aux descriptifs de formation par compétences, la seconde séance de lancement propose une vidéo d'entretien tel qu'il est mené avec les équipes. Le scénario présenté permet d'expliquer la méthodologie de travail (gain de temps pour les entretiens qui suivront) et d'autre part, sert également de prétexte à un échange varié sur la dimension compétence.

Les équipes « diplômées » peuvent alors discuter des éléments qui composent une compétence, envisager la façon dont elles vont, le cas échéant, travailler en amont de la première interview leurs situations de formation, l'activité déployée par les étudiants dans ces situations. Cette approche, en engageant une réflexion en amont des équipes enseignantes, favorise le fait que les équipes interviewées vont plus rapidement pouvoir expliquer ce que font les étudiants et parler de l'activité de ces derniers, sans passer forcément par l'étape de description de leur activité d'enseignant.e.

Par ailleurs, le travail de séquençage effectué sur la vidéo aide à comprendre la logique de l'entretien, rassurant ainsi les équipes.

Il permet ensuite à l'équipe projet elle-même de pouvoir travailler et analyser un entretien. L'équipe peut s'entraîner, sur un extrait, à apporter des éléments de traduction. Elle pourra également effectuer une analyse de la conduite d'entretien : analyser les moments de relance à effectuer, la façon dont les questions auraient pu être reprises, le besoin de précision qui aurait mérité d'être apporté, la posture des intervieweurs, etc.

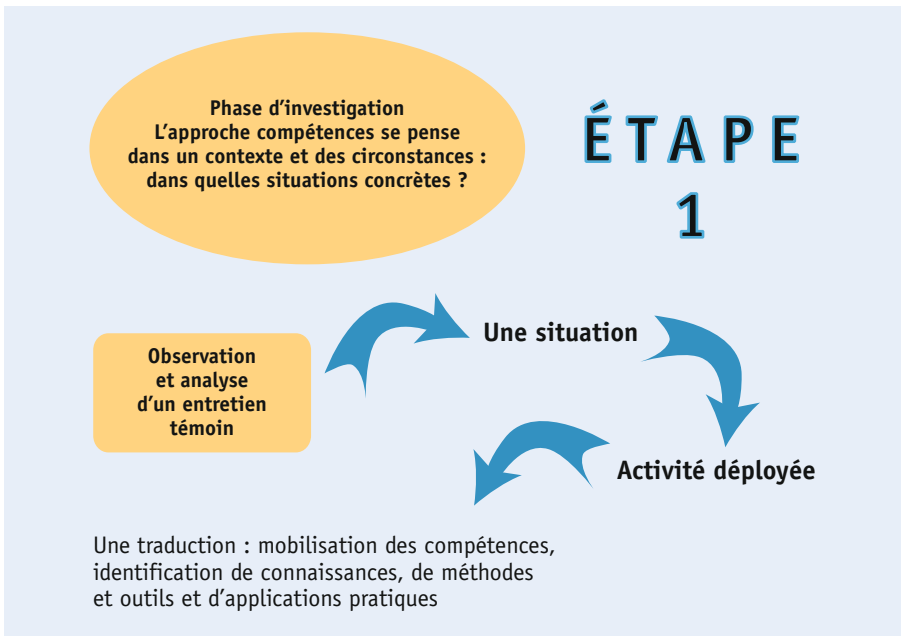


Figure n° 5 : Présentation de la démarche via l'analyse d'un entretien enregistré par vidéo



# DÉPLOIEMENT DU PROJET : UNE DÉMARCHE ITÉRATIVE

|  |    |
|--|----|
| Travail en amont de l'équipe projet .....                            | 43 |
| Travail parallèle de l'équipe projet<br>et des équipes mention ..... | 54 |
| Animation de séminaires .....  | 66 |



Une fois les étapes de lancement réalisées, la démarche se déploie durant plusieurs mois. Des temps d'entretiens, de traductions, de retours collectifs, de confrontations et enrichissements conceptuels, et de validation par des professionnel.le.s vont s'articuler. L'équipe projet sera amenée à questionner à plusieurs reprises les enseignant.e.s-chercheur.euse.s pour extraire des entretiens les compétences mises en œuvre lors des situations pédagogiques. Des professionnel.le.s et des étudiant.e.s seront sollicité.e.s dans un second temps pour la validation des compétences retenues.

La démarche compétence est itérative : la conduite des actions de traduction en compétences comprend des actions en parallèle pour l'équipe projet et pour les équipes diplômés.

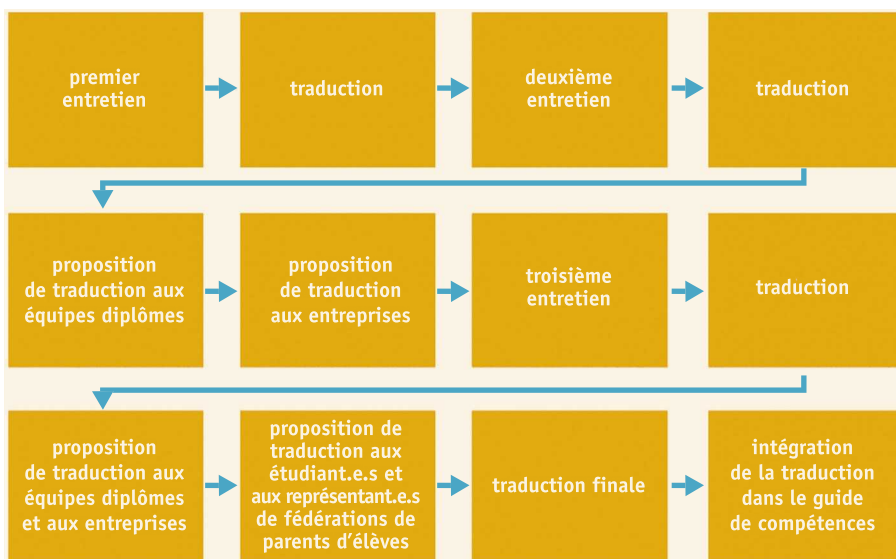


Figure n° 6 : Démarche itérative

Dans la phase de déploiement, l'équipe projet remplit les cinq rôles décrits précédemment : construction du guide de questionnement, direction des entretiens, traductions, conception et animation de séminaires, promotion du guide. Les équipes diplômés sont en miroir de chacun de ces rôles. À la suite de la construction du guide d'entretien les équipes sont interviewées, puis l'équipe projet procède à la traduction et la soumet lors d'un nouvel entretien aux équipes diplômés, pour validation et apports d'informations complémentaires ; au moins trois interviews sont nécessaires. En cours de processus, les productions seront soumises au moins deux fois à des professionnel.le.s extérieur.e.s. Si d'autres publics cibles sont concernés, tels que les parents d'élèves, ils devront être associés au moins une fois aux phases finales de production.

Lors de la période de promotion, le regard des publics sera à nouveau apprécié afin d'apporter les améliorations et actualisations nécessaires.

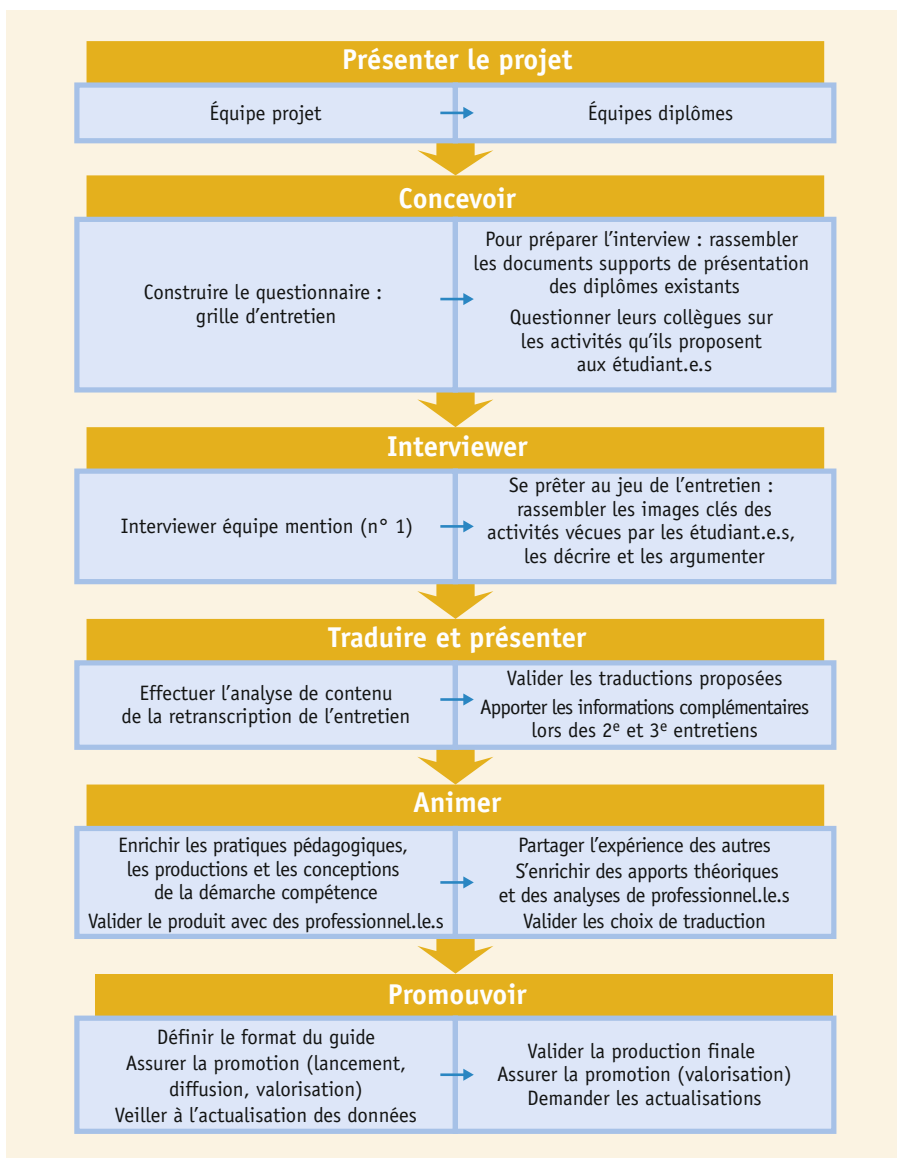


Tableau n° 6 : Activité miroir de l'équipe projet et des équipes diplômées

Chaque étape est reprise dans le détail ci-après.

# TRAVAIL EN AMONT DE L'ÉQUIPE PROJET

## I. Construction des entretiens

### 1. Contenu de la trame d'entretien

Des entretiens sont programmés pour répondre aux demandes des équipes pédagogiques d'être accompagnées dans le travail de traduction. À cette fin, une trame d'interview est construite. Elle va permettre à l'équipe projet de recueillir les informations nécessaires à la traduction. L'équipe projet construit ainsi le questionnaire et décide du niveau de détail des informations recherchées, pour aider les enseignant.e.s à faire le lien entre compétences, objectifs, contenus de formation et l'activité déployée par les étudiant.e.s. Le rôle du guide de questionnement est de faciliter la reconnaissance par les enseignant.e.s de l'activité qu'ils génèrent chez les étudiant.e.s dans leurs enseignements et d'aider à faire exprimer le chaînon manquant de la compétence qui existe entre l'entreprise et l'université mais qui est souvent non dite.

Le guide proposé ici n'est qu'une solution parmi d'autres. À charge à chaque établissement de reconstruire son propre schéma d'interview. Toutefois, confronté à cette étape, il semble bénéfique au regard de l'expérience de l'UGA et en réponse à plusieurs demandes de porteurs de projets rencontrés lors d'échanges entre équipes d'enseignement supérieur (matinales Apec, journées DGESIP, séminaires inter universitaires), de livrer un modèle de guide et de son mode d'emploi.

Avoir une trame de questionnement est capital. D'une part elle permet de recueillir les éléments utiles à la traduction, d'autre part elle sert de « fil d'Ariane » pour les intervieweurs. En effet, bien souvent dans le cours des échanges, les interviewé.e.s abordent d'autres aspects de leur diplôme. Ces digressions, si elles apportent certains éclairages intéressants, peuvent cependant faire perdre le recueil d'informations essentielles et indispensables à la traduction. Il est donc nécessaire de se référer très régulièrement au guide de questionnement, quitte à être parfois redondant.e. Redondances par ailleurs recherchées, elles permettent de compléter des descriptions ou explications apportées précédemment. Elles garantissent la fiabilité et la qualité des informations données. Si les interviewé.e.s reprennent leurs réponses en confirmant les propos précédents, c'est souvent que cette idée est importante et mérite d'être bien posée. Les traducteur.rice.s veilleront à sa prise en compte et sa mise en évidence dans le guide.

La construction du guide de questionnement place au centre du processus les situations d'enseignement, de formation et professionnalisantes que rencontrent les étudiant.e.s.

**Le schéma de questionnement** est organisé au regard d'un élément essentiel : la caractérisation de la personne compétente (Le Boterf, 2013). En l'occurrence l'activité

des étudiant.e.s futur.e.s diplômé.e.s est au cœur du processus de traduction. La traduction des diplômes en compétences ne vise pas à décliner une liste de compétences en tant qu'objets existant en soi, mais à indiquer en quoi les étudiant.e.s formé.e.s dans telle ou telle mention ou diplôme vont pouvoir manifester la preuve de leur agir avec compétences. La traduction des compétences ainsi élaborée par les établissements va montrer, donner à voir, ce que les responsables de formation au travers de leurs mentions et parcours cherchent à faire mobiliser aux étudiant.e.s. C'est la potentialité de mobilisation des capacités acquises et leur contexte de développement dans la formation de tel ou tel établissement d'enseignement supérieur qui sont livrés via la traduction. Et ce, tout particulièrement pour des diplômes de licences généralistes. Dans le cas de diplômes de masters ou de licences professionnelles, la traduction livrée rend compte de la mobilisation de compétences en situations professionnelles qui préfigurent souvent les futurs premiers emplois des diplômé.e.s.



La traduction des diplômes en compétences cherche à caractériser les atouts visés chez les étudiant.e.s pensé.e.s comme des personnes compétentes qui « savent agir de manière pertinente dans certaines circonstances, ou encore répondent avec succès aux problèmes posés par certaines tâches » (Muller & Plazaola-Giger, 2013, 218).

C'est l'être humain qui est au cœur de la traduction des diplômes en compétences. Autrement dit, en paraphrasant Le Boterf (108, 2013) : « qu'est-ce qu'un "étudiant" compétent à qui on peut faire confiance ». Le – on – est, selon le niveau de diplôme, le responsable de formation de master et/ou les recruteurs du monde professionnel. Toutefois, les références aux travaux de Le Boterf portent sur les compétences de professionnels. Le travail mené dans le cadre d'une traduction de diplômes en compétences se situe à l'articulation du milieu universitaire de l'étudiant.e et du futur milieu professionnel. La transposition de la définition et des approches de Le Boterf semblent possibles à condition :

- De penser le lien entre les situations universitaires et les situations professionnelles et donc raisonner en « *étudiant* compétent » (Le Boterf parle de « professionnel compétent ») et « non seulement en termes de compétences ». D'ailleurs, Le Boterf explique que « ce n'est qu'après avoir compris le processus mis en œuvre par un sujet que l'on peut choisir, si nécessaire, de nommer "compétence" tel ou tel élément du schéma » (2013, 124). L'essentiel est pour lui de bien distinguer et de mettre en relation les ressources dont font partie les compétences, les pratiques et les résultats.
- De distinguer :
  - « Ce qui relève des ressources », ce qui peut donner en formation des objectifs d'acquisition de savoirs, de connaissances, de méthodes, d'attitudes sous-jacentes, de savoir-faire, de techniques, etc. Elles sont généralement plus facilement exprimées par les équipes diplômées.
  - « Et ce qui relève des pratiques professionnelles », ce qui peut donner des objectifs d'acquisition liés à la mobilisation des ressources en situation professionnalisante, voire professionnelle en tant que telle. Elles sont souvent plus difficilement repérables pour des formations généralistes.
- De « considérer que le savoir – faire ne se situe pas au même niveau que le savoir-agir : les savoir-faire sont des ressources pouvant être mobilisées dans des savoir-agir. » (2013, 125). Il s'agira donc, selon le niveau de diplôme, de reconnaître les savoir-agir mobilisés dans les différents métiers, différentes fonctions potentiellement occupées par les jeunes diplômé.e.s. La difficulté pour les cursus universitaires réside dans la multitude d'insertions professionnelles possibles, lorsque les formations ne sont pas en alternance ou en apprentissage.

La trame de questionnement est précisée à partir de deux réflexions préalables :

- Celle sur la conception de compétences.
- Celle des publics visés par la traduction. Il s'agit de se faire comprendre à la fois en amont de l'université, par les usagers dont les parents, et en aval par les employeurs potentiels, en particulier pour la traduction des diplômes de licences généralistes. En ce qui concerne les diplômes de masters ou de licences professionnelles, le public visé est uniquement celui du monde professionnel.

Le premier niveau de réflexion a été présenté précédemment. Le second axe de réflexion conduit à réfléchir sur ce qui va renseigner et rassurer les publics visés. Si l'objectif est bien de décrire les diplômes en compétences, il n'est pas question de nier le rôle que jouent les savoirs et champs de connaissances dans la formation. Il est donc important de questionner les champs disciplinaires reconnaissables et caractéristiques de chaque diplôme. Un recruteur, ancien diplômé éventuel de la filière, reconnaîtra avec plaisir les grands champs de connaissance rassurants et parfois caractéristiques d'une spécificité de l'université. Par exemple, la mécanique des solides est courante, celle des fluides est plus caractéristique de certains lieux de formation. La quantité de démarches expérimentales peut également constituer une marque de fabrique de certaines formations par rapport à d'autres.

Par ailleurs, cette étape rassure également les équipes interviewées et leur sert de point d'ancrage au départ des entretiens. C'est une étape qui permet à chaque membre de l'équipe diplôme de se reconnaître, de se définir. Bien souvent le choix des disciplines enseignées est constitutif d'un label propre à chaque diplôme. L'harmonisation nationale de la nomenclature de diplômes ne gomme pas la spécificité de tel ou tel site de formation, due à son environnement social, géographique, etc.

Le guide de questionnement, outre le lot organisé de questions, comprend également un glossaire des notions clés mobilisées dans chaque série de questions. Il s'agit, tout en menant le travail de traduction par l'équipe projet, de partager un projet commun avec les équipes diplômes concernées. La compréhension mutuelle du travail réalisé est au centre des préoccupations du guidage de l'action de traduction réalisée pour et à l'usage des équipes de formation. Il est donc essentiel que les objets de questionnement soient clairs pour chacun.e.

## **α. Questionnaire licences généralistes**

Trois volets de questionnement structurent la durée de l'entretien :

- les champs thématiques disciplinaires cœur et les champs disciplinaires associés ;
- les situations de formation porteuses de « l'agir en compétence » et de la « mobilisation des compétences » et l'activité générée chez les étudiant.e.s dans celles-ci ;
- la transversalité ou applications futures.

## Champs thématiques clefs : disciplinaires, transversaux

Situations de formation révélatrices de  
**l'agir en compétence (mobilisation)**



Transversalité :  
applications,  
insertions  
professionnelles

Figure n° 7 : Logique du questionnement

Si, au final, ce sont les aspects macroscopiques de chaque diplôme qui sont recherchés, la trame de questionnement rentre dans des détails fins (annexe 1).

- **Les champs disciplinaires cœur.** Ils sont définis comme le versant académique de la formation, les disciplines, les objets d'enseignement « cœur » du diplôme. Ils ont été regroupés en grands domaines ou catégories. Le niveau de regroupement est significatif de la nature, de la coloration du diplôme.
- **Les champs disciplinaires associés :** les disciplines ou objets d'enseignement connexes majeurs et indispensables pour le diplôme. L'appellation choisie de champs associés et non pas transversaux permet de les distinguer des modalités pédagogiques d'enseignement qui sont, elles, incluses dans la présentation des situations et des compétences qui leur sont rattachées (exemple : démarche expérimentale, apprentissage par problème, recherche et synthèse d'informations, etc.). Par ailleurs, cela permet de positionner le rôle d'une discipline dans un diplôme, ainsi de l'usage des mathématiques dans les diplômes en sciences expérimentales pour lesquelles les mathématiques sont indispensables, mais les contenus et méthodes mobilisés diffèrent de ceux enseignés dans un diplôme de mathématiques en tant que tel. Ils sont alors considérés au titre d'un champ disciplinaire associé.

Il s'agit de rechercher, dans l'idéal, quels sont les grands domaines disciplinaires cœur et associés que, selon les enseignant.e.s, le.a jeune diplômé.e a capitalisés en trois ans, de repérer ce qui est générique et ce qui fait la spécificité de tel ou tel établissement.

Le questionnement lié à cet objet vise non seulement une description des champs en eux-mêmes, mais aussi déjà la recherche d'éléments qui serviront la traduction en compétences. Le questionnement porte sur la pertinence, les apports de chaque

champ disciplinaire à la formation des étudiant.e.s, visant ainsi à faire expliquer les acquisitions visées. Cette étape fournit des éléments utiles à la reconnaissance de ressources (connaissances, méthodes, attitudes, etc.).

L'objectif, au cours de l'entretien, est d'arriver en moyenne à cinq champs disciplinaires maximum et trois associés.

– **Les situations de formation** constituent l'élément central et original de la démarche compétence. Elles sont significatives des environnements d'enseignement (moment, lieu, niveau de difficulté, acteurs, etc.) et de la contextualisation des objets d'enseignement. À noter que la notion de situations de formation dépasse le périmètre des unités d'enseignement qui décrivent souvent le contenu d'une maquette de formation. Les situations citées relèvent du stage, des travaux pratiques, des sorties de terrain, des résolutions de problème, d'apprentissage par problème, de cours magistral, de projet et d'études de cas, etc. Leur description va révéler les actions et l'activité générée chez les étudiant.e.s dans celles-ci. Un même contexte peut générer des activités différentes : le cours magistral, par exemple, peut donner lieu à une écoute stricte ou à des interactions qui seront alors décrites et questionnées du fait d'innovations pédagogiques mises en œuvre (usage de boîtiers de vote, enquêtes en ligne, etc.).

L'objectif des entretiens est d'obtenir le maximum d'informations factuelles sur les situations pédagogiques. Après avoir identifié les situations dans lesquelles sont mises en œuvre des compétences, il est demandé aux interviewé.e.s de décrire le plus précisément possible la succession des actions élémentaires que réalisent les étudiant.e.s au cours des situations pédagogiques. Il s'agit de commencer à faire émerger ce qui va permettre de rendre compte de l'agir en compétences. En effet, comme l'indique Raby (2013, 42), « On ne peut aller dans le sens des compétences, sans travailler sur les situations complexes. Le professeur est invité à perdre un peu de son aisance à exposer des connaissances, pour s'aventurer dans un domaine où non seulement il est dispensateur de savoirs mais aussi un formateur et organisateur de situations. »

Au regard de chaque situation mentionnée, le questionnement porte sur ce qui est mis en jeu dans celle-ci, ce qui motive son inscription dans le diplôme. Les aspects très concrets des actions et de l'activité des étudiant.e.s sont passés au crible. Les questions peuvent dans cette partie être redondantes. L'avis argumenté des enseignant.e.s sur l'importance accordée à la place de chaque situation est capital. Des questions complémentaires portent sur la clarification des connaissances, méthodes, outils, savoir-faire, techniques et environnement précis de chaque situation. Il s'agit d'obtenir tous les éléments de mise en œuvre concrète de l'activité, ce qui permet de la caractériser dans un contexte typique. Ces informations donneront corps aux compétences, savoir-faire, connaissances qui seront finalement retenus comme les plus significatifs et importants à faire connaître, en particulier aux professionnel.le.s.

– **La transférabilité ou les contextes d'usage**

Il s'agit de repérer les applications futures et les insertions professionnelles possibles (secteurs, métiers, fonctions, missions), grâce à la mobilisation des activités précédemment identifiées, dont les contenus seront traduits en compétences. C'est



la notion de transfert ou transposition à de nouvelles situations qui est l'objet du questionnement, c'est-à-dire pouvoir renouveler dans un autre contexte ce qui a été appris, détaché du contexte initial pour pouvoir faire dans un autre contexte. Cela requiert le fait de savoir faire état de ce que l'individu sait faire (Le Boterf, 2013). Cette dernière partie permet enfin de parcourir de nouveau le champ de questionnement précédent. En interrogeant le futur des étudiant.e.s, les enseignant.e.s peuvent alors réinterroger la pertinence, l'importance de tel champ disciplinaire, ou de telle situation de formation et de ses activités.

## **b. Questionnaire masters et licences professionnelles**

Quatre volets de questionnement sont développés :

- les champs disciplinaires,
- l'insertion professionnelle,
- les situations professionnelles et de formation,
- la transférabilité.

La construction du guide de questionnement pour traduire des diplômes professionnalisants conduit à insérer un volet de questionnement plus en prise directe avec l'insertion professionnelle visée en tant que telle. Il est alors utile que chaque équipe d'intervieweurs effectue au préalable la collecte de documents relatifs aux débouchés de chaque parcours de formation : enquêtes d'insertion, référentiels des métiers cadres qui donnent une visibilité sur les secteurs et les modes d'accès aux métiers, requête des bases de stages (missions et leurs descriptifs), fiches RNCP et codes ROME mentionnés, entre autres. Cela fournit aux intervieweurs un panel de compétences pré-identifiées qui pourront ensuite être confrontées aux informations fournies par les équipes diplômées et favoriseront les dialogues ultérieurs avec les professionnel.le.s et les expert.e.s (description des métiers, de leurs évolutions et compétences recherchées). Ces matériaux restent à l'usage exclusif des intervieweurs.

La rédaction effectuée de certains diplômes sous la forme de blocs de compétences (formation continue) devrait aussi aider à mieux appréhender les situations professionnelles que rencontreront les jeunes diplômé.e.s. En effet, des situations professionnelles sont la somme d'activités professionnelles qui nécessitent la maîtrise de certaines compétences. Comme le mentionnait déjà Perrenoud, en 1997, « Les compétences sont intéressantes parce qu'elles permettent de faire face à des *familles* de situations » (1997, 37).

### **- Les champs disciplinaires**

Pour chaque diplôme, les références aux champs disciplinaires constituent un point d'entrée partagé collectivement. Béoïen ou expert du domaine, chacun peut se faire une représentation du diplôme *a minima*. Même si dans le cas des diplômes à finalité d'insertion professionnelle directe, le détail des contenus disciplinaires ne constitue pas la source d'information privilégiée recherchée par les professionnels, ce type d'information

rassure sur la nature des objets de formation (base commune de vécu des ancien.ne.s diplômé.e.s, par exemple, souvent recruteurs potentiels). On notera que dans le cas des masters, les champs disciplinaires cœur sont à la fois commun à plusieurs parcours (tronc commun) et en diffèrent à la fois du fait de la spécialisation caractéristique des parcours qui visent ainsi une insertion professionnelle bien circonscrite.

### – **L’insertion professionnelle**

Ce champ de questionnement propre aux diplômés tels que masters, licences professionnelles, diplômes d’ingénieur, permet de donner accès aux compétences attendues dans le champ professionnel. Les questions afférentes à cette partie de l’entretien permettent d’accéder aux descriptifs de missions lors de formations en alternance ou lors de stages, mais aussi dans les métiers qu’exercent les ancien.ne.s diplômé.e.s. Ce volet de questions conduit les interviewé.e.s à renseigner sur les attendus, tels qu’ils sont livrés par le monde professionnel lui-même. À ce niveau de diplôme, il s’agit de comprendre les pratiques professionnelles que vont pouvoir exercer les étudiant.e.s pendant et à l’issue de la formation, et de livrer les éléments constitutifs des missions remplies dans des secteurs variés et des typologies de métiers précis. Les pratiques professionnelles couvrent tous les champs possibles d’insertion ; le domaine de la recherche fait partie des secteurs d’activité potentiels. Même si le niveau de master est un palier d’insertion, les compétences des métiers liés aux secteurs de la recherche sont également interrogées lorsque c’est le cas.

Cette phase de questionnement interroge la façon dont les formations rénovent leurs contenus et méthodes en fonction des retours des professionnel.le.s (conseils de perfectionnement, tuteurs de stages, professionnels intervenants en formation) et fait appel aux conditions et acteurs qui alimentent la démarche qualité des diplômés.

### – **Les situations professionnelles et de formation**

Le troisième volet de questionnement va permettre de concrétiser les contenus et méthodes de formation mis en œuvre via les actions et l’activité mobilisées chez les étudiant.e.s, selon la même démarche développée pour les licences généralistes. Toutefois, quelques questions complémentaires font suite à ce champ de questionnement. Ainsi, les intervieweurs vont chercher à savoir en quoi l’activité générée par les étudiant.e.s dans cette situation est significative de ce qu’ils font en milieu professionnel ou de ce que pensent les équipes diplômés de ce qui est attendu. De la même façon, les capacités d’innovation des étudiant.e.s, leurs capacités d’adaptation et leur degré d’autonomie sont particulièrement interrogées. À ce niveau, les activités de stage en alternance ou en stage long (six mois minimum) constituent souvent le centre des situations vécues au cours des deux années de formation, en master tout particulièrement. Les autres situations de formation sont en quelque sorte des satellites autour des activités cœur menées par les étudiant.e.s. Elles révèlent plus souvent des ressources construites pour que la.le futur.e jeune diplômé.e puisse les mobiliser en pratique professionnelle réelle.

Enfin, le sens perçu par les étudiant.e.s quant aux apports de leur formation est questionné. Ce versant fait partie des questions posées aux jeunes diplômé.e.s dans



les enquêtes d'insertion. Accéder à l'avis qu'en ont les équipes de formation permet de comprendre, via les représentations des enseignant.e.s, ce que retiennent les étudiant.e.s : ont-il.elle.s en mémoire des faits marquants de situations particulièrement réussies pour les étudiant.e.s ou, au contraire, des difficultés récurrentes ? Il s'agit de faire identifier des moments où, en tant qu'enseignant.e.s, il.elle.s voient les transformations qui s'opèrent du point de vue des apprentissages ou des acquisitions des étudiant.e.s ou, à l'inverse, les obstacles réguliers. Ces deux objets d'entretiens révèlent et confortent les comportements visés significatifs des compétences visées. Une nouvelle fois, la redondance de certaines questions sera nécessaire pour s'assurer d'accéder le plus précisément aux acquisitions dévoilées : quelle progressivité d'acquisition ? En quoi certaines sont-elles plus faciles ou difficiles à acquérir que d'autres ? Quels savoir-faire valorisent les professionnel.le.s ? Qu'est-ce que vous évaluez dans chaque situation ?

#### – La transférabilité

Il s'agit en dernier ressort d'effectuer un tour d'horizon de ce qui a été évoqué précédemment. Ce dernier volet a pour fonction de vérifier ce qui est marquant en termes de potentialités générées et développées chez les étudiant.e.s en formation.

## 2. Posture dans les entretiens

Préalablement, le chef de projet devra s'assurer auprès des futurs « traducteurs » de leur maîtrise du questionnement : formations et expériences pour les entretiens de face-à-face.

Les membres de l'équipe projet vont interroger ensemble (au moins à deux) et à plusieurs reprises les EC. Aussi, il est impératif qu'il.elle.s partagent la même vision sur les éléments du projet. L'introduction au déroulé du questionnaire sera identique pour toute l'équipe.

Plusieurs réunions de travail sont indispensables pour obtenir un langage commun partagé avec les enseignant.e.s sur le projet. Lors de ces réunions les points suivants seront abordés :

- les objections à la démarche compétences,
- les différentes définitions de la compétence,
- la dimension politique du projet : accréditation, rapports ministériels, processus européens.

Par-delà le langage commun autour du projet, c'est la démarche même de questionnement qui est à travailler en équipe. L'élaboration du questionnaire et l'appropriation par tous les membres de l'équipe projet est essentielle. Il est important que chaque membre perçoive la logique de questionnement, l'utilité de chaque question à l'obtention d'informations pour la traduction. La préparation aux entretiens vise à s'entraîner à la nature de réponses possibles et à la façon dont les intervieweurs vont reprendre le questionnement, revenir aux questions initiales tout en rebondissant sur le discours des équipes diplômées. Il est possible d'effectuer une liste de types de réponses et leur signification. Cela permet ensuite à l'équipe projet de guider les entretiens avec une grande disponibilité et un niveau d'écoute de qualité.

Outre le contenu proprement dit de l'entretien, la préparation de l'introduction au questionnement auprès des équipes diplômées est un facteur qui va favoriser l'implication des personnes interviewées dans le moment présent de l'entretien.

Les quatre étapes à l'introduction de l'entretien :

### a. Se présenter

Les personnels en charge de l'orientation et de l'insertion professionnelle des étudiant.e.s ou de la formation continue, croisent régulièrement les EC ; ce n'est pas pour autant que chacun.e connaît les missions respectives de l'autre, en particulier en ce qui concerne le projet lui-même et son lien avec les missions de chacun.e.

### b. L'objectif du projet

Un guide de compétences pour les diplômés de l'établissement répond à la volonté de communiquer aux entreprises, aux familles et aux étudiant.e.s sur les capacités d'agir des diplômé.e.s. Les équipes diplômées sont souvent largement impliquées dans les opérations de promotion de leurs diplômés, elles sont sensibles à une

meilleure qualité de communication. Les interrelations possibles avec les autres dimensions de la démarche compétences sont abordées. La démarche d'élaboration du guide des compétences est rarement mobilisée pour elle-même, elle s'intègre souvent dans un processus de valorisation, mais également pédagogique et institutionnel. La référence à la dimension politique du projet peut être rappelée : accréditation, réponse à appel à projet, etc.

### c. L'objet de l'entretien

Il s'agit d'apporter les données utiles à la traduction des diplômes en compétences. À cette fin, l'entretien va servir à trouver et décrire les situations pédagogiques dans lesquelles les étudiant.e.s sont amené.e.s à mobiliser plusieurs ressources avec une certaine autonomie.

C'est aussi le moment d'annoncer la structure du questionnaire et que plusieurs entretiens vont être menés. Le type de coopération entre l'équipe projet et l'équipe diplôme est également présentée : traductions, relecture, deuxième et troisième interviews, association des professionnel.le.s, etc.

### d. La durée de l'entretien

Fixer une durée (généralement de deux heures) au départ de l'entretien permet aux interlocuteurs d'organiser leur agenda mais aussi de rappeler le temps de l'échange lors d'éventuelles digressions.

|                        |  |   |
|------------------------|--|---|
| 1 – Qui ?              | Inscrire la relation dans la durée et la confiance   | Se présenter, expliquer ses missions au sein de l'université, présenter les grands thèmes du questionnaire<br>Indiquer son rôle de traducteur         |
| 2-Pourquoi ?           | Communiquer les diplômes en compétences pour les entreprises, les familles et les étudiant.e.s                                       | Faciliter la compréhension des diplômes par l'environnement (Guide compétences)<br>Écouter les propositions d'amélioration des cursus (accréditation) |
| 3-De quoi s'agit-il ?  | Rechercher les compétences   | Trouver les situations pédagogiques et dire ce que font les étudiant.e.s au cours de ces situations   |
| 4-Durée de l'entretien | 2 heures d'entretien pour l'organisation du temps des EC, aborder tous les thèmes prévus<br>Proposer l'enregistrement de l'entretien | Cadrer l'entretien  |

Tableau n° 7 : étapes de la présentation de l'entretien

# TRAVAIL PARALLÈLE DE L'ÉQUIPE PROJET ET DES ÉQUIPES MENTION

## I. Déroulement des entretiens

### 1. Premier entretien

#### a. Méthodologie d'entretien

La méthodologie d'« entretien d'explicitation » proposée par Pierre Vermersch (1994) semble la meilleure technique pour récolter des informations.

Par ailleurs, l'entretien d'explicitation est proche des techniques d'entretien d'aide à l'insertion professionnelle utilisées par les équipes dédiées à l'insertion professionnelle. Il s'agit de faciliter l'expression des interviewé.e.s sans induire de réponse dans la question (« contenu vide »). Il l'est parfois également par les EC qui accompagnent des formations professionnelles (les entretiens de visite ou de bilan de stage peuvent mobiliser ce type de méthode). Il s'agit généralement de faire appel à la mémoire, de stimuler la perception de la personne interviewée à propos d'une expérience et ainsi, de faire émerger l'implicite de l'action (description de l'action, raisonnement effectif, buts réels et savoirs théoriques utilisés).

L'utilisation de l'entretien d'explicitation avec les équipes diplômées est une volonté d'éviter la présentation de situations de formation figée, déjà réfléchie, formalisée et actée dans ses conséquences. Il s'agit d'éviter le « pourquoi », d'orienter les entretiens vers l'émotionnel et de ne pas hésiter à reformuler les réponses. Au cours des entretiens successifs, l'entretien d'explicitation fondé sur la description du « faire » par les enseignant.e.s facilite un retour réflexif sur leur propre pratique de formation. La verbalisation de l'action constitue un élément de prise de conscience pour les enseignant.e.s les plus impliqué.e.s dans les situations pédagogiques. Bien que le résultat attendu des entretiens soit d'obtenir des informations sur l'activité déployée par les étudiant.e.s en formation, l'entretien fait appel à l'activation de ce que font faire les enseignant.e.s aux étudiant.e.s pour ensuite accéder aux images qu'ils ont de l'activité déployée par ceux-ci.

En référence aux travaux de Vermersch (1994, 98), quelques fondamentaux de l'entretien d'explicitation sont rappelés ici :

- se placer à 45 degrés de l'interlocuteur, éviter le face-à-face ;
- commencer l'entretien en proposant un « contrat de communication » : « je vous propose, si vous le voulez bien, de revenir sur... » ;
- chercher à cerner la situation, avec le plus de détails possibles, revenir sur le moment de l'action, l'instant de l'action ;

- poser des questions en faisant appel à au moins deux sens utilisés lors de la situation ;
- pas de question avec « pourquoi » afin d'éviter l'explication rationalisée après le vécu de la situation, ne pas induire de réponse ;
- observer les mimiques de l'interlocuteur.rice afin de vérifier qu'il est dans l'évocation dans la situation.

Cette technique d'entretien demande de l'entraînement car les échanges verbaux sont souvent l'occasion de digressions sur les causes et les effets d'une situation. Il ne faut pas hésiter à revenir sur la situation pédagogique lorsque l'intervinté.e fait des commentaires sur la situation à décrire et son environnement. Il faut être capable de visualiser la description présentée par l'interlocuteur.rice et de pouvoir la reformuler.

## b. Prise de notes

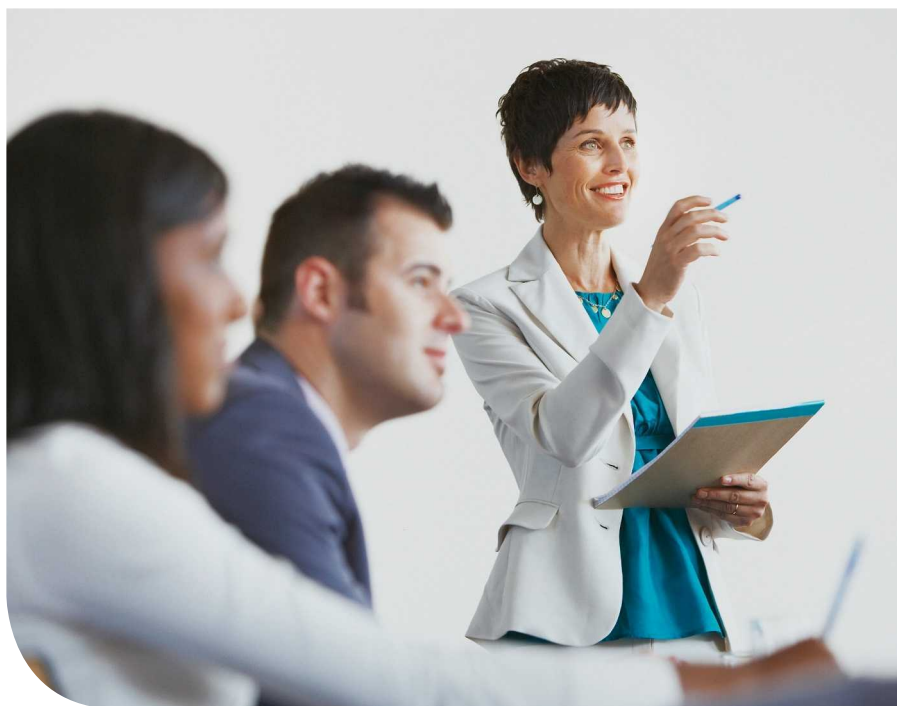
L'enregistrement audio des échanges avec les EC ne dispense pas de la prise de notes. La prise de notes manuelle vise à faciliter la mémorisation des informations importantes. Le « traducteur » est amené à conduire plusieurs entretiens. Il aura une vision synoptique des descriptions des situations pédagogiques. Cette vue d'ensemble lui permettra de recouper les informations sur l'ensemble d'un diplôme. La prise de note du type Cornell – 5 R – (Simonet, 2005) facilite la mémorisation des entretiens (Record : rédiger les notes, Reduce : résumer le contenu à partir de quelques mots-clés dans la marge, Recite : réciter ses notes, Reflect : réfléchir sur le contenu en liaison avec ce que l'on sait par ailleurs, Review : reprendre ses notes régulièrement).

Inscrire régulièrement sur la feuille du questionnaire le moment de l'entretien pour retrouver rapidement les propos tenus sur l'enregistrement audio. D'autant que des informations nouvelles peuvent être délivrées par l'EC sur plusieurs rubriques du questionnaire.

L'outil de recueil de données (annexe 3 – illustration pour le second champ de questionnement licences) proposé reprend toutes les questions et permet d'organiser les réponses en fonction des grandes caractéristiques des compétences et de noter les insurances des interviewé.e.s. Lorsqu'un contexte ou des conditions sont présentées ou expliquées de manière récurrente, elles ont de l'importance pour les interlocuteurs.trices. Elles sont alors mises en mémoire pour revenir les questionner grâce aux redondances des questions préparées.

## 2. Deuxième entretien

Le deuxième entretien résulte d'une première étape de traduction. Il permet, d'une part, de vérifier que les informations livrées au cours du premier entretien ont été bien comprises, d'autre part, de proposer un premier niveau de traduction en



compétences ; enfin, en reprenant la trame de l'interview, de compléter, préciser et amender le travail. Un document support sert de présentation. Le produit n'est pas transmis aux équipes auparavant, en effet sa lecture non commentée peut apporter des confusions, sources d'incompréhensions. À ce stade, il est important qu'une présentation commentée soit effectuée avant de faire circuler le document entre les différent.e.s responsables de formation et membres des équipes pédagogiques (mention, parcours, unités d'enseignement).

Ce premier stade de traduction ne rend pas encore compte de la présentation dynamique qui sera recherchée dans le guide. Mais une première présentation générique fait l'objet de discussion avec l'équipe diplôme. Plus l'équipe projet travaille tôt (après le deuxième entretien) avec les services de communication de l'établissement, plus la mise en forme partagée avec les équipes donne sens à la traduction retenue. Les contenus et les formes de présentation sont indissociables. La façon de mettre en images, d'animer le produit des traductions facilite les échanges avec les équipes diplômés. Elles sont partie prenante du projet. Les manières de traduire et de valoriser la traduction concourent à leur investissement. Le travail est mené au service des équipes diplômés pour qu'elles s'emparent du produit, tout en respectant le souci d'harmonisation pensé à l'échelle de l'établissement.

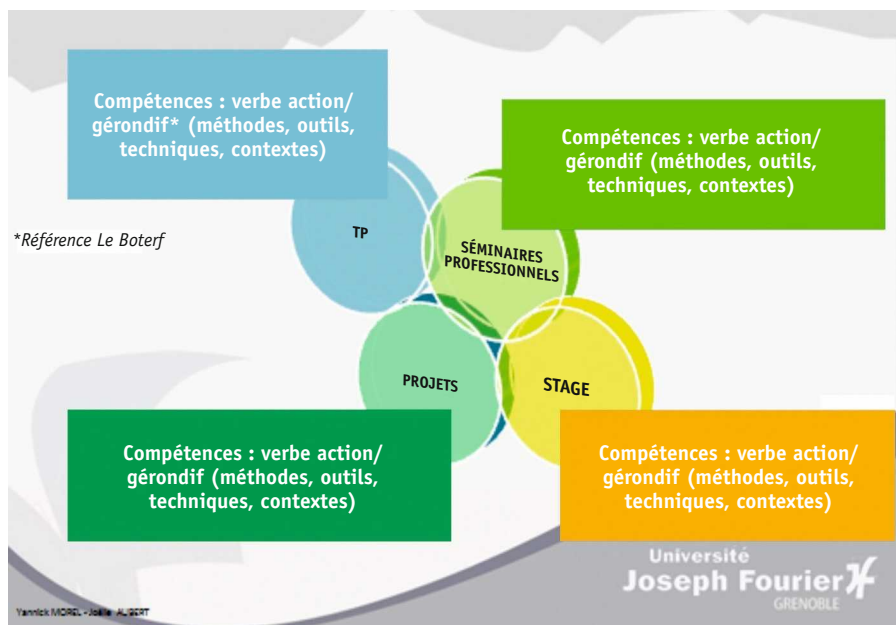


### 3. Troisième entretien

Cette troisième étape des entretiens sert à présenter la version quasi définitive de la traduction. La forme de présentation est importante, elle préfigure la forme de présentation qui sera retravaillée avec les graphistes et spécialistes de la communication par la suite. Le troisième entretien capitalise les échanges précédents et finalise les compétences qui seront valorisées. Ce troisième temps est jalonné par des séminaires de mutualisation inter diplômes, par des échanges avec les professionnels sur les premiers produits de traduction, par des régulations du comité de pilotage, par des échanges au sein de la mention entre les membres de l'équipe pédagogique et de direction le cas échéant, etc.

Il est nécessaire, après le troisième entretien, d'envoyer la première maquette de visualisation de la structure de présentation afin de permettre aux personnes interviewées de se représenter la cohérence et la pertinence de la traduction ainsi réalisée. Est-ce que la traduction reflète bien ce que veulent mettre en exergue les responsables de formation, est-ce qu'il est souhaité de montrer la progressivité de construction des compétences, est-ce qu'il faudra imbriquer des situations entre elles pour montrer leurs complémentarités, est-ce que la traduction va bien être comprise et attractive pour des professionnels ?

Voici présentés ci-après quelques exemples d'évolutions de présentations entre le premier entretien et la version finale à l'UGA, sachant que dix modèles ont été testés.





## Travaux pratiques / travaux dirigés

- Etudier des ouvrages existants
  - en partant d'un modèle simple qui sera complexifié progressivement pour expliquer la structure observée
  - En modélisant à partir de calculs effectués à la main puis en utilisant des logiciels adaptés
- Etudier la composition de structures ou d'assemblages pour comprendre comment ils se déforment ou se comportent
  - Effectuer des tests et des mesures en laboratoire ou sur site (essai sur structures bois, métalliques ou béton armé, utilisation de centrale à béton et d'essais géotechniques et matériaux)
  - Analyser les résultats de ces essais
  - Utiliser les repères topographiques existants pour implanter un ouvrage
  - Etudier dans les conditions de laboratoire le comportement des sols (sable, argile, etc)
  - Réaliser des maquettes de bâtiment et dessiner en 3D
  - Utiliser les logiciels de BIM ( Building Information Modeling)
  - Concevoir des bâtiments et les dessiner à la main puis sur DAO
  - Effectuer des calculs de métré et mettre en place le plan de chantier



## Stage

- Suivre le déroulement d'un chantier en lien avec le chef de chantier et le conducteur de travaux
  - en établissant des bons de commande de béton, d'armatures,
  - en utilisant les repères topographiques existants pour mettre en place des bâtiments
  - en effectuant l'implantation d'un ouvrage
  - en rédigeant des comptes-rendus de chantier
- Assister l'encadrement d'un chantier
  - en assurant les contacts client, architecte, bureau de contrôle, fournisseurs et sous-traitants
  - en vérifiant les conditions de sécurité de chantier, et en veillant à la protection de la santé des intervenants sur le chantier
  - en vérifiant la conformité d'un bâtiment ou d'un ouvrage d'art en mettant en relation plan et réalisation de chantier
- Vérifier la sécurité future d'un bâtiment ou d'un ouvrage d'art vis-à-vis de la réglementation

TP / TD

OUTILS

Stage

gestion de chantier, contrôle sécurité, protection de la santé, contrôle technique, calcul de structure

# MENTION GENIE CIVIL

Bâtiment et travaux publics

- Etudier des ouvrages existants
  - en partant d'un modèle simple qui sera complexifié progressivement pour expliquer la structure observée
  - En modélisant à partir de calculs effectués à la main puis en utilisant des logiciels adaptés
- Etudier la composition de structures ou d'assemblages pour comprendre comment ils se déforment ou se comportent
  - Effectuer des tests et des mesures en laboratoire ou sur site (essai sur structures bois, métalliques ou béton armé, utilisation de centrale à béton et d'essais géotechniques et matériaux)
  - Analyser les résultats de ces essais
  - Utiliser les repères topographiques existants pour implanter un ouvrage
  - Etudier dans les conditions de laboratoire le comportement des sols (sable, argile, etc)
  - Réaliser des maquettes de bâtiment et dessiner en 3D
  - Utiliser les logiciels de BIM ( Building Information Modeling)
  - Concevoir des bâtiments et les dessiner à la main puis sur DAO
  - Effectuer des calculs de métré et mettre en place le plan de chantier

## Travaux pratiques / travaux dirigés



- Suivre le déroulement d'un chantier en lien avec le chef de chantier et le conducteur de travaux
  - en établissant des bons de commande de béton, d'armatures,
  - en utilisant les repères topographiques existants pour mettre en place des bâtiments
  - en effectuant l'implantation d'un ouvrage
  - en rédigeant des comptes-rendus de chantier
- Assister l'encadrement d'un chantier
  - en assurant les contacts client, architecte, bureau de contrôle, fournisseurs et sous-traitants
  - en vérifiant les conditions de sécurité de chantier, et en veillant à la protection de la santé des intervenants sur le chantier
  - en vérifiant la conformité d'un bâtiment ou d'un ouvrage d'art en mettant en relation plan et réalisation de chantier
- Vérifier la sécurité future d'un bâtiment ou d'un ouvrage d'art vis-à-vis de la réglementation

## Stage



### Etudes de cas

- Identifier et choisir des solutions techniques en répondant à des cas concrets proposés par des professionnels (architectes, conducteurs de travaux)
- Effectuer un calcul de descente de charge
- Etudier une technique en apportant des variantes possibles (exemple balcons d'immeubles, planchers, porteurs verticaux, ...)
- Assister à une visite de chantier et effectuer un rapport de visite



Etudes de cas

Projet soumis par des professionnels

### Projet

- Mettre en place le plan d'installation d'un chantier
- Concevoir, et dessiner un métré et effectuer l'étude de prix
- Etudier et tester des structures en béton, en bois ou en métal
- Réaliser une note de calcul à partir de plans, sur les 3 types de structures, en mobilisant la réglementation eurocodes pour justifier de la stabilité du bâtiment ou de l'ouvrage d'art étudié
- Présenter en soutenance publique l'étude d'un sujet choisi par les étudiants (gros œuvre, second œuvre : isolation de bâtiment, reprise de bétonnage, structure en verre, assemblages de poutres...)
- S'organiser dans son travail et savoir demander de l'aide au bon moment et au bon interlocuteur  
Collaborer au sein d'un groupe



### Etudes de cas

- Identifier et choisir des solutions techniques en répondant à des cas concrets proposés par des professionnels (architectes, conducteurs de travaux)
- Effectuer un calcul de descente de charge
- Etudier une technique en apportant des variantes possibles (exemple balcons d'immeubles, planchers, porteurs verticaux, ...)
- Assister à une visite de chantier et effectuer un rapport de visite



### Projet

- Mettre en place le plan d'installation d'un chantier
- Concevoir, et dessiner un métré et effectuer l'étude de prix
- Etudier et tester des structures en béton, en bois ou en métal
- Réaliser une note de calcul à partir de plans, sur les 3 types de structures, en mobilisant la réglementation eurocodes pour justifier de la stabilité du bâtiment ou de l'ouvrage d'art étudié
- Présenter en soutenance publique l'étude d'un sujet choisi par les étudiants (gros œuvre, second œuvre : isolation de bâtiment, reprise de bétonnage, structure en verre, assemblages de poutres...)
- S'organiser dans son travail et savoir demander de l'aide au bon moment et au bon interlocuteur  
Collaborer au sein d'un groupe



# MENTION GÉNIE CIVIL

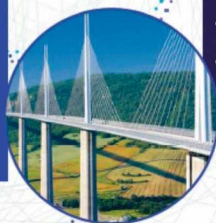
## Travaux dirigés

- Effectuer des calculs de métrés et mettre en place le plan d'installation de chantier
- Utiliser les repères topographiques existants pour implanter un ouvrage
- Etudier dans les conditions de laboratoire le comportement des sols
- Concevoir des bâtiments et les dessiner à la main puis sur DAO (autoCAD®) et utiliser les logiciels de BIM (Building Information Modeling)
- Etudier des ouvrages existants
  - en partant d'un modèle simple qui sera complexifié progressivement pour expliquer la structure observée
  - en modélisant à partir de calculs effectués à la main puis en utilisant des logiciels adaptés
- Etudier la composition de structures ou d'assemblages pour comprendre comment ils se déforment ou se comportent
- Effectuer des tests et des mesures en laboratoire ou sur site (essais sur structures bois, métalliques ou béton armé, utilisation d'une centrale à béton, essais géotechniques et matériaux)
- Analyser les résultats de ces essais



## Études de cas

- Identifier et choisir des solutions techniques :
  - en répondant à des cas concrets proposés par des professionnels : architectes ou conducteurs de travaux
- Effectuer un calcul de descente de charge
- Dimensionner des ouvrages de génie civil
- Etudier une technique constructive
  - en apportant des variantes possibles
- Assister à une visite de chantier et effectuer un rapport de visite



20

*Schéma n° 7 : prévisualisation de présentation des compétences à l'UGA*

## II. Traduction des entretiens

Chaque enregistrement d'entretien est retranscrit. Le recours à un organisme extérieur est nécessaire. À partir de la retranscription, l'équipe projet procède à la traduction des données obtenues. Une dizaine d'heures de traduction est nécessaire par entretien.

Deux types d'activité sont mobilisés :

### – Activité de synthèse

Elle concerne les données sur les descriptifs de mentions, parcours et champs disciplinaires. Selon les disciplines, les discussions sur les champs disciplinaires entre les membres des équipes diplômées sont souvent fournies et révélatrices d'identité professionnelle forte ; surtout lorsqu'il s'agit de ne retenir que les champs qui sont significatifs et suffisamment parlants afin de caractériser le diplôme de manière macroscopique.

### – Activité d'analyse de contenus

Cela concerne toutes les données obtenues au fil de l'entretien sur les objectifs, les tâches proposées, les actions, l'activité générée chez les étudiant.e.s, les

## Projet simulé soumis par des professionnels

- Mettre en place le plan d'installation d'un chantier
- Concevoir et dessiner un ouvrage
- Etudier et tester des structures en béton, en bois ou en métal
- Réaliser une note de calculs à partir de plans de structures en mobilisant la réglementation « Eurocodes » pour justifier de la stabilité du bâtiment ou de l'ouvrage d'art étudié
- Présenter en soutenance publique l'étude d'un sujet choisi par les étudiants en gros œuvre ou second œuvre. (Exemples de sujet : isolation de bâtiment, reprise de bétonnage, structure en verre, assemblages de poutres)
- Collaborer au sein d'un groupe

## Stage gestion de chantier, contrôle sécurité, protection de la santé, contrôle technique, calcul de structures

- Suivre le déroulement d'un chantier en lien avec le chef de chantier et le conducteur de travaux
  - en établissant des bons de commande de béton d'armatures
  - en effectuant l'implantation d'un ouvrage
  - en rédigeant des compte-rendus de chantier
- Assister l'encadrement d'un chantier
  - en assurant les contacts avec différents acteurs de la construction : client, architecte, bureau de contrôle, bureau d'études, fournisseurs et sous-traitants
  - en vérifiant les conditions de sécurité de chantier, et en veillant à la protection de la santé des intervenants sur le chantier
  - en vérifiant la conformité d'un bâtiment ou d'un ouvrage d'art en mettant en relation plan et réalisation de chantier
- Vérifier la sécurité future d'un bâtiment ou d'un ouvrage d'art vis-à-vis de la réglementation
- Dimensionner un ouvrage en utilisant les normes « Eurocodes »

**ET APRÈS**

**Poursuite d'études**

- EN MASTER

à l'UGA :

- Mention Génie Civil
  - Parcours Ingénierie urbaine
  - Parcours Geomechanics, Civil Engineering and Risk
  - Parcours Construction, Risques et montagne
  - Parcours Construction durable et environnement
  - Parcours Hydraulic and Civil Engineering
- Mention Géographie, aménagement, environnement, développement durable
- Mention Maîtrise d'ouvrage et management du projet (MOBAT)
- Mention Mécanique

• EN ECOLES D'INGÉNIEUR

**Secteurs d'activité**

- Bâtiment
- Travaux publics
- Sécurité et protection de la santé
- Génie civil nucléaire
- Environnement

**Quelques exemples de métiers**

- Dessinateur projecteur et bureau d'étude
- Calculateur en bureau d'étude
- Contrôleur technique en bureau d'étude
- Conducteur de travaux
- Coordinateur sécurité protection de la santé

contextes, les circonstances, les ressources, etc. Cette phase d'analyse consiste à extraire les données qui vont être traduites en verbes d'action, qui vont être à leur tour caractérisés et contextualisés. Il s'agit de se départir des expressions littérales des interviewé.e.s. Comme Voltaire mettait déjà en garde à son époque, « Malheur aux faiseurs de traductions littérales, qui en traduisant chaque parole énervent le sens ! C'est bien là qu'on peut dire que la lettre tue, et que l'esprit vivifie ». Il s'agit de transposer les discours : repérer des groupes de mots et fragments de textes issus des différents temps du questionnement, les rassembler dès lors qu'ils évoquent la même idée, puis alors les traduire en compétence. La traduction se fait en identifiant les verbes d'action significatifs d'une compétence ou de ressources des compétences qui seront mobilisées en situations réelles ou proches de la réalité (projets en réponse à des cas soumis par des entreprises ou laboratoires, stages, missions en alternance, emplois). Chaque verbe d'action sera, dans la mesure du possible, associé aux conditions et contexte de sa mobilisation.

Il est important de recueillir et d'extraire les données utiles sur plusieurs moments de l'entretien, d'où les questions redondantes, et de tenir compte des relations entre les termes ou fragments de retranscription récurrents. Leur sens est-il monolithique ou multi-varié ? Les significations apportées par les interviewé.e.s diffèrent-elles selon le contexte, le moment de leur développement, etc. ? Au cours des discours

enregistrés et retranscrits, la position des un.e.s ou des autres peut varier selon les interlocuteur.rice.s et selon les situations. Il arrive qu'au fil des entretiens, les membres interviewés soient différents du fait du changement de responsabilité ou de la disponibilité des enseignant.e.s.

Il est alors nécessaire de faire des inférences et de traduire en prenant des options. Il est capital de décider quel est le verbe d'action saillant qui peut ensuite se décliner en descriptifs de savoir-faire, de manière d'agir, de techniques, de modes de relations, exprimés sous forme de gérondif (Le Boterf, 2013). Les options seront soumises aux équipes diplômés et aux professionnel.le.s avant de retenir la version finale enrichie des précisions alors apportées.

L'usage de taxonomies, comme celle par exemple de Bloom, est un outil utile pour repérer les compétences développées au cours d'une situation pédagogique. Cette grille de six niveaux progressifs de la maîtrise totale d'une activité a l'avantage de mettre en correspondance les différents niveaux avec des verbes d'action. Elle s'avère utile lors de la traduction pour une même filière ou discipline de diplômés de niveaux différents. Elle suscite la vigilance des traducteurs qui veillent à la progressivité des compétences ainsi exprimées et assurent la visibilité des parcours.

Cette grille est présentée aux intervieweurs avant les premiers entretiens afin qu'il.elle.s puissent identifier les actions potentielles dans les situations pédagogiques productrices de compétences. Cette sensibilisation des intervieweurs aux verbes d'action suscite une vigilance et facilite les questions de reformulations lors des entretiens. Cet outil est de nouveau utilisé pour la première étape de la traduction. Les niveaux de la taxonomie de Bloom peuvent être modifiés, voire réduits en fonction de la précision recherchée dans les situations pédagogiques (annexe 4).

Dans le but d'analyser des situations d'enseignement/apprentissage favorisant le développement des compétences, Parmentier & Paquay (2001) proposent dix types d'activité de l'apprenant à partir d'une définition de la compétence « un ensemble de ressources mobilisées pour faire face à des familles de situations-problèmes ». Cette grille d'analyse peut être utilisée pour faciliter le repérage de l'activité des étudiant.e.s dans les situations :

- faire face à une situation problème (situation nouvelle et motivante),
- exploiter les ressources disponibles mises à la disposition de l'apprenant ou rendues accessibles,
- agir,
- interagir,
- réfléchir,
- co-évaluer,

- structurer,
- intégrer,
- construire du sens,
- préparer le transfert.

La traduction des activités principales d'une situation pédagogique suivra les quelques recommandations suivantes :

- Un seul verbe d'action avant le développement du contexte, – pas de texte entre parenthèses (comme dans une note de synthèse) et encore moins des points de suspension.
- Se méfier des marqueurs de relation, dont certains appellent à des explications, par exemple, « c'est-à-dire » une ouverture au détail ou « de même » à des additions. La recherche et l'exclusion des marqueurs de relations (connecteurs logiques) est en quelque sorte la « voiture balai » pour la dernière traduction.
- Éviter les verbes d'action « temporel » (débuter, entamer, commencer, etc.) qui n'apportent rien à la compréhension pour des familles et des entreprises (introduit un niveau d'évaluation).
- Éviter le vocabulaire universitaire.
- Éviter trop de détails dans les démarches (exemple : « en se posant des questions », « en respectant les étapes »).

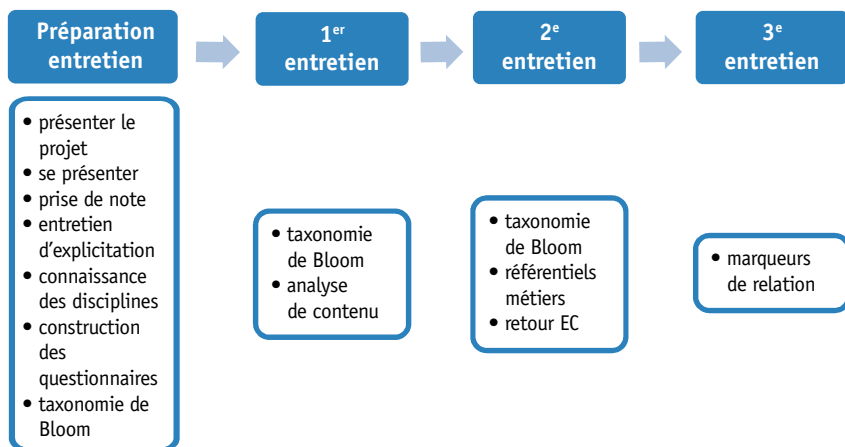


Figure n° 8 : Outils de la démarche compétences

### III. Validation par le monde professionnel

À la suite du second temps de traduction, il est recommandé de se tourner vers le monde professionnel afin de tester la traduction. Il s'agit de vérifier si les termes employés sont adéquats et expriment clairement et de manière suffisamment pertinente les compétences qu'un.e professionnel.le souhaite voir mobiliser chez ses collaborateur.rice.s. Un questionnaire peut être soumis aux interlocuteur.rice.s professionnel.le.s (annexe 5). L'idéal est de pouvoir rencontrer les personnes, car outre le retour sur les traductions, l'entretien favorise également des échanges sur les relations entreprises-université en interrogeant alors les attentes des professionnel.le.s au-delà d'une meilleure compréhension des acquis des étudiant.e.s et du contexte de leur acquisition. Les banques de stages, les annuaires d'ancien.ne.s diplômé.e.s, les conseils de perfectionnement, les fondations, les contacts des responsables de diplômes, sont autant de ressources dont dispose l'équipe projet pour pouvoir solliciter des professionnel.le.s. Si la rencontre en présentiel n'est pas possible, un rendez-vous téléphonique et *a minima* l'envoi d'un mail avec les questions posées sont des moyens possibles pour obtenir un retour sur les traductions.

Plusieurs points peuvent ainsi être abordés, ils concernent initialement des demandes de clarification ou de précisions sur les fiches présentées : vocabulaire adapté, adéquat, etc. Les professionnel.le.s sont ensuite invité.e.s à indiquer en quoi ce qui est mentionné dans les fiches est parlant pour eux, à exprimer leur avis sur le niveau de précision des compétences (trop générique ? satisfaisant ? trop exhaustif ? besoin de compléments ?), sur la précision du contexte de chaque compétence (est-il visible, explicite, détaillé, exhaustif, utile ?) et à apporter des propositions de compléments. Ils sont sollicités afin de savoir si les aspects significatifs de leurs secteurs, métiers, missions sont traités et d'identifier s'il y a en « germe » des compétences intéressantes pour le milieu professionnel.

### IV. Validation par les familles et les étudiant.e.s

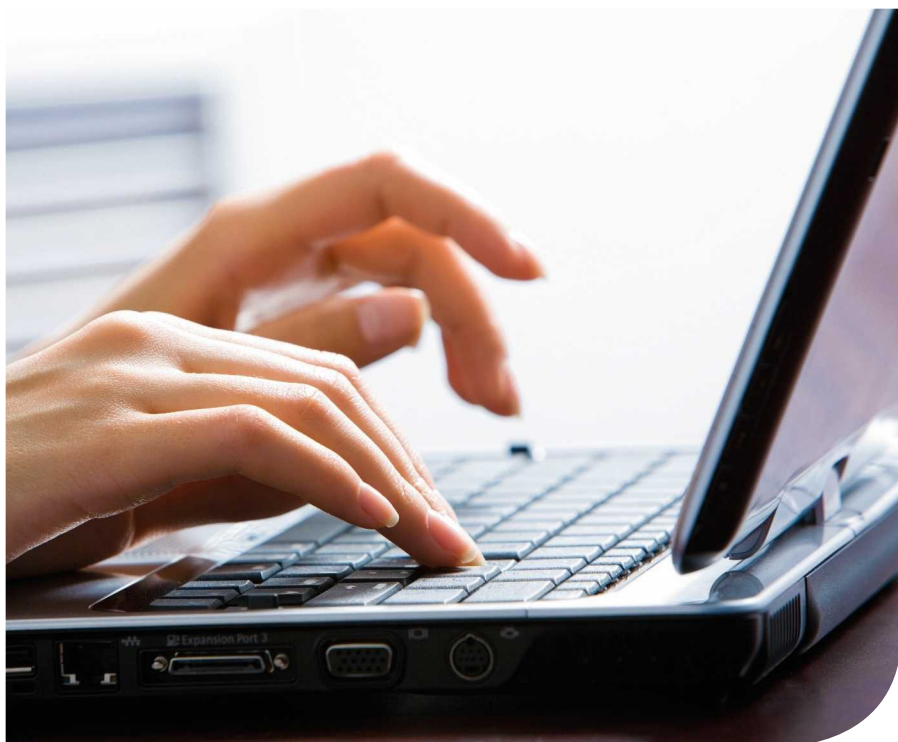
De la même manière, à l'issue de la troisième traduction, dans le cas de diplômes de licences en particulier, il est intéressant de recueillir l'avis des familles, chefs d'établissements et équipes pédagogiques de lycées. Il leur est alors demandé de livrer leur perception du document : sa lisibilité, la pertinence des informations délivrées, l'utilité pour les aider à guider les lycéens dans le choix de parcours universitaire plus éclairé et plus raisonné. À noter que les parents d'élèves sont eux-mêmes le plus souvent des salarié.e.s qui vont trouver dans la traduction des diplômes en compétences la visibilité parfois de leur propre activité professionnelle et sont à même d'apporter un regard critique sur celle-ci.



L'avis des étudiant.e.s est également un atout. Les représentant.e.s étudiant.e.s des différents conseils de l'université sont alors des lecteur.trice.s privilégié.e.s. Se reconnaissent-ils dans la présentation qui est faite des compétences qu'ils sont censés mobiliser au cours et à l'issue de leur formation. À leur tour, et surtout lorsque les étudiant.e.s bénéficient, par ailleurs, dans leur cursus d'un accompagnement à l'usage d'un portefeuille d'expérience et de compétences, leur retour sur leur expérience va apporter un regard complémentaire sur les compétences qu'ils estiment avoir développées tout au long de leur cursus et les comparer avec la traduction.

## V. Guide : mise en forme

Viennent, enfin, les derniers lissages avant publication ou édition du guide de traduction des diplômes en compétences. Cette dernière étape est celle de l'harmonisation finale et quasi définitive avant parution.



Cette phase peut parfois révéler quelques surprises, en particulier lorsque les interlocuteurs des équipes diplômées ont travaillé en trop petit comité avec l'équipe projet. Les responsables de diplôme, s'ils n'ont pas pu échanger suffisamment avec leurs équipes tout au long du processus de traduction, engagent alors ces temps d'échanges lors des dernières relectures afin d'être sûrs d'avoir été les bons porte-parole du diplôme. Cependant, à ce moment et suite à tous les processus de construction, d'élaboration avec les équipes diplômées et de relecture par des professionnels, le niveau de traduction peut paraître élevé pour les membres des équipes pédagogiques qui n'ont pas participé aux travaux. Quelques dernières retouches et surtout explications du processus sont alors à apporter pour retrouver l'adhésion de l'ensemble de l'équipe, moyennant parfois quelques concessions de formulation.

Le visuel a toute son importance, il cherche à rendre compte de la dynamique de présentation de la traduction choisie. Il est important, à ce stade, de partager les propositions de visuels, de choisir les illustrations, etc.

Enfin, le guide s'accompagne souvent d'une présentation du contexte général de l'établissement. Si son écriture relève du porteur de projet, elle est également soumise à approbation de l'ensemble des équipes qui souhaitent voir la valorisation de leur environnement.

## ANIMATION DE SÉMINAIRES

### I. Séminaires

#### 1. Quel conférencier ?

Dans les premiers mois du lancement du projet, il peut être intéressant d'inviter des professionnels de l'entreprise (DRH, consultants, experts, etc.) à venir présenter les enjeux et les problématiques liés à la recherche de compétences (recrutement, loi du 18/01/2005 sur la GPEC, etc.) dans les entreprises. Leur apport est rassurant pour les universitaires, qui mesurent la difficulté de la démarche et son approche pragmatique en entreprise.

Un accompagnement conceptuel et thématique est utile et reconnu comme tel par les équipes pédagogiques. L'enjeu de la démarche est de permettre à chacun de prendre part à l'élaboration du projet. Selon les champs disciplinaires, la familiarité avec les concepts de compétences, acquis de formation, capacités, etc., est très différente. Tout au long de la démarche, l'enrichissement mutuel entre l'équipe projet et les

équipes pédagogiques est garant de la coproduction partagée du guide de traduction des diplômés en compétences.

## 2. Activités des séminaires

Selon la période de déroulement du processus de traduction, les séminaires vont avoir un rôle différent :

- Au cours de la première phase, les séminaires sont des temps de partage de la démarche : appréhender le sens, converger vers les objectifs recherchés, se familiariser le cas échéant avec la notion de compétences, partager les questions, etc.
- Au cours de l'élaboration, les séminaires visent à enrichir théoriquement et pratiquement les travaux de chaque diplômé. L'invitation d'expert.e.s du domaine des compétences ou de la professionnalisation alimente la compréhension mutuelle du travail mené. L'équipe projet et les équipes diplômés s'enrichissent des réflexions, prises de recul apportées par les conférenciers. La mutualisation des travaux de chaque diplômé concourt, d'une part, à une meilleure compréhension de la démarche et, d'autre part, met en évidence la richesse et la variété des contextes, des situations et par-delà des traductions qui reflètent chacune tout à la fois la spécificité et ce qui rassemble les diplômés au sein d'un même environnement scientifique, culturel, géographique et économique.
- Enfin, le séminaire de restitution des travaux permet de finaliser les dernières productions et souvent de lancer la phase suivante de la démarche, à savoir la traduction pédagogique de ce premier travail pour parvenir à l'élaboration des référentiels d'évaluation des compétences décrites dans les guides de traduction des compétences.

# PROMOTION DU GUIDE

Une fois le guide élaboré, sa promotion est tout aussi importante auprès des différents publics cibles. Le lien avec les services de communication des établissements s'établit en amont de la publication afin de planifier la campagne de presse, les événements de promotion et de préparer les mailings pour informer les destinataires de la parution du guide.

Le lancement du guide au sein de l'université est un temps qui clôt son élaboration et sa production. Il permet une reconnaissance officielle du travail des équipes et les invite à prendre le relais, tant dans sa valorisation que dans la poursuite du travail pédagogique qui suit (penser la progressivité des acquis d'apprentissage et l'évaluation de compétences).

L'équipe projet, surtout lorsqu'elle est constituée des personnels du SCUIO-BAIP, joue un rôle essentiel de promotion, aussi bien dans les salons, les forums études et métiers, que lors des ateliers de préparation à l'insertion professionnelle des étudiant.e.s, l'aide à l'accompagnement de stages, l'aide à la rédaction des CV, lettres de motivation et entretiens.

Deux solutions peuvent être envisagées pour la publication du guide :

- **Une version numérique** qui permet, selon le nombre de diplômés à traiter en fonction de la taille des établissements, de publier au fil de l'eau les traductions réalisées. Cela peut être important, en particulier, pour des formations en alternance qui souhaitent souvent une visibilité rapide vers les professionnels.le.s. Cette modalité est également pratique pour envisager les liens avec d'autres productions externes ou internes à l'établissement. Elle peut être revue régulièrement au fur et à mesure des aménagements apportés à la formation au cours de la période d'accréditation du diplôme.
- **Une version imprimée** est destinée à un envoi massif au moment de la parution, vers les entreprises, les branches professionnelles, les pôles de compétitivité, les partenaires de l'université et les acteurs de sa réalisation. Cette version est souvent accompagnée de la présentation explicative des conditions d'élaboration du guide et du contexte de l'université. Elle a une durée courte, l'année de lancement du guide, pour une promotion forte. Son renouvellement peut accompagner des événements ponctuels.

# CONCLUSION

Ce guide d'aide à la démarche compétence souhaite répondre aux objectifs de qualité recherchés pour les formations de tous les établissements d'enseignement supérieur européens (ESG, 2015), en tenant compte de l'évolution des modes d'apprentissage davantage centrés sur l'étudiant.e, avec des parcours d'apprentissage plus flexibles et une reconnaissance des compétences acquises. Traduire les diplômes en compétences vise à rendre les étudiant.e.s plus actif.ve.s, impliqué.e.s dans leur parcours de formation, capables de s'évaluer au regard de parcours de formation adaptés à leurs besoins.

Une démarche compétence s'inscrit dans un écosystème local, national et international pour la valorisation des apprentissages des étudiant.e.s et du travail des EC. Par cette démarche, les établissements d'enseignement supérieur démontrent leur souci permanent d'actualiser leurs enseignements et de s'adapter aux différents publics. La massification de l'enseignement supérieur, la formation tout au long de la vie et le développement des technologies numériques nécessitent une transformation pédagogique des enseignements au sein des établissements d'enseignement supérieur (Bertrand, 2014). L'approche programme est une réflexion sur la cohérence des disciplines et engage des approches pluridisciplinaires. Elle rejoint l'approche compétence par une présentation des formations en connaissances et en compétences attendues ainsi qu'une valorisation des compétences acquises. L'approche compétence est un moyen de répondre aux orientations européennes en matière d'enseignement supérieur. La charte des universités européennes pour l'apprentissage tout au long de la vie (Association européenne des universités, 2008) posait déjà dans ses engagements la nécessité d'ouvrir l'accès à l'enseignement supérieur et de faciliter le retour des adultes à l'université, au risque « d'ignorer un énorme vivier de potentiel humain ».

Si le guide propose une méthode et des outils à l'épreuve de la pratique, il montre que chaque établissement qui s'investit dans une démarche compétence créera des documents spécifiques et personnels pour communiquer sur les compétences qu'il délivre. Ce travail est le préalable obligé pour aborder la réflexion sur l'évaluation des compétences, objet désormais de toutes les attentions du MENESR et de nombreuses universités qui viennent de constituer un réseau des approches programmes et compétences à l'heure où s'achève la rédaction du présent guide pratique d'une démarche compétence. Gageons que la première phase décrite dans ce guide donnera lieu à de nombreux travaux pédagogiques et à la conception de référentiels et de pratiques d'évaluation innovants.

# BIBLIOGRAPHIE



Agulhon, C. & al. (2012). *La professionnalisation*. Paris, L'Harmattan

Albarello, L. Barbier, JM. Bougeois, E. Durand, M (sous la direction). (2013). *Expérience, activité, apprentissage*. Paris, éditions PUF

Apec (2012). *Guide méthodologique – Traduction du diplôme en compétences*.

Bourgeois, E. Durand, M (sous la direction). (2012). *Apprendre au travail*. Paris, éditions PUF

Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de compétence en éducation. Paris, in *Revue française de pédagogie*, n° 154, pp 97-110

De Ketele, JM. (2000). En guise de synthèse : convergences autour des compétences, in *Quel avenir pour les compétences ?* sous la direction de Christiane Bosman, François-Marie Gérard, Xavier Roegiers. Bruxelles, De Boeck Université, pp 187-191

De Ketele, JM. (2011). *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* Bruxelles. De Boeck Supérieur

De Ketele, JM. (2013). Les tâches complexes et leur évaluation, in *Entretien avec Jean Marie de Ketele, journée d'étude en évaluation IRDP*, Neuchâtel 31 mai 2013

Demazière, D & al. (2012). *La professionnalisation, mise en objet*. Paris, éditions L'Harmattan

Dumez H. (2013). *Méthodologie de la recherche qualitative*. Paris, éditions Vuibert

Joas, H. (1999). *La créativité de l'agir*. Éditions du Cerf

Jonnaert, P. (2009). *Compétences et socioconstructivisme*. Bruxelles, éditions de Boeck

Le Boterf, G. (2000). De quel concept de compétence les entreprises et les administrations ont-elles besoin ? in *Quel avenir pour les compétences ?* sous la direction de Christiane Bosman, François-Marie Gérard, Xavier Roegiers. Bruxelles, De Boeck Université, pp 15-19

Le Boterf, G. Perrenoud, P. (2000). Questions autour des compétences : débat entre Guy Le Boterf et Philippe Perrenoud animé par C Bosman, In *Quel avenir pour les compétences ?* sous la direction de Christiane Bosman, François-Marie Gérard, Xavier Roegiers. Bruxelles, De Boeck Université, pp 175-185

Le Boterf, G. (2013), *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris, éditions Eyrolles

Lemenu, D. Heinen, E. (2015). *Comment passer des compétences à l'évaluation des acquis des étudiants ?* Bruxelles, éditions de Boeck

Muller & Plazaola-Giger. (2013). Compétences, travail et formation, in *Apprendre au travail*, sous la direction de Marc Durand et Etienne Bourgeois), pp215- 226. Paris, éditions PUF

Pagès, J. (2007). *Le coaching avec la méthode Appreciative Inquiry*. Paris, éditions Eyrolles

Perrenoud, P. (1997). *Construire les compétences dès l'école*. Paris, éditions ESF

Perrenoud, P. (2000). L'école saisie par les compétences, in *Quel avenir pour les compétences ?* sous la direction de Christiane Bosman, François-Marie Gérard, Xavier Roegiers. Bruxelles, De Boeck Université, pp 21-41

Raby, G. (2013). Aspects conceptuels des compétences, in *La licence scientifique dans l'espace francophone*. Paris, éditions l'Harmattan

Rose, J. (2014). *Mission insertion. Un défi pour les universités*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes

Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif*. Paris, Éditions Logiques

Simonet, R & Simonet, J. (2005). *Savoir prendre des notes*. Paris, éditions Eyrolles

Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences – documenter le parcours de développement*. Chenelière Éducation

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris, ESF

Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris, éditions l'Harmattan

Béjean, S. Monthubert, B. (2015). *Pour une société apprenante*. Rapport StraNes, MENESR

Bertrand, C. (2014). *Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur*. MENESR

Céreq (2011), *Université : les défis de la professionnalisation*. NEF n° 46.

Céreq, <http://www.cereq.fr/sous-themes/Certification-et-formation-tout-au-long-de-la-vie/Professionnalisation-de-l-enseignement-superieur> (19 septembre 2016)

Copanef (2015) *Certifications professionnelles et blocs de compétences inscrits au RNCP*, note du 9 juin 2015

IGEN & IGAENR (2015). *L'introduction de blocs de compétences dans les diplômes professionnels*. Rapport 2015-078, novembre 2015

OCDE (2010). *Comment apprend-on ?* Éditions OCDE

Parmentier, Ph & Paquay, L. (2002). *En quoi les situations d'enseignement/apprentissage favorisent-elles la construction de compétences ?* Groupe de Recherche Interdisciplinaire en Formation des Enseignants et en Didactique (Grifed), Université catholique de Louvain

Revue Éducation Permanente (2014), *Formation expérientielle et intelligence en action, Construire l'expérience (3)*. n° 198

Réseau FrAQ-Sup. (2015). *Références et lignes directrices pour l'assurance qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur (ESG)*

# ANNEXES

# ANNEXE 1

## GUIDE D'ENTRETIEN – Licences généralistes



Interview n ° :

**MENTION :**

**PARCOURS :**

**DATE :**

**DURÉE :**

**LIEU :**

**Personnes interviewées :**

**Intervieweurs :**

**Rappeler les objectifs de la démarche : une démarche de valorisation des diplômes de..... Pour.....**

**À chaque interview, rappeler le cheminement précédent**

- du premier interview au second interview : premier niveau de traduction et premiers accords ;
- le séminaire de telle période : le retour des professionnel.le.s et des autres mentions : 2<sup>nd</sup> niveau de traduction et retour sur la pertinence des traductions ;
- le travail de relecture et de lissage des productions effectué par l'équipe projet :
  - d'où les précisions apportées...

**Bien réexpliquer et mettre au cœur du projet : les situations-clés dans lesquelles sont placé.e.s les étudiant.e.s pour acquérir les compétences visées :**

Lors des 2<sup>e</sup> ou 3<sup>e</sup> entretiens, avoir en 1<sup>re</sup> page les 2 à 3 compétences qui résument les qualités d'un.e diplômé.e de cette mention en fin de L3 et dans les situations la progressivité des compétences acquises, accompagnées de compétences complémentaires – toujours le tout bien contextualisé.

**Présenter brièvement la suite du travail**

**Présenter le déroulement de l'interview : trois phases de questionnement**

## PREMIER OBJET :

Champs thématiques clés disciplinaires et cœur et associés



### Mémo glossaire

**Ce qui est recherché : identifier dans l'idéal, quels sont les grands domaines disciplinaires cœurs et associés constitutifs du diplôme que, selon les enseignant.e.s, la.le jeune diplômé.e a capitalisé en 3 ans ?**

**Champs disciplinaires cœur : le versant académique de la formation, les disciplines « cœur » du diplôme. Il s'agit de les regrouper en grands domaines ou catégories. Le niveau de regroupement sera significatif de la nature (« coloration ») du diplôme.**

**Champs disciplinaires associés : les disciplines outils au service de la formation, ou du diplôme. Exemples : métrologie, géomatique, méthodologie d'enquête.**

#### Remarque pour les intervieweurs :

*L'objectif au cours de l'entretien, est d'arriver en moyenne à 5 champs disciplinaires maximum et 3 transversaux, grâce au questionnement : s'assurer que ce sont les bons, qu'ils résument le diplôme (ses caractéristiques).*

*Obtenir un schéma descriptif des domaines sur lequel il y accord.*

#### Questions :

- *Quels sont les grands domaines de disciplines du diplôme ?*
- *Est-ce que vous pouvez préciser à quoi sert chaque domaine de disciplines dans la formation des étudiant.e.s ?*
  - *Comment et en quoi chaque domaine de disciplines concourt au diplôme ?*
  - *Qu'est-ce qui vous fait dire que chacun est indispensable ?*
  - *Qu'est-ce que vous cherchez à faire acquérir aux étudiant.e.s dans chaque domaine de disciplines ?*
    - > *Qu'est-ce qu'apporte chaque domaine de disciplines aux étudiant.e.s pour leur formation personnelle, pour leur futur professionnel, et autre... ?*
    - > *Qu'est-ce qui fait la spécificité de chaque domaine par rapport aux autres types de domaines (portée personnelle, développement intellectuel, capitalisation pour le futur, caractéristiques techniques...) ?*
- *Y-a-t-il des liens entre les domaines ? Si oui, quelle est leur nature ? Si non, quelle est leur spécificité ? Qu'est-ce qui fait leur complémentarité ou leur spécificité ?*
- *Est-ce que vous pouvez préciser quels sont les indicateurs qui permettent de savoir que les étudiant.e.s ont acquis les connaissances, démarches intellectuelles et comportements attendus dans chacun des domaines ?*

*Est-ce que les (x) champs retenus caractérisent bien votre diplôme ?*

## DEUXIÈME OBJET : Situations de formation



### Mémo glossaire

**Le contexte de la mise en œuvre des domaines d'enseignements et de formation et la description des actions et de l'activité générée chez les étudiant.e.s (CM, TP, études de cas, situations de résolution de problèmes, stage...).**

**Un même contexte peut générer des activités différentes : le CM par exemple peut donner lieu à une transmission simple ou à des interactions enseignant.e.s/étudiant.e.s ou autres.**

#### Activité

*Tout ce que fait un agent (individu ou collectif) alors qu'il est engagé dans une pratique sociale (Durand, 2013.22).*

#### Remarque pour les intervieweurs :

*Aider les équipes à bien identifier les actions et l'activité générée chez les étudiant.e.s, ce qui est significatif de l'agir en compétence construit.*

*S'assurer que les situations sont bien les situations cibles, cœur, significatives du diplôme à l'université ou l'école...*

*Repérer leur hiérarchisation (importance accordée) et leur articulation*

#### Questions :

- *Pouvez-vous nous indiquer quelles sont les situations de formation significatives dans votre diplôme ?*
- *Qu'est-ce qui fait que vous avez inscrit ce type de situation dans le diplôme ?*
  - *Qu'est-ce que vous en attendiez ?*
  - *En quoi est-ce important pour vous ? Qu'est-ce qui fait que vous valorisez ces situations ?*
- *Pour ne pas rester sur des intentions, aller sur les actions concrètes générées par les mises en situation des étudiant.e.s par les enseignant.e.s :*
  - *Concrètement, que faites-vous faire aux étudiant.e.s dans cette situation ?*
    - > *quelles actions, quelle activité ?*
  - *De quoi voulez-vous qu'il.elle.s fassent preuve ?*
  - *Quelles sont les réussites fréquentes des étudiant.e.s dans ces situations ?*
  - *Quelles sont les difficultés récurrentes rencontrées par les étudiant.e.s dans cette situation ?*
  - *Est-ce qu'il y a une progression, progressivité de la mise en situation ?*
    - Si oui, laquelle ?*
- *Quels sont les temps forts du cursus en termes d'acquisition de savoirs, de méthodes et d'outils ?*
  - > *en ce qui concerne plus spécifiquement le stage : qu'est-ce que vous avez retenu des missions confiées aux étudiant.e.s pendant le stage ? Est-ce que cela vous a conduit à renforcer certains points pédagogiques (sens large : contenus et méthodes) ?*

- Si les équipes ne pensent pas à l'évaluation : les questionner :
  - Est-ce que vous pouvez nous préciser les situations d'évaluation dans lesquelles vous placez vos étudiant.e.s pour l'obtention du diplôme ?
  - Pouvez-vous nous expliquer ce que vous ou ce qui est évalué au regard de chaque objectif d'acquisition (ou compétence) ?



- En quoi est-ce important pour vous ?
  - Alors est-ce que cette situation est une situation « cœur » ? On veut être sûr d'avoir bien compris.

**Veiller au cours de l'entretien à bien faire contextualiser chaque situation et aux 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> entretiens chaque compétence en voie de validation :**

- Est-ce que vous pouvez nous apporter des précisions sur les objets des situations identifiées :
  - des observations menées par les étudiant.e.s,
  - des projets,
  - des types d'expériences ou d'expérimentations,
  - des enquêtes,
  - des problèmes scientifiques,
  - des.....
- Est-ce que vous pouvez nous apporter des précisions sur les outils, machines, techniques, mobilisées dans les situations :
  - bureautique,
  - d'enquêtes,
  - de mesure,
  - de.....
- Est-ce que vous pouvez nous apporter des précisions sur les lieux
  - d'observation,
  - d'intervention,
  - d'enquête,
  - .....
- Est-ce que vous pouvez nous apporter des précisions sur les personnes avec qui les étudiant.e.s interagissent ?
- Est-ce que vous pouvez nous apporter des précisions sur les contextes d'autonomie des mobilisations des compétences par les étudiant.e.s : accompagnée, autonomie partielle, autonomie complète...

Autre remarque : au regard de référentiels existants et plus spécifiquement le référentiel ministériel :

- Si une ou des compétences du référentiel national n'apparaît pas du tout ; demander aux enseignant.e.s si elle a été oubliée ou si elle est tellement partagée par toutes les licences où qu'elles soient que ce n'est pas utile de la mentionner.
- Si c'est un oubli, alors l'interroger pour la décliner, la contextualiser ici.

Le dernier entretien débutera par :

- En quoi les compétences « cœur » résumement-elles les différentes compétences liées à chacune des situations traitées ? Ou : comment percevez-vous la pertinence\* du libellé des compétences cœur au regard de l'ensemble des compétences liées aux situations ?

\*pertinence évaluée au regard de leur caractère : majeures, récurrentes et caractéristiques



## TROISIÈME OBJET : La transférabilité des acquisitions



### Mémo glossaire

C'est la notion de transfert ou transposition à de nouvelles situations, c'est mettre les étudiant.e.s en situation de pouvoir renouveler dans un autre contexte ce qu'ils ont appris, de se détacher du contexte initial pour pouvoir faire dans un autre contexte. Cela requiert le fait de savoir faire état de ce que l'individu sait faire (Le Boterf, 2013).

Il s'agit dans le contexte des licences d'identifier en quoi les pratiques d'enseignement mettent en jeu la transférabilité, et sur quoi elles portent, puisque les formations n'ont pas *a priori* une vocation à professionnalisation.

#### Remarque pour les intervieweurs :

*La partie finale de l'entretien est conçue pour rassembler ce qui nous a paru significatif, essentiel et se le faire confirmer par ces dernières questions et de faire le lien avec les applications futures (formations et insertion).*

#### Questions :

- *Qu'est-ce qui serait transférable entre la situation de formation et une situation en milieu professionnel : comment voyez-vous le lien entre les deux ? (selon le type de situation)*
- *Quelles sont les applications pratiques rencontrées attendues du domaine de connaissances ?*
- *Quels sont les méthodes et outils que les étudiant.e.s doivent maîtriser et qu'il.elle.s pourraient mettre en œuvre demain pour résoudre des situations futures ?*
- *Quelles sont les poursuites de formation possibles à la suite de ce diplôme ?*
- *Quels sont les acquis des étudiant.e.s qui les prédisposent à une réussite future ?*
- *En quoi ce qui a été appris est-il utile pour demain ?*
  - *Est-ce que vous pouvez préciser des formations, des secteurs professionnels, des métiers dans lesquels ces agir en compétences seront utiles ?*

#### *Le mot de la fin :*

- *Si vous aviez à parler de l'utilité de cette formation à des praticiens d'entreprise, vous diriez...*

## ANNEXE 2

### Trame de questionnement pour diplômes professionnalisants



Interview n ° :

**MENTION :**

**PARCOURS :**

**DATE :**

**DURÉE :**

**LIEU :**

**Personnes interviewées :**

**Intervieweurs :**

### Déroulement

- Se présenter
- Rappeler les objectifs de la démarche : une démarche de valorisation des diplômes de
- Présenter le déroulement de l'interview
- Préciser le rôle de chacun.e (posture)

**PREMIER OBJET :**  
**Champs thématiques clés disciplinaires et associés**  
**par mention et parcours**



## Mémo glossaire

**Ce qui est recherché : identifier dans l'idéal, quels sont les grands domaines disciplinaires cœurs et associés constitutifs du diplôme que, selon les enseignants, le jeune diplômé a capitalisés en 2 ans de master ?**

**Champs disciplinaires : le versant académique de la formation, les disciplines « cœur » du diplôme. Il s'agit de les regrouper en grands domaines ou catégories. Le niveau de regroupement sera significatif de la nature (« coloration ») du diplôme.**

**Champs associés : les disciplines outils au service de la formation ou du diplôme**  
Exemples : métrologie, géomatique, méthodologie d'enquête, droit, gestion de projet...

### *Remarque pour les intervieweurs :*

*L'objectif au cours de l'entretien, est de parvenir en moyenne à 5 champs disciplinaires maximum et 3 associés, grâce au questionnement : s'assurer que ce sont les bons, qu'ils résument le diplôme (ses caractéristiques).*

Obtenir un schéma descriptif des domaines sur lequel il y accord.

**Bien distinguer UE – champ disciplinaire et associé – modalités pédagogiques et situations de mise en œuvre.**

### Questions :

1. *Quels sont les champs disciplinaires majeurs de la mention ? Quels sont les champs disciplinaires associés ?*
2. *Est-ce que vous pouvez nous préciser ce qui relève du tronc commun et des spécificités de parcours ?*
3. *Est-ce que vous pouvez préciser à quoi sert chaque domaine de discipline dans la formation des étudiant.e.s ?*
  - A. *Comment et en quoi chaque champ disciplinaire ou associé concourt au diplôme ?*
  - B. *Qu'est-ce qui vous fait dire que chacun est indispensable ?*
  - C. *Qu'est-ce que vous cherchez à faire acquérir aux étudiant.e.s dans chaque champ disciplinaire ? Idem pour les associés.*
    - *Qu'est-ce qu'apporte chaque domaine de disciplines aux étudiant.e.s pour leur formation personnelle, pour leur futur professionnel et autre ?*
    - *Qu'est-ce qui fait la spécificité de chaque domaine par rapport aux autres types de domaines (portée personnelle, développement intellectuel, capitalisation pour le futur, caractéristiques techniques...)?*
4. *Y-a-t-il des liens entre les domaines ? Si oui quelle est leur nature ? Si non quelle est leur spécificité ? Qu'est-ce qui fait leur complémentarité ou leur spécificité ?*
5. *Est-ce que vous pouvez préciser quels sont les indicateurs qui permettent de savoir que les étudiant.e.s ont acquis les connaissances, démarches intellectuelles et comportements attendus dans chacun des domaines ?*

*Est-ce que les (x) champs retenus caractérisent bien votre diplôme ? Et en quoi ?*

## DEUXIÈME OBJET : L'insertion professionnelle des étudiant.e.s



1. *Comment prenez-vous en compte les réalités d'insertion professionnelle de vos étudiant.e.s (enquêtes...) pour construire votre master ?*
2. *Comment prenez-vous en compte les observations et suggestions des professionnel.le.s avec qui vous avez des contacts réguliers, pour construire votre master ?*
  - a. *Que savent-ils.elle.s (les étudiant.e.s) faire selon eux ?*
  - b. *Quels sont les atouts des jeunes diplômé.e.s ?*
3. *Comment prenez-vous en compte les contenus des référentiels métiers, référentiels de branches pour construire votre master ?*
  - a. *Est-ce que vous les connaissez ?*
  - b. *Si oui, qu'en retirez-vous ?*
4. *Quels sont les objectifs généraux visés par votre master ? À quels besoins répond ce master ? (au final, pourquoi avez-vous proposé ce master et ses parcours ?)*
5. *Quels sont les prérequis utiles pour entrer dans le master ?*
  - a. *En quoi les compétences identifiées dans le cursus de licence sont-elles utiles et nécessaires ?*
  - b. *Sont-elles suffisantes ? Si non, lesquelles vous sembleraient nécessaires à ajouter ?*
6. *Quelle connaissance avez-vous des secteurs dans lesquels s'insèrent vos étudiants ? Cf fiche RNCP*
  - a. *Peut-on les lister ?*
  - b. *Quels sont les majeurs ?*
7. *Quelle connaissance avez-vous des métiers sur lesquels débouche votre master ?*
  - a. *Peut-on les lister ? RNCP*
  - b. *Pouvez-vous nous les décrire ?*
8. *Quelles missions sont confiées aux jeunes diplômé.e.s de votre master dans chaque métier répertorié ?*
9. *Que savent-il.elle.s faire selon vous lorsqu'ils sont embauché.e.s, dans chaque métier répertorié ?*
10. *Y a-t-il d'autres besoins exprimés par les professionnels ?*
11. *Comment vous assurez-vous que les objectifs visés sont atteints en fin de formation ?*

## TROISIÈME OBJET : Les situations de formation



### Mémo glossaire

Le contexte de la mise en œuvre des domaines d'enseignements disciplinaires et transversaux et la description des actions et de l'activité générée chez les étudiant.e.s (TP, études de cas, projets simulés ou réels, situations de résolution de problèmes, stage, missions en alternance...).

Un même contexte peut générer des activités différentes : le CM par exemple peut donner lieu à une transmission simple ou à des interactions enseignant.e.s/étudiant.e.s ou autres.

#### Activité

**Tout ce que fait un agent (individu ou collectif) alors qu'il est engagé dans une pratique sociale (Durand, 2013.22).**

#### Remarque pour les intervieweurs :

Aider les équipes à bien identifier les actions et l'activité générée chez les étudiant.e.s, ce qui est significatif de l'agir en compétence construit.

S'assurer que les situations sont bien les situations cibles, cœur, significatives du diplôme.

Repérer leur hiérarchisation (importance accordée) et leur articulation.

#### Questions :

##### **Premier sujet de questionnement :**

1. Quelles sont les situations typiques de formation dans lesquelles vous placez les étudiant.e.s tout au long des deux années de master ?
  1. A Qu'est-ce qui fait que vous avez inscrit ce type de situation dans le diplôme ?
    - Qu'est-ce que vous en attendiez (au regard des réponses apportées précédemment) ?
    - En quoi est-ce important pour vous ? Qu'est-ce qui fait que vous valorisez ces situations ?
  1. B Pour ne pas rester sur des intentions, aller sur les actions concrètes générées par les mises en situation des étudiant.e.s par les enseignant.e.s :
    - Concrètement, que faites-vous faire aux étudiant.e.s dans cette situation ?  
> quelles actions, quelles activités ?
    - De quoi voulez-vous qu'il.elle.s fassent preuve ?
    - En quoi l'activité générée par les étudiant.e.s dans cette situation est-elle significative de ce qu'ils font en milieu professionnel (ou de ce que vous pensez qui est attendu) ?
    - Quelles sont les difficultés récurrentes rencontrées par les étudiant.e.s dans cette situation ?
    - Quelle progressivité d'acquisition est construite pendant les deux ans dans cette situation ?
    - Qu'est-ce que vous repérez dans les situations comme moment, évènement, attitude, comportement significatif de progrès chez les étudiant.e.s ?

- *Qu'est-ce que vous pensez qu'eux prennent en considération ?*
- *Est-ce que vous percevez des moments où les étudiant.e.s s'attribuent leur réussite ou leur échec dans les situations vécues ? À quel moment ? À propos de quoi ?*
- *Est-ce que vous faites réfléchir vos étudiant.e.s sur leurs actions ?*
- *Est-ce qu'il.elle.s doivent décrire ce qu'il.elle.s font, expliquer ce qu'il.elle.s font, comparer, analyser... ?*

2. *En quoi est-ce important pour vous ?*

- *Alors est-ce que cette situation est une situation « cœur » ? On veut être sûr d'avoir bien compris.*

3. *Quels sont les temps forts du cursus en termes d'acquisition de savoirs, de méthodes et d'outils ?*

- *En ce qui concerne plus spécifiquement le stage : qu'est-ce que vous avez retenu des compétences mises en œuvre par les étudiants pendant le stage ? Est-ce que cela vous a conduit à renforcer certains points pédagogiques (sens large : contenus et méthodes) ?*

4. *Questionner les capacités d'innovation des étudiant.e.s, leur capacité d'adaptation : voir en quoi les situations dans lesquelles sont placés les étudiant.e.s favorisent ces capacités. Expliciter comment cela se manifeste-t-il ? Quels indicateurs de comportements ?*

- *Si les équipes ne pensent pas à l'évaluation, les questionner : ce champ de questionnement existait déjà, mais il est à reprendre systématiquement.*
- *Quelles sont les situations dans lesquelles l'étudiant.e est évalué ?*
- *Est-ce que vous pouvez nous préciser les situations d'évaluation dans lesquelles vous placez vos étudiant.e.s pour l'obtention du diplôme ?*
- *Pouvez-vous nous expliquer ce qui est évalué au regard de chaque compétence ?*

***2<sup>nd</sup> objet de questionnement :***

***Si besoin (et systématiquement lors du 2<sup>nd</sup> entretien si les éléments ne sont pas présents lors du 1<sup>er</sup> entretien), en reprenant les situations une à une : VEILLER À BIEN CONTEXTUALISER CHAQUE COMPÉTENCE RETENUE***

– *Est-ce que vous pouvez nous apporter des précisions sur les objets d'activité identifiés :*

- *des observations menées par les étudiant.e.s,*
- *des enquêtes,*
- *des projets,*
- *des problèmes scientifiques,*
- *des.....*

– *Est-ce que vous pouvez nous apporter des précisions sur les outils, machines, techniques, mobilisées dans les situations :*

- *bureautique,*
- *de mesure,*
- *d'enquêtes,*
- *de.....*

– *Est-ce que vous pouvez nous apporter des précisions sur les lieux des activités*

- *d'observation,*
- *d'enquête,*
- *d'intervention,*
- *.....*

- *Est-ce que vous pouvez nous apporter des précisions sur les personnes avec qui les étudiant.e.s interagissent ?*
- *Est-ce que vous pouvez nous apporter des précisions sur les contextes d'autonomie des mobilisations des compétences par les étudiant.e.s : accompagnée, autonomie partielle, autonomie complète...*

*Enfin, en reprenant les situations une à une : REVENIR SUR LE VÉCU DES ÉTUDIANT.E.S PERÇUS PAR LES ENSEIGNANT.E.S*

- *Est-ce que vous pouvez nous décrire des comportements d'étudiant.e.s qui montrent qu'il.elle.s donnent du sens à ce qu'il.elle.s font dans les situations ?*
- *Est-ce que vous avez en mémoire des faits marquants de situations particulièrement réussies pour les étudiant.e.s ?*
  - *faire identifier des moments où en tant qu'enseignant.e.s ils voient qu'il se passe quelque chose du point de vue des apprentissages ou des acquisitions des étudiant.e.s ;*
  - *qu'est-ce qui leur fait plaisir et qu'est-ce qui leur semble faire plaisir aux étudiant.e.s dans les situations ?*

*Pour terminer ce volet de questionnement et si les interviewé.e.s avaient répondu positivement à la connaissance des référentiels métiers ou de branche dans le second volet de l'interview, alors revenir au regard des situations sur :*

- *Quelles compétences vous paraissent-elles importantes à développer dès la formation initiale ?*
- *Quelle progressivité d'acquisition construisez-vous ?*
- *En quoi certaines sont-elles plus faciles ou difficiles à acquérir que d'autres ?*
- *Quels savoir-faire valorisent les professionnel.le.s avec lesquels vous travaillez ?*

## QUATRIÈME OBJET : La transférabilité des acquisitions



### Mémo glossaire

C'est la notion de transfert ou transposition à de nouvelles situations, c'est mettre les étudiant.e.s en situation de pouvoir renouveler dans un autre contexte ce qu'il.elle.s ont appris, de se détacher du contexte initial pour pouvoir faire dans un autre contexte. Cela requiert le fait de savoir faire état de ce que l'individu sait faire (Le Boterf, 2013).

#### Remarque pour les intervieweurs :

*La partie finale de l'entretien est conçue pour essayer de rassembler ce qui nous a paru significatif, essentiel et se le faire confirmer par ces dernières questions et de faire le lien avec les applications futures (formations et insertion).*

#### Questions :

- *Quels sont les acquis des étudiant.e.s qui les prédisposent à une réussite future ?*

### Le mot de la fin :

- **Si vous aviez à parler de l'utilité de cette formation à des praticien.ne.s d'entreprise, vous diriez...**

*Enfin, demander les coordonnées des entreprises avec lesquelles il.elle.s ont des liens dans le cadre des stages ou de la formation : cf. test de la traduction auprès de ces entreprises contacts privilégiées (nous pensons qu'elles accepteront plus volontiers de contribuer à la relecture des traductions et à donner leur avis).*



## ANNEXE 3

### Prise de notes/analyse



Interview n ° :

**MENTION :**

**PARCOURS :**

**DATE :**

**DURÉE :**

**LIEU :**

**Personnes interviewées :**

**Intervieweurs :**

### Exploitation du deuxième objet : situations de formation

| Questions /<br><i>en reprenant les situations une à une</i>  | Retours enseignants |
|--|---------------------|
| <b>Qu'est-ce qui fait que vous avez inscrit ce type de situation dans le diplôme ?</b><br>➢ Qu'est-ce que vous en attendiez ?<br>➢ En quoi est-ce important pour vous ?<br>Qu'est-ce qui fait que vous valorisez ces situations ?  |                     |
| <b>Pour ne pas rester sur des intentions, les questions suivantes permettront d'aller sur un questionnement autour des actions concrètes générées par les mises en situation des étudiant.e.s par les enseignant.e.s :</b><br><br><b>Concrètement, que faites-vous faire aux étudiant.e.s dans cette situation ?</b><br>➢ Quelles actions, quelle activité ? |                     |
| <b>De quoi voulez-vous qu'il.elle.s fassent preuve ?</b>   |                     |
| <b>Quelles sont les difficultés récurrentes rencontrées par les étudiant.e.s dans cette situation ?</b>  |                     |

X tableaux à renouveler par question et situation

Et par situation lors de l'analyse de la retranscription, résumer :

| SITUATION  | Rassembler les éléments textuels ? |
|--|------------------------------------|
| <b>SITUATION 1 :</b><br><b>Actions</b><br><b>Activité</b><br><b>Connaissances</b><br><b>Savoirs</b><br><b>Savoir-faire</b><br><b>Types de raisonnement</b><br><b>Ressources affectives</b><br><b>Règles actions</b><br><b>Capacités d'action</b><br><b>Attitudes</b><br><b>Outils</b><br><b>Méthodes</b> |                                    |

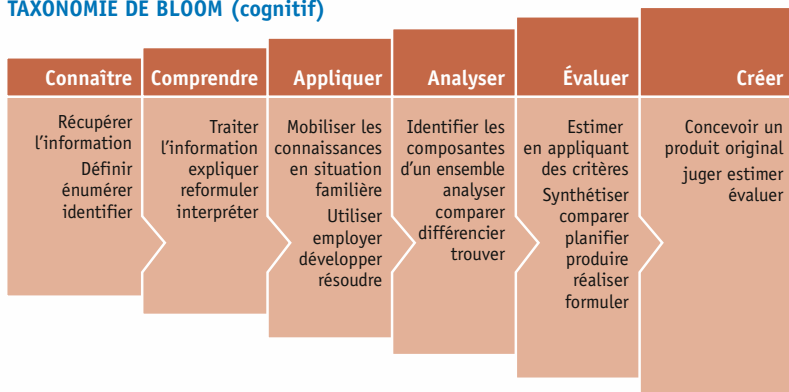
# ANNEXE 4

## Taxonomie de Bloom



Interview n ° :

### TAXONOMIE DE BLOOM (cognitif)



### VERBES D'ACTION

|                            |   |  |   |   |
|----------------------------|---|--|---|---|
| <b>1<br/>Connaissance</b>  | Savoir transmettre ou reproduire avec justesse toute information, connaissance ou procédure préalablement acquise (donc, ce n'est pas le mécanisme de l'acquisition des connaissances, mais le fait de les avoir acquises pour pouvoir restituer) | Arranger<br>Associer<br>Décrire<br>Définir<br>Dupliquer<br>Enregistrer<br>Énumérer                 | Étiqueter<br>Identifier<br>Indiquer<br>Lister<br>Localiser<br>Mémoriser<br>Nommer                   | Ordonner<br>Rappeler<br>Reconnaître<br>Répéter<br>Reproduire<br>Résumer<br>Sélectionner |
| <b>2<br/>Compréhension</b> | Se saisir de la nature et du sens des connaissances ou des mécanismes   | Citer<br>Classer<br>Comparer<br>Convertir<br>Démontrer<br>Différencier<br>Dire en ses propres mots | Discuter<br>Donner des exemples<br>Expliquer<br>Exprimer<br>Faire un sommaire<br>Faire une analogie | Généraliser<br>Interpréter<br>Paraphraser<br>Prédire<br>Prévoir<br>Reconnaître          |



## VERBES D'ACTION

|  |   |   |   |  |
|--|---|---|---|--|
| <p><b>3</b><br/><b>Application</b></p> | <p>Utiliser les connaissances antérieures acquises (dont les régies de procédure) dans les nouvelles situations pour tenter de résoudre, de meilleure façon ou de façon univoque, des problèmes.</p>  | <p>Acter<br/>Administrer<br/>Appliquer<br/>Assembler<br/>Calculer<br/>Catégoriser<br/>Classer<br/>Collaborer<br/>Colliger<br/>Contraster<br/>Contrôler<br/>Découvrir<br/>Dessiner</p> | <p>Déterminer<br/>Employer<br/>Établir<br/>Faire des chartes<br/>Formuler<br/>Fournir<br/>Gérer<br/>Implanter<br/>Inclure<br/>Informer<br/>Instruire<br/>Jouer</p>                            | <p>Manipuler<br/>Mettre en pratique<br/>Modifier<br/>Montrer<br/>Opérer<br/>Participer<br/>Préparer<br/>Produire<br/>Proportionner<br/>Résoudre<br/>Traiter<br/>Utiliser</p> |
| <p><b>4</b><br/><b>Analyse</b></p>     | <p>Morceler ou découper un objet ou de l'information selon ses parties, les examiner (tout en tentant de les comprendre ou d'en comprendre le fonctionnement ou la structure), en isolant les causes, en faisant des inférences, afin de pouvoir généraliser.</p> | <p>Analyser<br/>Choisir<br/>Cibler<br/>Comparer<br/>Critiquer<br/>Découper<br/>Déduire<br/>Délimiter<br/>Différencier<br/>Discriminer<br/>Disséquer<br/>Distinguer<br/>Examiner</p>   | <p>Expérimenter<br/>Faire corréler<br/>Faire des diagrammes<br/>Faire ressortir (un point fort, un point faible, l'essentiel, les contours, les grandes lignes)<br/>Illustrer<br/>Limiter</p> | <p>Mettre en priorité<br/>Morceler<br/>Noter<br/>Organiser<br/>Questionner<br/>Reconnaître (admettre)<br/>Répartir<br/>Séparer<br/>Subdiviser<br/>Tester</p>                 |



Source : Verbes d'action, CEFES, université de Montréal, [http://www.cefes.umontreal.ca/ressources/guides/plan\\_cours/doc/taxonomie-cognitif.pdf](http://www.cefes.umontreal.ca/ressources/guides/plan_cours/doc/taxonomie-cognitif.pdf)





Prenez rendez-vous avec l'avenir.