



MINISTÈRE
DE L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

GUIDE PRATIQUE

Articuler le RNCP à une approche par compétences

Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle
Sous-direction stratégie et qualité des formations

Département Formation et emploi, Insertion professionnelle

Mai 2024

AVERTISSEMENT

Si les fiches RNCP des diplômes nationaux relèvent du cadre de la loi et ne peuvent être modifiées sans concertation au niveau national, la définition des programmes de formation et des méthodes pédagogiques utiles à leur mise en œuvre restent propres à chaque établissement. Ce guide a donc vocation à fournir quelques exemples concrets, sans prendre position sur les choix relatifs à la politique de formation des établissements. Dans cette mesure, plusieurs façons d'articuler le RNCP à une approche par compétences seront présentées ici, et non pas une seule.

Références juridiques et réglementaires :

- Loi du 8 mars 2018 relative à l'orientation et à la réussite des étudiants
- Loi du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel
- Arrêté du 30 juillet 2018 relatif au diplôme national de licence
- Arrêté du 6 décembre 2019 portant réforme de la licence professionnelle
- HCERES, Référentiels d'évaluation des établissements, des entités de recherche et des formations (à partir de la vague C)
- France Compétences, Vademecum du Répertoire National de la Certification Professionnelle, janvier 2023

SOMMAIRE

Introduction	6
1. La fiche RNCP : une description du résultat du processus de formation reconnue sur le marché de l'emploi	8
2. L'approche par compétences : une modélisation du programme de formation	15
3. Exemples d'articulations possibles du RNCP et de l'APC	19
Contributeurs	41

Introduction

CONTEXTE

Les formations de l'enseignement supérieur sont en constante évolution pour remplir leurs multiples missions : délivrer une formation de qualité adossée à la recherche, accompagner les publics dans des parcours de réussite, favoriser l'insertion professionnelle ou la reprise d'études notamment. Ce processus de professionnalisation des formations de l'enseignement supérieur résulte d'une dynamique initiée et soutenue par l'Union européenne et plus particulièrement par le processus de Bologne qui visait, dès la fin des années 1990, à harmoniser les niveaux de formation pour faciliter les échanges internationaux et, à terme, la mobilité professionnelle des futurs diplômés. Pour respecter la culture propre à chaque pays en matière de politique de formation, il est apparu que la description des diplômes de l'enseignement supérieur en niveaux (LMD) et en compétences associées à ces niveaux (via des descripteurs communs dits « descripteurs de Dublin ») était la plus à même de participer à la dynamique engagée.

Dans ce travail au long cours, les équipes pédagogiques – au sens large – et les établissements sont ainsi constamment confrontés à la notion de compétence, qui, par ses multiples acceptions, suscite un besoin de clarification, dans un souci d'amélioration continue concernant l'offre de formation et la pédagogie.

Les compétences sont en effet à la croisée de multiples chantiers, aux plans local et national : élaboration des fiches RNCP, déploiement de l'Approche Par Compétences (APC), alimentation des portefeuilles de compétences, évolution des logiciels de scolarité, développement de la FTLV et de la VAE. Elles font l'objet d'échanges aussi bien à l'intérieur des établissements (entre équipes pédagogiques et services d'appui) qu'entre établissements (master chains pour l'élaboration des fiches RNCP, réseau des référents RNCP, etc.). Elles sont aussi au cœur de la stratégie nationale de Gestion des emplois et parcours professionnels, soutenue notamment par les programmes France 2030, AMI Compétences et Métiers d'Avenir et autres appels à projet financés par le Programme des Investissements d'Avenir.

Concernant la description de ses diplômes, le ministère de l'enseignement supérieur s'appuie particulièrement sur les fiches RNCP, qui partent d'une analyse du travail et valorisent leur facette professionnelle. Ces fiches résument à grands traits ce qu'un diplômé est capable de faire en situation professionnelle à l'issue de sa formation et constituent un appui à l'insertion professionnelle, mais aussi, et réciproquement, à la reprise d'études, dans la mesure où elles sont indispensables pour que cette reprise d'études puisse être financée par les fonds publics et mutualisés de la formation professionnelle. Elles ne visent pas à impacter la façon dont la formation doit être dispensée par les établissements, mais en décrivent simplement le résultat dans un langage propre aux partenaires socio-économiques. L'objectif est de fluidifier les circulations entre formation et emploi. Dans un contexte qui amène les actifs à changer plusieurs fois de poste, voire de métier, en cours de carrière, cette approche de la question s'avère indispensable.

Les compétences aussi font l'objet de travaux en sciences de l'éducation et de la formation et dans d'autres champs disciplinaires¹. D'autres acceptions de la compétence sont ainsi apparues dans les établissements et impactent quant à elles directement l'organisation et le contenu même des formations. Un certain nombre de projets, Nouveaux Coursus à l'Université (NCU) notamment, ont ainsi encouragé à une transformation de l'approche pédagogique du processus de formation lui-même, par le biais d'une approche programme et d'une approche par compétences (APC). Une telle transformation dans la façon de dispenser les formations fait par ailleurs désormais partie des critères adoptés par le HCERES pour évaluer la qualité pédagogique des formations, et tous les établissements vont donc progressivement être amenés à les prendre en compte.

OBJECTIFS

Les questions posées par les établissements à l'occasion du travail en cours sur les fiches RNCP et son articulation avec les nouveaux critères d'évaluation du HCERES relatifs à la qualité pédagogique de la formation amènent la DGESIP à publier ce guide pratique. Il a pour objectif de clarifier le rôle et la nature de la fiche RNCP, le périmètre propre à l'APC et la façon dont ces deux approches du concept de compétence peuvent s'articuler entre elles.

Aussi, les deux grands chantiers mobilisant les compétences ayant leur temporalité propre (celle des fiches RNCP n'est pas la même que celle de l'APC), cette mise en cohérence est souvent un objectif à moyen et long terme pour les équipes.

La production de nouveaux outils (SI scolarité Pégase, portefeuille de compétences de la Caisse des Dépôts et Consignations notamment) appelle à un certain consensus pratique autour du concept de compétence, afin qu'ils puissent jouer par la suite leur rôle de catalyseur de l'offre nationale mais aussi, plus indirectement, de vitrine de cette offre à l'étranger. Dans ce contexte, chacun des acteurs a besoin d'avoir une vision plus claire de son propre rôle au sein de l'écosystème technique en cours de développement. Sont exclus du champ des outils à vocation nationale les différents outils eportfolio servant de support au déploiement de démarches pédagogiques dès lors que, comme la politique de formation elle-même, l'installation et l'usage de tel ou tel outil restent à déterminer par chaque établissement. Les outils nationaux en cours de développement ont donc vocation à être interopérables avec les différents outils eportfolio utilisés dans les établissements et non avec un seul d'entre eux.

¹ Voir par exemple la réflexion d'Amartya Sen sur les capabilités dans *Un nouveau modèle économique. Développement, justice, liberté*, Paris, Odile Jacob, 2003, et ses prolongements, notamment autour de la notion d'environnements capacitants, ou celle de Martha Nussbaum sur la formation des citoyens dans *Capabilités. Comment créer les conditions d'un monde plus juste ?*, Paris, Climats, 2012.

1 • La fiche RNCP : une description du résultat du processus de formation reconnue sur le marché de l'emploi

La procédure d'élaboration des fiches RNCP et d'inscription au RNCP est une obligation réglementaire. La mise en place de la nomenclature nationale des intitulés de diplômes nationaux, en 2014, implique d'élaborer une fiche unique nationale au niveau de la mention, par-delà la multiplicité des parcours et des établissements. La fiche RNCP est certes une description parmi d'autres possibles d'un diplôme; mais dans une optique de lisibilité des acquis de la formation pour le monde professionnel, elle détaille les principales compétences professionnelles communes aux diplômés d'une mention.

Cycle de vie d'une fiche RNCP :

	MENTION DÉPLOYÉE DANS UN SEUL ÉTABLISSEMENT, SUSCEPTIBLE D'ÊTRE DÉPLOYÉE ULTÉRIEUREMENT DANS D'AUTRES ÉTABLISSEMENTS	MENTION COMMUNE À PLUSIEURS ÉTABLISSEMENTS
Élaboration de la première fiche RNCP	<ul style="list-style-type: none"> – Concomitante de la demande d'accréditation (condition d'examen) – Rédigée par l'équipe de formation (référents RNCP notamment)** 	<ul style="list-style-type: none"> – Travail en réseau des équipes de formation, accompagnées par leurs établissements et leur réseau national s'il existe (référents RNCP notamment, conférences de doyens etc.), avec un chef de file pour coordonner le travail**
Renouvellement d'une fiche RNCP existante	<ul style="list-style-type: none"> – Avant expiration de la fiche, afin d'éviter une période d'interruption des financements 	<ul style="list-style-type: none"> – Travail en réseau des équipes de formation, accompagnées par leurs établissements et leur réseau national s'il existe (référents RNCP notamment, conférences de doyens par ex.), avec un chef de file pour coordonner**
	<ul style="list-style-type: none"> – Rédigée par l'équipe de formation (avec l'appui du référent RNCP notamment)** 	
Processus de vérification avant le passage en CSLMD	<ul style="list-style-type: none"> – Expertise par le MESR – Échange avec le représentant du secteur professionnel concerné 	
Examen en CSLMD	<ul style="list-style-type: none"> – Exposition et discussion de la fiche en CSLMD, où intervient un représentant des secteurs professionnels concernés – Après validation (conditionnée parfois à des modifications), transmission pour enregistrement au RNCP. 	
Inscription au RNCP	<ul style="list-style-type: none"> – Enregistrement et mise en ligne (rapide pour une première demande, après expiration de la fiche active en cas de renouvellement) après vérification de la conformité par France Compétences 	

** Il est important de tenir compte des fiches RNCP existantes proches, pour identifier des blocs de compétences communs ou pour mieux marquer sa singularité par rapport à des blocs existants.

Les fiches actives sont consultables en ligne ; les fiches validées en CSLMD mais non encore mises en ligne peuvent être demandées via l'adresse : contact-rncp-dgesip@enseignementsup.gouv.fr

D'un point de vue méthodologique, le point de départ est une analyse socioéconomique des besoins du marché de l'emploi pour aller vers les contenus de formation qui seront nécessaires à l'acquisition des compétences visées. L'objectif est la reconnaissance et le positionnement de la formation sur le marché de l'emploi. Le rôle de la fiche RNCP est en effet d'abord de renseigner les acteurs socioéconomiques sur l'utilité professionnelle du diplôme. Elle est également nécessaire à la reprise d'études et notamment à la validation des acquis de l'expérience (VAE). Les deux dispositifs ont été introduits par la loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002, la VAE pour permettre d'accéder en tout ou partie à un diplôme sur la base des compétences acquises via l'expérience, la fiche RNCP pour décrire les compétences garanties par un diplôme afin de permettre un rapprochement entre les deux. Dans un contexte où la formation tout au long de la vie est amenée à se développer, la fiche RNCP joue donc un rôle d'interface incontournable entre formation et emploi.

CHEMINEMENT POUR ABORDER UNE FICHE RNCP

Cette section propose une méthode pour aborder la rédaction d'une fiche RNCP, ou sa révision.

Les éléments transmis se veulent pragmatiques et complètent les explications figurant sur les modèles-types de fiches RNCP, ainsi que les notes ou éléments de doctrine diffusés par la DGESIP².

La fiche RNCP doit se centrer sur des éléments clés dits « cœur du métier/diplôme » (et non de la formation) car elle se place d'emblée dans l'optique de faire apparaître les éléments professionnalisants **visés en sortie de diplôme**.

Pour un diplôme national (L, LP, M...), la fiche RNCP est élaborée au niveau d'une mention. Son but n'est pas de représenter la diversité des parcours, des approches pédagogiques ou des trajectoires des apprenants, mais au contraire ce qui leur est commun.

Pour faire ressortir les spécificités des parcours, les équipes pédagogiques sont libres de construire leurs référentiels de compétences en respectant le cadre de celles décrites pour la mention. Les parcours déclinent, précisent ou complètent la mention à laquelle ils se rattachent. Ils ne peuvent apparaître dans la fiche RNCP de la mention, qui reste nationale, mais peuvent notamment être formalisés dans le référentiel de compétences défini par les équipes pédagogiques qui travaillent en APC. Ils peuvent être décrits dans le supplément au diplôme, sur le site de l'établissement etc.

Concernant les compétences transversales, dans l'objectif de préserver la lisibilité et la visibilité de l'offre de l'enseignement supérieur, le choix a été fait de les regrouper en 5 blocs de compétences communs à toutes les mentions pour le niveau Licence et 4 blocs de compétences pour le niveau Master communs à toutes les mentions. Ces blocs de compétences transversaux visent à caractériser le niveau de qualification par-delà la spécificité de chaque mention.

² Disponible sur [l'espace collaboratif RNCP ESR pléiade](#) ou sur demande (contact-rncp-dgesip@enseignementsup.gouv.fr).

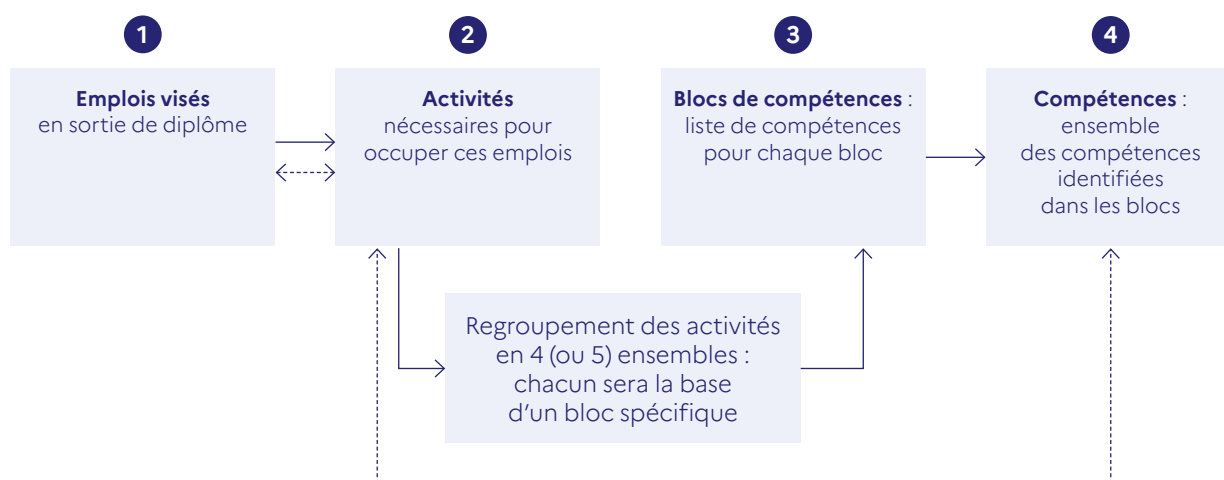
Ils concernent les usages numériques, la communication, des compétences méthodologiques, la capacité à se situer et à interagir dans un milieu professionnel, que l'on doit trouver chez tous les diplômés d'un niveau donné, à un degré moindre pour la licence que pour le master.

CRÉATION D'UNE FICHE RNCP

Préambule



Ne pas aborder la fiche en suivant l'ordre des rubriques, **le cheminement préconisé est globalement le suivant** (→) :



Ceci nécessite, pour construire ou pour relire une fiche, **des allers et retours permanents** entre emplois/activités ↔ blocs de compétences afin de vérifier la cohérence d'ensemble de la fiche.



Ressources générales qui seront utiles à toutes les étapes³ :

- Le modèle-type de fiche RNCP du diplôme concerné, élaboré par la DGESIP afin d'avoir les attendus et consignes pour chaque rubrique.
- Quelques fiches de certifications proches issues du **RNCP** pour éviter un recouvrement trop important et/ou identifier des activités/blocs communs.
- Les référentiels métiers de **France Travail (ROME)** (indications sur le niveau de diplôme permettant l'accès à l'emploi, activités, intitulés d'emploi utilisés, etc.) ou **RIME** (pour la fonction publique)
- Des sites ressources de liens emplois/activités/compétences attendus tels que les observatoires de branches, **les OPCO**, la **grande bibliothèque** de France compétences.

1. Identification des emplois visés en sortie de diplôme

- ▶ Commencer par identifier les **emplois principaux visés par le diplôme (« emplois cibles »)**, en prenant contact avec les branches professionnelles concernées ou en consultant leurs sites (cf. ressources).

³ Disponibles, via les référents RNCP des établissements, sur [l'espace collaboratif RNCP ESR pléiade](#) ou sur demande (contact-rncp-dgesip@enseignementsup.gouv.fr).

« Emploi » s'entend au sens de « fiche de poste » : cette entrée va permettre de déduire les principales activités réalisées par les titulaires du diplôme dans leur activité professionnelle.



Attention :

La fiche RNCP doit informer **sur l'insertion immédiate** en sortie de diplôme :

- **Le niveau d'emploi** doit être en adéquation avec le niveau de qualification du diplôme : il ne peut pas être inférieur, ou inversement, correspondre à celui d'un diplôme de niveau supérieur.

Exemples : *Ne relèvent pas d'une sortie immédiate d'un Master :*

- Le métier d'enseignant-chercheur qui ne peut être accessible qu'après un Doctorat.
- Les postes de direction lorsqu'ils nécessitent de l'expérience.

- **Éliminer :**

- Tout intitulé d'emploi sous entendant de l'expérience professionnelle.
- L'emploi « d'exception » qui n'est pas un emploi directement visé en sortie de diplôme, afin de ne pas empiéter sur des emplois débouchés principaux d'autres diplômes.
- Des emplois qui nécessitent des conditions supplémentaires d'accessibilité (métiers réglementés, concours).

En tant que de besoin, en dessous de la liste des emplois directement accessibles à l'issue du diplôme, des précisions peuvent être apportées, par exemple :

«Après quelques années d'expérience,» ou «Sous réserve de formations complémentaires,» ou «Sous réserve de réussite au concours,» les titulaires du diplôme pourront accéder à des postes de [...].



Ces données sur l'emploi peuvent provenir des enquêtes d'insertion sur les étudiants réalisées par l'établissement ou par le ministère, des descriptifs de postes/missions sur lesquels sont recrutés les titulaires de la certification.

2. Identification des activités

- Prendre le 1^{er} emploi de la liste établie au §I-1- et identifier les activités principales exercées. Faire de même avec les autres emplois-types identifiés.



Pour vérifier si une activité est bien une activité principale : il peut être utile de chercher dans le RNCP quelques exemples de fiches sur la base d'un mot-clé et regarder pour chacune les rubriques emplois/activités, ou de consulter le ROME/RIME ou des sites ressources cités plus haut.

- Travailler la liste des activités ainsi définies de façon à les regrouper et faire apparaître 4 ou 5 grands ensembles : **ces groupes d'activités seront la base des blocs de compétences spécifiques.**

Dans cette étape, il peut être nécessaire de faire des allers-retours « emplois <-> activités ».

Il est possible que certaines activités soient très spécifiques à l'un des emplois.



Les activités ne doivent pas être segmentées par parcours de la mention : il faut trouver le tronc commun à l'ensemble des parcours.

3. Identification des compétences spécifiques à la mention : les blocs spécifiques



Il semble plus aisé de travailler en premier lieu la rubrique « blocs de compétences » et d'en déduire les compétences, plutôt que de lister des compétences et d'essayer ensuite de les regrouper pour faire apparaître les blocs.

- ▶ Prendre le premier groupe d'activités et se poser la question « *Quelles compétences sont nécessaires pour réaliser cette activité ?* »



Erreurs fréquentes :

- Lister des savoirs, des connaissances, des pré-requis, des méthodologies tels que :
« *Connaitre les bases de la physique des solides* » ; « *Être disposé à progresser dans l'apprentissage du domaine xxx* » ; « *Maîtriser des connaissances approfondies sur [discipline(s)]* »
- Commencer par « Être capable de » ou « Maîtriser » ou « Mobiliser des outils, des concepts pour »
 - Afin de contourner ces 2 écueils, se poser les questions suivantes :
 - **qu'est-ce que l'employeur attend concrètement en termes d'action, de réalisation ?**
 - **pour quel objectif, quelle réalisation ces concepts, outils, savoirs sont-ils nécessaires ?**

Car ce sont le verbe + l'action qui expriment la compétence (cf. consignes sur les modèles commentés de fiches RNCP⁴).

Exemples de formulations plus adéquates :

- « *Élaborer des réflexions portant sur des problématiques de [préciser] en intégrant des connaissances approfondies sur [...]* »
- « *Produire des synthèses et analyses sur [...], en mobilisant les concepts issus des sciences sociales, une culture administrative générale, dans une forme rédactionnelle attendue dans le domaine de [...]* »

- Reprendre (ou reformuler à l'équivalent) des compétences transversales qui sont déjà présentes dans la rubrique dédiée « compétences transversales ». (les compétences transversales sont le socle de base de tout diplômé de ce niveau de diplôme et ne sont pas spécifiques à la certification).

Une compétence spécifique métier/disciplinaire peut également être une compétence transversale mais dans ce cas, sa formulation intègre des précisions sur un contexte, des outils, des méthodes, des acteurs du métier/de la discipline. Par exemple, un master dans le domaine du numérique intègrera des compétences numériques d'un niveau supérieur et exercées dans un autre contexte que les compétences transversales exigées dans le même domaine au niveau 7 ; de même pour les diplômés de langue, de communication ou de commerce international par rapport aux compétences transversales du même niveau touchant à la communication, etc.

- Introduire plusieurs compétences dans la même phrase.
- Formuler une seule compétence dans un bloc car un bloc représente une activité (macro) donc forcément plus d'une compétence. (*pour les diplômés nationaux*)
- Avoir une liste de compétences différentes, pour un intitulé identique de bloc dans une autre mention.

⁴ Disponible sur [l'espace collaboratif RNCP ESR pléiade](#) ou sur demande (contact-rncp-dgesip@enseignementsup.gouv.fr).

Lors d'un travail sur des diplômes proches, un (ou des) bloc(s) commun(s) peu(ven)t apparaître (intitulé de bloc identique); dans ce cas la liste des compétences du bloc commun devra être la même sur chaque fiche et la correspondance indiquée dans la rubrique dédiée de la fiche RNCP.

g. Définir les blocs à partir des parcours de la mention : il faut trouver le dénominateur commun à l'ensemble des parcours.

4. La liste des compétences dans la rubrique « compétences attestées »

C'est la liste des compétences dans les blocs (copier/coller)

RELECTURE D'UNE FICHE RNCP

On suit le même cheminement logique, avec des allers-retours récurrents entre emplois/activités/blocs de compétences en prêtant attention aux types d'erreurs fréquentes indiquées dans le paragraphe I-.

1. Emplois

Mêmes recommandations que dans le I-1-

Quelques points d'attention :

- Attention au périmètre : même si des diplômés peuvent s'insérer dans de tels emplois, ne pas « empiéter » sur des emplois cibles d'une mention connexe.
- Attention à l'adéquation des emplois au niveau de certification du diplôme.

2. Activités

Quelques points d'attention :

- Est-ce que chaque activité se rattache à un emploi ?
- Est-ce une activité cœur du diplôme/métier visé ?
- La formulation d'une activité commence-t-elle bien par un substantif ?
- Granularité/redondance : vérifier si une activité ne peut pas être intégrée dans une autre.
- Toutes les activités sont-elles reliées à une ou des compétences dans les blocs ?

3. Blocs de compétences spécifiques

Quelques points d'attention :

- Le bloc est-il en lien avec une activité principale identifiée ?
- Y-a-t-il des compétences qui ne contribuent à aucune des activités listées ?
- L'intitulé du bloc débute-t-il par un verbe à l'infinitif ?
- L'intitulé du bloc ou les compétences ne sont pas formulés « Mobiliser [x] », « Maîtriser [x] » mais commence par le verbe + l'action pour lesquels sont mobilisées [x].
- Existe-t-il des blocs similaires dans des mentions approchantes au même niveau ?
- Si le bloc existe déjà sous cet intitulé dans une autre mention, retrouve-t-on une liste de compétences identiques dans le bloc ?
- La formulation des compétences est-elle en adéquation avec le niveau de certification du diplôme ?
- Les compétences dans la rubrique « compétences attestées » sont-elles les mêmes que celles des blocs ?

LE PROCESSUS DE RÉVISION DES FICHES RNCP : UNE OCCASION POUR FAIRE LE LIEN AVEC L'APC

La loi n° 2018-771 du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel précise que les certifications sont enregistrées par France compétences pour une durée de cinq ans. Les fiches RNCP font donc l'objet de révisions régulières.

Ce travail d'actualisation régulière permet, en interrogeant la mise en œuvre des diplômes nationaux et en les confrontant à d'autres diplômes proches, d'affiner les blocs de compétences. Le travail sur les fiches RNCP est également susceptible d'être facilité par une meilleure compréhension des compétences en jeu dans la formation via l'APC.

Le déploiement d'une démarche d'APC au sein d'une formation repose sur une réflexion qui s'inscrit dans la durée, afin d'en construire une vision partagée. Si celle-ci doit tenir compte du cadre national au sein duquel elle s'inscrit, elle doit également valoriser les spécificités locales qui font sa richesse (adossement à la recherche, dynamique du territoire, etc.). Elle se construit à partir d'itérations successives, qui s'articulent avec les temporalités multiples qui rythment la vie d'un établissement (changement d'équipe de gouvernance, autoévaluation et accréditation, projet transformant, évolution d'une mention nationale, prise en compte de nouveaux enjeux sociétaux, nouvel outil numérique, etc.). Ces évènements peuvent avoir sur le déploiement aussi bien un effet d'accélération que de décélération.

Ce déploiement, qui requiert souvent une temporalité longue (deux périodes d'accréditation) peut se schématiser en trois phases : une phase de description (élaboration des référentiels), une phase d'usage, plus concrète mais qui demande de définir de nouveaux repères, et une phase d'amélioration continue et d'intensification. Ce temps long permet une familiarisation des équipes comme des étudiants avec la notion de compétence.

L'articulation de ces phases avec les fiches RNCP a évolué dans le temps. Si les premières initiatives d'APC (entre 2010 et 2020) étaient très indépendantes de l'élaboration des fiches RNCP, on note aujourd'hui des mises en cohérence de ces deux dimensions : les blocs de compétences de la fiche RNCP peuvent inspirer le démarrage de l'APC, mais la fiche RNCP peut également se voir enrichie des réflexions des équipes engagées dans l'APC, lors de ses mises à jour notamment. Il est donc nécessaire pour la valorisation des diplômes nationaux de maintenir la cohérence entre les fiches RNCP et les référentiels de formation, la familiarité avec la notion de compétence permettant d'envisager une évolution synchronisée des deux chantiers.

2. L'approche par compétences : une modélisation du programme de formation

L'approche par compétences (APC) s'inscrit dans une logique pédagogique visant la formation qui repose sur une définition de la compétence inspirée par la recherche en sciences de l'éducation et de la formation. La définition de la compétence la plus utilisée est celle de Tardif (2006) selon laquelle la compétence est « un savoir agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations ». Il en existe toutefois d'autres, comme par exemple celle de Jean-Claude Coulet (2011) qui définit la compétence comme « une organisation dynamique de l'activité (un schème), mobilisée et régulée par un individu ou un collectif pour faire face à une tâche donnée dans une situation déterminée », ou encore celle de Guy Le Boterf (2018) qui fait plus directement le lien avec les situations professionnelles. Ce guide n'a pas pour objectif de choisir à la place des établissements la définition qui leur apparaîtra la plus proche de leur propre politique de formation. Il vise à présenter différentes façons d'articuler les fiches RNCP avec un processus de formation décliné en APC.

Dans une logique pédagogique, l'équipe pédagogique se concerta sur le profil de l'étudiant visé à la sortie de la formation pour le mettre en regard de ses perspectives d'insertion professionnelle. L'objectif premier est la formation d'une personne à travers un parcours pédagogique, étant entendu que cette personne devra s'insérer sur le marché de l'emploi à l'issue de cette formation.

L'APC telle qu'entendue dans les programmes de formation de l'enseignement supérieur va de pair avec un travail collaboratif de l'ensemble des enseignants autour du profil de sortie de l'étudiant, on parle alors d'approche programme avec un angle APC. L'équipe pédagogique construit de façon collégiale le programme de formation de façon à ce que les compétences puissent être travaillées dans différentes disciplines.

CONTEXTUALISATION DU PROGRAMME ET DÉFINITION DU PROFIL DE SORTIE DE L'ÉTUDIANT

La définition du programme de formation doit être élaborée en confrontant le profil d'entrée et de sortie de l'étudiant. Cette confrontation permet de préciser quels sont les enseignements qui figureront dans le programme et de les inscrire dans une logique d'ensemble afin que chacun d'eux contribue à au moins un apprentissage d'au moins une des compétences de la formation. Il est également utile, voire indispensable (même quand la mention existe déjà), de resituer la pertinence de la formation en regard du contexte scientifique, socioéconomique et plus globalement sociétal dans lequel elle s'inscrit. Ce travail permet de mettre en avant les apports de l'offre de formation en regard d'enjeux propres à l'établissement mais aussi territoriaux, nationaux ou internationaux.

CHEMINEMENT POUR MODÉLISER UNE MAQUETTE DE FORMATION EN APC

Une fois le profil de sortie de l'étudiant et les objectifs et enjeux de la formation définis, il est possible de suivre la méthode proposée par Marianne Poumay, Jacques Tardif, François Georges (dir.), *Organiser la formation à partir des compétences. Un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur*, De Boeck, 2017, qui est présentée ci-dessous. Il existe d'autres façons de procéder et la citation de cette référence ne doit pas empêcher les établissements de procéder différemment ou de prendre leurs distances en adaptant cette méthode et son vocabulaire à leur propre contexte. C'est d'ailleurs l'objectif des exemples présentés dans la troisième partie de ce *Guide*.

1. Identifier les compétences

Pour définir une compétence, on peut s'appuyer sur la fiche RNCP du diplôme concerné et sur les fiches ROME des emplois types que le diplômé est susceptible de pouvoir exercer à l'issue de sa formation. Toutefois, si cette étape est utile pour situer la formation par rapport au champ économique et social, elle n'implique pas de penser les compétences uniquement en termes de situation professionnelle. Comme déjà indiqué, les compétences peuvent avoir une consonance plus englobante que le seul contexte d'emploi.

Aussi, dans la mesure où la compétence doit correspondre à un savoir-agir complexe, on estime qu'il y a 4 à 6 compétences maximum par formation. Elles doivent être indépendantes les unes des autres, elles ne sont pas transversales, il n'y a pas de hiérarchie entre elles, elles ne se compensent pas les unes les autres.

L'intitulé de chacune des compétences est important. Il faut choisir un verbe qui permette d'encapsuler le « savoir-agir complexe » dont il est question. Pour s'aider, on peut se référer à la [taxonomie de Bloom](#) (et plus précisément au haut de la taxonomie).

Exemple d'un master tourisme : Manager une destination dans toute sa complexité.

Le verbe « manager » renvoie ici à ce qu'on attend que l'étudiant sache faire à l'issue de son master. Ce savoir-agir complexe est par ailleurs défini par des composantes essentielles.

2. Préciser les composantes essentielles

Les composantes essentielles précisent la manière dont on s'attend à ce que l'exercice de la compétence soit menée. Elles sont « essentielles » en ce qu'une action menée sans les manières ou circonstances prévues pourrait être non recevable.

Autrement dit, les composantes essentielles sont les critères de qualité qui permettront d'évaluer la compétence à travers la façon dont l'étudiant agit. Contrairement à l'évaluation de la maîtrise des apprentissages qui permet de s'assurer que l'apprenant est en progression sur sa capacité à agir, l'évaluation de l'atteinte d'un niveau de compétence doit quant à elle impérativement s'assurer que l'apprenant a intégré les composantes essentielles dans sa manière d'agir. De manière générale, on définit 2 à 5 composantes essentielles maximum par compétence.

Exemple du Master Tourisme : [Manager une destination dans toute sa complexité...] en raisonnant en termes de coproduction de la destination avec les acteurs et les touristes.

Exemple du BUT Informatique : [Conduire un projet informatique...] en sensibilisant à une gestion éthique, responsable, durable et interculturelle.

3. Les situations professionnelles

Elles précisent le cadre dans lequel l'étudiant sera amené à mettre en œuvre une compétence. Il faut que cette situation offre à l'étudiant l'occasion d'apprendre/d'exercer tout ce qui est attendu de lui.

Exemple de situation professionnelle de référence dans le Master Tourisme : être en mesure de participer à la gouvernance durable d'une destination.

Exemple de situation professionnelle de référence dans le BUT Informatique pour la compétence Conduire un projet informatique : lancer un nouveau projet

4. Les niveaux de développement de la compétence

L'étudiant étant en formation, on attend de lui qu'il devienne opérationnel pour exercer chacune des compétences présentes dans son programme de formation de manière progressive. L'objectif est qu'il atteigne le niveau de maîtrise le plus haut défini par l'équipe pédagogique, mais il passera par des niveaux intermédiaires qui représenteront des jalons de plus en plus complexes et à atteindre progressivement. Pour définir ces niveaux intermédiaires, le plus simple est de partir du niveau final attendu puis de penser la construction du parcours antérieur.

5. Les apprentissages critiques

Ce sont les incontournables d'une formation, qui doivent concourir au développement des compétences visées. Ils renvoient aux apprentissages qu'un étudiant doit maîtriser pour pouvoir cheminer dans le développement de la compétence. Un apprentissage critique est toujours contextualisé et intégrateur, il s'agit donc rarement de connaissances pures. Ils sont dits « critiques » en ce qu'ils sont indispensables au développement de la compétence. Ils ne se compensent donc pas les uns les autres. Ils doivent également renvoyer à l'acquisition durable d'un savoir/savoir-être/savoir-faire, à une forme de changement cognitif durablement acquis.

Ces apprentissages critiques sont des processus actifs qui transforment l'étudiant. Une fois acquise la maîtrise de l'un de ces apprentissages, il ne sera plus le même et sera capable d'agir différemment. Ces apprentissages sont d'un niveau de complexité important. Il faudra, comme pour les compétences, les rédiger avec un verbe d'action et éviter ceux qui renvoient à des processus cognitifs comme par exemple Comprendre le mécanisme de...

Exemples dans le master tourisme : Analyser les mobilités, concevoir les enjeux d'une gouvernance de réseau et ses leviers d'action.

6. Les ressources

Pour être autonome dans un tel apprentissage critique, quelles sont les ressources dont devra disposer l'étudiant ? Ici les connaissances disciplinaires sont mises au service d'un projet, elles ne constituent pas une fin en soi. Cela ne signifie pas que les connaissances disciplinaires ne sont pas importantes, mais qu'elles sont resituées dans un contexte d'apprentissage dont l'étudiant peut immédiatement percevoir le sens.

Exemple du master tourisme : un cours sur la gouvernance des territoires.

7. La trajectoire d'apprentissage et les modalités d'évaluation

Une fois tous les éléments de contenu définis, il reste à baliser dans le temps, sur une année ou plusieurs, sur un cycle, la trajectoire d'apprentissage que devra suivre l'étudiant et à s'interroger sur les formats pédagogiques et les modalités d'évaluation à mettre en place.

Dans cette perspective, le concept d'alignement pédagogique est fondamental. En effet, dans une démarche APC, il s'agit d'évaluer des preuves d'apprentissage et une progression vers le développement de compétences plus que la seule acquisition de connaissances. Il faudra donc penser un dispositif d'enseignement et d'évaluation adéquat à cet objectif. On imagine mal, par exemple, qu'une compétence en communication soit évaluée à l'aide d'un QCM. La mise en situation apparaît plus pertinente.

La nécessité de mettre en place de nouvelles formes d'évaluation est ce qui explique la mention des Situations d'Apprentissage et d'Évaluation (SAÉ) dans les programmes nationaux de formation des BUT. Ces mises en situations peuvent être mises en place dans tous les programmes de formation en APC. Elles doivent demander une part d'autonomie importante à l'étudiant afin que, pour résoudre le problème complexe qui lui est soumis, il soit confronté à la nécessité de choisir et de mobiliser parmi les ressources dont il dispose (connaissances, savoir-faire...), celles qui lui paraissent être les plus adéquates à la résolution du problème posé.

Les mises en situation peuvent prendre la forme d'une étude de cas, d'un projet, de la réalisation d'un prototype, d'un *serious game*, d'une simulation, etc. Elles peuvent être simulées (réalisées dans les contextes de la formation) ou réelles (réalisées dans des contextes associatifs ou professionnels tels qu'un stage, une alternance, un engagement associatif, etc.).

La mise en place concomitante d'une démarche portfolio peut également s'avérer précieuse pour accompagner l'étudiant dans l'adoption d'une posture réflexive sur sa trajectoire d'apprentissage et plus largement sur les apports de sa formation en regard de ses projets personnels et professionnels⁵. Cette démarche portfolio sera également essentielle pour l'évaluation des compétences, tant par l'étudiant que par les enseignants. Pour les établissements qui souhaiteraient inscrire cette démarche dans un environnement numérique, différents outils existent et sont en cours de développement. Étant entendu que seul le rapprochement avec le portefeuille de compétences⁶ de la Caisse des dépôts a un caractère d'obligation nationale, il revient à chaque établissement de choisir les outils supports aux démarches pédagogiques en fonction de leur environnement technique spécifique.

Grâce au travail collectif réalisé pour modéliser la maquette de formation, l'équipe enseignante et les étudiants disposeront d'un véritable plan de route et des outils facilitant sa réalisation. Les enseignants cerneront mieux la place et l'utilité de leur enseignement dans un projet de formation dont le sens est clairement perceptible et qu'ils ont contribué à définir. Les étudiants auront une vision plus claire de ce à quoi va les mener la formation qu'ils ont choisi de suivre, du travail qu'ils auront à fournir et de la façon dont leur progression sera évaluée. La rédaction d'un document synthétique de présentation permettra également à chacun de mieux comprendre le rôle de l'ensemble des acteurs.

Cette nouvelle façon d'enseigner à l'université implique plus de collaboration entre tous les acteurs et la mise à disposition d'outils utiles à ces nouvelles modalités d'enseignement. Elle implique également un accompagnement des enseignants dans le développement de leur projet et des étudiants dans la prise en main des outils mis à leur disposition.

⁵ Sur ce point, le lecteur est renvoyé à la lecture des 3 volets du Livre Blanc de la démarche portfolio publiés par la DGESIP en 2013.

⁶ Mentionné à l'article L6323-8 du code du travail, le passeport de Compétences doit « recenser les formations et les qualifications suivies dans le cadre de la formation initiale ou continue ainsi que les acquis de l'expérience professionnelle ». C'est un outil qui accompagne les actifs tout au long de leur vie, recense leurs « preuves de compétences » et leur permet de fournir des CV probants (avec possibilité pour l'employeur de vérifier l'authenticité des diplômes obtenus).

3 Exemples d'articulations possibles du RNCP et de l'APC

On le voit, les compétences telles que décrites dans l'APC ne sont pas équivalentes à celles décrites dans les fiches RNCP. Il est toutefois possible d'articuler ces approches entre elles.

Sont proposés ci-dessous différents cas de figure mais le champ des possibles est plus large et chaque établissement est autonome quant à la définition de sa politique de formation. Comme ce sera visible dans les exemples présentés, il est d'ailleurs possible qu'au sein d'un même établissement, les UFR, les équipes aient leurs approches spécifiques du sujet. Des concertations peuvent également avoir lieu par champ disciplinaire et aboutir à un cadre commun propre à une filière donnée, comme le montrera l'exemple fourni par la Conférences des Directeurs et Doyens de STAPS (C3D STAPS).

CAS 1 – L'INTITULÉ D'UN BLOC DE COMPÉTENCES ET LES COMPÉTENCES DE LA FICHE RNCP CORRESPONDENT À LA COMPÉTENCE EN APC

Dans le cas de la création des programmes nationaux des bachelors universitaires de technologie (BUT), le référentiel de compétences en APC est directement inspiré de la fiche RNCP. Les intitulés des blocs de compétences sont identiques à ceux des compétences en APC. Les compétences présentes dans chaque bloc de compétences de la fiche RNCP correspondent aux apprentissages critiques du référentiel en APC, avec quelques variations très minimes.

Pour chaque mention de BUT, 70% du volume d'heures de la formation sont encadrés par le programme national et 30% du volume d'heures est réservé à des adaptations locales, de façon à permettre à chaque IUT de prendre en compte l'environnement local et la réalité du monde professionnel. Les formations sont ainsi adaptées à l'évolution des métiers et à leur contexte d'implantation.

L'exemple ci-dessous articule un bloc de compétences de la fiche RNCP et sa déclinaison dans un programme de formation en APC pour le BUT Métiers de la Transition et de l'Efficacité Energétiques tel que dispensé à l'IUT de Lorient de l'université Bretagne Sud. Il montre aussi comment l'équipe s'est appropriée ce nouveau programme en travaillant sur la définition des Situations d'Apprentissage et d'Évaluation (SAÉ).

IUT DE LORIENT – UNIVERSITÉ BRETAGNE SUD :

Description de la démarche :

Dès la prise de connaissance du référentiel de compétences, la construction du programme s'est faite année par année, en mettant l'accent principalement sur la conception des situations d'apprentissage et d'évaluation.

En raison du temps limité pour construire ces SAÉ, sur la première année, les enseignants ont beaucoup adapté des activités qui étaient mises en œuvre dans les anciens programmes (séries de travaux pratiques par exemple). Cette démarche a permis de valoriser ce qui a pu être éprouvé au fil des années précédentes tout en répondant aux nouvelles orientations nationales.

Les SAÉ ont été construites en équipe par les enseignants, dont un référent APC formé par le LabSET⁷. La question de l'évaluation a été la principale difficulté dans la mesure où il y a eu, dans un premier temps, une tendance à rester sur une évaluation traditionnelle basée sur la notation des comptes rendus de travaux pratiques qui ne reflétait pas forcément les aptitudes des étudiants en séance.

Même si l'intégration de la démarche au sein des équipes est encore inégale, on remarque avec l'arrivée du BUT3, une appropriation progressive du vocabulaire et des attendus nationaux. Les enseignants sollicitent de plus en plus l'accompagnement des conseillers pédagogiques du service universitaire de pédagogie pour travailler sur la conception ou l'amélioration des SAÉ. Toutefois, la crainte de diminuer le niveau de connaissance des étudiants pour aller vers une trop grande professionnalisation au détriment de la construction d'un esprit critique reste encore à dissiper. Localement, on constate ainsi le besoin de modifier légèrement le programme national pour tenir compte du contexte des équipes pédagogiques.

Bloc de compétences dans la fiche RNCP :

RNCP35489BC04 – Optimiser la performance énergétique et environnementale d'un bâtiment, d'un site ou d'une installation

LISTE DE COMPÉTENCES	MODALITÉS D'ÉVALUATION
<ul style="list-style-type: none"> – Analyser un cahier des charges pour identifier les besoins d'un client – Distinguer les différentes méthodologies d'audit énergétique – Analyser des plans et des documents techniques de bâtiments et d'installations – Identifier les équipements énergétiques liés à un bâtiment, une installation – Analyser des factures énergétiques et des contrats de fournisseurs d'énergie Évaluer l'état global d'un bâtiment, d'une installation ainsi que ses consommations énergétiques – Proposer les moyens et la méthodologie de mesure (plan de mesurage et de comptage) nécessaires à la réalisation du diagnostic énergétique de l'existant – Mettre en œuvre l'appareillage de mesure nécessaire à la réalisation d'un diagnostic énergétique – Réaliser les mesures nécessaires à la réalisation d'un diagnostic énergétique – Exploiter les données nécessaires à la réalisation d'un diagnostic énergétique – Analyser les données nécessaires à la réalisation d'un diagnostic énergétique – Confronter une analyse de données aux références théoriques, normatives et réglementaires 	<p>Validation des compétences par évaluation orale, écrite et pratique lors de mises en situation professionnelle (rédaction et réalisation de rapports, plans, schémas, études techniques, exposé oral de présentation d'équipement ou de procédé, mise en situation sur des pilotes et en stage et projet, études de cas, évaluation du travail réalisé en stage et projet).</p>

⁷ Le LabSET est le Laboratoire de soutien aux synergies, éducation et technologies de l'Université de Liège. Reconnu pour son expertise dans la conception, la mise en œuvre et l'évaluation des dispositifs et des programmes de formation qui visent le développement de compétences, il a été sollicité pour accompagner les enseignants dans la réforme des IUT.

Compétence telle que décrite dans le programme de formation :

EXPLOITATION	Exploiter des installations et plateformes d'essais énergétiques, climatiques ou frigorifiques pour le bâtiment et l'industrie	<ul style="list-style-type: none"> – CE4.01 En respectant le cahier des charges, le cadre normatif, réglementaire et les règles QHSE – CE4.02 En intégrant un mode de travail collaboratif tel que le BIM dans un but d'efficacité – CE4.03 En interagissant efficacement avec les différents acteurs internes et/ou externes concernés par l'exploitation – CE4.04 En utilisant de façon appropriée des supports techniques tels que des logiciels de GMAO, de supervision, de planification, des documents techniques, normatifs... – CE4.05 En justifiant ses choix technico-économiques en interne et/ou en externe par la production de notes de calculs et autres livrables associés tels qu'un plan de maintenance, un rapport d'exploitation,...
---------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

SITUATIONS PROFESSIONNELLES	<ul style="list-style-type: none"> – Exploitation d'installations CVC/réseaux de chaleur – Exploitation d'installations frigorifiques – Exploitation en énergies renouvelables – Conduite d'affaires en maintenance énergie – Gestion des flux en collectivité
------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Niveaux	Apprentissages critiques
Niveau 1 Assurer la maintenance de premier niveau des installations	<ul style="list-style-type: none"> – AC14.01 Analyser un schéma de principe, un plan technique – AC14.02 Identifier les différents composants d'une installation (en particulier les éléments de sécurité) – AC14.03 Réaliser le schéma de principe d'une installation élémentaire – AC14.04 Effectuer des mesures pour observer le comportement d'une installation et assurer le suivi de ses consommations – AC14.05 Suivre une procédure d'intervention (démontage – remontage, mise en service, remplacement d'un matériel ...) – AC14.06 Manipuler correctement et en sécurité des outils mécaniques (outillage de base, outils électro-portatifs,...)
Niveau 2 Piloter des installations et en assurer la maintenance préventive et corrective	<ul style="list-style-type: none"> – AC24.01 Identifier et diagnostiquer des dysfonctionnements et/ou pannes sur une installation – AC24.02 Réaliser les interventions de maintenance corrective ou préventive sur des installations par réglage et/ou échange standard des éléments prévus à cet effet, conformément à des référentiels du type QHSE – AC24.03 Réaliser les opérations de pilotage des installations (actions sur les programmes des automates et les consignes de régulation) dans un objectif d'optimisation – AC24.04 Suivre et analyser les consommations des installations
Niveau 3 Coordonner l'ensemble des activités d'exploitation et de maintenance des installations	<ul style="list-style-type: none"> – AC34.01 Mettre en œuvre des outils méthodologiques de résolution de problèmes – AC34.02 Élaborer ou améliorer un plan de maintenance – AC34.03 Piloter un contrat de maintenance en relation avec le client ou en tant que client (de son élaboration à sa gestion financière) – AC34.04 Suivre et analyser les indicateurs de maintenance pour apporter des actions correctives et/ou d'amélioration de la performance opérationnelle, énergétique et environnementale des installations – AC34.05 Utiliser les outils logiciels appliqués à l'exploitation

Exemple d'une situation d'apprentissage et d'évaluation :

Dans cette SAÉ, animée par quatre enseignants et qui se déroule dès le S1, les étudiants sont mis dans une situation d'exploitation de chaufferie. La série est principalement articulée autour de deux TP réalisés sur chaudière et d'un TP de métrologie. Les étudiants réalisent également des activités en autonomie de type bureau d'études sur les réseaux de fluides. Cette SAÉ permet de travailler une grande partie des apprentissages critiques de premier niveau pour la compétence visée, avec une découverte progressive de différentes technologies. La mise en situation est bien professionnelle puisque la plateforme est organisée comme une chaufferie traditionnelle, mais avec une simplification qui permet de rester accessible à des étudiants de S1. Lors des TP, les étudiants sont amenés à découvrir et mettre en œuvre différents systèmes de métrologie (débits, températures, ...). Ils travaillent aussi un certain nombre de ressources vues en parallèle au S1. En deuxième année de BUT, la même SAÉ est complexifiée pour permettre aux étudiants de travailler les apprentissages critiques qui les amèneront à progresser vers le niveau 2 de la compétence.

CAS 2 – LE BLOC RNCP EST LE POINT DE DÉPART MAIS LES COMPÉTENCES DE LA FICHE RNCP ONT ÉTÉ REFORMULÉES DANS LE RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES DE L'ÉTABLISSEMENT

CONFÉRENCE DES DIRECTEURS ET DOYENS DE STAPS (C3D STAPS)

Description de la démarche :

Pour la filière STAPS, le travail sur les référentiels de compétences et de formation a été initié en 2017 pour les niveaux de licence et de master. L'exemple présenté ci-dessous illustre donc ce à quoi ont abouti les 3 années de concertation de la Conférence des directeurs et doyens de STAPS (C3D STAPS) en coordination avec les responsables pédagogiques et leurs équipes de formation respectives. Des représentants des branches professionnelles des secteurs d'activités des diplômes de la filière ont été associés aux réflexions, menées sur la base des référentiels métiers à chaque fois qu'ils existaient.

Ces travaux ont abouti à la rédaction des fiches RNCP des licences et masters STAPS. Ils ont atteint leur objectif qui était d'assurer une cohérence et de donner un cadre commun, exigeant et lisible, aux compétences et aux champs d'intervention tant pour les titulaires des diplômes STAPS, que pour les formateurs et les employeurs des secteurs d'activité visés.

Ils ont permis de favoriser la professionnalisation des étudiants, la création de parcours communs de formation et l'identification de passerelles entre les différentes formations existantes. Ils ont également encouragé les relations avec les partenaires professionnels et institutionnels, les interactions entre la formation et la recherche et la mise en place de cursus de formation tout au long de la vie.

La méthode a consisté à identifier dans un premier temps les domaines de compétence des métiers visés, les blocs de compétences, puis les compétences certifiées à valider par les étudiants pour chacun des diplômes et mentions. Ensuite, il appartient à chaque unité de formation, en fonction de son contexte local et des contraintes institutionnelles, de mettre en œuvre ce cadrage commun et de décliner les blocs et les compétences certifiés puis de les inscrire dans des référentiels de formation et d'évaluation.

L'avantage de cette démarche s'appuyant sur la refonte des fiches RNCP était d'offrir un cadre commun à l'ensemble des formations de la filière STAPS de niveau Licence et Master tout en laissant aux équipes, en fonction de leur contexte local, le soin de décliner les blocs

et compétences communs puis de choisir la méthode pédagogique qui leur semblait la plus appropriée pour développer les compétences visées tout au long du cursus de formation.

Est présenté ici un exemple d'articulation entre la fiche RNCP Licence STAPS parcours Activité Physique Adaptée et Santé (APAS) et le référentiel de compétences de la C3D.

Bloc de compétences dans la fiche RNCP :

RNCP35944BC06 – Analyse de la situation relative à l'activité physique ou sportive d'une personne ou d'un public ayant des besoins particuliers (santé, handicap)

LISTE DE COMPÉTENCES	MODALITÉS D'ÉVALUATION
<ul style="list-style-type: none"> – Établir un diagnostic de l'activité de toute personne ou d'un groupe, y compris en situation de handicap ou à besoins particuliers en mobilisant des concepts scientifiques pluridisciplinaires, des modèles théoriques et méthodologiques concernant les activités physiques et/ou sportives (AP/S). – Mobiliser une culture technique, pratique, didactique et technologique de différentes pratiques physiques pour diagnostiquer les difficultés à résoudre pour des sujets engagés dans ces pratiques. – Contextualiser un diagnostic d'activité au regard de l'environnement institutionnel d'un groupe ou d'une personne. – Assurer le suivi du diagnostic en utilisant des outils et techniques d'analyse d'une activité physique adaptée (collecte des données par les outils adaptés, traitement et interprétation des résultats). – Rendre compte du diagnostic et du suivi auprès de l'ensemble des acteurs impliqués. 	<p>Chaque certificateur accrédité met en œuvre les modalités qu'il juge adaptées : rendu de travaux, mise en situation, évaluation de projet, etc. Ces modalités d'évaluation peuvent être adaptées en fonction du chemin d'accès à la certification : formation initiale, VAE, formation continue.</p>

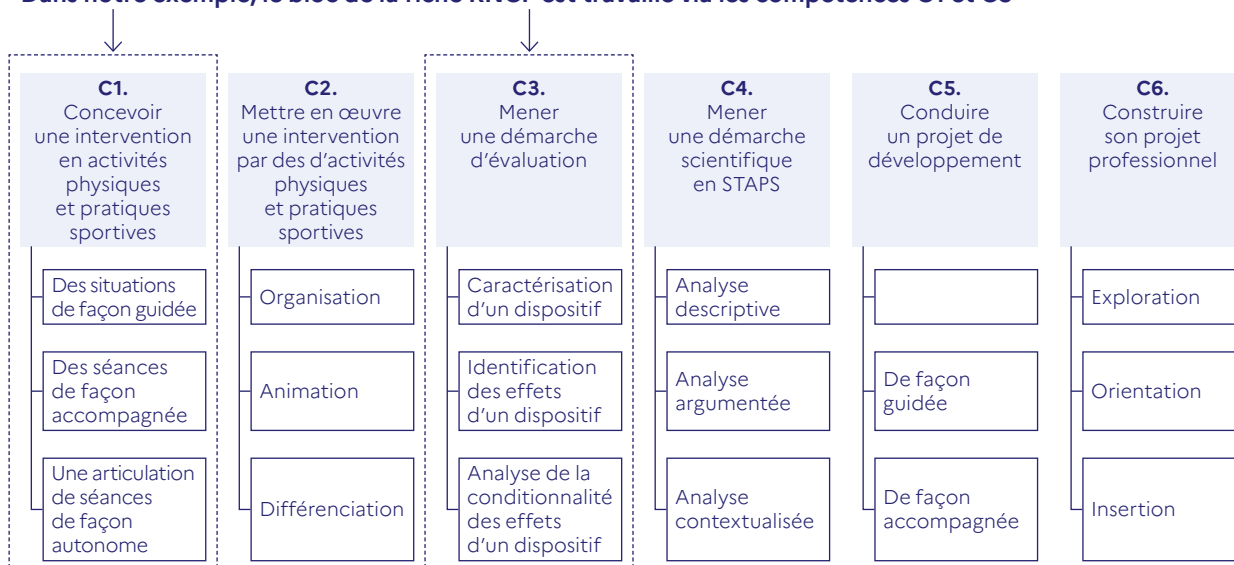
Compétence telle que décrite dans le programme de formation :

Ce bloc de compétences de la fiche RNCP est travaillé tout au long du cursus à travers deux compétences du référentiel en APC de la formation.

Le référentiel générique défini par la C3D est le suivant :

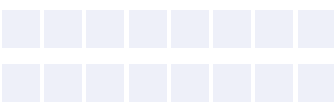
Licence STAPS UA Mention APAS/EM/ES/MS

Dans notre exemple, le bloc de la fiche RNCP est travaillé via les compétences C1 et C3



La compétence 1 se décline de la façon suivante :

C1. CONCEVOIR UN PROJET D'INTERVENTION EN ACTIVITÉS PHYSIQUES ET PRATIQUES SPORTIVES	<ul style="list-style-type: none"> – En formalisant un projet d'intervention dans un cadre défini – En définissant les objectifs pertinents au regard du contexte – En respectant le cadre réglementaire, sécuritaire et éthique – En élaborant les formes et modalités des activités physiques et pratiques sportives pour répondre aux objectifs définis – En planifiant les interventions permettant d'atteindre les objectifs définis – En tenant compte de fondements scientifiques
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

SITUATIONS PROFESSIONNELLES	<p>APAS</p> <ul style="list-style-type: none"> – Personnes atteintes de déficience physique (motrice et sensorielle) – Personnes atteintes de déficience comportementale, mentale et intellectuelle – Personnes atteintes de pathologies chroniques/ALD – Personnes atteintes de difficultés d'insertion sociale et/ou prises en charge par le système judiciaire – Autres publics spécifiques (pré et post-partum, avancés en âge, modes de vie sédentaires et santé au travail) 	<p>Domaines de ressources</p> <p>Anatomie Biomécanique Physiologie Physiopathologie Neurosciences Psychologie Sociologie Histoire Méthodologie de l'intervention Sciences de l'éducation Théorie des APS</p>
DES SITUATIONS DE FAÇON GUIDÉE	<ul style="list-style-type: none"> – Identifier les éléments constitutifs du projet d'intervention : contexte, cadre institutionnel, cadre éthique, réglementaire et sécuritaire, le public, les activités supports – Formaliser et justifier la situation dans le cadre du projet d'intervention – Identifier les éléments constitutifs indispensables à la conception de la situation – Manipuler les éléments de la culture numérique nécessaires à la communication professionnelle 	
DES SÉANCES DE FAÇON ACCOMPAGNÉE	<ul style="list-style-type: none"> – Situer son action et la séance dans le cadre de l'intervention – Identifier les caractéristiques des pratiquants dans leur cadre d'évolution et adapter le contenu d'intervention à leurs ressources – Formaliser des objectifs en lien avec les besoins du public – Maîtriser les éléments de la culture numérique nécessaires à la communication professionnelle 	
UNE ARTICULATION DE SÉANCES DE FAÇON AUTONOME	<ul style="list-style-type: none"> – Maîtriser les enjeux des structures adaptés aux milieux professionnels (approche circulaire, systémique) – Mettre en œuvre une veille institutionnelle (les structures), technologique (les APSA) et scientifique – Intégrer l'intervention dans une perspective interprofessionnelle et intersectorielle en lien avec le parcours de santé, sportif ou social (prévention, soin, inclusion, bien être, performance, plaisir). – Exploiter les éléments de la culture numérique au service de l'argumentation et de la communication professionnelle 	

La compétence 3 se décline de la façon suivante :

C3. MENER UNE DÉMARCHÉ D'ÉVALUATION	<ul style="list-style-type: none"> – En utilisant des outils adaptés – En tenant compte du contexte – En définissant des objectifs et les critères de l'évaluation – En exploitant les données permettant la formulation de recommandations
----------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

SITUATIONS PROFESSIONNELLES	<p>APAS</p> <ul style="list-style-type: none"> – Personnes atteintes de déficience physique (motrice et sensorielle) – Personnes atteintes de déficience comportementale, mentale et intellectuelle – Personnes atteintes de pathologies chroniques/ ALD – Personnes atteintes de difficultés d'insertion sociale et/ou prises en charge par le système judiciaire – Autres publics spécifiques (pré et post-partum, avancés en âge, modes de vie sédentaires et santé au travail) 	<p>Domaines de ressources</p> <p>Physiologie Physiopathologie Psychologie Sociologie Neurosciences Droit Connaissances institutionnelles Domaine 7 Domaine 8</p>
CARACTÉRISATION D'UN DISPOSITIF	<ul style="list-style-type: none"> – Utiliser des outils d'évaluation pour caractériser la structure – Utiliser des outils de communication pour rendre compte des caractéristiques de la structure – Collecter des données et les organiser pour décrire un dispositif – Utiliser, adapter et construire des outils d'observation et de recueil de données quantitatives et qualitatives sur le sujet en situation de handicap (sportif, scolaire) en vue de les exploiter 	
IDENTIFICATION DES EFFETS D'UN DISPOSITIF	<ul style="list-style-type: none"> – Évaluer les déterminants individuels, sociaux et environnementaux de la pratique d'activité physique régulière (capacités physiques, motivations, besoins, attentes, ressources et freins, connaissances en lien avec la maladie,...). – Définir des objectifs et des critères d'évaluation du/des dispositif(s) : situation, séance, programme, projet – Situer l'évaluation dans une approche globale, intégrée et pluridisciplinaire (approche systémique et socio-écologique) 	
ANALYSE DE LA CONDITIONNALITÉ DES EFFETS D'UN DISPOSITIF	<ul style="list-style-type: none"> – Vérifier la cohérence et l'efficacité de sa démarche d'évaluation, par rapport aux attentes de la structure et aux objectifs du projet de prise en charge – Rendre compte du diagnostic et du suivi auprès des acteurs impliqués – À partir d'un bilan partagé des besoins, attentes et ressources des personnes, les accompagner, les conseiller, les orienter afin de co-construire avec elles une pratique physique adaptée à leur situation. 	

NANTES UNIVERSITÉ – (LICENCE PSYCHOLOGIE)

Description de la démarche :

Dans le cadre de la démarche de transformation du 1^{er} cycle porté par l'établissement, le Service d'Appui aux Enseignements (SAE) de la Direction de la Formation et des Réussites Universitaires (DFRU) de Nantes Université propose aux équipes pédagogiques un accompagnement flexible et sur-mesure pour intégrer l'approche par compétences dans les formations.

En termes de méthode, le SAE définit en premier lieu un plan d'accompagnement avec le référent du projet, généralement un enseignant-chercheur, pour la mention concernée.

Le SAE prépare ensuite un document de base, intégrant les blocs de compétences et les compétences de la fiche RNCP. Ce document sert de support pour engager un travail collectif définissant à la fois le profil de sortie des étudiants en matière de compétences et ainsi que les résultats d'apprentissage. Cette animation permet à l'équipe pédagogique de s'approprier la fiche RNCP et la déclinaison de la formation dans un référentiel de compétences.

Enfin, une matrice croisant compétences nouvellement définies et enseignements (à l'échelle de l'unité d'enseignement) est réalisée, permettant de vérifier la cohérence entre les objectifs de la formation en termes de compétences, ainsi que les actions de formation pour les développer.

Concrètement, l'objectif est d'intégrer les différentes logiques compétences. Les compétences visées par la formation sont définies à partir celles énoncées dans la fiche RNCP qui constitue un cadre. Les compétences sont déclinées en résultats d'apprentissage par année (c'est-à-dire en niveaux de développement des compétences attendus en fin de chaque période de formation, le choix de la période étant défini par l'équipe pédagogique) au regard du profil d'entrée des étudiants. Différentes matrices sont établies pour s'assurer de la cohérence entre les référentiels de compétences, de formation et les modalités et critères d'évaluation envisagés tout au long du cursus.

Le retour d'expérience du SAE permet de pointer quelques difficultés rencontrées :

— Du point de vue des équipes :

Certains membres des équipes pédagogique peuvent être réticents à abandonner les méthodes traditionnelles au profit d'une approche par compétences. Il y a des préoccupations concernant le niveau de complexité, le temps nécessaire (l'aspect très chronophage) pour la mise en œuvre et les résultats attendus.

— Du point de vue des services accompagnateurs :

Il s'agit d'un changement de paradigme : passer d'une approche basée sur le contenu à une approche axée sur les compétences nécessite un changement de mentalité et de perspective pour les enseignants. Cela peut être difficile car cela remet en question les pratiques établies et demande une adaptation aux nouveaux concepts et méthodes pédagogiques.

Plusieurs leviers peuvent permettre de lever les appréhensions des équipes :

Le soutien de l'institution : le sujet fait l'objet d'un soutien fort de l'équipe politique avec un suivi du déploiement de la démarche, des déplacements sur site, des temps d'échanges avec les enseignants... Dans la perspective de la future campagne d'accréditation, l'établissement rappellera les livrables attendus par le HCERES, et l'accompagnement proposé par les services.

Les leviers d'innovation pédagogique : le service d'appui aux enseignements de la Direction de la formation et des réussites universitaires propose plusieurs actions-leviers : travailler en collectif sur l'évaluation, partager un vocabulaire commun, élaborer un référentiel de compétences, organiser des échanges entre enseignants, former des communautés de pratiques autour de productions concrètes et de retours d'expérience d'autres composantes (comme par exemple avec le lancement d'un collectif « approche par compétences »).

D'un point de vue théorique, deux démarches cohabitent à Nantes Université. Celle présentée ici s'inspire des travaux de Jean-Claude Coulet. Le vocabulaire et les étapes de transformation sont légèrement différentes de celle proposée par Jacques Tardif. Pour autant, ce choix ne semble pas avoir d'incidence sur l'accompagnement, le dialogue peut avoir lieu avec différentes équipes.

Les choses se mettent donc en place progressivement. Pour les équipes, ce changement de paradigme s'inscrit dans une approche itérative, souple et de long terme.

Bloc de compétences dans la fiche RNCP :

RNCP39023BC07 : Analyser une activité humaine en mobilisant les concepts scientifiques fondamentaux en psychologie

LISTE DE COMPÉTENCES	MODALITÉS D'ÉVALUATION
<ul style="list-style-type: none"> - Caractériser et expliquer les aspects normaux et pathologiques du fonctionnement psychique et des activités d'un individu - Caractériser et expliquer les fonctionnements cognitif, affectif, conatif et neurocognitif normaux et pathologiques organisant les activités d'un individu - Caractériser et expliquer les fonctionnements et les dynamiques structurant un groupe d'individus - Caractériser et expliquer l'évolution des activités d'un individu tout au long de sa vie en tenant compte de son exposition à des facteurs de vulnérabilité - Caractériser et expliquer les influences réciproques entre les activités d'un individu et son environnement 	<p>Chaque certificateur accrédité met en œuvre les modalités qu'il juge adaptées : rendu de travaux, mise en situation, évaluation de projet, etc. Ces modalités d'évaluation peuvent être adaptées en fonction du chemin d'accès à la certification : formation initiale, VAE, formation continue.</p>

Compétence telle que décrite dans le programme de formation :

1	2	2 bis
<p>BLOCS DE COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES ISSUS DE LA FICHE RNCP DE LA MENTION > AUCUNE MODIFICATION</p>	<p>COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES ISSUS DE LA FICHE RNCP DE LA MENTION > AUCUNE MODIFICATION</p>	<p>COMPÉTENCES TRAVAILLÉES EN ÉQUIPE À PARTIR DE CELLES DE LA FICHE RNCP > REFORMULATION, FUSION, AJOUT, COMPLÉMENT</p>
<p>Analyser une activité humaine en mobilisant les concepts scientifiques en psychologie</p>	<p>Caractériser et expliquer les aspects normaux et pathologiques du fonctionnement psychique et des activités d'un individu</p>	<p>S2C1 – Situer dans leur complexité les aspects normaux et pathologiques des conduites du vivant</p>
	<p>Caractériser et expliquer les fonctionnements cognitif, affectif, conatif et neurocognitif normaux et pathologiques organisant les activités d'un individu</p>	<p>S2C2 – Caractériser les fonctionnements psychologiques (cognitif, neuro-biologique, conatif et social, affectivo-émotionnel) normaux et pathologiques</p>
	<p>Caractériser et expliquer les fonctionnements et les dynamiques structurant un groupe d'individus</p>	<p>S2C3 – Caractériser et expliquer les fonctionnements et les dynamiques structurant un groupe d'individus</p>
	<p>Caractériser et expliquer l'évolution des activités d'un individu tout au long de sa vie en tenant compte de son exposition à des facteurs de vulnérabilité</p>	<p>S2C4 – Caractériser les fonctionnements psychologiques (cognitif, neuro-biologique, conatif et social, affectivo-émotionnel) normaux et pathologiques dans leur développement</p>
	<p>Caractériser et expliquer les influences réciproques entre les activités d'un individu et son environnement</p>	<p>S2C5 – Caractériser les fonctionnements psychologiques (cognitif, neuro-biologique, conatif et social, affectivo-émotionnel) normaux et pathologiques dans leur environnement</p>

RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE
NIVEAU DE DÉVELOPPEMENT D'UNE COMPÉTENCE ATTENDU À LA FIN
D'UNE PÉRIODE D'APPRENTISSAGE (EN GÉNÉRAL : L'ANNÉE)
> SI BESOIN : UTILISATION D'UN OUTIL INTERMÉDIAIRE, UNE ÉCHELLE DE 0 À 3
POUR AIDER À L'ÉLABORATION DES RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE

	L1		L2		L3
	S2C1 RA1 – Identifier, décrire et distinguer les aspects normaux et pathologiques des conduites du vivant dans les différents champs disciplinaires.		S2C1 RA4 – Intégrer et différencier les aspects normaux et pathologiques des conduites humaines dans les différents champs disciplinaires.		S2C1 RA6 – Expliquer, discuter et modéliser les aspects normaux et pathologiques des conduites du vivant dans les différents champs disciplinaires.
1	S2C1 RA2 – Formuler les bases conceptuelles et méthodologiques dans les différents champs disciplinaires.	2	S2C1 RA5 – Comparer les bases conceptuelles dans les différents champs disciplinaires.	3	S2C1 RA7 – Comparer et combiner les bases conceptuelles dans les différents champs disciplinaires.
	S2C1 RA3 – Situer les principaux courants historiques de la psychologie.				
1	S2C2 RA1 – Identifier et définir les concepts relatifs aux champs de la cognition, de la neurobiologie, de la conation, du social et de l'affectivo-émotionnel.	2	S2C2 RA3 – Expliciter et mettre en lien les concepts relatifs et les paradigmes aux champs de la cognition, de la conation, du social et de l'affectivo-émotionnel.	3	S2C2 RA5 – Mobiliser et argumenter l'utilisation de concepts relatifs aux champs de la cognition, de la neurobiologie, de la conation, du social et de l'affectivo-émotionnel dans différents contextes.
	S2C2 RA2 – Identifier et définir les principaux courants théoriques ou paradigmes relatifs aux champs de la cognition, de la conation, du social et de l'affectivo-émotionnel.	2	S2C2 RA4 – Distinguer et mettre en lien les principaux courants théoriques ou paradigmes relatifs aux champs de la cognition, de la neurobiologie, de la conation, du social et de l'affectivo-émotionnel.	3	S2C2 RA4 – Distinguer et mettre en lien les principaux courants théoriques ou paradigmes relatifs aux champs de la cognition, de la neurobiologie, de la conation, du social et de l'affectivo-émotionnel.
1	S2C3 RA1 – Repérer et définir les différents concepts relatifs au fonctionnement et à la dynamique d'un groupe	2	S2C3 RA2 – Appliquer les connaissances relatives au fonctionnement et à la dynamique d'un groupe.	3	S2C3 RA2 – Appliquer les connaissances relatives au fonctionnement et à la dynamique d'un groupe.
1	S2C4 RA1 – Décrire le développement cognitif, affectif et social.	2	S2C4 RA2 – Rendre compte et questionner le fonctionnement neuronal, sensoriel, cognitif, affectif et social au cours de la vie.	3	S2C4 RA3 – Transférer et utiliser ses connaissances sur le fonctionnement neuronal, sensoriel, cognitif, affectif et social au cours de la vie, dans une pluralité de contextes.
1	S2C5 RA1 – Identifier et illustrer des facteurs qui conduisent l'organisme à l'adaptation ou l'inadaptation en prenant en compte les attentes et caractéristiques de l'environnement (par exemple famille, entreprise, université, centre de soin...).	2	S2C5 RA2 – Démontrer dans quelle mesure des facteurs endogènes et exogènes influencent les conduites en prenant en compte les attentes et les caractéristiques de l'environnement.	3	S2C5 RA3 – Prédire, déterminer et discuter dans quelle mesure des facteurs endogènes et exogènes conduisent l'organisme à l'adaptation ou l'inadaptation en prenant compte les attentes et les caractéristiques de l'environnement.

CAS 3 – LES COMPÉTENCES EN APC SONT LE POINT DE DÉPART ET ONT ÉTÉ FORMULÉES DANS UN LANGAGE DIFFÉRENT DE CELUI DU RNCP. UN BLOC DE COMPÉTENCES DE LA FICHE RNCP EST TRAVAILLÉ À TRAVERS UNE OU PLUSIEURS COMPÉTENCES DU RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES DE L'ÉTABLISSEMENT

UNIVERSITÉ DE STRASBOURG

Description de la démarche :

À l'Université de Strasbourg, le déploiement progressif d'une approche par compétences fait l'objet d'un soutien politique fort, inscrit dans la politique d'établissement, et d'un accompagnement opérationnel expérimenté par les équipes de l'Institut d'Innovation et de Développement Pédagogique (Idip).

La Note de cadrage de l'offre de formation 2024-2028 de l'établissement précise que, pour chaque parcours, les équipes pédagogiques élaborent, si besoin avec l'Idip, les documents suivants :

- Le référentiel des compétences visées par le diplôme.
- Une matrice de croisement des compétences du parcours/de la mention avec les blocs de compétences RNCP de la mention du diplôme (cette matrice doit intégrer au minimum les blocs de compétences de la fiche RNCP, mais la formation peut ne pas se limiter aux compétences professionnelles de la fiche RNCP).
- La matrice de formation qui croise le programme de formation (les UE) et les compétences visées dans une approche cohérente de l'ensemble de la formation (approche-programme).

Une rencontre annuelle est organisée avec chaque composante, ce qui permet de présenter le sujet aux équipes pédagogiques et de leur proposer un accompagnement adapté à leurs besoins.

Strasbourg (Licence Sciences du langage)

Pour l'équipe de la Licence Sciences du langage, le travail de réflexion sur la fiche RNCP et son articulation avec celui portant sur une déclinaison du programme de formation en approche par compétences est apparu comme une double opportunité. Dans le contexte d'un renouvellement de l'accréditation d'abord, la licence de Sciences du langage jusque-là rattachée à la mention Lettres dans l'offre de formation de l'Université de Strasbourg, est devenue une mention autonome. Cela a donc été l'occasion de redéfinir des compétences propres à cette mention. Dans le même temps, la déclinaison d'un programme de formation en approche par compétences articulé aux compétences certifiées dans la fiche RNCP, mais décrivant par ailleurs des compétences plus larges, est apparue à l'équipe pédagogique de l'établissement comme une façon de s'émanciper par rapport à cette fiche nationale et de s'approprier le volet proprement pédagogique de processus de formation. Ce deuxième point a permis de rassurer les membres de l'équipe et, de fait, de mieux les engager dans le travail de réflexion collective.

Le travail présenté ci-dessous s'est étendu sur une durée de 6 mois, entre janvier et juin 2023. Il a nécessité des réunions régulières tous les 15 jours. Les travaux ont réuni les trois quarts de l'équipe et le travail définitif a été présenté à l'ensemble des enseignants au cours d'un séminaire pédagogique. Le travail de réflexion sur l'évaluation se poursuit à ce jour. L'enjeu étant, à terme, de décroquer davantage les disciplines et de rendre la cohérence de l'ensemble du programme plus lisible pour les étudiants.

Bloc de compétences dans la fiche RNCP :

RNCP38692BC07 - Comprendre la complexité du langage humain et de son développement

LISTE DE COMPÉTENCES	MODALITÉS D'ÉVALUATION
<ul style="list-style-type: none"> – Recueillir et exploiter des matériaux linguistiques (lexiques, transcriptions, corpus...). – Identifier et mobiliser les principaux concepts permettant de décrire et d'expliquer le fonctionnement du langage humain dans un certain nombre de dimensions (acquisition, compréhension, production, chez l'enfant comme chez l'adulte), dans le cadre d'études diverses. – Repérer la diversité de la structure des langues du monde pour en apprécier les similitudes et différences. 	<p>Chaque certificateur accrédité met en œuvre les modalités qu'il juge adaptées : rendu de travaux, mise en situation, évaluation de projet, etc. Ces modalités d'évaluation peuvent être adaptées en fonction de la voie d'accès à la certification</p>

Compétence telle que décrite dans le programme de formation :

Extrait du référentiel de la Licence Sciences du langage – Université de Strasbourg - Fiche RNCP n° 38692



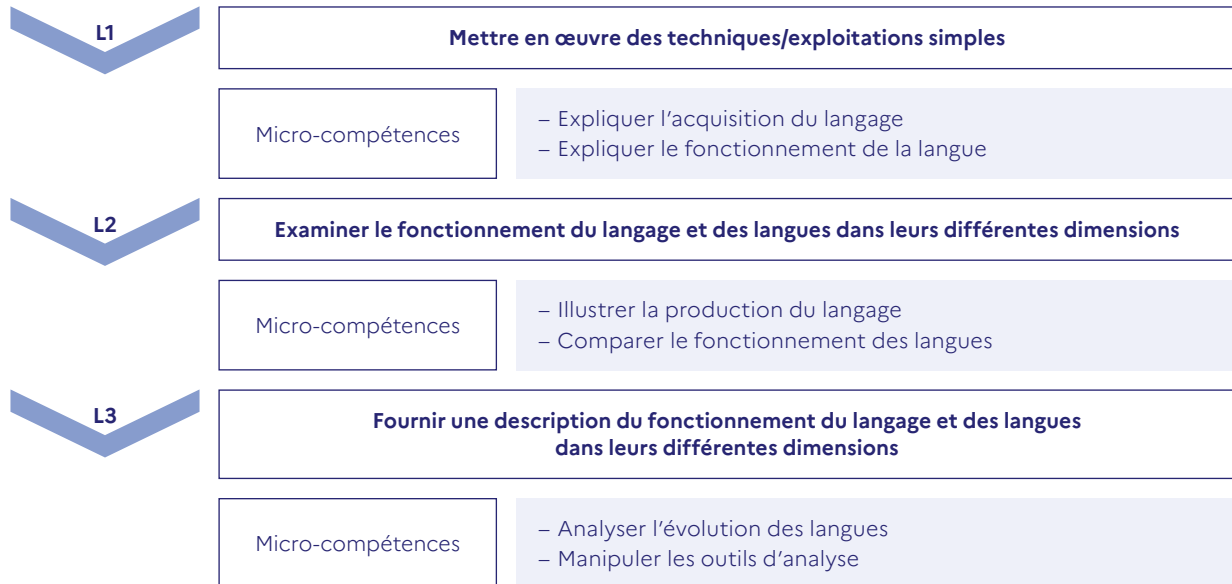
GLOSSAIRE
<ul style="list-style-type: none"> – Macro-compétence : elles font référence à des activités complexes qui nécessitent un temps long pour pouvoir être maîtrisées. – Situations : les compétences sont situées donc il est nécessaire de préciser les circonstances, conditions, lieux, cadres, contextes dans lesquelles les macro-compétences seront mises en œuvre. – Niveaux de développement : ce sont les principales étapes de développement de chaque macro-compétence. – Micro-compétences : elles renvoient aux apprentissages les plus importants et déterminants pour atteindre un niveau donné de chaque macro-compétence. – langage humain dans un certain nombre de dimensions (acquisition, compréhension, production, chez l'enfant comme chez l'adulte), dans le cadre d'études diverses. – Repérer la diversité de la structure des langues du monde pour en apprécier les similitudes et différences.

MACRO-COMPÉTENCE 1 :

Analyser le fonctionnement du langage et des langues dans leurs différentes dimensions

Situations (exemples donnés à titre indicatif, l'équipe est en phase de réflexion sur ce point) : Écrits et oraux académiques ou professionnels, Confrontation de systèmes de langue, Initiation aux langues étrangères, Mobiliser les compétences lexicales et grammaticales , Tests de positionnement disciplinaires

Niveaux de développement de la compétence au cours du cycle de formation

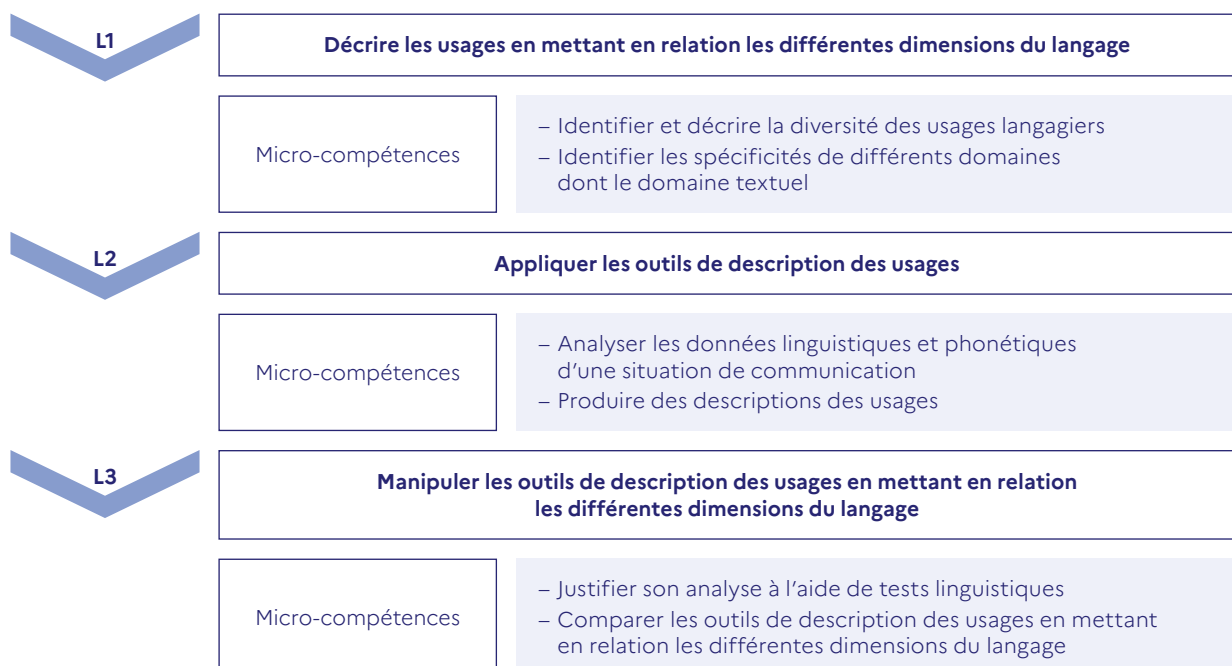


MACRO-COMPÉTENCE 2 :

Décrire et analyser les usages en mettant en relation les différentes dimensions du langage

Situations (exemples donnés à titre indicatif, l'équipe est en phase de réflexion sur ce point) : Écrits et oraux académiques ou professionnels, Enquêtes de terrain...

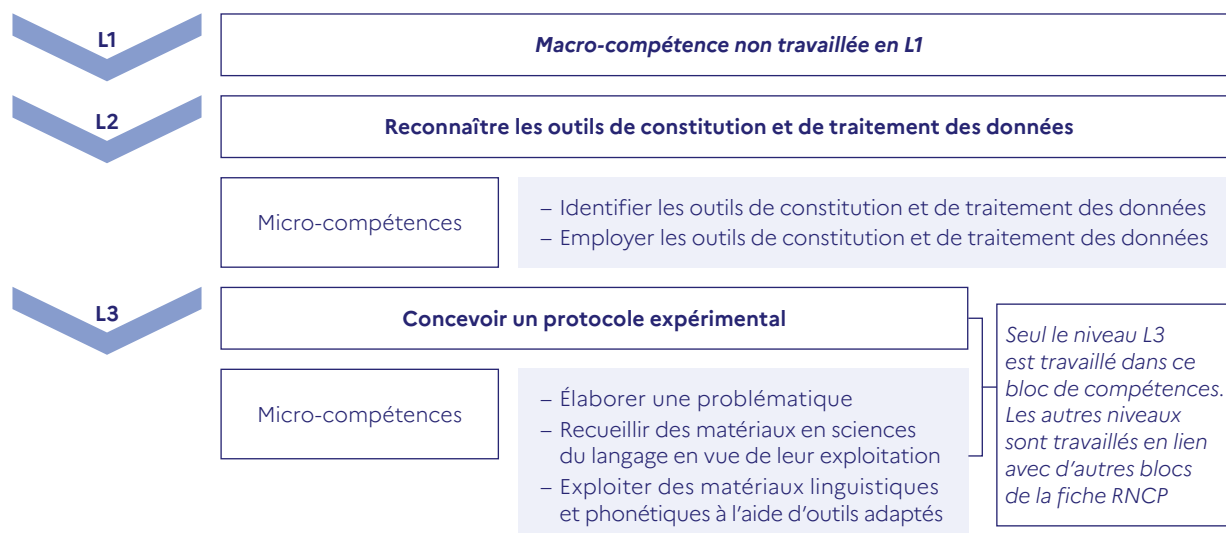
Niveaux de développement de la compétence au cours du cycle de formation



MACRO-COMPÉTENCE 3 : Recueillir, utiliser et exploiter des matériaux linguistiques

Situations (exemples donnés à titre indicatif, l'équipe est en phase de réflexion sur ce point) : Écrits et oraux académiques ou professionnels, protocole expérimental en linguistique, collecte, nettoyage et structuration de données, entretien dirigé, enquêtes de terrain

Niveaux de développement de la compétence au cours du cycle de formation



Strasbourg (Master Théologie protestante, parcours textes de référence, doctrines et pratiques)

La Faculté de théologie protestante de l'Université de Strasbourg assure une formation universitaire, scientifique et critique en Théologie protestante, conforme aux exigences européennes et internationales de la discipline. Cette formation est unique dans le cadre de l'université française, car la Faculté de théologie protestante est la seule institution en France à délivrer des diplômes de Théologie protestante reconnus par l'État.

L'équipe enseignante est engagée dans un travail de réflexion sur l'approche par compétences depuis plusieurs années. Dès 2018, des séminaires pédagogiques ont régulièrement eu lieu pour échanger sur ce sujet et pour élaborer le référentiel de compétences de la formation aussi bien pour le 1^{er} que pour le 2^e cycle.

La préparation de la nouvelle offre de formation, qui est intégralement basée sur une approche programme et une approche par compétences, a été l'occasion de définir les compétences visées par la formation et de les articuler avec les blocs de compétences des fiches RNCP, de manière collégiale et selon les indications fournies par l'établissement. Le travail a été piloté par les responsables de la formation et a été mené en concertation avec l'équipe enseignante. Des séminaires pédagogiques ont ponctué les différentes étapes du travail tout au long du processus. Pour l'élaboration du référentiel des compétences et son articulation avec les fiches RNCP, l'équipe a suivi le modèle proposé par l'IDIP. Elle a pu s'appuyer sur un guide très détaillé (*Construire et déployer l'offre de formation 2024-2028 : pas à pas*) et une série de journées de formation organisées par l'équipe de la Vice-présidence Formation et parcours de réussite. L'articulation des compétences de la formation avec les blocs de compétences des fiches RNCP a été un exercice nouveau pour l'équipe, qui, du moins au départ, n'a pas manqué de susciter quelques perplexités, notamment concernant les compétences transversales. L'équipe a pris le temps de renseigner la matrice de croisement des compétences du parcours avec les blocs de compétences RNCP de la manière la plus cohérente possible et suivant deux critères principaux, qui consistaient à indiquer la ou les discipline(s) où une compétence donnée est la plus travaillée et de prêter une attention particulière au degré de développement de la compétence.

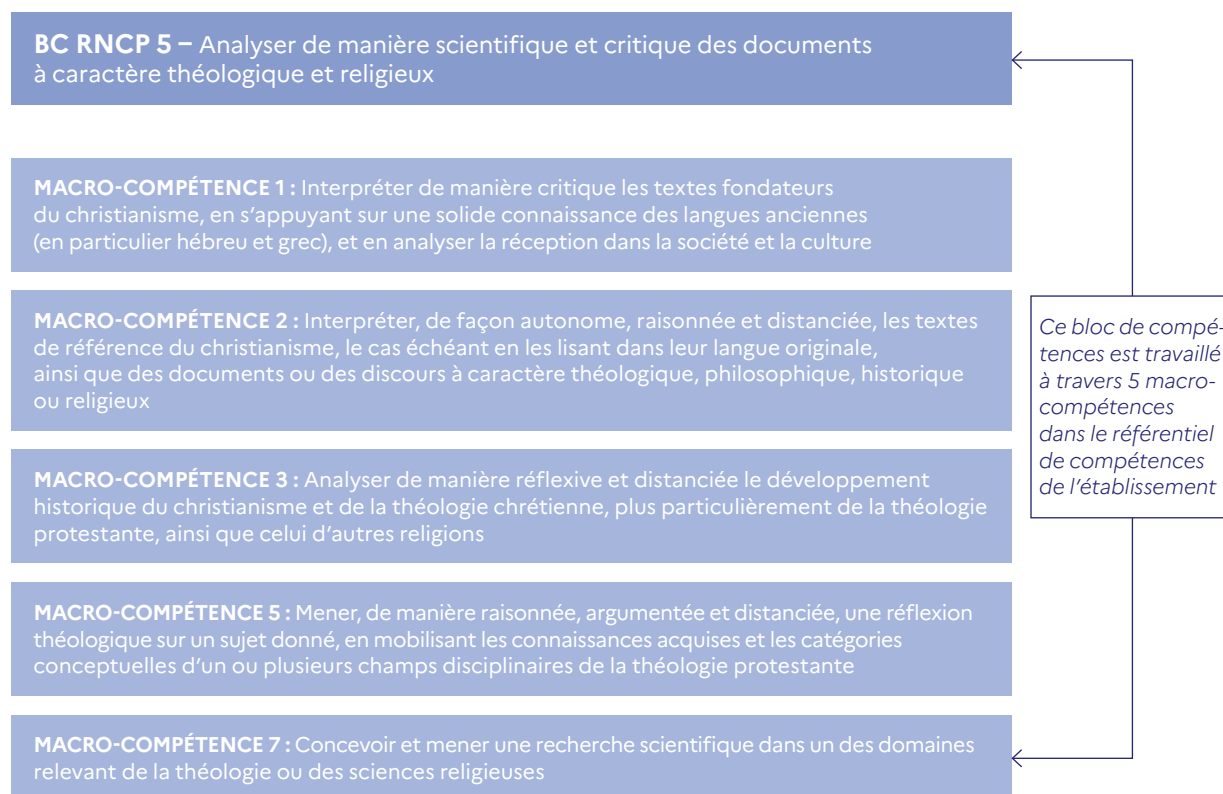
Bloc de compétences dans la fiche RNCP :

Pour cette mention, la fiche RNCP est en cours de validation. Le bloc de compétences présenté ci-dessous est un bloc spécifique à la mention Théologie protestante.

N° DU BLOC	INTITULÉ DU BLOC	LISTE DE COMPÉTENCES	MODALITÉS D'ÉVALUATION
5	Analyser de manière scientifique et critique des documents à caractère théologique et religieux	<ul style="list-style-type: none"> – Analyser de manière scientifique et critique les écrits à caractère théologique ou religieux, notamment les textes bibliques, en tenant compte de leurs contexte et milieu de production. – Analyser les textes de référence des différentes traditions religieuses et plus particulièrement de celles issues de la Réforme protestante. – Participer, à l'aide d'un discours théologique raisonné et par le biais de méthodes d'analyse adéquates, au travail d'interprétation des textes de référence du christianisme, principalement ceux du protestantisme. 	Chaque certificateur accrédité met en œuvre les modalités qu'il juge adaptées : rendu de travaux, mise en situation, évaluation de projet, etc. Ces modalités d'évaluation peuvent être adaptées en fonction du chemin d'accès à la certification : formation initiale, VAE, formation continue.

Compétence telle que décrite dans le programme de formation :

Extrait du référentiel du Master Théologie protestante : textes de référence, doctrines et pratiques
Université de Strasbourg – Fiche RNCP en cours de validation

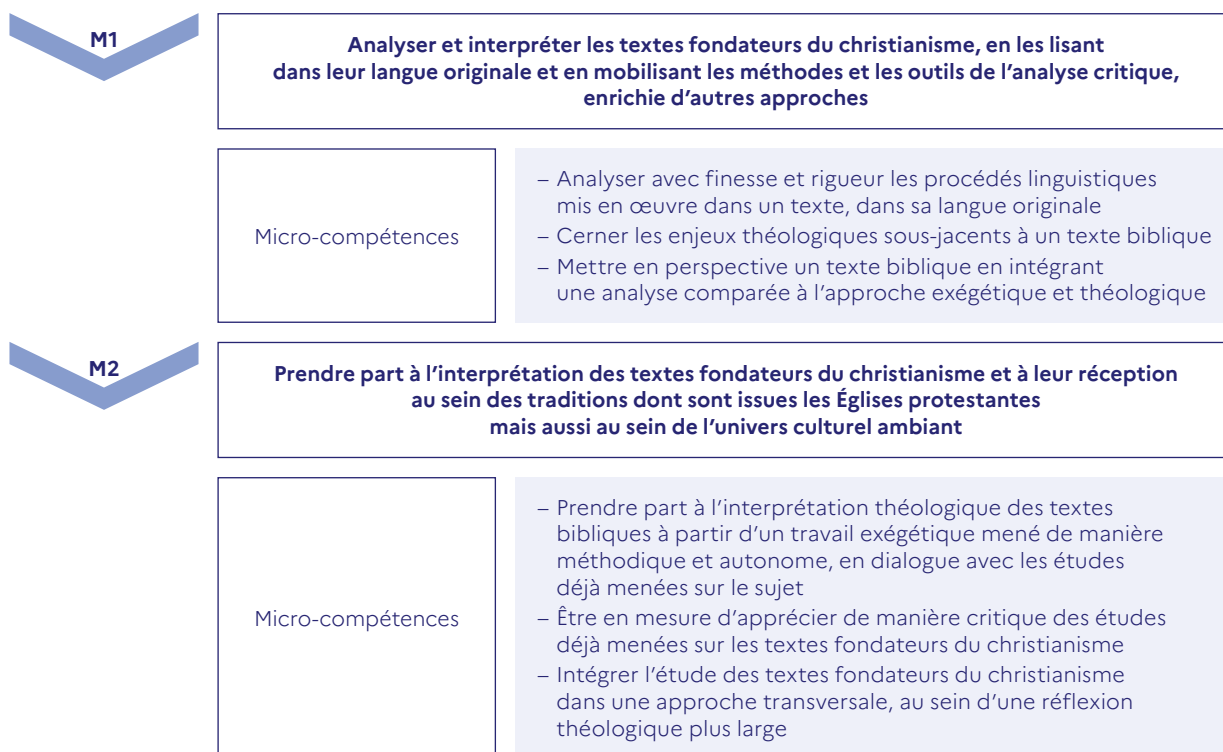


Exemple de déclinaison pour la macro-compétence 1

MACRO-COMPÉTENCE 1 :
Interpréter de manière critique les textes fondateurs du christianisme, en s'appuyant sur une solide connaissance des langues anciennes (en particulier hébreu et grec), et en analysant la réception dans la société et la culture

Situations : dans le cadre d'un travail exégétique de niveau académique, dans le cadre d'une communication de type homilétique, dans une situation d'enseignement

Niveaux de développement de la compétence au cours du cycle de formation



UNIVERSITÉ DE LIMOGES (LICENCE ÉCO ET GESTION)

Description de la démarche :

À l'Université de Limoges, le déploiement progressif d'une approche programme et d'une démarche par compétences a été amorcé dans le cadre du **NCU Form'UL** (Formation en vue de l'**O**rientation et de la **R**éussite **aM**éliorée à l'**U**niversité de **L**imoges) dont l'établissement a été lauréat en 2018.

Le programme ambitionne notamment de rendre plus modulables et interdisciplinaires les formations du premier cycle, ce qui implique des transformations pédagogiques.

Un Service Universitaire de Pédagogie (SUP) accompagne les équipes pédagogiques dans la transformation des formations en approche programme et démarche compétences. L'Université de Limoges a fait le choix de s'appuyer sur la définition de la compétence proposée par Jacques Tardif.

Associée à l'approche-programme, la démarche-compétences vise à spécifier les compétences cibles que doivent acquérir les étudiants. Cette double approche permet de créer un nouveau programme de formation ou de restructurer un programme existant de façon à améliorer le développement de compétences de chaque étudiant.

L'exemple présenté ci-dessous a bénéficié d'un portage politique fort puisque la responsable de la formation Licence économie gestion est également l'un des porteurs du projet NCU de l'établissement. Ce point a été déterminant pour fédérer et engager l'équipe pédagogique dans un travail collectif qui a nécessité une quinzaine de réunions en deux ans. Il a donné lieu à de nombreux débats, notamment concernant l'évaluation, mais parfois aussi sur l'utilité même de la démarche présentée dès la première réunion. Les retours d'expériences et avis des étudiants sur ces transformations de leur cursus seront probablement déterminants pour essaimer auprès d'autres équipes dans l'établissement.

Dans la méthode adoptée, l'articulation avec les fiches RNCP se fait après le travail de réflexion sur le référentiel de compétences.

Ainsi, après avoir explicité le profil de sortie des étudiants de la Licence économie et gestion en termes de valeurs et de qualités, l'équipe pédagogique traduit cette vision du diplômé en compétences à acquérir. Une fois les compétences définies, l'équipe formule pour chacune d'entre elles des composantes essentielles, des situations, des niveaux de développement et des acquis d'apprentissages. Une fois les compétences et les acquis d'apprentissages bien formalisés, l'équipe fait un croisement avec les items de la fiche RNCP, actualisée à chaque renouvellement de la fiche RNCP.

S'ensuit alors, si besoin, un réajustement des acquis d'apprentissages. Une fois ce réajustement fait, l'équipe croise les acquis d'apprentissage avec la maquette actuelle. Enfin, l'équipe réfléchit à la façon d'évaluer ces compétences chez les étudiants (réflexion sur les mises en situations et les grilles d'évaluation).

Blocs de compétences dans la fiche RNCP :

La compétence en APC « Utiliser des techniques quantitatives à des fins d'analyse (méthodes, outils et données) » permet de travailler trois blocs spécifiques de la fiche RNCP. La composante essentielle « en mobilisant les notions et concepts théoriques adaptés » permet de travailler les blocs de compétences n°6 « Analyser un questionnaire en mobilisant les concepts disciplinaires de la gestion » et n°7 « Analyser un questionnaire en mobilisant les concepts disciplinaires de l'économie ». La composante essentielle « en mobilisant les outils adaptés » permet de travailler le bloc de compétences n°8 « Mettre en œuvre les méthodes et outils de l'économie et de la gestion ».

RNCP39018BC06/39018BC07/39018BC08

N° DU BLOC	INTITULÉ DU BLOC	LISTE DE COMPÉTENCES	MODALITÉS D'ÉVALUATION
6	Analyser un questionnaire en mobilisant les concepts disciplinaires de la gestion	<ul style="list-style-type: none"> – Identifier et comprendre les principaux concepts de la gestion des organisations – Mobiliser ces concepts dans le cadre des analyses en comptabilité, finance, marketing, stratégie, gestion des ressources humaines, systèmes d'information. 	Chaque certificateur accrédité met en œuvre les modalités qu'il juge adaptées : rendu de travaux, mise en situation, évaluation de projet, etc. Ces modalités d'évaluation peuvent être adaptées en fonction du chemin d'accès à la certification : formation initiale, VAE, formation continue
7	Analyser un questionnaire en mobilisant les concepts disciplinaires de l'économie	<ul style="list-style-type: none"> – Identifier et comprendre les principaux concepts de l'économie (micro-économie, macro-économie, monnaie et finance, politique économique) – Mobiliser ces concepts pour l'étude et l'interprétation de documents économiques. 	Chaque certificateur accrédité met en œuvre les modalités qu'il juge adaptées : rendu de travaux, mise en situation, évaluation de projet, etc. Ces modalités d'évaluation peuvent être adaptées en fonction du chemin d'accès à la certification : formation initiale, VAE, formation continue

N° DU BLOC	INTITULÉ DU BLOC	LISTE DE COMPÉTENCES	MODALITÉS D'ÉVALUATION
8	Mettre en œuvre les méthodes et outils de l'économie et de la gestion	<ul style="list-style-type: none"> – Utiliser les méthodes et techniques de la gestion courante des organisations pour préparer et mettre en œuvre des décisions des organisations. – Observer, décrire et évaluer la mise en œuvre par une organisation des principes managériaux fondamentaux. – Collecter, traiter l'information socioéconomique, interpréter les résultats et en tirer des préconisations pour la prise de décision – Utiliser des méthodes simples de calcul économique et de statistiques descriptives 	Chaque certificateur accrédité met en œuvre les modalités qu'il juge adaptées : rendu de travaux, mise en situation, évaluation de projet, etc. Ces modalités d'évaluation peuvent être adaptées en fonction du chemin d'accès à la certification : formation initiale, VAE, formation

Compétence telle que décrite dans le programme de formation :

Document de travail de l'équipe pédagogique de la licence générale économie et gestion

Compétence 3

Utiliser des techniques quantitatives à des fins d'analyse (méthodes, outils et données)

Lien Fiche RNCP actualisation mars 2024

B6, B7 et B8

Composantes essentielles	En mobilisant les outils adaptés	B8
	En mobilisant les notions et concepts théoriques adaptés	B6 + B7
Mise en situations au cours de la Licence, lors de la poursuite d'études ou professionnelles :		
	Faire une étude statistiques pour mon rapport de stage	
	Élaborer un budget	
	Faire une demande de financement	
	Réaliser une étude de marché	
	Identifier une cible et définir des segments de clientèle ou d'utilisateurs	
Niveau 1 Appréhender les concepts de base des techniques quantitatives	Utiliser les outils mathématiques simples appliqués au calcul économique	B8.C4
	Utiliser les outils de la statistique descriptive	B8.C4
	Interpréter les résultats d'une analyse statistique simple	B2.C2
Niveau 2 Approfondir les techniques quantitatives et les appliquer	Utiliser des outils mathématiques de modélisation dynamique	B8
	Utiliser les outils de la statistique inférentielle (échantillonnage, estimation, prévision)	B8
	Interpréter les résultats d'une modélisation mathématique et/ou statistique	B2.C2 + B7.C2

Niveau 3 ÉCONOMIE Utiliser, à des fins d'analyse, des techniques quantitatives approfondies	Maitriser les outils fondamentaux de l'économétrie	B8
	Utiliser des outils mathématiques de l'optimisation dynamique et de l'aide à la décision	B8
	Utiliser les outils des mathématiques financières	B8
	Traiter des données avec des outils adaptés	B1.C1
	Interpréter des résultats quantitatifs ou qualitatifs pour analyser une situation économique	B2.C2 + B7.C2
Niveau 3 GESTION Utiliser, à des fins d'analyse, des techniques quantitatives approfondies	Distribuer les informations au sein de l'organisation	B1.C1
	Exploiter et modéliser des jeux de données	B2
	Identifier les enjeux du numérique et savoir les exploiter dans une stratégie d'organisation	B1 + B6
	Interpréter des résultats quantitatifs ou qualitatifs pour analyser une situation de gestion	B2.C2 + B6.C2

NANTES UNIVERSITÉ – UFR SCIENCES ET TECHNIQUES (LICENCE CHIMIE)

Description de la démarche :

En 2015, lors de la précédente accréditation, l'équipe pédagogique de la Licence de Chimie avait rédigé un premier référentiel de compétences dans le cadre d'une démarche d'Approche Programme, expérimentation portée par La Faculté des Sciences et des Techniques de Nantes Université. Le choix avait été fait de s'appuyer sur la définition de la compétence proposée par Jacques Tardif.

Dans ce cadre conceptuel, les enseignants et enseignants chercheurs avaient explicité le profil de sortie des étudiants de la Licence de chimie en termes de valeurs et de qualités, puis, traduit cette vision du diplômé en compétences à acquérir selon le modèle suivant : six compétences étaient communes à l'ensemble des parcours de la Mention et six autres compétences étaient spécifiques à chaque parcours selon les disciplines enseignées. Des résultats d'apprentissage avaient également été listés pour chaque unité d'enseignement avec pour objectif d'identifier quels étaient les enseignements qui permettaient le développement de telle ou telle compétence. Suite à ce travail, l'équipe pédagogique avait initié des modifications de maquettes, comme le regroupement de tous les travaux pratiques (TP) au sein d'une même unité d'enseignement en première année au lieu de les disséminer dans plusieurs enseignements.

En 2021, la préparation de la nouvelle offre de formation à Nantes Université s'est effectuée dans le cadre d'une approche par compétences. L'équipe pédagogique de la Licence de Chimie a fait le constat que le référentiel existant était trop complexe à utiliser et peu lisible, pour les étudiants comme pour les enseignants. Elle souhaitait également améliorer l'usage de grilles critériées mises en œuvre pour l'évaluation des TP de première année et envisager d'étendre cette pratique à l'ensemble des TP de la licence.

L'équipe pédagogique de la licence de Chimie s'est largement inspiré des travaux menés par les équipes pédagogiques des IUT et d'autres établissements d'enseignement supérieur. Elle a opté pour un référentiel de compétences simple et opérationnel comportant trois compétences disciplinaires et une compétence transversale (commune à l'ensemble des licences de la composante) :

- Décrire la matière
- Pratiquer une démarche expérimentale
- Analyser des données
- Se développer en tant qu'étudiant

Chaque compétence est composée d'un verbe d'action et d'un complément d'objet direct à laquelle sont associées quatre à cinq composantes essentielles qui permettent de préciser ce qui est attendu en termes de performance et de posture de l'étudiant et/ou de spécifier le cadre dans lequel se déploie la compétence. Chaque année de formation de la licence correspond à un niveau de développement de la compétence et fait l'objet d'une liste d'acquis d'apprentissage terminaux, c'est-à-dire les acquis à atteindre pour l'étudiant en fin d'année universitaire.

La question de l'évaluation des compétences a été au cœur des réflexions de l'équipe pédagogique. La grille critériée conçue pour l'évaluation des TP reprend tous les items de la compétence « pratiquer une démarche expérimentale » et une partie des items de la compétence « analyser des données ». Cela permet d'aligner l'évaluation avec le référentiel. Le regroupement des TP au sein d'une même unité d'enseignement met les étudiants dans une Situation d'Apprentissage et d'Evaluation (SAE). L'usage de la grille critériée permet aux enseignants de réaliser des rétroactions régulières à chaque binôme étudiant et de mesurer de manière plus objective les progrès réalisés et l'atteinte des acquis d'apprentissage. La grille critériée a été conçue de manière à être personnalisable selon le type de TP et la discipline.

Pour réaliser ce travail, qui demande un temps de réflexion certain ainsi qu'un temps de maturation, l'équipe pédagogique s'est organisée pour maintenir un rythme productif sur la longueur. Un animateur de séance a été désigné pour organiser toutes les réunions et faire le lien avec les conseillères pédagogiques qui ont accompagné la démarche. L'équipe s'est réunie de façon hebdomadaire sur une durée de 3 mois, sur un créneau fixe et court (1h), où chaque enseignant venait suivant ses disponibilités. Un compte-rendu a été envoyé à chaque fin de séance pour que chacun puisse garder le fil des réflexions.

Le référentiel a été réfléchi progressivement dans le sens Compétences => Composantes essentielles => Niveau de développement => Résultats d'apprentissage => évaluation, avec des allers-retours possibles pour affiner l'ensemble. Il en ressort un référentiel conçu avec des termes choisis par l'équipe pédagogique. La maquette pédagogique, déjà réformée lors de la démarche d'approche programme a été légèrement restructurée pour intégrer les modalités de la nouvelle accréditation, définies par l'établissement. Le développement de chaque compétence se réalise à travers le suivi d'une ou de plusieurs unités d'enseignement. Le déploiement des SAE se fera de manière progressive (a minima une par année de formation pour cette accréditation).

La réflexion sur la concordance avec les fiches RNCP s'est faite en fin de processus en croisant le référentiel obtenu avec la terminologie RNCP. Les blocs de connaissances et de compétences de la fiche RNCP sont suffisamment larges pour qu'une concordance apparaisse facilement avec les compétences rédigées en interne. Il s'avère que chaque compétence du référentiel permet de valider un ou plusieurs blocs de connaissances et de compétences de la fiche RNCP :

- Compétence « Décrire la matière » = Bloc 6
- Compétence « Pratiquer une démarche expérimentale » = Bloc 7
- Compétence « Analyser des données » = Bloc 2 et 8
- Compétence « Se développer en tant qu'étudiant » = Bloc 1,3,4 et 5

Dans cette perspective, l'intitulé des blocs RNCP a été reformulé, sans perdre l'alignement avec chacun d'entre eux concernant les compétences qu'il contient et la finalité visée.

Bloc de compétences dans la fiche RNCP :

RNCP38701BC06 - Résoudre des problèmes en mobilisant les concepts de la chimie

LISTE DE COMPÉTENCES	MODALITÉS D'ÉVALUATION
<ul style="list-style-type: none">- Mettre en œuvre des concepts de chimie, y compris la cinétique chimique, la thermodynamique, la chimie organique, la chimie inorganique, le génie des procédés et la chimie analytique.- Mobiliser les concepts et technologies adéquats pour aborder et résoudre des problèmes dans les différents domaines de la chimie organique, inorganique, du génie des procédés et/ou de la chimie physique et analytique.- Manipuler les mécanismes fondamentaux à l'échelle microscopique, modéliser les phénomènes macroscopiques, relier un phénomène macroscopique aux processus microscopiques.	Chaque certificateur accrédité met en œuvre les modalités qu'il juge adaptées : rendu de travaux, mise en situation, évaluation de projet, etc. Ces modalités d'évaluation peuvent être adaptées en fonction de la voie d'accès à la certification

Compétence telle que décrite dans le programme de formation :

Référentiel de compétences	LICENCE CHIMIE
DÉCRIRE la matière et ses transformations	<ul style="list-style-type: none">- En s'appuyant sur les théories et modèles (atome, liaison, mécanismes, ...) ainsi que sur leurs limites- En modélisant un phénomène sur la base d'hypothèses ou d'approximations- En identifiant les représentations graphiques les plus adaptées à l'interprétation- En explicitant de manière précise et concise le phénomène

Référence Fiche RNCP N°38701 - Bloc 38701BC06

AU TERME DE LA L1 Décrire simplement



- Définir les différents domaines de la chimie (matière organique/inorganique)
- Utiliser judicieusement les langages, représentations et symboles élémentaires (atomes, molécules, réactions, mécanismes)
- Recourir à des modèles simples et idéaux
- Employer les outils de base de suivi des transformations chimiques (avancement, Q_r, K, enthalpie, ...)

AU TERME DE LA L2 Décrire par des modèles élaborés



- Initier un croisement des différents domaines de la chimie
- Recourir à des modèles en ayant connaissance de leurs limites
- Employer des outils élaborés de description de systèmes chimiques (graphique, numérique, mathématiques, ...)

AU TERME DE LA L3 Décrire par des modèles complexes/ combinés



- Combiner différents domaines de la chimie
- Utiliser un langage et un formalisme spécifique à chaque domaine de la chimie
- Recourir à des modèles complexes et/ou non idéaux

CONTRIBUTEURS

Partie I :

Fabienne Poulard, chargée d'études, département Formation et emploi, insertion professionnelle, DGESIP, MESR

Partie II et coordination :

Stéphanie Favreau, chargée d'études, département Formation et emploi, insertion professionnelle, DGESIP, MESR

Partie III :

- **Pour l'IUT de Lorient de l'université Bretagne Sud :**
 - **Cécile Gandon**, conseillère pédagogique
 - **Cédric Pouvreau**, référent APC et l'équipe pédagogique du BUT Métiers de la Transition et de l'Efficacité Energétiques.
- **Pour la Conférence des Directeurs et de Doyens de STAPS :**
 - **Aurélien Pichon**, Directeur – UFR STAPS – Université de Poitiers, Président de la Conférence des Directeurs et Doyens d'UFR STAPS (C3D STAPS)
 - **Philippe Mathé**, Directeur de l'IFEPSA, Université Catholique de l'Ouest, Secrétaire Général de la Conférence des Directeurs et Doyens d'UFR STAPS (C3D STAPS)
 - **Nicolas Blondel**, Maître de conférences, Faculté des Sports et de l'Éducation Physique, Université d'Artois
- **Pour l'équipe de la Licence de Psychologie :**
 - **Fabienne Colombel**, Professeure de psychologie cognitive, Directrice de la Faculté de psychologie
 - **Delphine Rommel**, Maître de Conférence en Psychologie Clinique et Psychopathologie, UFR Psychologie
 - **Amélie Bret**, Maitresse de conférences Méthodologie et Psychologie, UFR Psychologie
 - **Johanna Boutin**, Directrice de Direction de la Formation et des Réussites Universitaires (DFRU)
 - **Sandrine Pernot**, Chargée de développement pédagogique : Service d'Appui aux Enseignements (SAE)
- **Pour l'institut d'Innovation et de Développement Pédagogique de l'université de Strasbourg :**
 - **Sophie Kennel**, directrice de l'IDIP et Vice-présidente déléguée à la transformation pédagogique
 - **Gabriela Aragione**, Vice-doyenne de la faculté de théologie et l'équipe du master Théologie protestante
 - **Camille Fauth**, responsable de la licence Sciences du langage et l'équipe pédagogique du diplôme
- **Pour le Service Universitaire de Pédagogie de l'Université de Limoges :**
 - **July Frauziol**, conseillère pédagogique
 - **Amélie Bernard**, conseillère pédagogique
 - **Claire Vaquer**, conseillère pédagogique
 - **Anne-Sophie Macharinow**, responsable du Service Universitaire de Pédagogie
 - **L'équipe pédagogique de la Licence de gestion**
- **Pour l'UFR Sciences et techniques de Nantes Université :**
 - **Claire Flandrin**, conseillère pédagogique
 - **Yasmine Filali**, référente approche programme de l'UFR
 - **L'équipe pédagogique de la licence de Chimie**

REMERCIEMENTS

Ce guide a été réalisé par le département *Formation et emploi, insertion professionnelle* de la DGESIP et les équipes des établissements mentionnées ci-dessus, en collaboration avec le Collège des Conseillers Scientifiques et Pédagogiques (CCSP).

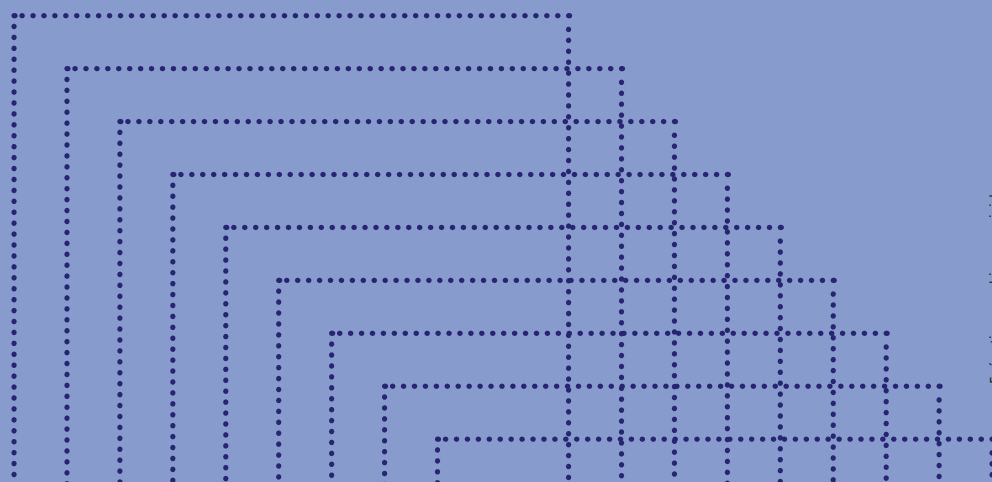
Parmi les personnes ayant participé à sa rédaction, et en plus de l'ensemble des personnes mentionnées ci-dessus pour les établissements, sont en particulier remerciées :

- pour le département *Formation et emploi, insertion professionnelle* :
Christine Bruniaux, Emilie Denos, Stéphanie Favreau, Anne-Marie Hinault, Fabienne Poulard ;
- pour le collège des conseillers scientifiques et pédagogiques : **Christophe Bréchet, Catherine Delarue-Breton, Caroline Ollivier-Yanniv.**



**MINISTÈRE
DE L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*



Exécution graphique : oplixido

Document réalisé par le département Formation et emploi, Insertion Professionnelle
de la DGESIP

