




Livret d'accompagnement

Former pour agir
L'approche par compétences
à l'EHESP



Sommaire

Introduction	3
Objectif	4
Qu'est ce que l'approche par compétences	6
Etapes de formalisation d'un dispositif de formation	8
Référentiel Métier /Activités professionnelles	10
Référentiel de compétences	12
Référentiel d'évaluation	16
Dispositif de positionnement	17
Référentiel de formation	20
La construction des blocs de compétences	22
Déploiement de l'APC à l'EHESP	24
Espace réflexif	26
En savoir plus	33

Introduction

L'EHESP a inscrit dans son Projet stratégique d'établissement 2019 - 2023 comme Orientation stratégique n°1 « Proposer à tous les acteurs de la santé publique une formation de qualité et novatrice, en prise avec les grandes mutations de l'environnement professionnel en France et dans le monde ». Le premier grand objectif rattaché à cette stratégie est de «procéder au reengineering des formations autour de trois axes : l'approche par compétences, l'individualisation des parcours, l'alternance ».

L'approche par compétences (APC) est mise en œuvre dans plusieurs parcours de formation de l'EHESP (formations initiales statutaires ou masters) depuis plusieurs années. Cependant l'évolution du contexte amène à revisiter le modèle de l'APC et à la généraliser pour l'ensemble de l'offre de formation.

En effet l'intérêt de l'APC fait maintenant consensus au sein de l'Université et des Grandes Ecoles et, l'environnement juridique et réglementaire y fait dorénavant référence, en particulier à travers la notion de blocs de compétences. Effectivement, la loi du 5 septembre 2018 « pour la liberté de choisir son avenir professionnel » renforce le cadre d'action de la formation professionnelle comme levier du développement d'une société de compétences. Son objectif est « de donner à chacun la liberté de choisir son avenir professionnel, et aux entreprises les moyens d'être plus performantes »¹. Ainsi, la notion de compétence devient centrale et elle structure le cadre et les outils mis en place. Cette loi engage plusieurs évolutions s'inscrivant dans un processus plus global qui vient percuter le champ des certifications de l'EHESP. Ce nouveau cadre est articulé avec le processus de rapprochement des systèmes d'études supérieures européens (processus de Bologne) inscrivant les certifications dans des grades universitaires (Licence, Master, Doctorat).

1 Muriel Penicaud, Ministre du travail.

L'approche par compétences se traduit dans un contexte national par différents textes réglementaires en vigueur.

Pour en savoir plus, cf. annexes

Objectif

L'objectif de ce livret est double :

- ▲ Servir de base documentaire afin de faciliter la transformation pédagogique de l'ensemble de l'offre de formation à l'EHESP ;
- ▲ Proposer un outil de réflexivité à toute la communauté pédagogique.

Il s'agit donc d'un livret personnel de travail, à compléter, annoter, par tous les membres de la communauté pédagogique. Il servira de référence, d'outil de liaison lors de l'accompagnement à la transformation pédagogique de votre formation.

Suite aux rencontres faites dans l'ensemble des départements, le séminaire pédagogique du 3 septembre 2019 est vu comme le rendez-vous de lancement pour la refonte de l'offre de formation.

Qu'est ce que l'approche par compétences ?

Une révolution éducative : pourquoi ?

Le modèle éducatif de la société occidentale est basé sur le principe de la transmission mettant l'apprenant en situation passive (relation descendante formateur- formé), à travers une approche disciplinaire.

Ce modèle est inadapté à l'évolution des sociétés européennes. Les individus sont dans l'incapacité à s'adapter aux changements.

La société actuelle oblige les professionnels à des adaptations fréquentes liées à des changements dans leurs parcours (évolutions rapides des marchés et des entreprises) et à devoir faire preuve de créativité, d'innovation.

Par ailleurs le savoir est dorénavant disponible et accessible, notamment via internet. L'individu n'accepte plus d'être en position passive par rapport à l'environnement de formation.

C'est pourquoi l'évolution des modèles de formation est nécessaire, une « révolution éducative », au-delà des changements déjà mis en œuvre comme l'introduction de pédagogies interactives.

Sous l'impulsion, entre autres, de la Commission Européenne, a émergé la nécessité de mettre en place un nouveau modèle éducatif développant l'autonomie de l'individu et sa capacité d'apprendre à apprendre tout au long de la vie.

La notion de développement des compétences et le modèle éducatif sous-jacent s'imposent comme la réponse aux évolutions nécessaires.

Il s'agit de passer d'une approche disciplinaire à une « approche métier » visant à développer l'autonomie de la personne dans son apprentissage et ensuite dans son travail. Cela l'incite également à « apprendre à apprendre » tout au long de la vie, à être acteur de sa formation et à être capable d'adaptation – de créativité – d'innovation.

« Savoir agir en mobilisant les ressources appropriées »

Le nouveau modèle est basé sur l'analyse du travail et le développement des compétences. L'approche par les compétences est une stratégie d'ingénierie de formation construite à partir de l'analyse de l'activité professionnelle et de la définition des compétences mises en œuvre dans l'action.

Etre compétent c'est savoir agir en mobilisant les ressources appropriées. Selon Jacques TARDIF (2006) «Une compétence est un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations».

Dans la continuité de cette approche, L'EHESP a retenu la définition suivante : «L'art et la manière d'anticiper des situations dans un contexte donné en mobilisant des ressources pour adapter, réguler, orienter mes actions, agir dans mon environnement»

L'approche par compétences s'accompagne d'une attention à la responsabilisation de l'apprenant, à son autonomisation. Ceci a pour corollaire un changement de posture du formateur : il n'est plus « transmetteur » mais il crée les activités adaptées aux besoins de l'apprenant (ou du groupe d'apprenants).

Le savoir-agir se construit par l'analyse réflexive des situations professionnelles laquelle permet de tirer les enseignements de l'expérience et d'apprendre : « je fais, j'analyse, j'écris, j'apprends ».

Intérêt de l'approche par compétences

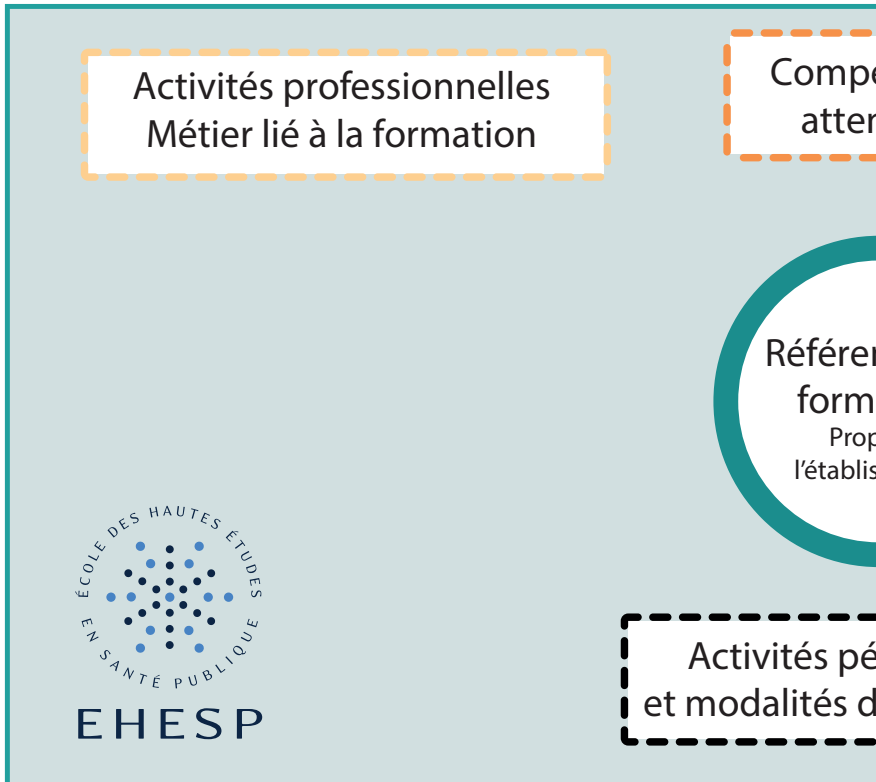
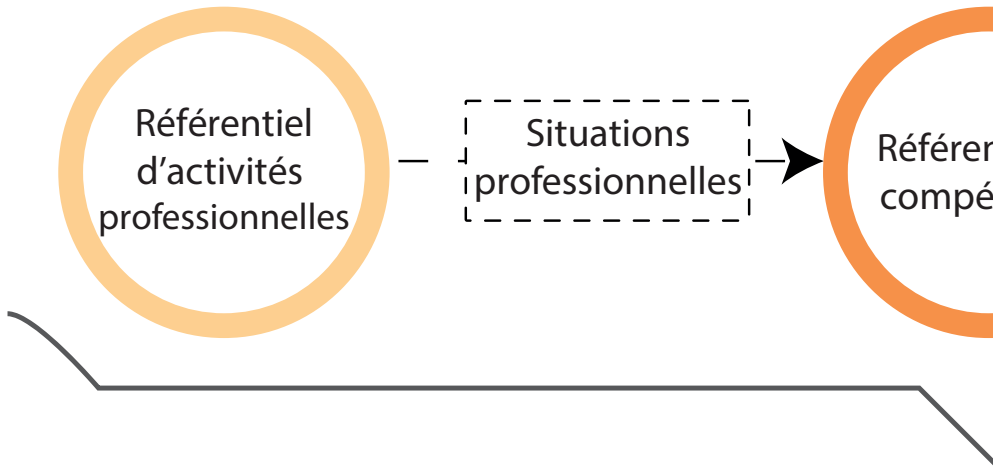
L'APC va permettre de proposer des formations plus performantes :

- ▲ En construisant des parcours individualisés, sur la base de positionnements et d'outils de suivi du développement des compétences;
- ▲ En responsabilisant les apprenants à travers l'individualisation du parcours et des modalités pédagogiques interactives;
- ▲ En proposant de nouvelles activités pédagogiques basées sur l'analyse réflexive de l'activité professionnelle et sur l'identification des ressources à mobiliser pour agir (en milieu professionnel ou dans l'établissement de formation).

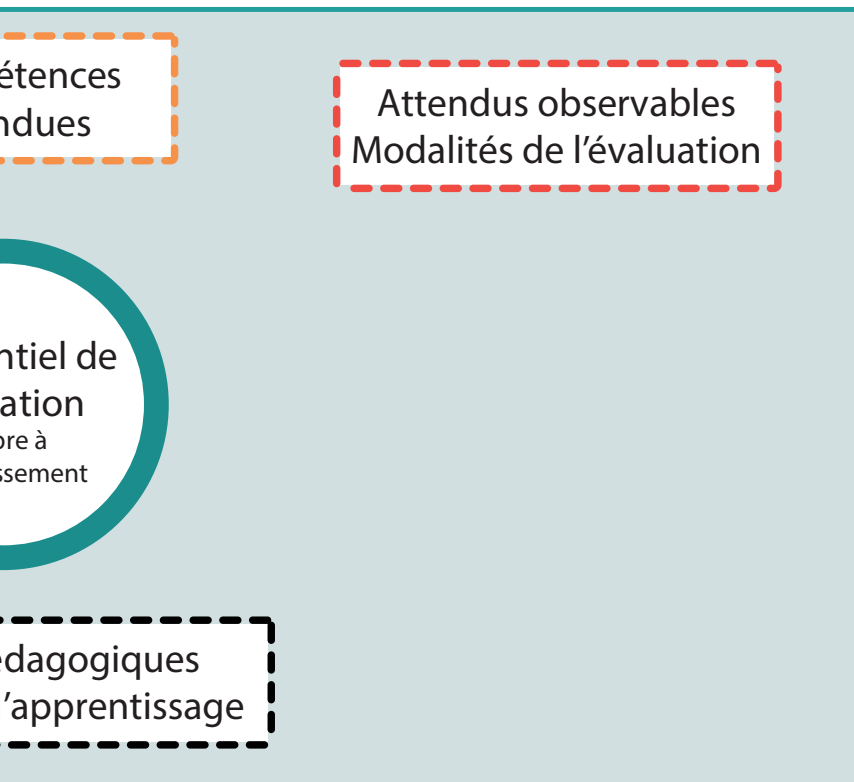
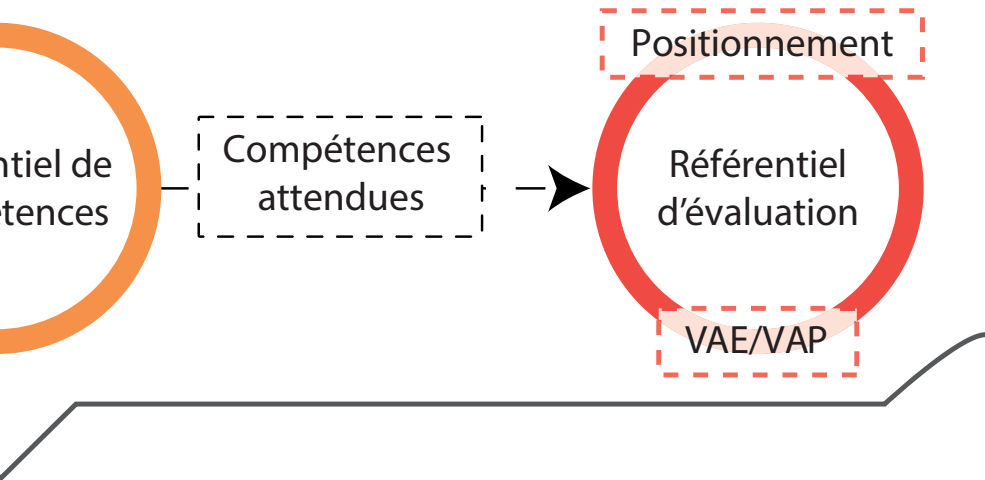
Le niveau de satisfaction des apprenants et des employeurs sera en augmentation. Les apprenants développeront leurs capacités d'autonomisation et d'apprendre à apprendre. L'apprentissage sera plus performant, autant pour la préparation à la prise de poste que pour la capacité à continuer d'apprendre tout au long de la vie.

L'approche par compétences permet aussi la définition de blocs de compétences qui servent à proposer des formations adaptées à des missions, des emplois spécifiques, à capitaliser des acquis, à proposer une offre de formation adaptée à la logique de parcours.

Etapes de formalisation d'



un dispositif de formation



Référentiel Métier / Activités professionnelles

Définition

Le responsable de formation (RF) doit disposer d'un référentiel métier, un document décrivant de la façon la plus détaillée possible le métier et les grandes classes de situations professionnelles. Ce document est essentiel à l'étape suivante, la description des compétences. Si la formation ne forme pas à un métier en tant que tel, il est nécessaire de disposer d'un document décrivant les missions ou les fonctions que le professionnel devra remplir.

Le référentiel métier / activités professionnelles doit être le fruit d'une démarche rationnelle d'identification des besoins et d'analyse du travail intégrant une réflexion nécessairement prospective. Ils doivent également présenter un vocabulaire harmonisé des différents éléments les constituant :

- ▲ le **métier** est ici entendu comme un regroupement d'emplois
- ▲ l'**emploi** est ici entendu comme un regroupement d'activités que l'individu doit accomplir dans un contexte professionnel élargi
- ▲ l'**activité professionnelle** est ici entendue comme un ensemble cohérent, logique et/ou chronologique, de séquences de travail finalisées, identifiées, organisées selon un processus observable.

Les enjeux sont l'adaptation des contenus de formation aux compétences visées, l'amélioration de la lisibilité de l'offre de formation et son adéquation au besoin des employeurs.

La démarche d'élaboration d'un référentiel d'activités professionnelles

L'écriture du référentiel est de la responsabilité de l'employeur potentiel.

Pour les fonctions publiques, l'Etat élabore ces documents (référentiel métier, circulaire de missions, etc.).


Pour les diplômes universitaires ou d'école, le RF devra compiler des documents divers : fiches ROME, fiches de poste, etc. Outre l'analyse documentaire, plusieurs autres méthodes peuvent être utilisées : les questionnaires socioprofessionnels des acteurs, les entretiens, les observations.

Le référentiel métier pourra être soumis à un groupe de professionnels pour s'assurer de son adéquation au travail réel.

Il devra décrire :

- ▲ les missions principales
- ▲ le contexte et les facteurs d'évolution du métier
- ▲ les activités principales
- ▲ la variabilité éventuelle des activités.

Une synthèse des grandes caractéristiques du métier peut être utile.



Référentiel de compétences

Définition

La compétence est décrite à partir d'une classe de situations professionnelles nécessitant sa mise en œuvre. Ces situations ont le même but, des caractéristiques communes et des performances attendues partagées.

Pour mettre en œuvre la compétence, le professionnel mobilise des ressources lors des différents temps de l'activité : observation, analyse, décision, action, contrôle.

La compétence peut être envisagée comme la mobilisation de manière pertinente des ressources de l'apprenant et de celles de son environnement dans des situations diverses pour exercer une activité en fonction d'objectifs à finalité professionnelle à atteindre. Le résultat de sa mise en œuvre est évaluable dans un contexte donné (compte tenu de l'autonomie, des ressources à dispositions, de la situation) mais la compétence doit pouvoir être transférable d'un contexte à un autre. Autrement dit, la compétence - **combinaison de savoirs en action, mobilisée en vue de réaliser une activité professionnelle** - s'apprécie, en tant qu'acquis de l'apprentissage selon des modalités adaptées permettant d'en certifier la possession et au regard de l'atteinte d'un résultat pour un niveau d'exigence prédéterminé.

Enfin, la compétence contribuant à la réalisation d'une activité, il convient de retenir que la cohérence du référentiel d'activités constitue les fondations du référentiel de compétences.

Dans ce contexte, construire un référentiel de compétences sans passer par la formalisation préalable d'un référentiel d'activités et en transcrivant en langage « compétences » les finalités d'un programme de formation revient à poser un édifice sur du sable.

Comment se rédige une compétence ?

L'écriture en compétences n'est pas normée. Elle peut être décrite de différentes manières à partir du moment où elle montre une combinaison contextualisée et finalisée de savoirs en action. Ces derniers doivent être cohérents avec le niveau attendu de maîtrise de la compétence.

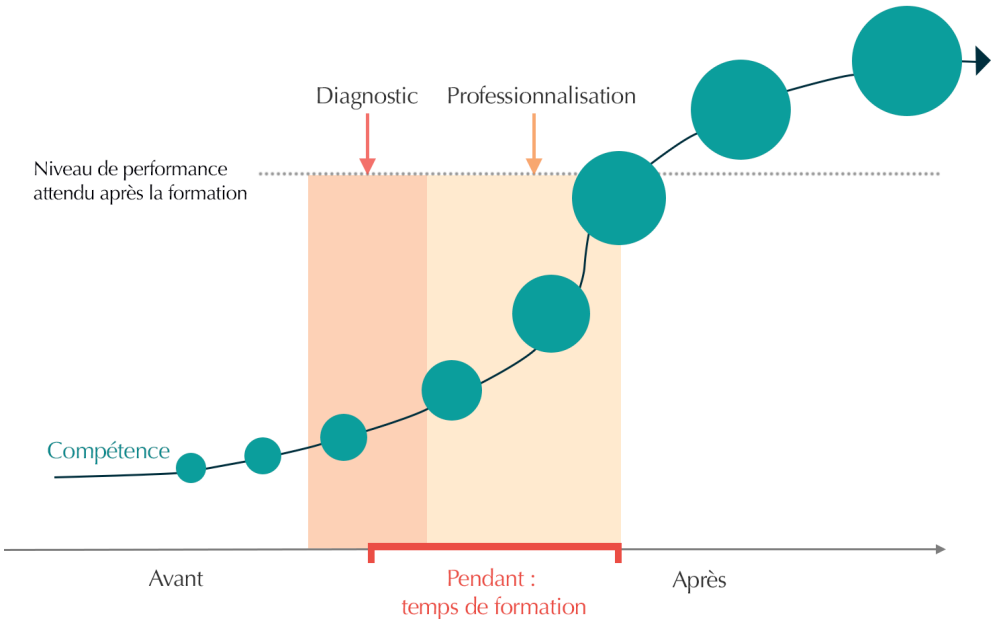
L'écriture en compétences peut ainsi être structurée au moyen :

- ▲ d'un **verbe d'action à l'infinitif**, la compétence prenant son sens par rapport à l'action

- ▲ du **quoi** : le sujet de l'action ;
- ▲ du **pourquoi** ou de la « finalité », la compétence s'exprimant par rapport à un objectif ou un résultat à atteindre (pour, afin de, en vue de, à l'attention de)
- ▲ éventuellement, du **comment**, la mise en oeuvre de la compétence dépendant des moyens mis à disposition (l'objet de l'action, le mode opératoire ou les moyens).

La trajectoire de développement des compétences

Lorsque l'on rédige une compétence, il faut également définir la trajectoire de développement de cette compétence. Cette démarche consiste à se demander, comment cette compétence se développe au fil du temps et quels sont les différents niveaux de performances attendues. Nous pouvons nous baser sur le schéma suivant :



Ce schéma met en évidence deux éléments :

- la trajectoire de développement est individuelle et nécessite un diagnostic en début de formation, ainsi qu'un suivi tout au long du parcours.
- Les compétences sont développées tout au long de la vie professionnelle et la formation ne constitue qu'une «fenêtre» de développement de la compétence.

La démarche d'élaboration d'un référentiel de compétences

L'écriture du référentiel de compétences est un temps d'analyse du travail. Il doit se faire en lien avec un groupe de professionnels exerçant le métier ou les missions concernées, soit en coproduction immédiate, soit à partir d'une première version à travailler que le RF présente aux professionnels.

L'écriture du référentiel comprend trois temps (présentée comme linéaire mais des itérations sont possibles entre chaque temps pour amender le document).

1 La détermination des compétences à développer pour exercer le métier ou les missions visés par la formation. Ceci se fait à partir des classes de situations professionnelles, une compétence correspond à chaque classe (ou famille) de situations professionnelles. Le nombre de compétences ne doit pas être trop élevé (ne pas confondre avec les tâches d'une activité).

2 La caractérisation de la compétence à travers 3 éléments :

- ▲ les situations professionnelles emblématiques ou exemplaires
- ▲ le but commun de ces situations
- ▲ la performance attendue.

3 La description des ressources à mobiliser pour mettre en œuvre la compétence :

- ▲ les connaissances spécifiques
- ▲ les normes et usages (ou habiletés et attitudes) à prendre en compte
- ▲ le mode opératoire type
- ▲ les variables situationnelles.

Ces ressources peuvent être communes à toutes les compétences ou spécifiques à l'une d'entre elles.

Exemple d'une compétence

Analyser l'état de santé d'une population et l'offre de soins et de services pour mettre en adéquation offre et besoins

- ▲ Situations professionnelles (non exhaustives)
 - réalisation d'un état des lieux des dispositifs et mesures de préparation à la gestion des crises
 - élaboration d'un diagnostic territorial de santé
 - élaboration du bilan d'un plan de prévention du suicide

- ▲ But commun des activités
 - production d'informations sanitaires ciblées, fondées sur l'analyse critique des données disponibles, pour mettre en adéquation l'offre de soins et de service avec les besoins des populations

- ▲ Performances attendues
 - produire une analyse des principales caractéristiques du problème de santé concerné
 - identifier à partir de cette analyse les principaux besoins en terme de soins et services
 - présenter des informations fiables et rigoureuses



.....

.....

.....

.....

Référentiel d'évaluation

Définition

Le référentiel d'évaluation vient compléter le processus commencé avec le référentiel d'activités professionnelles et le référentiel de compétences. Il inventorie ce qui est évalué et par quels moyens en indiquant :

- ▲ les situations dans lesquelles les compétences et éventuellement les connaissances associées peuvent être appréciées : **les modalités de l'évaluation**
- ▲ les critères de réussite ou les niveaux à atteindre permettant de situer la performance du candidat : **les attendus observables (ou résultats d'apprentissages)**.

Un référentiel d'évaluation pertinent, adapté et lisible permet une guidance et une harmonisation des jurys, une meilleure préparation des candidats aux évaluations, et à l'EHESP de donner une assurance que les niveaux attendus de développement des compétences sont atteints par l'apprenant.

La démarche d'élaboration d'un référentiel d'évaluation

L'évaluation des apprenants quant à l'acquisition de leurs compétences peut être à interroger sur plusieurs niveaux :

▲ les compétences acquises

Par exemple : pouvez-vous situer les opérations à effectuer pour résoudre tel problème ?

▲ la mise en application dans des situations d'exercice de la (ou les) compétence(s). Par exemple : réaliser un dispositif qui permette de ...

▲ la perception par rapport à l'acquisition des compétences visées.

Par exemple : êtes-vous en mesure de réaliser ... et à quel niveau ... ?

L'évaluation devrait porter pour l'essentiel sur le niveau de développement des compétences visées. Les temps de formation permettant d'évaluer la mise en œuvre des compétences seront utilisés à cet effet (il s'agit de temps de formation évaluative) : situations professionnelles en stage, rapports d'expérience professionnelle, mises en situation à l'Ecole.

Une commission (ou un jury) pourra faire une synthèse de ces éléments et, le cas échéant, auditionner l'apprenant.

Un document cadre de l'évaluation sert de support pour ce temps de validation de la formation.

Les « critères », attendus observables

Les attendus observables sont évaluables et vérifiables à l'issue de la formation ou d'une /des UE et peuvent être énoncés de la manière suivante : à la fin de la formation ou d'une ou des UE, l'apprenant sera en mesure de... (toujours avec un verbe d'action). Il peut y avoir jusqu'à une dizaine d'attendus observables par compétence.

Il convient de définir sur quels « critères » les évaluateurs vont se baser pour effectuer la mesure du degré d'appropriation des différentes compétences, par la personne. Ces « critères » doivent contenir explicitement dans leur rédaction la nature des informations, des gestes, des comportements à restituer par l'individu lors de son évaluation.

Le dispositif de positionnement

Le dispositif de positionnement permet à l'apprenant d'apprécier son niveau de développement des compétences visées par la formation.

Ceci lui permettra, en début de formation, accompagné par l'équipe pédagogique, de définir son projet de formation individuel, de personnaliser son parcours de formation (suivi d'enseignements complémentaires, dispenses, aménagement de stage, etc.).

Une batterie d'outils est conçue à cet usage et des temps dédiés sont organisés (portfolio, questionnaire d'auto-évaluation, etc.).

Le positionnement initial permet aussi au responsable de formation de disposer d'une cartographie des acquis de l'ensemble des apprenants, ce qui peut lui permettre d'aménager la formation.

Le positionnement permet d'adapter la formation aux besoins de l'apprenant et de développer son engagement par l'individualisation et la responsabilisation.

Le suivi tout au long de la formation permet d'ajuster éventuellement le parcours et de préparer l'adaptation à l'emploi en fin de formation (si le poste ou l'emploi est connu). La démarche devrait être poursuivie au-delà du temps de formation pour adapter la formation tout au long de la vie.

Il ne doit pas y avoir antagonisme entre parcours individuel de formation et apprentissage collectif : le niveau de compétence d'un collectif est meilleur que celui d'un individu, les activités pédagogiques sont conçues le plus souvent pour un groupe (interaction des différents métiers, réflexivité partagée, etc.) ; la formation peut avoir des objectifs autres que le développement des compétences et qui concernent le groupe en formation, par exemple « faire corps », réussir une « transition identitaire », créer un attachement à l'Ecole, etc.

Plusieurs modèles sont possibles. Le dispositif retenu se fera également en fonction des opportunités ou contraintes logistiques et financières.

Un diagnostic est réalisé en début de formation comprenant les temps suivant :

- ▲ l'appropriation du référentiel par les apprenants
- ▲ l'autopositionnement sur la base d'un document d'autoévaluation des compétences
- ▲ l'identification des compétences acquises, à acquérir ou renforcer ; lors d'un entretien de l'apprenant avec un (ou des) conseillers en parcours de formation (professionnel formé)
- ▲ la définition du parcours individuel de formation entre le responsable de formation et l'apprenant et la signature par ce dernier d'un contrat de formation.

L'évaluation du développement des compétences au cours et en fin de formation :

L'apprenant enregistre dans un portfolio, utilisé comme un journal de bord, les situations vécues et les ressources acquises liées à la compétence et peut évaluer le niveau de développement de ses compétences.

En fin de formation a lieu un dernier entretien avec les conseillers en parcours de formation, afin de faire un bilan et préparer, la prise de poste, l'adaptation à l'emploi, ou la recherche d'emploi.

Modèle simplifié utilisé pour l'autoévaluation et les travaux supports

L'activité confiée : Quelle commande (finalité et enjeux de l'activité) ? Quel(s) commanditaire (s) ? Quels moyens alloués pour la réalisation ?

Les prises d'information sur le contexte de l'activité : Les aspects essentiels de la situation professionnelle ? Quels sont les éléments les plus importants à prendre en compte pour réussir cette activité dans cette situation ? Ces informations étaient-elles disponibles ou les avez-vous construites pour l'occasion ?

Les buts intermédiaires / le mode opératoire : Quels buts vous êtes vous donnés ? Quelles méthodes avez-vous retenues ? Quelles ont été les différentes étapes de votre action ? Expliquez- vos choix.

Les réajustements en cours d'action / les difficultés rencontrées : A quels signes avez-vous été attentifs pour réajuster votre comportement, au cours de l'action ?

Les résultats obtenus : Estimez votre performance, ses effets immédiats et à plus long terme.



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Référentiel de Formation

Définition

Le référentiel de formation décrit l'organisation d'ensemble du parcours de formation et le détail des activités pédagogiques.

Il peut être intégré dans un document plus large, le Projet de formation, qui fait la synthèse des différentes étapes et référentiels.

Cet outil de communication permet la formalisation d'un langage commun aux enseignants chercheurs et aux intervenants extérieurs, de comprendre l'intérêt des apports de chacun dans le collectif en développant une vision partagée de la formation. Il permet également aux (futurs) apprenants d'avoir les finalités du programme et d'améliorer leur accompagnement. Finalement, la réalisation d'un référentiel de formation améliore la lisibilité de l'offre de formation de l'EHESP.

L'approche par compétences va permettre une réingénierie de la formation selon trois axes :

- ▲ une mise en adéquation entre les ressources dont il faut disposer pour mobiliser la compétence et les contenus pédagogiques ;
- ▲ la proposition d'activités pédagogiques basées sur l'analyse réflexive de l'activité ;
- ▲ l'adaptation de la formation à l'apprenant par un dispositif de parcours individuel.

Les activités pédagogiques sont construites sur la base des compétences à développer. Une concordance, correspondance, doit être établie et décrite entre activités et compétences.

La démarche d'élaboration d'un référentiel de formation

Les parcours de formation sont construits en alternant :

▲ des mises en situation professionnelles

Il s'agit de situations réelles (stage ou emploi) ou construites (à l'École) mobilisant tout ou partie des compétences visées. L'activité comprend systématiquement des temps d'autoanalyse de la façon d'agir et de la performance atteinte (au mieux avec un écrit) et un partage avec des « réflecteurs », enseignants ou professionnels ou autres apprenants. « Je fais, j'analyse (j'écris), j'apprends ». Ces temps sont essentiels pour développer la compétence et « apprendre à apprendre ».

La situation peut concerner un seul apprenant ou un groupe d'apprenants (compétence collective).

▲ des « ateliers » pédagogiques permettant de faire apprendre et maîtriser les ressources

Ces activités feront l'objet de méthodes participatives développant l'implication, l'autonomisation des apprenants.

Les connaissances spécifiques sont en général disponibles en ressource électronique et peuvent être travaillées, par exemple, en classe inversée.

Des activités en stage peuvent également être organisées, par exemple l'observation du métier et de son environnement professionnel pour maîtriser les ressources.

La performance attendue de la mise en œuvre de la compétence est traduite en résultats d'apprentissage pour les activités pédagogiques.

L'ensemble des activités pédagogiques sera agencé en Unités d'enseignement et séquences pédagogiques. Une séquence pédagogique au sein d'une Unité d'enseignement peut permettre le développement de plusieurs compétences.

Un tableau de correspondance est construit indiquant le lien entre la compétence et les activités pédagogiques proposées pour la développer.



La construction des blocs de compétences

Définition

La notion de bloc renvoie à un agrégat d'éléments identifiables, solidaires et non détachables. Il permet ainsi, telles des briques, une construction progressive de parcours professionnels à travers une capitalisation des blocs. Une identification précise des blocs de compétences est une condition de réussite des travaux de construction de passerelles et d'équivalences entre certifications professionnelles.

La mise en blocs de compétences arrive en dernière étape du processus d'ingénierie d'une formation. Le bloc est un ensemble homogène de compétences au regard de l'employabilité : il correspond aux compétences attendues vis-à-vis de missions, profils de postes, fonctions.

En ce sens, la structuration en blocs de compétence :

- ▲ est une étape qui prend place, dans l'agencement d'une ingénierie de certification, à l'issue d'une démarche investie d'analyse des certifications comparables au même niveau ;
- ▲ peut être différente de l'organisation en activités et compétences, précédemment établie dans le cadre des référentiels.

Ce dernier choix relève de la responsabilité du certificateur qui pourra, selon l'ingénierie mise en œuvre, référer les blocs de compétences à une ou plusieurs activités du référentiel tout en permettant, le cas échéant, d'en apprécier le caractère transversal (s'il regroupe des compétences transversales) ou complémentaire, voire optionnel (s'il permet une spécialisation prenant appui sur la certification).

La mise en blocs va permettre d'adapter au mieux l'offre de formation tout au long de la vie.

En effet la validation de ces blocs permet au professionnel de valider des acquis, de modulariser des parcours, d'envisager une formation adaptée à la prise d'un nouvel emploi, etc. Elle permet également de proposer tout ou partie d'une formation à plusieurs publics, de différents statuts ; donc d'optimiser l'usage des ressources de la formation. Une formation pourra permettre de valider un ou plusieurs blocs.

La démarche d'élaboration des blocs de compétences

Une question à se poser pour passer en blocs de compétences est : quels ensembles homogènes peuvent répondre aux grands profils du ou des métiers visés par ma formation ?


Le bloc correspond à un ensemble de compétences, dont certaines peuvent être transversales à plusieurs blocs, d'autres spécifiques à un seul bloc. La formation correspondante est celle qui permet de développer les compétences du bloc, donc d'avoir obtenu les résultats attendus des séquences pédagogiques du tableau de concordance compétences / UE.

Le bloc sera validé si le développement des compétences qui le constituent, est attesté au niveau attendu.

Exemples de blocs de compétences possibles :

- ▲ « manager et gérer les ressources humaines au sein d'un établissement de santé »
- ▲ « gérer des situations à risque sanitaire » : les enseignements pourraient être proposés à des MISP en formation initiale et des IDESP en formation continue
- ▲ « Réguler des dispositifs de santé publique »

Des blocs transversaux à toutes les formations peuvent être définis : « communiquer en situation professionnelle » ; « prendre en compte le développement durable et la responsabilité citoyenne dans son environnement », etc



Déploiement de l'APC à l'EHESP

ou comment utiliser les blocs de compétences comme levier vers une pédagogie transformante.

But

A terme l'ensemble des formations de l'EHESP est revisité selon l'approche par compétences.

La conduite du changement pour une formation

La conduite du changement pour une formation se fera selon une démarche projet avec les principaux temps suivants :

▲ observation et diagnostic :

Analyse des documents d'évaluation de la formation : par les apprenants, les employeurs, les instances de pilotage de la formation.

Recueil des documents émanant des employeurs (référentiels métiers, etc.), anticipation des évolutions. Une enquête « au fil de l'eau » peut être menée auprès des apprenants;

▲ sous la houlette du RF, mise sur pied d'un groupe de travail incluant les enseignants, les professionnels concernés, éventuellement des représentants des apprenants. Production collective ;

▲ sollicitation de l'appui de la task force APC (référents des départements, CApP), si besoin ;

▲ validation auprès des instances concernées au fur et à mesure de l'avancée des travaux;

▲ organisation de temps de formation – action des différents intervenants ;

▲ pilotage de la mise en œuvre, débriefings systématiques y compris pour les apprenants en cours de formation ;

▲ évaluation à moyen et long terme des résultats obtenus et du dispositif.

Signalons les points d'attention suivants :

Des difficultés doivent être anticipées en termes d'acculturation à la démarche «compétences» et aux outils.

La systématisation de l'analyse réflexive de l'activité professionnelle peut également être compliquée à concevoir et à appliquer (double niveau : j'agis et j'analyse comment j'agis).

La démarche doit être traduite en consignes claires, homogènes et partagées. Il faut faire équipe avec tous les enseignants et autres personnels impliqués dans la formation : présentation commune de la formation, partage de la démarche.

Quelles étapes pour l'ensemble du processus et par qui (les rôles) ?

Au niveau des apprenants : comment intégrer les apprenants dans la conception de leurs parcours de formation ?

Au niveau de l'équipe pédagogique : comment mettre en place une démarche collective de tous les acteurs de la formation et la mise en synergie des équipes pédagogiques ?

Au niveau de l'EHESP : comment créer une cohérence dans l'offre de formation ?

Au niveau des établissements partenaires : comment développer une dynamique commune avec les partenaires de formation ?

A priori la première marche nécessaire à la réalisation de l'ensemble est la mise en œuvre de l'APC à l'échelle de la formation, qui permet l'échange aux trois autres niveaux et les mutualisations éventuelles.

Le travail à réaliser : élaboration du référentiel de compétence (sur la base d'un référentiel métier/activités) ; référentiel de positionnement ; transformation de la formation (individualisation / pédagogie liée à l'analyse réflexive du métier) ; référentiel d'évaluation ; description de blocs de compétences. Quand ce travail est terminé pour la formation les autres marches peuvent être abordées.

Le processus peut être itératif, chaque étape apportant des éléments nouveaux qui amènent des transformations de la (des) formation(s).

Avec quel appui ?

Plusieurs appuis sont possibles au sein de l'EHESP :

- ▲ La Direction des études pilote le processus APC avec une task force comprenant des représentants des départements, qui sont des relais au sein des départements.
- ▲ Le Centre d'appui à la pédagogie propose des formations et des accompagnements .
- ▲ La DDFC propose des accompagnements sur les questions spécifiques liées à la FTLV.

Un espace dédié à l'APC sur REAL donne accès à de nombreuses ressources.

La task force propose un appui pour des valorisations des expériences (sous forme de communication par exemple). Elle s'inscrit dans une coopération au sein de réseaux universitaires ou des grandes écoles pour tirer parti des expériences de ces structures.

Espace réflexif

De même que les élèves et étudiants sont sollicités pour participer à des activités mobilisant leur analyse réflexive, nous proposons aux membres de la communauté pédagogique de se prêter à ce même exercice .

La formule « je fais, j'analyse, j'écris, j'apprends » s'applique alors à la transformation des parcours de formation, selon l'approche par compétences, à laquelle ils participent ou vont participer. Suite aux différentes présentations faites dans les départements, le séminaire du 3 septembre s'inscrit tout naturellement dans ce processus d'apprentissage, dans le développement de la compétence « transformer l'offre de formation selon l'APC, pour mieux professionnaliser les apprenants ».

L'espace d'écriture ci-après servira aux participants à écrire l'analyse qu'ils font de leur propre transformation pédagogique. La participation au séminaire en est la première brique :

- ▲ quel(s) apport(s) de connaissances ?
- ▲ quels enseignements tirés des mises en situation ?
- ▲ quels changements dans les perceptions, représentations ?
- ▲ quelles implications pour la suite ?

Au-delà du séminaire du 3 septembre 2019 (programme ci-contre) le livret peut être utilisé comme un portfolio permettant d'analyser les activités qui seront menées dans ce champ dans les mois à venir.



4^{ème} séminaire de la communauté pédagogique

Approche par compétences – Former pour agir

► Événement

Date : 3 septembre 2019 de 9h00 à 17h

Lieu : Stade rennais, 111 rue de Lorient, 35000 RENNES. Rendez-vous **PORTE 03**.

► Programme

9h00 : **Accueil** des participants et café

9h30 : **Ouverture** de la journée par

- Le directeur de l'EHESP, Laurent CHAMBAUD
- La directrice des études, Alessia LEFEBURE
- Le responsable du CAP, William HARANG

9h45 : **Temps 1** : Approche par compétences - De quoi parle-t-on

11h20 : **Temps 2** : Approche par compétences - J'en fais déjà

12h30 : **Repas** : Cocktail déjeunatoire

13h30 : **Sophrologie** : Atelier animé par Anne-Yvonne GOBY

14h00 : **Temps 3** : Approche par compétences - Comment je m'y prends

15h35 : **Temps 4** : Approche par compétences - Comment on s'organise

16h15 : **Temps 5** : Synthèses et perspectives

- Synthèse du réflecteur, Benoit ROSSOW
- Synthèse de la facilitatrice graphique, Julie BOIVEAU
- Synthèse du directeur, Laurent CHAMBAUD

► Pour compléter cette journée

17h00 : **Visite du stade**

17h45 : **Cocktail de clôture**





.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



A series of 17 horizontal dotted lines spanning the width of the page, intended for writing or drawing.



A series of 15 horizontal dotted lines spanning the width of the page, intended for writing notes or a list.



A series of 15 horizontal dotted lines spaced evenly down the page, providing a guide for handwriting practice.

En savoir plus

Retrouvez sur REAL, espace «approche par compétences» :

▲ Les fiches outils de la DDFC :

- La certification professionnelle
- Les niveaux de certification
- Les compétences - Approche EHESP
- Blocs de compétences - Définition
- RNCP et Répertoires Spécifique (RS)

▲ Notes, rapports et guides :

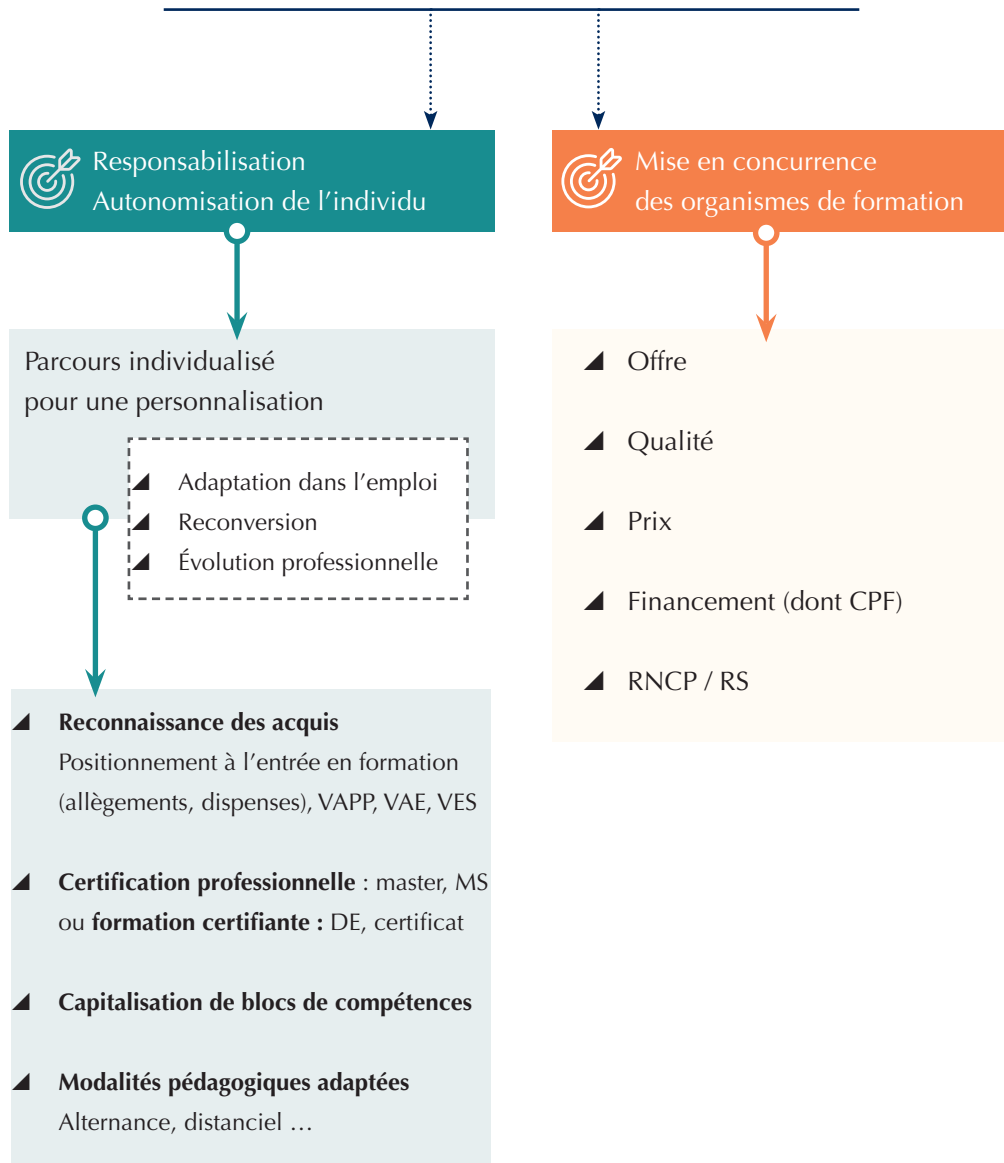
- Réseau des Ecoles de Service Public (RESP) : « de l'analyse du travail à la création d'un parcours individuel de développement des compétences » Guide à destination des écoles du RESP..
- France Compétences : note sur les référentiels d'activités, de compétences et d'évaluation, 27 juin 2019
- France Compétences : note relative aux blocs de compétences, non datée
- CApP présentation « L'articulation en blocs de compétences »
- François Taddei, Catherine Becchetti-Bizot, Guillaume Houzel, « Vers une société apprenante », Rapport à la ministre de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la Recherche, mars 2017, sur la recherche et développement de l'éducation tout au long de la vie

▲ Articles, communications et ouvrages :

- LE GOFF, M. et CHAUVIGNE, C. (janvier 2009) *L'évaluation des compétences une équation à plusieurs inconnues*. Communication EHESP au Colloque de l'AD-MEE-Europe
- CHAUVIGNE, C. et COULET, J.C. (2010) *L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ?*. Revue française de pédagogie, n° 172.
- PASTRE, P., MAYEN, P. et VERGNAUD, G. (2006) *Note de synthèse, la didactique professionnelle*. Revue française de pédagogie, n° 154.
- POUMAY, M., TARDIF, J. et GEORGES F. (2017) *Organiser la formation à partir des compétences* (1e ed.). De Boeck, 364 p.
- LE BOTERF, G. (2018) *Développer et mettre en œuvre la compétence*. Editions Eyrolles, 291 p.

Annexe 1 : le politique et le juridique

Loi n°2018-771 du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel



Annexe 2 : un changement de paradigme

La formation au service de l'employabilité

L'action de la formation



Avant

- ▲ Objectifs de la **formation**
- ▲ **Programme** proposé par l'enseignant
- ▲ **Moyens** pédagogiques, techniques et d'encadrement

Maintenant

- ▲ Objectif **professionnel**
- ▲ **Parcours** pédagogique
- ▲ **Modalités** :
 - d'apprentissage identifiées
 - pédagogiques innovantes
 - adaptées à l'alternance
- ▲ Constituée de blocs de compétences capitalisables
- ▲ Peut être réalisée :
 - en tout ou partie à distance.
 - en situation de travail (AFEST)

Toujours informer sur :

- ▲ le niveau préalable requis pour suivre la formation
- ▲ les moyens permettant de suivre son exécution et d'en apprécier les résultats
- ▲ à l'issue de la formation, le prestataire délivre au stagiaire une attestation mentionnant les objectifs professionnels, la nature et la durée de l'action et les résultats de l'évaluation des acquis
- ▲ la conformité au décret sur la Qualité des formations (certification, Datadock)



Production

Centre d'Appui à la Pédagogie (CApP) - EHESP

Crédits

Illustration by Freepik